

Методы преодоления «клипового мышления» школьников¹

Роман Викторович Сальный,

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

• медиаобразование • медиаграмотность • «клиповое мышление» • художественное мышление • экранный медиатекст • аудиовизуальное восприятие •

Ускоренный темп сегодняшней жизни оказывает влияние на все сферы деятельности человека, в том числе и на мыслительную. В результате этого влияния у современных школьников снижается способность самостоятельно мыслить; их сознание начинает искать опоры в различных источниках для понимания явлений не формулируя целей собственной деятельности. Использование стереотипов и шаблонов для характеристики различных явлений, приводит к сворачиванию образного мышления до поверхностного ассоциативного увязывания воспринимаемых действий. Неумение сосредотачиваться на собственном внутреннем состоянии компенсируется совершением большого количества действий, реализующих желание быть нужным и значимым, привлекать к себе внимание других.

Совершение перцептивных и мыслительных действий, не проработанных внутренними рефлексиями, активизирует мышление шаблонами, что приводит к построению абстрактных образов, оторванных от реальной действительности. Поэтому в большинстве таких образов отсутствует гармония природных форм, пропорций, асимметрий, ритмов и других эстетических категорий. Если же чувственное созерцание улавливает эти категории, то стереотипные схемы мышления не позволяют развернуться системе образов, отражающих богатство их внутреннего содержания.

В научной литературе мышление стереотипами принято называть «клиповым мышлением». Это понятие используется часто при обсуждении проблем восприятия мо-

лодѐжной 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.

В данных определениях прослеживается связь между характером восприятия информации и временем её мыслительной обработки. 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 на деталях;

¹ Статья написана в рамках исследования, выполненного при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках реализации федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы, соглашение 14.В37.21.2002 по теме «Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом» (2012–2013).

² Хомский Н.П. Язык и мышление. М.: Изд-во МГУ, 1972. 256 с.

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

для него характерны визуальность, эмоциональность, ассоциативность⁴.

Исходя из этих определений, можно выявить наиболее заметные негативные свойства «клипового мышления»: поверхностность, линейность, однозначность и другие. Эти свойства лишают восприятие и мышление широты охвата действительности, и, как следствие, сознание замыкается на конкретной ситуации, начинает создавать абстрактные представления, в которых отсутствует чувственная и смысловая полнота реальной действительности. В итоге сознание наполняет воображаемое пространство различными бессодержательными формами и действиями, находя в этой 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, где главную функцию выполняют внешние формы предметов.

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 моментов 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...»⁵.

«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 межличностного пространства. В итоге общее в природе и общее в человеке встречаются в образе, создавая смысловую наполненность и глубину.

Если в реальной форме отражаются пропорции, ритмы, формы, имеющие место в живой природе, то в идеальной форме образуется нечто ценное, выражающее осмысленность существования. Поэтому художественное восприятие и мышление предполагают 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.

Г.Г. Шпет писал, что эстетическое чувство «начинается, когда в красивом усматривается многообещание: прорыв в бесконечность смыслового наполнения»⁶. Любое произведение искусства представляет собой определённую систему образов, многоплановость которой передаёт глубину какой-либо идеи, которую нельзя определить и выразить до конца, но можно изобразить красоту её осуществления. За этой недосказанностью и следует воображение учащегося, воспринимающего произведение.

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

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

⁵ Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 126.

⁶ Шпет Г.Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры. М.: РОССПЭН, 2007. С. 78.

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

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

Сам процесс восприятия экранного художественного медиатекста представляет собой воссозданное движение от значений к символам, от символов к смыслам, от смыслов к сюжетным линиям, от сюжетных линий к замыслу, от замысла к основной философской идее. Но движение происходит и в обратном направлении, когда учащийся выдвигает гипотезы о возможных смыслах, заложенных автором. Предполагая, какая идея была у автора, учащийся «вместе» с ним открывает средства для её воплощения. Таким образом, экранный художественный медиатекст представляет собой пространство, в котором идея приобретает своё содержание и форму, а форма и содержание становятся плотью идеи.

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: описывание своего 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, отношение с другими объектами).

