

## Оглавление

Введение .....	5
1. Количественная и жанровая динамика кинопроизводства советских и российских фильмов, связанных тематикой школы и вуза.....	8
2. Философские, антропологические подходы к тематике школы и вуза, отраженной в аудиовизуальных медиатекстах.....	12
3. Гендерные подходы к тематике школы и вуза, отраженной в аудиовизуальных медиатекстах.....	20
4. Школа и вуз в зеркале фильмов советской эпохи.....	36
Советские фильмы на тему школы и вуза периода немого кино (1919–1930).....	36
Советские фильмы на тему школы и вуза сталинской эпохи и первых постсталинских лет (1931–1955).....	49
Советские фильмы на тему школы и вуза эпохи «оттепели» (1956–1968).....	65
Школьная кинотематика: 1956–1968.....	65
Студенческая кинотематика: 1956–1968.....	90
Советские фильмы на тему школы и вуза эпохи «застоя» (1969–1985).....	102
Школьная кинотематика: 1969–1985.....	102
Студенческая кинотематика: 1969–1985.....	140
Советские фильмы на тему школы и вуза эпохи «перестройки» (1986–1991).....	152
Школьная кинотематика: 1986–1991.....	152
Студенческая кинотематика: 1986–1991.....	177
Типология советских и российских документальных и телевизионных аудиовизуальных медиатекстов школьной тематики.....	182
Советские документальные фильмы о школе и вузе (1919–1991).....	187
Герменевтический анализ советских телепередач на школьную и студенческую тему.....	194
5. Школа и вуз в российских фильмах на современном этапе .....	202
Российские фильмы (1992–2018) на тему школы и вуза.....	202
Отечественные мультипликационные фильмы на тему школы и вуза .....	248
Российские документальные фильмы о школе и вузе (1992–2018).....	254

Герменевтический анализ российских телепередач (1992–2018) на школьную и студенческую тему.....	261
6. Структурная модель содержания аудиовизуальных медиатекстов на тему школы и вуза.....	270
7. Case Studies: анализ конкретных фильмов на тему школы и вуза.....	273
Анализ медиатекста эпохи сталинизма на примере игрового фильма на студенческую тему («Закон жизни», 1940).....	273
Анализ российского аудиовизуального медиатекста на студенческую тему (на примере фильма «Какая чудная игра», 1995).....	281
Сериал «Физика или химия» (2011): герменевтический анализ медиатекста.....	289
Анализ медиатекста на примере российского сериала на школьную тему («Спарта», 2015).....	294
Заключение.....	300
Фильмографии советских и российских игровых фильмов и сериалов о школе и вузе.....	305
Фильмография советских фильмов о школе и вузе (Составитель: Александр Федоров) 1919–1930.....	305
Фильмография российских фильмов (включая сериалы) о школе и вузе (Составитель: Александр Федоров) 1992–2018.....	328
Список фильмов, выпущенных студией «Союздетфильм» (1936–1948): 77 фильмов.....	338
Литература.....	340

## Введение

Избранная нами тема представляется актуальной в силу следующих причин: кинематограф (как источник аудиовизуальных медиатекстов) — эффективное средство влияния на аудиторию, особенно — школьную и молодежную (в силу возрастных особенностей и высокой степени медийных контактов этой части населения); в последние десятилетия отечественные школы и вузы подверглись значительным изменениям и реформам и продолжают быть в центре острых дискуссий; следовательно, анализ трансформации тематики школы и вуза в зеркале советского и российского кинематографа сегодня весьма актуален — как в культурологическом, киноведческом, так и медиаобразовательном аспектах.

Материал нашего исследования — фильмы на тему школы и вуза. В монографии дается сравнительный герменевтический анализ фильмов, касающихся данной тематики (включая: анализ стереотипов, идеологический анализ, идентификационный анализ, иконографический анализ, сюжетный анализ, анализ характеров персонажей и др.), антропологический и гендерный анализ.

При этом в понятии «медиатекст» мы будем использовать следующую формулировку: «определение медиатекста выходит за рамки традиционного взгляда на текст как на последовательность слов, напечатанных или написанных на бумаге. Понятие медиатекста гораздо шире: оно включает голосовые качества, музыку и звуковые эффекты, визуальные образы — иначе говоря, медиатексты фактически отражают технологии, используемые для их производства и распространения» [Bell, 1996]. Естественно, мы имеем в виду, что аудиовизуальный медиатекст (в кино, на телевидении, в Интернете) опирается, прежде всего, на перечисленные выше звукозрительные образы.

*Цель исследования:* путем сравнительного анализа дать целостную характеристику, раскрыть особенности, определить место, роль, значимость темы школы и вуза в зеркале советских и российских фильмов — как в культурологическом, киноведческом, антропологическом, гендерном, так и в медиаобразовательном аспектах.

*Объект исследования:* процесс развития темы школы и вуза в советских и российских фильмах.

*Предмет исследования:* трансформация основных концепций, стереотипных моделей (под моделью мы понимаем здесь обобщенное представление тех или иных явлений в графической и дескриптивной форме) темы школы и вуза в зеркале советского и российского кинематографа.

Мы будем использовать методологии герменевтического анализа медиатекстов, разработанные К. Бээлгэт [Бээлгэт, 1995], А. Силверблэтом [Silverblatt, 2001, pp. 80–81], В. Дж. Поттером [Potter, 2001; 2016] и У. Эко [Эко, 2005, с. 209] с учетом теоретических подходов О. В. Аронсона [Аронсон, 2003] и Н. А. Хренова [Хренов, 2006; 2008], а также таких ключевых понятий медиаобразования как «медийные агентства» (media agencies), «категории медиа/медиатекстов» (media/media text categories), «медийные технологии» (media technologies), «языки медиа» (media languages), «медийные репрезентации» (media representations) и «медийные аудитории» (media audiences). При этом мы полностью согласны с У. Эко в том, что «любое исследование структур произведения становится *ipso facto* разработкой неких исторических и социологических гипотез — даже если исследователь сам того не осознает или не хочет осознавать. ...Если осознать эти

основные принципы исследовательского метода, то тогда описание структур произведения оказывается одним из наиболее выигрышных способов выявления связей между произведением и его общественно-историческим контекстом» [Эко, 2005, с. 208].

Научная проблема, на решение которой направлено наше исследование, вытекает из противоречия между относительно подробной разработкой аспектов школьной и вузовской тематики советской эпохи в аудиовизуальных медиатекстах 1960-х — 1980-х (прежде всего — на материале кинематографа) в трудах отечественных авторов [Баранов, 1979; Громов, 1982; Кабо, 1974; 1978; Левшина, 1978; 1989; Михайлин, 2011; Михайлин, Беляева, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; Парамонова, 1975; 1976; Пензин, 1973; 1986; Рабинович, 1969; Рыбак, 1980; Строева, 1962; Толстых, 1988; Усов, 1980 и др.] и недостаточным вниманием исследователей к сравнительному анализу эволюции данной темы в отечественных аудиовизуальных медиа от советского периода до наших дней [Аркус, 2010; Жарикова, 2015; Шипулина, 2010]. Кроме того, такого рода анализ практически не связывался отечественными исследователями с аналогичным зарубежным материалом. Зарубежные ученые [Bauer, 1998; Dalton, 1999; Farber & Holm, 1994; Keroes, 1999; Trier, 2001 и др.], напротив, анализируя школьную и вузовскую тематику в аудиовизуальных медиатекстах, не пытались сравнить такого рода западные произведения с российскими.

