

Введение

Необходимо ли в России массовое медиаобразование? Тем, кто на практике уже давно занимается медиапедагогикой, этот вопрос покажется риторическим. Однако в обществе по этому поводу высказываются самые разные мнения, включая резко отрицательные.

Против медиаобразования школьников обычно выступают люди, считающие, что оно станет непосильным грузом для учителей и школьников, а те учащиеся, которые все-таки захотят быть медиаграмотными / медиакомпетентными, смогут достичь этого путем самообразования.

В целом в обществе доминирует устоявшееся мнение, что психическое и нравственное здоровье молодежи под угрозой, а эффективных способов самозащиты у нее нет [см. результаты социологического опроса в: Федоров, 2005, с. 259–277]. Взрослые ничем не могут помочь, кроме как возмущаться медийной безнравственностью, да пытаться привить классические образцы культуры через традиционные школьные уроки литературы, музыки, изобразительного искусства и т. п. (хотя хорошо известно, что классика, она потому и классика, что при всем к ней уважении, она апеллирует к другой реальности — реальности прошлого, которую современным школьникам бывает сложно соотнести со своей повседневной жизнью).

В пользу «защитного» медиаобразования» обычно высказываются взрослые, обеспокоенные проблемой психологической безопасности и способности сопротивляться наплыву медийной (нередко весьма негативного свойства) информации, хотя, разумеется, медиаобразование решает и много других проблем — образовательных, социокультурных. Негативным влиянием медиа на подрастающее поколение обеспокоено и Российское правительство. Главный результат этой государственной позиции — действующий с 1 сентября 2012 года Закон РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

Не меньше Российского правительства обеспокоены и многие российские учителя и родители школьников: и устно,

и письменно они не перестают обвинять кинематограф, телевидение, рекламу и интернет в пропаганде дурных нравов, насилия и прочих грехах.

Но можно ли исправить ситуацию одними лишь запретами и ограничениями в медийной сфере?

Медиаобразование в современном мире помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры. Оно делает человека медиакомпетентным, то есть способным полноценно воспринимать, анализировать и оценивать (на базе развитого аналитического мышления) произведения медиакультуры, использовать различные виды медийной техники, создавать и распространять медиатексты (в области прессы, Интернета, кино и пр.) самому, конечно же, способным осознанно противостоять негативным медийным влияниям [см. различные формулировки определений медиаобразования в: Журин, 2012; Зазнобина, 1998; Фатеева, 2007; Федоров, 2000; Федоров, Левицкая, 2011; Шариков, 1991 и др.].

В Канаде и Австралии, например, давно уже поняли, что путь опоры только на запреты — тупиковый, и медиаобразование включено там в образовательную программу средней школы с 1 по 12 класс. В 2000-х годах этому примеру последовали и такие восточно-европейские страны как Венгрия, Чехия и Словакия. Семимильными шагами движется в этом направлении Украина. При этом в странах, где медиаобразование в школе обязательно, успешно решаются и проблемы медийной безопасности личности: программы курсов содержат специальные разделы, связанные с правилами безопасного поведения учащихся разных возрастов в Интернете, в них подробно рассказывается о том, с какими типами негативных явлений в сфере медиа школьники могут столкнуться и т. д.

К сожалению, Россия, несмотря на накопленный большой теоретический и методический опыт вводить обязательное школьное медиаобразование, пока не торопится. Ну, разве что министр образования и науки РФ Д. В. Ливанов с 1 сентября 2013 одобрил введение кинофакультатива «100 фильмов для школы». Одна из главных причин такой медлительности —

опасения начальства и самих учителей, что медиаобразование ляжет дополнительной нагрузкой на и без того перегруженных учащихся и педагогов.

Но так ли это? Быть может, медиаобразование все-таки можно успешно интегрировать в традиционные обязательные школьные дисциплины? А в дополнение к этому ввести и факультативные курсы по выбору?

К примеру, профессор А. А. Журин (Российская Академия образования) в своей книге «Интегрированное медиаобразование в средней школе» показывает массу конкретных примеров, когда антинаучная реклама и прочие «плоды творчества» телевидения и Интернета предоставляют великолепные образцы для критического разбора на самых разных уроках [Журин, 2012].