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

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

На основе анализа литературы по медиаобразованию мы 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 была организована согласно следующим особенностям и 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 особенностями экранного творчества на примере теории и практики режиссёров, исследователей, педагогов в области кинематографа позволяет старшеклассникам использовать способы построения экранного образа известных художников в своём творчестве. Это помогает учащимся оценить собственные возможности реализации тех или иных идей, особенности 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 особенностей 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 дают 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 особенностей жанровой структуры экранных медиатекстов, на втором уровне («повествование-сюжет») — на усвоение таких особенностей как композиция медиатекста, конфликт, характеры 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 мы совместно с учащимися формулировали проблемные ситуации. Для уровня «жанр-фабула» это были вопросы, касающиеся зрительских качеств той или иной аудитории и умений авторов угадывать нужные жанровые формы. Для уровня «повествование-сюжет» — вопросы, обращённые к особенностям 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 и др.). Для уровня «сюжет-стиль» — вопросы, позволяющие оценить сложность внутренних переживания автора, особенности соотношения 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 ставилась проблема, цель действия, общие условия выполнения задания, после чего учащиеся, в груп-

пах или индивидуально, разрабатывали собственный художественный образ.

Деятельностный: выполнение старшекласниками 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 старшекласников с произведениями кино, литературы, музыки, живописи, что приводило к осознанию ими новых способов полноценного выражения своих 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 своих 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 старшекласникам перенести в свои работы какие-то 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 интёртекстуальные 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 ауди-

тории 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 старшекласников. В основном старшекласники 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 старшекласникам 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» «простоты» и «обаяния» 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, отсутствовало описание ракурсов, движения камеры, цвета, композиции. После обобщения уже имеющихся у учащихся знаний пе-

дагогом 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) помогли 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 восприимчив 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 могут успешно освоить понятие конфликт. При обсуждении эпизодов из этого фильма главной проблемой было то, что лежит в основе конфликта и как конфликт помог измениться герою? Ответить на эти вопросы помогло обсуждение эпизодов о грубом и циничном отношении 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 позволило 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 соперни-

вание — 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 было предложено описать действия и изобразить героев просмотренных нами 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 значение 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 выражалось понимание ситуации и её значение для каждого учащегося.

В фильме «В погоне за счастьем» (реж. Габриэле Муччино, США, 2006) правдопо-

добно изображены чувства героя, заостряется внимание на его волевых качествах, до особой остроты 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 изобразили 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 «краси-

вый» 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» познакомили 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 смыслом и индивидуальным ценностным переживаниям старшеклассников. Мы попросили учащихся рассказать о том, какие события они могли бы изобразить в сценарии; как эти события характеризуют особенности мировоззрения 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 и др.

В фильме «Калина красная» (реж. В. Шукшин, СССР, 1973) особое внимание режиссёра уделено внутренней драме героя, близости между людьми, тёплым чувствам. Для нас важно, чтобы учащиеся восприняли значимость для автора умения любить,

открытость героя — качеств, составляющих ценности жизни. Так же, как и в предыдущем анализе работы В.М. Шукшина, здесь важно умение старшеклассников осмыслить собственные эмоции, осознать события и сюжетные линии в повествовании, в которых раскрывается направленность авторских мыслей и чувств.

Просмотр и обсуждение эпизодов из фильма «Калина красная» были направлены на то, чтобы определить замысел автора, ответить на вопросы: почему Егора мучает совесть? Почему отношение Любы и её родителей к Егору отличается? Как его воспринимает Пётр? Почему Егор выбирает работу в поле, а не водителем? Как меняется отношение родителей Любы к Егору? Эти вопросы позволили учащимся прийти к выводам о том, что «любовь к земле», «простота», «чуткость», «совестливость» заставляют героя «испытывать муки» за своё «уголовное прошлое». Ошибка, которую сделал Егор в «прошлой жизни», теперь дорого ему обходится, «терзает ему душу». Идея В.М. Шукшина в том, чтобы показать смысл и «ценность» понимаемой им «совести», «простоты» и «доброты». То, что Егора приняли и поняли прежде чужие для него люди, делает переживание его человеческих качеств особо ценным и глубоким.

Уровень «сюжет-стиль»

Занятия уровня «сюжет-стиль» были посвящены знакомству с особенностями средств 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 настрои 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» мы 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» были 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 особенностях пространственного взаимодействия 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».

Также Георгий В. и Эльвин М. нашли некоторые возможности съёмки зимних пейзажей, отражающих чувство расставания. Ракурс (верхний), композиция (на переднем плане: в правом углу склонившееся припорошенное дерево; на общем плане: заснеженное поле, вдали на снегу видны птицы) и чёрно-белый цвет могут передавать «бесшумность» и «мягкость» падения снега, «пустынный» пространства. После обсуждения этих работ учащиеся отметили возможность создавать «характер» предметов в кадре.