Отметим, что труды ученых советского периода, посвященные теме школы и вуза в зеркале аудиовизуальных медиа, нередко находились под очень сильным влиянием коммунистической идеологии (это весьма характерно, например, для работ К. К. Парамоновой и Ю. М. Рабиновича), что, на наш взгляд, мешало всестороннему анализу — как культурологических, киноведческих, так и медиаобразовательных аспектов заявленной нами темы.

Что касается зарубежных ученых, то их в первую очередь интересовал политический анализ советских и постсоветских медиатекстов [Dubois, 2007; Kenez, 1992; Lawton, 2004; Shaw & Youngblood, 2010; Shlapentokh, 1993; Strada, 1989; Strada & Troper, 1997], а не анализ экранной школьно-студенческой тематики.

Разумеется, трактовка любых медиатекстов изменчива и часто подвержена колебаниям курсов политических режимов. Отсюда понятно, что в советской научной и публицистической литературе, посвященной теме школы и вуза в зеркале аудиовизуальных медиа [Баранов, 1979; Громов, 1982; Кабо, 1974; 1978; Парамонова, 1975; 1976; Пензин, 1973; 1986; Рабинович, 1969; 1991; Соловейчик, 1975; Строева, 1962 и др.], очень часто проявлялись коммунистически ориентированные идеологические подходы. Приведем только одну, но очень характерную цитату из книги одного из лидеров медиаобразовательного движения советского периода — Ю. М. Рабиновича (1918–1990): «Обком КПСС утвердил программу курса. В ней ... учитывается состав слушателей университета — будущих пропагандистов марксистско-ленинской теории, руководителей кружков в сети политобразования. Поэтому детально рассматриваются методические проблемы ... для примера, один раздел из курса «Введение»: «Советское многонациональное искусство» — активный помощник Коммунистической партии в формировании взглядов и убеждений человека. Социалистический реализм — творческий метод советского киноискусства. В. И. Ленин о кино как о важнейшем из искусств. Постановления Коммунистической партии и Советского правительства о литературе и искусстве... Искусство СССР и социалистических стран в борьбе

с буржуазным коммерческим кинематографом, стремления прогрессивных художников кино капиталистических стран к правдивому изображению действительности» [Рабинович, 1991, с. 86].

Именно с таких позиций часто анализировались в советские времена и медиатексты о школе и вузе. Так, например, профессор ВГИКа К. К. Парамонова (1916–2005), анализируя фильмы о школьниках, писала в 1970-х годах, что «художники кино обязаны своими фильмами способствовать воспитанию всесторонне развитых, культурных, стойких и бодрых, беззаветно преданных советской Родине и партии Ленина строителей коммунизма. ...Вопросы морали, этики, идеал, которому должны следовать маленькие граждане нашей страны, — все это также находит свое отражение во многих фильмах» [Парамонова, 1975, с. 21].

В то же время в советский период были опубликованы и гораздо менее идеологизированные работы, в которых отдельные фильмы школьной тематики были использованы в медиаобразовательных целях [Левшина, 1989; Пензин, 1986; Рыбак, 1980; Усов, 1980 и др.].

В постсоветские годы исследователи обращали на медийные трактовки темы школы и вуза гораздо меньше внимания. Попытки осмыслить указанную тематику в новом ракурсе были сделаны, к примеру, Л. Ю. Аркус [Аркус, 2010]; В. Ю. Михайлиным и Г. А. Беляевой [Михайлин, 2011; Михайлин, Беляева, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016]; и Н. Б. Шипулиной [Шипулина, 2010]. В работах О. А. Григорьевой (2007), Т. С. Митиной (2015), Т. Суспицыной (2002) и др. рассматривалась тема образа учителя, преподавателя в контексте визуальной антропологии и гендерных исследований.

Одна из немногих статей не только о кинематографическом, но о медийном образе педагога принадлежит А. А. Маченину (2016). Но и здесь рассматривалась не тема школы и вуза в целом, а исключительно медийная трактовка образа учителя, причем, только на современном материале (кстати, и А. А. Маченин, и Н. Б. Шипулина и др. исследователи, на наш взгляд, справедливо отмечают, что, начиная с 1970-х — 1980-х годов, на отечественном экране ощутимо существенное понижение социального и морального статуса учителя).

Итак, стоит отметить, что отечественные исследователи — и в советское время, и в современный период — не ставили перед собой цель путем сравнительного анализа дать характеристику, раскрыть особенности, определить место, роль, значимость темы школы и вуза в зеркале советских и российских аудиовизуальных медиа (в культурологическом, киноведческом и медиаобразовательном аспектах). Что касается трудов зарубежных ученых [Dubois, 2007; Kenez, 1992; Lawton, 2004; Shaw & Youngblood, 2010; Shlapentokh, 1993; Strada, 1989; Strada & Troper, 1997 и др.], то они в своих работах, касающихся советских и российских аудиовизуальных медиатекстов, не обращались к анализу школьной и вузовской темы, хотя, разумеется, они исследовали образ школы и вуза в западных аудиовизуальных медиатекстах (в основном — на материале кино) [Ayers, 1994; Bauer, 1998; Burbach and Figgins, 1993; Considine, 1985; Dalton, 1999; Edelman, 1990; Farber & Holm, 1994; Joseph and Burnaford, 1994; Keroes, 1999; Oliker, 1993; Schwartz, 1963; Trier, 2001 и др.].

# 1. Количественная и жанровая динамика кинопроизводства советских и российских фильмов, связанных тематикой школы и вуза

Исследователи (как отечественные, так и западные) до сих пор не пытались выйти на статистический аспект сравнительного анализа развития школьно-студенческой темы в зеркале аудиовизуальных медиатекстов, хотя, на наш взгляд, он весьма полезен — как в социологическом, так и в культурологическом планах. Стоит отметить, что отечественные исследователи — и в советское время, и в современный период — обращались в основном к эстетическому и идеологическому анализу игровых фильмов на тему школы и вуза, как правило, минуя киностатистику. Что касается трудов зарубежных ученых [Dubois, 2007; Kenez, 1992; Lawton, 2004; Shaw & Youngblood, 2010; Shlapentokh, 1993; Strada, 1989; Strada & Troper, 1997 и др.], то они в своих трудах, касающихся советских и российских аудиовизуальных медиатекстов, также не анализировали статистический аспект заявленной нами темы, хотя он представляется нам немаловажным.

Проследим количественную и жанровую динамику производства советских и российских фильмов, связанных с тематикой школы и вуза, с 1919 по 2018 годы (в этот период в СССР и России в целом было поставлено около 412 игровых картин на эту тему).