В книге А. А. Журина анализируются грубейшие медийные подтасовки, бесцеремонно искажающие законы химии, физики, биологии и других наук. Учитель, прочитавший данное учебное издание, получит современные знания о методических приемах медиаобразования, интегрированного в базовые школьные дисциплины: о работе с печатным текстом, о формировании аналитического мышления школьников, о технологии обучения учащихся созданию собственных медийных сообщений, о способах проверки знаний и умений аудитории.

В частности, А. А. Журин приводит массу примеров, когда российские СМИ под видом научной внедряют в создание аудитории ложную информацию. Так «13 мая 1999 г. телеканал «ТВ-Центр» показал научно-популярный фильм «Вижу с закрытыми глазами, или ключ к сверхсознанию»... В нем авторы приводят «достоверный» факт: Д. И. Менделеев увидел Периодическую систему во сне. На самом деле ни одного достоверного доказательства этого факта, кроме живучей легенды, которая, скорее всего, была «запущена» противниками периодического закона или завистниками Д. И. Менделеева» [Журин, 2012, с. 234].

Да и сегодня ситуация с «научностью» медийной информации ничуть не лучше. Скажем, на телеэкране возникает реклама какого-нибудь моющего средства для ковров, где говорится про каких-то «ужасных», водящихся в ворсе «сапрофитов».

Этими сапрофитами, судя по ролику, оказывались какие-то пауки — существа более высокого порядка развития, к тому же не сапрофиты, а хищники по способу питания (!?).

Понятно, что еще большие манипулятивные возможности таит в себе псевдонаучная трактовка в СМИ исторических фактов, политических событий и т. п. [Шариков, 2005].

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

— психофизиологическое воздействие на простейшие эмоции, когда на подсознательном уровне вместе с действиями персонажа медиатекста принимается и мир, в котором, к примеру, цель оправдывает средства, а жестокость и насилие воспринимаются, как нечто естественное;

— социально-психологическое воздействие, основанное во многом на эффекте компенсации, когда читателю, слушателю, зрителю дается иллюзия осуществления своих заветных желаний путем идентификации с персонажем медиатекста;

— информационное воздействие, суть которого в отражении полезных для аудитории утилитарно-бытовых сведений: как преуспеть в любви, избежать опасности, суметь постоять за себя в критической ситуации и т. п.

— эстетическое воздействие, рассчитанное на «продвинутую» часть аудитории, для которой формальное мастерство создателей медиатекста может служить основой для оправдания, к примеру, натуралистического изображения насилия и агрессии, если они поданы «эстетизированно», «неоднозначно», «амбивалентно» и т. д.

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

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

— «оркестровка» — психологическое давление в форме постоянного повторения тех или иных фактов вне зависимости от истины;

— «селекция» («подтасовка») — отбор определенных тенденций, к примеру, только позитивных или негативных, искажение, преувеличение (преуменьшение) данных тенденций;

— «наведение румян» (приукрашивание фактов);

— «приклеивание ярлыков» (например, обвинительных, обидных и т. д.);

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

— «свидетельство» — ссылка (не обязательно корректная) на авторитеты с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг;

— «игра в простонародность», включающая, к примеру, максимально упрощенную форму подачи информации.

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

Исходя из вышеизложенного, нами разработана следующая последовательность развития «антиманипулятивного» аналитического мышления аудитории на медиаматериале:

— знакомство учащихся с основными целями манипулятивного воздействия на материале медиа;

— выявление и показ социально-психологических механизмов, используемых авторами медиатекстов, ориентированных на манипулятивный эффект;

— показ и анализ методов и приемов, которыми создатели того или иного медиатекста пытаются добиться нужного им эффекта;

— попытка разобраться в логике авторского мышления, выявление авторской концепции, оценка аудиторией данной концепции медиатекста.

Разумеется, такой подход в проведении медиаобразовательных занятий полезен при определенных условиях. Прежде всего, он должен опираться на предварительное знакомство аудитории с типичными целями и приемами манипулятивного воздействия медиа, что значительно облегчает дальнейший процесс занятий.

При проблемном анализе медиатекстов со школьниками можно использовать различные методические приемы:

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

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

— анализ целей, интересов источника информации;

Конечно, если для анализа выбран не информационный телевыпуск, а художественный медиатекст, учитываются особенности художественной структуры произведения. В противном случае не будет ощущаться разница между, скажем, конкретной политической акцией в реальной действительности и более многогранным воздействием произведения искусства [Федоров, 2009; Хилько, 2004; Шариков, 1991].