В дипломной работе «Каток и скрипка» (реж. А. Тарковский, СССР, 1960) режиссёр изобразил открытость внешнего и внутреннего мира Саши. Проницаемость границы этих миров особенно передаёт теплоту, откровенность, искренность главного героя. Анализ этого произведения позволил старшеклассникам осмыслить возможности воссоздания в экранном пространстве внутреннего мира персонажа. Учащиеся пришли к выводу о том, что крупный план метронома показывает мир, который «сдерживает Сашины чувства» и желания; нижний ракурс, с которого снят кадр общения Саши с учительницей, выявляет «довлеющее воздействие» этого мира; нижний ракурс многоэтажного здания показывает «устремлённость вверх», «лёгкость» и «радость»; разрушение стены и появление солнечных лучей в окне этого здания символизирует примирение Саши с водителем асфальтового катка Сергеем; крупный план скрипки, играющие зайчики на его лице, появление чёткого отображения в луже кат-

ка, дома, неба символизируют понимание Сергеем ценности музыки и значимости его отношений с Сашей.

При этом мы попросили учащихся описать появление этих чувств, используя ассоциации с природой, другими фильмами, произведениями музыки, литературы, живописи. Например, Александр Б. сравнил появление этих чувств с «полётом птиц и ярким светом солнца». Светлана Д. увидела образ «мчащегося коня с развивающейся на ветру гривой». Также мы попросили учащихся охарактеризовать эти отношения. Они отметили «стремительность», «яркость», «прозрачность», «простоту», «лёгкость», «доброту». После чего учащимся было предложено отметить особенности изображения мира Саши и мира экранной действительности. Старшеклассники пришли к выводу, что мир мальчика особо раскрылся при знакомстве с водителем катка Сергеем, и их отношения характеризует «чистое» и «светлое» чувство.

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 движение 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, начинается 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 чувствуется отчуждение, опустошённость. При этом в отношениях солдат на войне присутствует отзывчивость, сопереживание. Основной конфликт мира без войны и мира на войне возникает благодаря присущим пространству субъективным 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. Германа уделяет «самому пространству».

Занятия четвёртого этапа уровня «сюжет-стиль». Понимание понятия «многомерность чувств» приводило старшеклассников к осоз-

нению 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 мгновение». Здесь герой переживает три состояния: влюблённость, расставание и снова чувство любви, вдохновения. Это дало возможность учащимся изобразить эти состояния в серии кадров, отметить особенности их изменения.

При первой попытке выполнить творческое задание учащиеся в основном описывали пейзажи природы, обозначали цвета, звуки, планы.

Обсуждение стихотворения и понятия многомерности чувств позволили учащимся установить, что представление о красоте включает в себя «изящество», «тонкость», «чистоту», «мечтательность»; последняя встреча с возлюбленной описывается эпитетами (божество, вдохновение, жизнь, слёзы, любовь), означающими полноту и яркость чувств, противопоставленных мрачности «невольных» дней. Это привело старшеклассников к выводу о том, что чувство многомерно и сочетает в себе многообразие эмоциональных переживаний. Чувства должны придавать содержанию кадров поэтичность, а для этого предметы в кадре должны определённым образом взаимодействовать. В результате в творческих работах учащихся появились элементы композиции: соотношение «изображаемых» в кадре предметов по принципу тональности, объёмности, активности, с помощью чего удалось отобразить изменение эмоционального состояния персонажа.

В фильме «Летят журавли» (реж. М. Калатозов, СССР, 1957) живописно изображена любовь главных героев. Парящий клин журавлей и широкая река вписывают в изображение этой любви чувство надежды на её бесконечность, всеохватность, что доказывают действия главной героини в заключительном эпизоде. Художественная концепция этого произведения во многом определяется изоб-

разительным решением, поэтому его анализ позволил учащимся выявить эмоционально-смысловые взаимосвязи поступков персонажей, образов, музыки, кадров.

Задача просмотра и обсуждения эпизодов кадров из этого фильма виделась нам в том, чтобы посредством анализа характеров героев, образности и поэтичности мира, в котором живут Борис и Вера, а также мира Марка и его коллег музыкантов, прийти к пониманию значения кадров широкой реки и журавлей в начале и конце фильма, роли приёмного ребёнка Веры.

Учащиеся отметили, что для Веры смысл жизни заключается в надежде на возвращение Бориса. Живость, глубина и полнота чувств к Борису позволили ей сохранить в душе самое ценное — умение любить, чувствовать, которое возродилось в «новой жизни».