Для этого мы условно разделили фильмы советского периода на тему школы и вуза на следующие группы:

- фильмы периода немого кино (1919–1930) — 12 лет (10 фильмов на тему школы/вуза, т. е. около одной ленты в год);
- фильмы звукового периода кино сталинской эпохи и первых пост-сталинских лет (1931–1955) — 25 лет (41 фильм на тему школы/вуза, т. е. в среднем 1,6 лент в год);
- фильмы периода «оттепели» (1956–1968) — 13 лет (47 фильмов на тему школы/вуза, т. е. в среднем 3,6 лент в год);
- фильмы периода «стагнации» (1969–1985) — 17 лет (152 фильма на тему школы/вуза, т. е. в среднем около девяти лент в год);
- фильмы периода «перестройки» (1986–1991) — 7 лет (52 фильма на тему школы/вуза, т. е. в среднем 7,4 лент в год);
- фильмы российского периода (1992–2018) — 27 лет (110 фильмов на тему школы/вуза, т. е. в среднем 3,7 лент в год);

Разумеется, временные рамки каждого из этих периодов, по-нашему мнению, не могут быть определены абсолютно точно, так как существуют различные мнения относительно их длительности (к примеру, этапа «оттепели»).

В *табл. 1* приводятся подробные цифровые данные по советским и российским фильмам, связанным с тематикой школы и вуза, по которым можно проследить пики ее востребованности в кинематографе.

Таблица 1

**Число советских и российских фильмов, связанных с тематикой школы и вуза (с 1919 по 2018 годы)**

Временные периоды	Жанры фильмов о школе и вузе							Всего фильмов (число, %)
	Драма (число, %)	Комедия (число, %)	Мелодрама (число, %)	Детектив (число, %)	Триллер (число, %)	Фантастика (число, %)	Др. жанр	
1919–1930	10 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	10 (2,4)
1931–1955	36 (87,8)	4 (9,8)	0 (0,0)	1 (2,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	41 (9,9)
1956–1968	32 (68,2)	9 (19,1)	5 (10,6)	1 (2,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	47 (11,4)
1969–1985	97 (63,8)	36 (23,7)	15 (9,9)	1 (0,7)	0 (0,0)	2 (1,3)	1 (0,6)	152 (36,9)
1986–1991	44 (84,6)	2 (3,8)	2 (3,8)	2 (3,8)	1 (1,9)	0 (0,0)	1 (1,9)	52 (12,6)
1992–2018	41 (37,3)	43 (39,1)	17 (15,4)	2 (1,8)	3 (2,7)	3 (2,7)	1 (0,9)	110 (26,7)
<b>ИТОГО:</b>	<b>260 (63,1)</b>	<b>94 (22,8)</b>	<b>39 (9,5)</b>	<b>7 (1,7)</b>	<b>4 (1,0)</b>	<b>5 (1,2)</b>	<b>3 (0,7)</b>	<b>412 (100,0)</b>

Если свести данные таблицы 1 в диаграммы, то они будут выглядеть следующим образом:

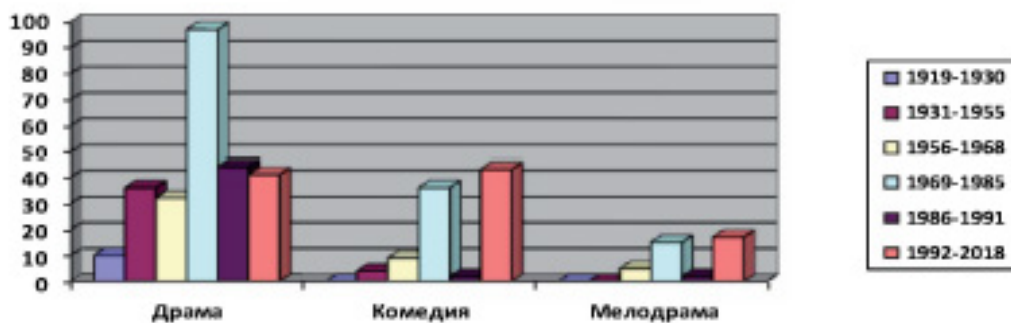


Диаграмма 1. Число советских и российских фильмов, связанных тематикой школы и вуза, распределенных по временным периодам и жанрам

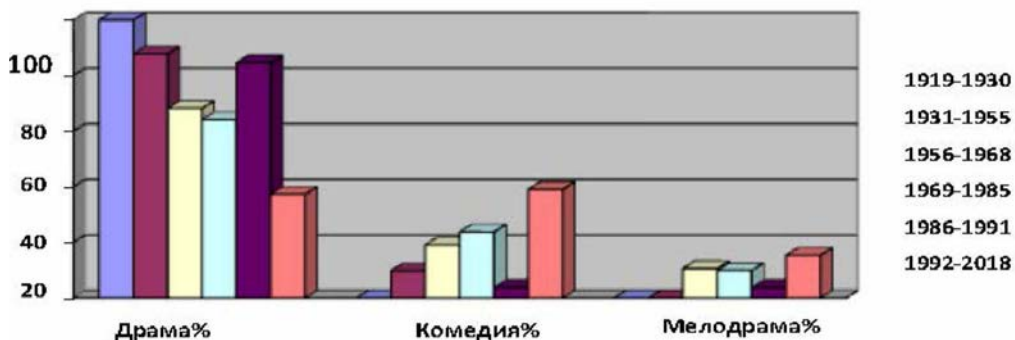


Диаграмма 2. Число советских и российских фильмов, связанных тематикой школы и вуза, распределенных по временным периодам и жанрам (в процентах)

Как по табл. 1, так и по диаграммам 1 и 2 можно видеть, что период пик интереса к школьной/вузовской теме на экране пришелся на так называемый период «застоя» (1969–1985), когда за 16 лет на экраны страны вышло 152 фильма (36,9 % от общего числа лент на эту тему) На втором месте идет российский период (1992–2018) — 110 фильмов (26,7 %).

Однако по среднему ежегодному числу снятых фильмов на школьно-вузовскую тему лидируют периоды 1969–1985 (около девяти лент ежегодно) и 1986–1991 (свыше семи лент ежегодно).

Ощутимое снижение числа фильмов о школе и вузе отмечалось в 1990-х годах, и связано это было с общим уменьшением кинопроизводства в России.

Интересно также проследить, как изменялось соотношение числа игровых фильмов, связанных со школьной/вузовской тематикой, распределенных по жанрам.

Как видно из таблицы 1 и диаграммы 2, в жанровом отношении в период с 1919 по 2018 год в школьной/вузовской кинотематике доминировали: драмы — 260 (63,1 %), комедии — 94 (22,8 %), мелодрамы — 39 (9,5 %).

Данные диаграммы 2 показывают, что драматический жанр особенно преобладал (около 90 % всех фильмов о школе и вузе) в период 1919–1955 годов и во времена «перестройки», тогда как пики производства кинокомедий пришлись на российский период: 39 % всех фильмов на школьно-вузовскую тему (при этом значительная часть фильмов о вузе снята в российский период 2000-х годов и тоже в основном в жанре комедии) и период «застоя», когда такого рода ленты составляли четвертую часть.

Доминанта драмы вполне объяснима — в советские времена не только школьно-вузовские сюжеты, но кинематограф в целом был ориентирован, прежде всего, именно на драматический жанр (тогда как комедия, мелодрама, детектив и фантастика были представлены в дозированном варианте).