Таким образом, медиаобразование школьников может оказать реальную помощь педагогическому процессу в целом — как в интегрированном виде, так и в факультативном, кружковом. Что касается технических возможностей внедрения медиаобразования, то они есть сегодня практически во всех средних школах (мониторы, компьютеры, Интернет, проекторы и пр.; нужное программное обеспечение есть в свободном доступе). Мало того, все эти возможности давно используются в базовых дисциплинах, когда с помощью медийной техники иллюстрируется материал урока.

Но медиаобразование — это не технические средства обучения, не наглядное пособие, и, конечно же, не только путь к медийной безопасности аудитории. Медиаобразование —

коммуникативный процесс развития личности в современном медийном мире. И этот процесс можно начать с простого — с просмотра и обсуждения (по заранее подготовленному учителем плану) коротких роликов, записанных учителем из теле/интернет-источников; с творческих заданий, связанных с созданием школьниками собственных медиатекстов (например, цифровых фото, видео, записанных на мобильный телефон) и пр.

Медиаобразование можно разделить на следующие основные направления:

1) медиаобразование будущих профессионалов — журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.;

2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, на курсах повышения квалификации;

3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в обычных школах, средних специальных учебных заведениях, вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т. д.);

4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и досуговых центрах (домах культуры, центрах внешкольной работы, эстетического и художественного воспитания, клубах по месту жительства и т. д.);

5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, прессы, системы Интернет;

6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование (которое теоретически может осуществляться в течение всей жизни человека).

Что же касается системы медиаобразования, то она включает в себя:

— целевые установки на развитие личности;

— компонентность: составляющие системы — педагоги (учителя, преподаватели) и учащиеся (школьники, студенты, взрослая аудитория); средства обучения и воспитания

(медиатексты, аудиовизуальная техника т. д.); педагогическая модель (констатация уровней развития и восприятия произведений медиакультуры в конкретной аудитории; стимуляция креативных способностей (через творческую деятельность в области медиа), формирование целостного восприятия и анализа медиатекстов (с учетом специфики конкретного вида медиа — прессы, телевидения, радио, кинематографа, Интернета и т. д.), индивидуального творческого и критического мышления; знакомство с основными этапами истории медиакультуры);

— структурность: взаимосвязь компонентов системы, логическая обоснованность последовательности этапов модели, заключающихся, в частности, в том, что практические занятия креативного характера опережают занятия теоретического плана, что дает аудитории возможность развить целостное восприятие медиатекстов без присущего традиционному преподаванию искусств (литературы и др.) преобладания интеллектуального над эмоциональным;

— функциональность (содержательная часть, эвристическая, проблемная, игровая методика проведения занятий);

— коммуникативность (соотнесение модели, программы, методики с современной социокультурной ситуацией, с доминирующими психологическими аспектами медиавосприятия (компенсаторными, терапевтическими, рекреативными и др.), с возможностями средств массовой информации и т. д.);

— практическая реализация и результативность.

Медиаобразование тесно связано не только с педагогикой и художественным воспитанием, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение (включая киноведение, литературоведение, театроведение), культурология, история (история мировой художественной культуры и искусства), психология (психология искусства, художественного восприятия, творчества) и т. д. Отвечая нуждам современной педагогики в развитии личности, оно расширяет спектр методов и форм проведения занятий с учащимися. А комплексное изучение прессы, кинематографа, телевидения, видео, Интернета, виртуального мира компьютера (синтезирующего черты практически все традиционные средства массовой коммуникации) помогает исправить такие существенные недостатки традици-

онного художественного образования как одностороннее, изолированное друг от друга изучение литературы, музыки или живописи, обособленное рассмотрение формы (так называемых «выразительных средств») и содержания при анализе конкретного произведения.

Медиаобразование предусматривает технологию проведения занятий, основанную на проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных формах обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность (создание и распространение собственной медиапродукции), восприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, усвоение знаний о медиакультуре. При этом медиаобразование, сочетая в себе лекционные и практические занятия, представляет собой своеобразное включение учащихся в процесс создания произведений медиакультуры, то есть погружает аудиторию во внутреннюю лабораторию основных медиапрофессий, что возможно как в автономном варианте, так и в процессе интеграции в традиционные учебные предметы.