Занятие пятого этапа уровня «сюжет-стиль». При разработке коллажей учащимся необходимо было ориентироваться на ту идею, позицию, которую они пытались выразить. Это определяло выбор смыслового центра, зависимых элементов, их соотношений, что в дальнейшем позволило учащимся установить особенности многоуровневой структуры создаваемых образов. Если в предыдущем занятии предлагалось описать изменения чувств одного персонажа, то в этом задании предстояло отобразить изменение пространства и атмосферы, раскрывающих различные мировоззренческие позиции персонажей, их нравственные ориентиры.

Особая трудность состояла в том, чтобы отобразить чувства, которые испытывает персонаж, находясь в изображаемом мире. Основной вопрос, на который при этом необходимо было найти ответ: как взаимодействует мир художественной действительности и мир персонажа? Решение этого вопроса позволяет выстраивать многомерные отношения между этими мирами, создавать полноценные характеры с уникальными свойствами.

В итоге учащиеся составили коллажи, в пространстве которых одни персонажи чувствовали себя неудобно, потеряно, забыто, а другие — гармонично, уютно, свободно. При этом описывались действия, мимика, жесты персонажей, отражающих осо-

бенности их психологии, что позволило создать многогранные отношения персонажей с действительностью.

Фильм «Сталкер» (реж. А. Тарковский, СССР, 1979) повествует о проблеме опустошённости внутреннего мира человека, оторванности людей друг от друга, невозможности достижения гармонии и истины. В диалогах открываются переживания, по которым можно проследить внутренние изменения персонажей. Построение диалогов и сюжетная линия позволили старшеклассникам найти эмоционально-смысловые сопоставления в фильме, изображающие преобразование ценностей, появление нравственных ориентиров у Писателя и Профессора.

Анализ осуществлялся по следующему плану: анализ кадров Зоны; сравнение этих кадров с кадрами действительности за пределами Зоны; ответ на вопрос: почему Сталкер счастлив в Зоне? Анализ диалогов Писателя, Профессора, Сталкера, выявление характеров, психологии Писателя и Профессора; анализ последних эпизодов фильма (Писатель в комнате засыпанной песком; последний диалог Писателя, Профессора и Сталкера; последний монолог Сталкера и монолог жены). Анализ стихотворения Арсения Тарковского «Вот и лето прошло» и выводы относительно основного конфликта произведения, авторских мировоззренческих позиций, мироощущения автора.

По первым двум заданиям учащиеся пришли к следующим выводам: на фоне танков, разрушенных зданий трава и деревья «кажутся живыми»; это пространство, где персонажи «остаются один на один с внутренними переживаниями». При ответе на вопрос о Сталкере учащиеся отмечали то, что ему «чужд» мир, который кажется «опустошённым», «бездуховным», «безнравственным». Анализ диалогов персонажей привёл учащихся к выводу о том, что им присуще «безнравственность», «опустошённость», а также «потеря ценностей», «жизненных ориентиров», «жизненных смыслов». В последних диалогах Сталкера, Писателя и Профессора учащиеся увидели изменения в их миропонимании, появление «мягкости», «доброты». В частности Светлана Д. отметила, что Писатель испытал «одиночество в засыпанной песком комнате», которое «заставило его переосмыслить некоторые особенности собственного миропонимания».

В итоге учащиеся высказали собственные мнения об авторской позиции: уныние от того, что невозможно «достичь гармонии» и «идеала». Монолог Сталкера, его жены и стихотворение Арсения Тарковского «Вот и лето прошло» помогло учащимся понять особенности мироощущения А.А. Тарковского: автор испытывает «тоску» и «грусть» по «несбыточному», «гармонии», «истинному счастью».

Выводы

Проблема «клипового мышления» связана с ускоренным временем передачи информации, в котором теряется главное — её содержательность. Поэтому для развития многопланового художественного мышления учащихся необходимо 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.

Следующий этап посвящён анализу учащимися нравственных проблем. Сам анализ предполагает рассмотрение действия в его протяжённости во времени с тем, чтобы определить источник проблемы и её характер. Проигрывание действия в воображении активизирует личный опыт и эмоциональную память учащихся, тем самым, приводя к появлению личностных смыслов и мировоззренческих ценностей.

Заключительный этап ставит своей целью развитие эмоционально-образного и художественного мышления. Важный элемент этого процесса — погружение в психологическую реальность персонажей и авторское мировосприятие. С помощью творческих заданий, направленных на выявление функций художественных средств изобразительности, у учащихся формировались умения воспринимать время и пространство экранного медиатекста. Определяющими свойствами, на которые мы ориентировались в творческой работе со старшеклассниками, стали конкретность чувственного переживания и нелинейность мышления. □