Сравнение данных таблицы 1 и диаграммы 2 с составленной нами фильмографией фильмов на школьно-вузовскую тему, обнаруживает, что комедий и мелодрам становилось больше именно в годы относительной общественной стабильности, в то время как драматические сюжеты доминировали в годы, когда в социуме преобладала конфронтация.

В отличие от кинематографа западных стран, даже в постсоветский период число фильмов на школьно-вузовскую тему, снятых в жанрах детектива, триллера, фантастики и фильма ужасов, не превышало трех-четырёх процентов.



При этом, разумеется, в советский период триллеров и фильмов ужасов на школьную тематику не было вовсе, а фантастика и детектив также находились в рамках двух-четырёх процентов.

И если в советский период преобладание традиционных жанров драмы, комедии и мелодрамы в школьно-вузовской тематике во многом зависело идеологических установок (практически исключавших «буржуазные» жанры), то в постсоветские времена уже довольно трудно объяснить, почему российские продюсеры не решились на массовое освоение коммерчески довольно рентабельных на Западе жанров триллера и фильма ужасов на школьно-вузовском материале.

## 2. Философские, антропологические подходы к тематике школы и вуза, отраженной в аудиовизуальных медиатекстах

Философские подходы к аудиовизуальным медиатекстам тесно связаны с рассмотрением феномена медиакультуры в целом, которая, в свою очередь, выступает транслятором и важным агентом социальной среды. Еще с момента возникновения фотографии, а позже — кинематографа и телевидения, движущиеся медийные образы стали активным средством познания действительности и отражением отношения к ней: эволюция медиакультуры «предстает как сложно детерминированный процесс, предполагающий корреляцию объективных, историко-культурных и собственно художественных факторов, пересечением которых становится личность» [Гожанская, 2006]. В различные периоды развития медиакультуры аудиовизуальные медиатексты (в том числе — на тему школы и вуза) по-разному интерпретировали это отношение, что сопровождалось трансформационными процессами, происходящими в обществе в целом, так как отражение процесса обучения в медиатекстах всегда неизменно взаимосвязано с процессами, которые происходят в обществе.

Основоположителем философской герменевтики считается немецкий философ Ф. Шлейермахер, который называл ее «учением об искусстве понимания» (*Kunstlehre des Verstehens*). Универсальность понимания для Шлейермахера исчерпывается одним-единственным законом, так называемым герменевтическим кругом: целое понимается из частей, а часть только в связи с целым. [Schleiermacher, 1995, с. 328]. Интерпретатор текста должен войти в круг, текст, объединяя и обогащая смыслы вокруг себя. При толковании учитывается триада: язык-текст-автор. При этом главную роль играет текст, собирающий все лингвистические и экстралингвистические элементы в единое целое. Шлейермахер расширил границы понимания текста за счет включения экстралингвистических факторов, в том числе ситуации возникновения текста, исторического контекста, личности автора и пр. Другими словами, тексты стали отражать интенции (намерения) автора, образ его жизни, историческую эпоху. Понять текст по Шлейермахеру означает воссоздать восприятие (*Wiedererleben des Bewusstseins*) исторического момента, к которому он относится.

Для другого немецкого философа Г. Г. Гадамера герменевтика больше событие, нежели понимание. Она есть особый вид и способ, которым сохраняется и развивается культурно обусловленная взаимосвязь традиций, норм, обычаев. При этом мыслитель подчеркивает лингвистическую составляющую герменевтического события, а именно, существование языковой системы и участие в ней индивидуумов. Читая, интерпретируя и передавая традиционные тексты, мы вновь связываем свое настоящее с социокультурной традицией [цит. по: Turk, 1982]. Помимо вышеупомянутых философов, герменевтика как онтологическая теория языка была развита в работах М. Хайдеггера, Ю. Хабермаса, К. О. Апеля, П. Рикёра Э. Бетти, Х. Липпса и др.

С момента своего появления масс-медиа не перестают быть предметом научных дискуссий, связанных с проблемами отражения реальности в медиатекстах, подходах к художественным средствам, отражения времени, пространства и т. д. Философские и антропологические подходы к медийным (во многих

случаях — экранным) произведениям рассматриваются в научных трудах целого ряда исследователей: Ж. Делеза, Ю. Лотмана, А. Базена, В. Беньямина, Б. Балаша, З. Кракауэра и др. Исследование аудиовизуальных медиатекстов представляет собой широкое поле научных исследований, касающихся различных аспектов их сложного функционирования. Сюда можно отнести культурологические, философские, социологические, исследования Р. Барта, В. А. Ядова, Н. Б. Кирилловой, Ж. Т. Тощенко, Н. А. Хренова, О. В. Аронсона и др. Речь идет о сложных трансформационных процессах, происходящих в культуре, когда «порывая с традицией, искусство неизбежно провоцирует теоретическую рефлексию, т. е. потребность в объяснении того, почему появляются принципиально новые формы. Именно это продиктовало необходимость союза возникающей искусствоведческой теории с философией, естественными науками, историей, эстетикой, психологией, социологией, семиотикой, герменевтикой, культурологией и т. д. Иначе говоря, как определил XX век, теория искусства вынуждена все больше превращаться в междисциплинарную науку. Искусствознание входило в экстенсивный, а не интенсивный этап развития, о чем и свидетельствовало появление новых научных стратегий, а также разрывывание междисциплинарных исследований» [Хренов, 2008, с. 9–10]. При этом эволюция мира, отраженная в аудиовизуальных медиатекстах, тесно взаимосвязана с проблемами эволюционных процессов антропологии и семиотики [Смирнов, 2009].

К основным свойствам медиакультуры, являющейся результатом «двойного мимесиса» (Г. Лукач), относится создание виртуальной реальности (опосредованное медиа восприятие мира), множество актуализированных «эстетик», смешение «высокого» и «низкого», элитарного и массового. В советские времена особая значимость придавалась нравственному пафосу на фоне чрезмерной идеологизированности и мифологичности [Еланская, 2007]. К примеру, «популярное советское кино выполняло, в том числе, и функцию моделирования повседневности, предлагало выход, готовый путь. Поэтому в конструировании обыденного «жизненного мира» продолжают немалую роль играть штампы и стереотипы, социально обусловленные и сконструированные советским кинематографом, в котором каждая эпоха вносила свои коррективы в социальный заказ на «лица экрана» [Еланская, 2007].

Сложность и противоречивость подходов к медиакультуре обусловлена тем, что она предстает как «модель художественно-символического преобразования действительности, ключевым моментом которой является применение самой действительности в качестве материала. Для работы с подобным материалом ... применяет собственную стратегию — стратегию выбора и искажений, — необходимую в условиях тотального охвата мира» [Савельева, 2007], это «семантическая система, многомерная и поликодовая» [Лепихова, 2014].