Таким образом, среди основных условий развития процесса медиаобразования в России можно выделить:

- общую ориентацию на развитие личности (включая развитие аналитического мышления, творческих потенциалов индивидуальности, ее медиадеятельности в русле идей гуманизма, художественного восприятия, вкуса и т. д.);

- учет психологических особенностей, спектра реальных медийных интересов и предпочтений детской и молодежной аудитории;

- разработку критериев развития медиавосприятия и способностей к анализу медиатекстов, к медийной деятельности;

- совершенствование моделей, программ, методик, форм проведения занятий со школьниками и студентами на материале медиа (в том числе — с использованием зарубежного опыта);

- модернизацию материально-технической базы процесса обучения;

- включение в вузовские и школьные программы курсов, предусматривающих изучение медиакультуры.

Найдется ли для медиаобразования место в российских школьных стандартах? Если читать их внимательно уже сегодня, можно легко обнаружить, что медиаобразовательные умения заложены туда уже сегодня (здесь и поиск нужной информации в источниках разных типов, и извлечение смыслов из полученной информации, ее анализ, и создание информационных сообщений/продуктов и пр.). И эти возможности медиаобразования, на наш взгляд, можно и нужно использовать в рамках конкретных школьных дисциплин. Но если споры относительно обязательности медиаобразования в школах еще идут, то по отношению к университетам, педагогическим вузам высказывается практически единая точка зрения: необходимо введение спецкурса, связанного с изучением медиакультуры. Ведь работа учителя, не умеющего полноценно воспринимать аудиовизуальную информацию, не владеющего методикой медиаобразования школьников, далека от современных требований, предъявляемых к педагогическому процессу, нацеленному на развитие творческих, креативных способностей личности.

Но как говорится, без прошлого нет будущего. Чтобы успешно развивать медиаобразование сегодня, надо знать его исторические корни. Вот почему эта книга посвящена историческому анализу основных этапов развития медиаобразования в СССР и России.

Литература

1. Журин А. А. Интегрированное медиаобразование в средней школе. М.: БИНОМ, 2012. 405 с.
2. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного с различными школьными дисциплинами // Стандарты и мониторинг в образовании. 1998. № 3. С. 26–34.
3. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2007. 270 с.
4. Федоров А. В. Научные исследования в области медиаобразования в России (1960–2008) // Инновации в образовании. 2009. № 3. С. 53–117.
5. Федоров А. В. Отношение учителей к проблеме медиаобразования школьников // Образование в пространстве культуры. Вып. 2 /

Отв. ред. И. М. Быховская. М.: Изд-во Российского ин-та культурологии, 2005. С. 259–277.

6. Федоров А. В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С. 33–38.
7. Федоров А. В., Левицкая А. А. Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее. Saarbrücken (Germany): Lambert Academic Publishing, 2011. 616 с.
8. Хилько Н. Ф. Развитие аудиовизуальных творческих способностей: психологические и социокультурные аспекты. Омск: Сиб. фи-л Российского ин-та культурологии, 2004. 158 с.
9. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. М.: Изд-во Академии педагогических наук СССР, 1991. 66 с.
10. Шариков А. В. Социальная безответственность телевидения в России // Телефорум. 2005. № 1. С. 100–105. № 2. С. 137–140.

ГЛАВА 1.

Основные направления развития отечественного медиаобразования в 1920-х годах

1.1. Медиапедагогика как неотъемлемый компонент образовательных программ в СССР 1920-х годов

Важную роль в системе советского образования 1920-х сыграли программы, разработанные ГУСом, где был четко сформулирован конечный результат — воспитание нового человека, «верного идеалам», борца. А если учесть, что новая школа должна была стать трудовой по содержанию, то целью ее становилось «развитие в ребенке умения пользоваться орудиями труда... Трудовое воспитание есть воспитание властелина природы» [Блонский, 1961, с. 210]. При теоретическом обосновании новой образовательной системы педагоги учитывали ряд условий, среди которых мы выявили следующие:

1. «Отрыв» ребенка от семьи в пользу общественного воспитания, что способствовало формированию личности коллективиста, для которого общественные интересы первичны. Понимая опасности семейного воспитания (с точки зрения угроз власти и политическому устройству страны), советские идеологи постарались отодвинуть семью, уступив место обществу, прежде всего, в лице образовательных учреждений, в вопросах воспитания подрастающего поколения. К примеру, С. Т. Шацкий утверждал, что семья зачастую «тормозит разработку бытовой проблемы. Все наши попытки доходят до современной советской семьи, которая во многом остается еще семьей обывательской. В ней-то мы и находим основную диспропорцию — между социалистическим строительством и обывательским бытием» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 389]. Ему вторил и П. П. Блонский: «В ряде семейств еще наблюдаются остатки старого быта. Так, например, в некоторых семьях культивируется религиозность ребенка... Но, с другой стороны, при недостаточной организации школой и общественными организациями внешкольной жизни подростков семья является главным регулятором ее» [Блонский, 1961, с. 335–336].