Д. В. Босов выделяет целый ряд теоретических подходов, которые могут применяться в исследовании аудиовизуальных медиатекстов, среди которых:

- структурный функционализм, рассматривающий произведение как один из элементов массовой культуры, выполняющий важную социальную роль транслятора ценностей в обществе;

- социокультурный подход, характеризующий медиатексты «в контексте ценностных, символических, стилевых параметров массовой культуры

и молодежных, студенческих субкультур, механизмов символического закрепления нормативных для молодежи моделей и социальных паттернов»;

– социально-критический подход, выполняющий важную функцию «легитимации существующего нормативного порядка в массовом сознании» и рассматривающий «социально-экономические аспекты его функционирования в обществе потребления»;

– с точки зрения теоретического подхода социальной идентичности раскрываются социально-психологические и социокультурные механизмы воздействия медиа на зрителей через отождествление с персонажами медиатекстов;

– визуальный подход, одной из важных характеристик которого выступает информационная функция медиакультуры;

– концепция репрезентативной культуры, позволяющий рассматривать аудиовизуальные медиатексты в качестве трансляторов и специфичного механизма «репрезентации индивидуальных образцов поведения реципиентов»;

– с точки зрения теории информационного общества аудиовизуальные медиатексты выступают важным коммуникационным каналом, и, одновременно, становится фактором социального риска;

– концепция креативного консюмеризма позволяет медиатекстам массовой культуры навязывать реципиентам образцы потребления, и через интерактивные возможности интернета предоставлять аудитории «возможность выступать в роли критиков, превращающих культурный продукт в отправную точку для дискуссии и для аргументации своей точки зрения» [Босов, 2017].

Философские подходы к аудиовизуальным медиатекстам можно представить в виде следующей схемы:

а) конструирование и на основе диалектического принципа методологическое обоснование иерархической структуры, включающей в себя онтологию... (теоретический фундамент), творческий метод (практическое развертывание теоретических принципов), а также ...гносеологию (познавательный инструментарий); б) в качестве опытного примера действительности созданной структуры системного функционирования — отбор, анализ и приведение в соответствие друг с другом определенным образом содержательно наполненных ...онтологии, ...гносеологии и творческого метода, образующих частное направление философии...; в) описание и аналитическое сопоставление наиболее распространенных частных направлений философии» [Штейн, 2009, с. 60] в медиакультуре.

Можно согласиться с тем, что в отличие от всех иных подходов к изучению медиакультуры (семантическому, структурно-семиотическому, феноменологическому), «которые по большому счету являются подходами гносеологическими — познавательными, онтологический ракурс не есть собственно подход в том смысле» [Куртов, 2011], он, может быть, применим как метод познания в отношении всей медиакультуры в целом. С. Штейн представляет признаки такого рода онтологии следующим образом: «а) имеет структурно-целостный, но в то же время содержательно-вариативный характер; б) предшествует познавательным подходам; в) допускает их множество; г) посредством диалектической связи включается в их функционирование в качестве исходного концепта; д) таким же образом может быть связана непосредственно с тем или иным творческим методом; е) имея изначально

обособленный характер по отношению к познавательным и творческим подходам, может выступать как стержневой элемент целостной ...теории» [Штейн, 2009, с. 61].

Обзор основных подходов к анализу аудиовизуальных медиатекстов был бы неполным без обращения к проблемам визуальной антропологии, так как ее теоретические основания, «с одной стороны, оказываются теснейшим образом связаны с развитием культурной (социальной) антропологии, кинематографической теории, а с другой стороны, формируются в ходе развития магистральной линии философской антропологии и философии культуры, а также теории познания» [Трушкина, 2013]. В этой связи выделяются три основных уровня реализации визуальной антропологии: «концептуальный уровень, сфера рефлексии базовых дефиниций и принципов визуалистики. Здесь визуальное (изобразительное) должно быть определено с точки зрения онтологии человека и культуры как один из важнейших и специфических экзистенциальных параметров антропологии. На данном уровне должны быть задействованы ресурсы философии. Во-вторых, это методологический уровень, на котором должны быть определены когнитивные подходы и методы, ориентированные на релевантное постижение визуальных реалий в различных сферах “конкретной” антропологии — в этнологии, археологии, истории, социологии и т. д. В-третьих, это инструментальный уровень, на котором ставятся и решаются задачи “прикладного” характера, связанные с использованием технических средств регистрации, консервации, рубрикации и трансляции визуальных феноменов культуры. Для каждого из названных уровней должен быть характерным свой тип дискурса: теоретический, методологический, операциональный» [Аванесов, 2013, с. 72].

Рассматривая произведения медиакультуры с точки зрения антропологического подхода, нужно иметь в виду, что «в антропологическом измерении медиакультурный текст представляет собой печатный, аудиальный, аудиовизуальный продукт массовой коммуникации, который совершенствует читателя, слушателя, зрителя, пользователя в моральном, интеллектуальном, физическом плане, утверждает в общественной атмосфере высокие духовные ценности и культивирует в био-социо-психогенезе человека способность к мыслям, чувствам и поступкам в рамках конструктивного общения и поведения. В медиатексте аккумулируется практическая (жизненная) философия, которая внедряется в массовое сознание методом убеждения и направляет процесс образования и воспитания человека по вектору повышающей социализации» [Луговая, 2013, с. 10]. При всем многообразии историко-антропологических подходов к медиакультуре необходим анализ её различных сегментов, средовых характеристик.

Итак, среди основных философских подходов к аудиовизуальной медиакультуре можно выделить: семантический, структурно-семиотический, феноменологический, антропологический герменевтический подходы. Мы полагаем также, что анализ медиатекстов может базироваться на ряде ключевых понятий медиаобразования: «“медийные агентства” (media agencies), “категории медиа/медиатекстов” (media/media text categories), “медийные технологии” (media technologies), “языки медиа” (media languages), “медийные репрезентации” (media representations) и “медийная аудитория” (media audiences)» [Федоров, 2013, с. 49].

С точки зрения антропологического подхода к аудиовизуальным медиатекстам на тему школы и вуза можно констатировать, например, важность воспитательного контекста, который наиболее ярко проявлялся в советский период (так называемое «коммунистическое мировоззрение» с опорой на идеологические акценты). Ещё в 1930-е годы на воспитывающее воздействие кино неоднократно указывал А. С. Макаренко, выступая со специальным радиолекториумом для родителей. Об этом в разные годы писали О. А. Баранов, Е. В. Жаринов, Н. М. Зоркая, И. С. Левшина, Ю. И. Менжинская, З. С. Смелкова, С. Н. Пензин, Г. А. Поличко, Ю. Н. Усов и др.

Формирование жизненной философии, связанной с мировоззренческими, нравственными установками массового зрителя нашло отражение в отечественных и зарубежных аудиовизуальных медиатекстах разных лет.

Семантический подход к медиатекстам связан с исследованиями Р. Барта, Ю. Лотмана и др. ученых. В контексте семантического подхода к аудиовизуальным медиатекстам о школе и вузе мы можем осуществить анализ слов и действий персонажей и их интерпретацию с опорой на ключевые понятия медиаобразования. Например, при проведении семантического анализа фильмов с опорой на ключевое понятие «языки медиа» (*media languages*), мы можем выявить, что в подавляющем большинстве медийных произведений советского периода школьной тематики наблюдается яркое проявление идеологического контекста (об этом может свидетельствовать, к примеру, семантический анализ названий советских фильмов первой половины XX века: «Ванька — юный пионер» (1924), «Красный галстук» (1948) и др.). Семантика названия западных аудиовизуальных медиатекстов того же периода дифференцирована: если в нацистской Германии можно обнаружить похожие тенденции (««Квекс из гитлерюгенда» / *Hitlerjunge Quex*, 1933; «Взрослеющая молодежь» / *Reifende Jugend*. Германия, 1933), то в американская медиакultura предлагала семантическую установку на гедонизм и развлечения («Юмор в колледже» / *College Humor*, США, 1933; «Ритм колледжа» / *College Rhythm*, США, 1934; «Колледж свинга» / *College Swing*. США, 1938; «Танцующая студентка» / *Dancing Co-Ed*, США, 1939).

С точки зрения социокультурного контекста осуществление семантического анализа речевой составляющей фильмов школьной и вузовской тематики с опорой на понятия «медийные репрезентации» (*media representations*) позволяет определить доминирующие вербальные понятия.

Семиотика также нашла свое отражение в моделях анализа аудиовизуальных медиатекстов. В числе ключевых проблем семиотического анализа выделяются следующие: «проблема минимального значащего элемента или мельчайшего означающего; ... проблема роли ... движения кадров, заключающаяся в том, что семиотический анализ кадра не способен дать ответ о сообщении ... комплексная проблема коммуникации посредством... связанная с тем, как исследователь отвечает на вопрос о возможности кодирования нового смысла» [Сербин, 2014, с. 210].

Семиотический подход к анализу аудиовизуальных медиатекстов школьной и вузовской тематики с опорой на ключевые медиаобразовательные понятия, позволяет выявить ряд доминирующих образов, представленных в медиатекстах разных лет. Так, например, опора на ключевые понятия «медийные технологии», «языки медиа», «медийные репрезентации» и «медийная аудитория» дает возможность представить сравнительную характеристику

образов учителя (вузовского преподавателя) и учеников (студентов). К примеру, в период доминирования подхода «социалистического реализма» институт образования, нашедший свое отражение в советских медиа, часто рисует образы строгого учителя и старательных учеников, где все устремления участников образовательного процесса нацелены на достижение задач строительства нового общества, общества, где образовательные задачи тесно переплетаются с идеологическими устремлениями. Это достаточно ярко демонстрируется в «Путёвке в жизнь» (1931), «Первокласснице» (1948) и др. Например, к характерным аудиовизуальным символам и знакам фильма «Первоклассница» можно отнести спокойную, размеренную и четко выверенную речь учительницы, ее строгий внешний образ, неизменно безупречное поведение в любой жизненной ситуации. Если говорить об образе школьниц, то здесь также можно увидеть четкие акценты на строжайшую дисциплину, выполнение всех правил школьной жизни, отвечающий статусу советского школьника (начиная от строгой школьной формы, и заканчивая трепетным отношением к учебе). Аналогичные акценты свойственны и нацистским аудиовизуальным медиатекстам о школе 1930-х — 1940-х годов («Взрослеющая молодежь» / *Reifende Jugend*, 1933; «Выше голову, Йоханнес!» / *Kopf hoch, Johannes*, 1941; «Мальчишки») / *Jungens*, 1941).

Опираясь, на труды Ю. М. Лотмана [Лотман, 1973] в процессе семиотического анализа аудиовизуального медиатекста мы можем выявить нравственную, эстетическую, социальную составляющие путем анализа образов, знаков и символов. Например, «Куколка» (1988) повествует о драматической судьбе юной спортсменки, которая уходит из большого спорта и попадает в новую и непривычную для себя жизнь, которой живет большинство ее обычных сверстников. Основные символы, сопровождающие ее прошлую жизнь и ставшие, одновременно знаками ее несбывшихся надежд — спортивные снаряды, бесконечные повторы сложных элементов, пьедесталы почета, города и страны, медали, интервью, поездки да маленькая куколка (пожалуй, единственный яркий знак детства, оставшийся из прошлой жизни). Эти символы, несмотря на новую жизнь, продолжают преследовать бывшую спортсменку (прирожденного борца и лидера) и сталкиваются с иными — с серыми улицами родного города и такого же цвета стенами школы, одинаковыми формами одноклассников, равнодушными лицами учителей...

Феноменологический подход к аудиовизуальным медиатекстам представлен в трудах М. Мерло-Понти, З. Кракауэра, А. Базена и др. О. С. Давыдова считает, что «в рамках феноменологического подхода может быть снята оппозиция означаемого и означающего, обойдено понимание монтажа как языка или грамматики кино и в конечном итоге пересмотрено противоречие между реальным и вымышленным (или документальным и художественным). А теория фотогении, понятая и прочитанная в рамках феноменологической парадигмы, оказывается в таком случае удобным и удачным инструментом аналитики визуального материала» [Давыдова, 2015]. На примере сравнительного анализа аудиовизуальных медиатекстов разных эпох можно увидеть разные подходы к использованию выразительных средств: музыкального оформления, монтажа, крупных планов и др.

На одно из первых мест в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов выходит герменевтический подход, выступающий исследовательским

методом, выявляющим взаимосвязь между произведением и его общественно-историческим контекстом. Согласно определению Д. А. Салынского, герменевтика как метод работы с аудиовизуальными медиатекстами, ориентирован «на работу с иррациональными данными и на тексты с избыточной семантикой. В условиях избыточного семантического поля, когда среди противоречащих друг другу значений выбор единственно верного невозможен, задачей становится считывание таких внутренних контекстов, где каждое значение найдет свое законное место» [Салынский, 2009, с. 131]. Отсюда вытекает основная цель герменевтической интерпретации, которая заключается в том, чтобы «создать систему взаимосвязи контекстов, то есть образ целостного ... мира, заключенного в произведении» [Салынский, 2009, с. 132]. Герменевтический подход, обеспечивающий осуществление всех уровней анализа медиатекста, выступает интегрирующим инструментарием, обеспечивающим целостное интерпретирование [Лепихова, 2014, с. 65].

В этой связи герменевтика рассматривается как особый инструмент, предназначенный для осмысления и интерпретации произведения медиакультуры «“ посредством образно-аналитической рефлексии, где присутствует типизация и моделирование реалий в виде художественных концепций, образов и символов”. ... процесс понимания текста и ее интерпретации формируется на уровне автора (или коллектива авторов), которые ограничены рамками конкретного исторического времени и продолжается бесконечно в интерпретации реципиентов (потребителей) разных эпох с разными социокультурными контекстами» [Изади, 2015]. Создание герменевтического круга предполагает активную связь автора с медиатекстом «за счет восприятия, понимания и интерпретации текста со стороны реципиента. Модель круга, в конечном счете, формируется в следующей схеме: автор — текст — реципиент. Эта схема является наиболее традиционной и популярной. Есть вариант этой схемы: *автор — текст — реципиент — автор*. Эта замкнутая схема и связана она с ситуацией, когда речь идет о тексте, автор и реципиент которого взаимодействуют в одно и то же историческое время. У каждой из этих герменевтических кругов есть свои особенности» [Изади, 2015].

Ю. А. Симаковой были выделены следующие методологические требования к герменевтическому анализу: «1) диалогичность как необходимое условие герменевтической деятельности; 2) установка на интерпретацию как основное средство надления смыслом текстов; 3) контекстуальность; 4) сочетание рациональных методов исследования с интуитивными; 5) необходимость динамической составляющей в герменевтических практиках, которая подразумевает, что живой организм культуры изучается и описывается с учетом его движения, становления и развития; 6) стремление к пониманию культуры (и отдельных ее феноменов) как целостности практически реализуется в герменевтическом подходе через дихотомию рациональных и интуитивных методов, с помощью которых постигается единство материального — созданных человеком событий и артефактов, и духовного — наполнение внутренней жизни человека, побудительные мотивы, способствующие реализации ее вовне в определенных формах» [Симакова, 2014].

Данные позиции близки медиаобразовательным подходам к герменевтическому анализу медиатекста, под которым понимается «исследование процесса



интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения агентства/автора и на точку зрения аудитории. Герменевтический анализ предполагает постижение медиатекста через сопоставление с культурной традицией и действительностью; проникновение в логику медиатекста; анализ медиатекста через сопоставление художественных образов в историко-культурном контексте, когда предмет анализа — система медиа и ее функционирование в обществе, взаимодействие с человеком, язык медиа и его использование» [Федоров, 2013, с. 49].

Разумеется, использование данного алгоритма возможно и на материале аудиовизуальных медиатекстов школьной и вузовской тематики. Так, например, при изучении медийных произведений, созданных на разных этапах можно представить контент-анализ исторического и культурного контекста для медиатекстов разных жанров.

Итак, на современном этапе существует многообразие философских, антропологических подходов к аудиовизуальным медиатекстам. В качестве теоретического фундамента философских подходов здесь выступает онтология повествования, универсальный метод познания в отношении медиакультуры в целом; исследуются исторические, антропологические, искусствоведческие, семиотические, семантические, архитипические, интертекстуальные, социальные и другие аспекты. Среди основных философских подходов к аудиовизуальным медиатекстам выделяются: семантический, структурно-семиотический, феноменологический, герменевтический подходы.

Осуществление различных подходов к исследованию аудиовизуальных медиатекстов по тематике школы и вуза обуславливает многообразие методик и технологий анализа произведений, связанных с процессами, происходящими в обществе в целом, с идеологическими и ценностными представлениями.

### **3. Гендерные подходы к тематике школы и вуза, отраженной в аудиовизуальных медиатекстах**

В качестве метода исследования аудиовизуальных медиатекстов используется также качественный гендерный анализ, в ходе которого рассматриваются роли, нормы, ценности, черты характера, предписываемые обществом женщинам и мужчинам, занятым в сфере образования, через системы социализации (включая медиа), разделения труда, культурные ценности и символы, в том числе установки, стереотипы и предрассудки в отношении педагогов-мужчин и женщин. Исследователи подчеркивают актуальность и важность применения гендерной методологии для исследования трансформационных процессов, которые непосредственно затрагивают отношения мужчин и женщин в обществе, поскольку «они дают возможность проанализировать составляющую социальных трансформаций, связанную с изменением культурных норм и отношений мужчин и женщин, которая происходит на всех уровнях общественной системы, оказывая глубокое влияние на ход трансформационного процесса и формирование его ведущих тенденций. Тем самым расширяются возможности понимания и объяснения социальных трансформаций, обогащается теоретический и методологический потенциал российской социально-гуманитарной науки и использование ее результатов» [Здравомыслова, 2008, с. 5]. Гендерный подход применяется не столько в качестве специфического исследовательского метода, сколько «стратегии, комплекса приемов и процедур, используемых... с целью изучения принципов организации жизни и деятельности людей» [Латина, 2011, с. 10].

Масс-медиа — один из основных факторов, влияющих на становление личности человека, понимание сущности многих явлений жизни. Так, М. Н. Володина [Язык... 2008] утверждает, что картина мира современного человека представляет собой следующую пропорцию: 10 % знаний опираются на собственный опыт личности и 90 % всего, что мы знаем, приходится на медийные источники (телевидение, Интернет, кинематограф — игровой и документальный, радио, фотографии и пр.).

Позиционирование гендерных образов в медиатекстах напрямую взаимосвязано с формированием системы ценностей — как социума, так и личностных смыслов отдельного индивидуума, трансформации эталонных качеств, присущих женщине или мужчине, «процесс становления личностной идентичности всегда взаимосвязан со становлением идентичности гендерной» [Курилович, 2010, с. 57], поэтому актуальность приобретает интеграция факторов, способов, механизмов, обеспечивающих деятельность гендерных технологий.

Гендерные стереотипы формируются и усваиваются человеком в процессе влияния (опосредованного или непосредственного) на него разных агентов, институтов социализации. Уточняя роль каждого из данных понятий, обратимся к исследованиям С. А. Беличевой, в которых она подчеркивает, что «если социально-психологическое воздействие общества на личность происходит через средства массовой коммуникации, печать, радио, телевидение, искусство, литературу, то мы говорим об агентах социализации. Если же воздействие происходит на уровне непосредственного ближайшего окружения индивида, то мы говорим об институтах социализации» [Беличева, 1999, с. 74]. Таким образом, очевидно, что масс-медиа относятся к агентам социализации. Последние воздействуют на личность при помощи гендерных технологий, создающих образы

«гендерных стереотипов, и через показ, научение, повторение, контроль добиваются их усвоения в процессе социализации личности» [Курилович, 2010, с. 57].

Понимание значения словосочетаний «быть женщиной» или «быть мужчиной» не было статичным в разные исторические периоды, имело различное семантическое значение у рас, этносов, социальных групп. Таким образом, «если проследить развитие представлений философских школ о женственности, мужественности от античности до современных дней, то мы увидим, что философы античности и средневековья рассматривали женщину как отклонение от мужчины, от природы, а философы XIX–XX веков уже пытаются научно осмыслить, на основании чего можно делать такие выводы (З. Фрейд); провозглашается необходимость женского равноправия (Дж. Стюарт Милль, К. Маркс, Ф. Энгельс); появляется идея гармоничного взаимодополнения мужского и женского начала (русские философы Серебряного века)» [Малахова, 2013, с. 66].

В России после 1917 века произошло межгендерное сближение, что отразилось в образах мужчин и женщин в медиатекстах. Сокращение гендерного разрыва проявилось в активном освоении обоими полами определенных профессий, которые ранее были приоритетом только мужчин или женщин, трансформации ролей в семье (распределение семейных обязанностей), взглядов и ожиданий по отношению к образованию и работе.

Сегодня всё чаще звучит мысль о «гендерном равенстве, о том, что человек — это единое, телесно-духовное и социальное существо и, несмотря на биологические различия в структуре и химических устройствах мозга, разной физиологии, разных познавательных возможностях (память, внимание), между мужчинами и женщинами гораздо больше сходства, чем различий. И для того, чтобы люди могли жить счастливо, согласно своим желаниям, им необходимо проявлять такие качества, как любовь, нежность, забота, сострадание, компетентность, честность, привязанность, самоуверенность независимо от того, мужчина это или женщина» [Киммел, 2006, с. 464].

Не подвергается сомнению, что масс-медиа (во всем их разнообразии) сегодня формируют культурные и социально-психологические стандарты социума, оказывают влияние на все сферы общественного менталитета, выступают в роли основного фактора приобщения личности к окружающему миру. При этом медиатексты выступают для своей аудитории в качестве основного транслятора гендерных стереотипов. Н. Б. Малахова отмечает различные приемы, с помощью которых происходит это воздействие: «навязывание устаревших представлений о женском и мужском предназначении; трансляция искаженного образа современных женщин и мужчин. Но гендерные стереотипы как социально и культурно обусловленные мнения и оценки меняются со временем. Во многих странах, где идеи гендерного равенства получают общественную и государственную поддержку, СМИ разрабатывают новые нормы подачи информации о мужчинах и женщинах» [Малахова, 2013, с. 67].

Представление о реальности складывается как на уровне индивида, так и на уровне социума, коллектива. Масс-медиа сегодня стали основными производителями и трансляторами символов коллективных представлений о чем-либо, «считывание» которых обеспечивает эффективную коммуникацию личности в социуме, а символ используется в медиатекстах как основной инструмент познания и отражения. Так, Э. Кассирер утверждает, что именно символ выступает

«инструментом познания и конструирования действительности» [Кассирер, 1988, с. 29]. То есть особая роль символа обусловлена спецификой процесса познания, способностью человека к абстрактному мышлению.

Н. Б. Малахова отдельное значение отводит моде, обладающей большим количеством знаков и символов, как важному компоненту гендерной технологии. С помощью моды зритель отождествляет героев с определенной социальной группой, считывает ее образцы поведения. Также мода — помогает определить половую принадлежность персонажей, «через изменения в моде можно попытаться проследить, что происходит в межполовых отношениях, с какими противоречиями сталкивается здесь общество и каков доминирующий вектор социогендерного развития. Например, в моде известен такой стиль “унисекс”. Этот стиль появился в результате изменения мужской и женской роли в обществе. Главная черта этого стиля — это полное отсутствие признаков, указывающих на половую принадлежность их владельца» [Малахова, 2013, с. 69].

В современной науке социокультурные явления и процессы широко исследуются с позиции гендера. Развитие гендерных исследований рассматривается в качестве «условия демократизации и гуманизации как общества, так и института науки» [Латина, 2011, с. 3]. Зарубежные исследователи, в том числе А. Бликхойзер и Х. фон Барген, рассматривают гендер как важный критерий в решении экономических, производственных, социальных, общественных и политических проблем, в развитии общества в целом и отдельного индивидуума; как структурную категорию, которая позволяет дифференцировать общество в соответствии с возрастом, этническим происхождением, религией, сексуальной ориентацией и образом жизни, физическими способностями и их ограничением, социальным статусом, ценностными ориентациями, уровнем образования, отношением к институту семьи и брака и пр. Во избежание дискриминации в обществе и привилегированного положения определенных групп и индивидуумов подчеркивается необходимость учета гендерного разнообразия [Blickhäuser, Bargaen, 2015, p. 11–15].

Через призму проблем гендера анализировались: образы феминности и маскулинности в кино и сериалах [Спутницкая, 2016] и советских фильмах периода «оттепели» [Мищенко, 2012], конструкции маскулинности мужчин — работников средней школы [Суспицына, 2002]; образ роковой женщины в американских фильмах-нуар и представления о сексуальности, распределении гендерных ролей, устройстве семьи, характерные для эпохи 1940-х и начала 1950-х годов [Новикова, 2015]; образы в мультфильмах компании Дисней, как фактор влияния на формирование поведения и усвоение гендерной культуры у детей и подростков [Таланова, Шакирова, 2014] и др.

Например, в качестве основного сюжетного мотива в кинематографе постреволюционной России был путь женщины от старой жизни к новой, ее трансформацию из жертвы традиционного уклада в героиню нового времени. О. О. Хлопонина, анализируя расстановку основных женских типов в 1920-е годы, описывает следующую картину: «Героический тип является основным в кинолентах, призванных отобразить изменения жизни, новый быт и визуализировать достижения и идеи новой власти, тогда как материнский тип не востребован как самоценность, а призван иллюстрировать разницу между положением женщины до и после революции... Акцент делается на амбивалентности жертвы и героини... каждая женщина проходит свой путь, и ее

трансформация происходит хоть и с помощью каких-либо представителей нового коллектива, но все же связана с индивидуальной работой над собой» [Хлопонина, 2017, с. 142–144]. В результате анализа кинематографической репрезентации женских типов в 1930-х годах автор пришла к выводу о том, что героический тип женщины постепенно смягчился и интеллектуализировался. Маркерами новой женственности стали оптимизм, аккуратность, веселый характер, которые непременно сопровождались трудовым энтузиазмом, силой, здоровьем и неразрывной связью с коллективом [Хлопонина, 2012, с. 148].

Если в послевоенные годы в советских аудиовизуальных медиатекстах эпически отображались роли героинь труда, науки, спорта, искусства, то в начале 1960-х был совершен переход к изображению индивидуальных конкретных, но совершенно обычных женщин, милых симпатичных девушек. В период «оттепели», как отмечала Т. А. Мищенко, особой социокультурной средой, детерминирующей частное пространство, была семья. Интерес к личности женщины в советских медиа сменил типичные образы миловидных веселых женщин образами женщин, обладающими яркой фактурой, оригинальностью, сложным духовным миром [Мищенко, 2012, с. 136].

Условно разделим фильмы советского и постсоветского кинематографа на тему школы и вуза следующим образом: фильмы послереволюционного периода (1919–1931); фильмы сталинской эпохи и первых пост-сталинских лет (1932–1955); фильмы периода «оттепели» (1956–1968); фильмы периода «стагнации» (1969–1984); фильмы периода «перестройки» (1985–1991); фильмы российского периода (1992–2018).

В ходе анализа кинематографические образы мужчин и женщин-педагогов рассматривалось нами по следующим критериям:

- основная проблема, в решении которой, задействован учитель как персонаж медиатекста в определенный исторический период;
- социальный статус учителя (положение в обществе в целом, среди коллег, среди учащихся);
- классовая принадлежность;
- равноправие мужчин и женщин;
- возраст, внешний вид, черты характера и поведение учителя;
- уровень материального благополучия учителя;
- жизненные приоритеты (отношение к семье, работе, детям);
- правила частной жизни.

Из советских фильмов немного периода сохранились немногие фильмы, связанные с педагогической тематикой. Материалом нашего анализа послужили «Путевка в жизнь» (1931) режиссера Н. Экка и драма «Одна» (1931) режиссеров Л. Трауберга и Г. Козинцева. Первый фильм демонстрирует вариант решения проблемы беспризорности, второй — неграмотности населения особенно в отдаленных сельских районах страны.

В фильме «Путевка в жизнь» ставка делается на мужской образ, в то время как женский практически не представлен. Ни один из женских персонажей даже второго плана не имеет имени. Персонажей первого плана нет вовсе. Главный герой фильма — организатор коммуны Сергеев Николай Иванович в военной форме (шинель, шапка-кубанка). Его и учителем в традиционном смысле не назовешь, поскольку он не учит грамоте, а учит жить результатами своего труда. Его цель — «переплавить беспризорников в рабочих стройки мировой». Пользуется авторитетом среди ребят, он выстраивает с ними отношения по

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

[e-Univers.ru](http://e-Univers.ru)