Итак, семья стала главным оплотом того старого, от чего так стремительно хотели освободить страну коммунисты. Конечно, невозможно было вовсе изолировать детей от их родителей, но можно было снизить влияние семьи на ребенка. С. Т. Шацкий задавался вопросом: Кто занимается буржуазным воспитанием? И пришел к следующему выводу: «Этим занимается семья. Мы видим, что семья организует частное хозяйство, создает частные домашние отношения и, следовательно, там имеются благоприятные возможности для развития индивидуалистических качеств человека... Семейное воспитание — это частное дело, и там имеется даже право собственности на ребенка. Следовательно, существуют 2 линии воспитания: буржуазное и социалистическое. Надо бороться за наши проблемы социалистического воспитания» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 405].

Разрабатывая концепцию единой трудовой школы, один из главных идеологов советской педагогики — Н. К. Крупская считала, что необходимо функцию трудового воспитания передать школе. «Раньше семья давала ребенку общее трудовое воспитание, учила его работать; теперь эту функцию должна взять на себя школа» [Крупская, 1973, с. 37].

Итак, разработка системы образования и внешкольной деятельности в Советской России одной из своих целей ставила снижение роли семьи на ребенка, так как, по мнению педагогов, семья была оплотом старого, в ней сохранялся буржуазный характер, родители воспитывали детей на традициях (религиозность и т. д.), которые были неприемлемы в новом обществе. Именно в семье развивался и поддерживался родителями индивидуализм ребенка, в то время как общество нуждалось в «коллективистах».

2. Для сельскохозяйственной страны, которой в 1920-х годах была Советская Россия, школа должна была стать образовательно-воспитательным центром, который должен был охватить различные категории населения. Вот что писал об этом С. Т. Шацкий: «Мы строим школьные здания со всех их оборудованием... Нужно было бы, чтобы к строящемуся огромному зданию присоединить культурные учреждения общего пользования — театр, кино, библиотеку, клуб» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 392].

3. Школьные и внеучебные заведения были направлены на формирование атеистических идеалов у детей, а сами дети становились посредниками между школой и семьей, неся туда знания, в том числе и формирующие мировосприятие (естественно базирующееся на материалистических позициях). Но основной упор антирелигиозной реформы делался на школьников (т.к. семья могла тормозить их антирелигиозные настроения).

Дети, по мнению П. П. Блонского, формировались «под влиянием семьи, особенно матери. В школе помимо общего роста умственного развития, большое значение имеет чувство недоверия у детей к религиозным сказкам... Снижение числа верующих происходит благодаря антирелигиозным разъяснениям учителя, пионерским настроением ребенка и религиозным разногласиям в семье... Рост пионерско-комсомольских настроений и общий рост образования и умственного развития, вместе с разочарованием в молитве и увлечением театром и клубом, окончательно подрывают религиозность учеников. Эта ликвидация религиозности замедляется иногда уступчивостью уже нерелигиозного подростка семейным религиозным традициям» [Блонский, 1961, С. 545–546];

4. Важным условием создаваемой в 1920-е годы образовательной системы была ее практическая направленность. Максимум теоретических знаний должны быть отработаны на практике, трансформированы в умения и навыки: изучение теоретических основ электротехники должно было выразиться в самостоятельном создании радиоприемников и т. д.

Для того, чтобы реализовать данное условие и выполнить «заказ партии» — получение идеологически подкованной, политически грамотной рабочей силы, обладающей трудовыми навыками, необходимо было создать в школе все условия для трудового воспитания. Поэтому наркомпросовцами разрабатывалась концепция единой трудовой школы. Решающую роль в трудовом воспитании играло участие школьников в общественной трудовой деятельности взрослых (это позволяло на практике знакомиться с производственными отношениями и обязанностями, действительно проявлять духовные и физические способности). Трудовая школа должна была носить политех-

нический характер, который, с точки зрения Н. К. Крупской, пронизывал все учебные дисциплины, изучаемые в школе; требовал взаимной увязки этих дисциплин, увязки их с практической деятельностью и — особенно с обучением труду.

5. Работа Наркомпроса осуществлялась с учетом целей и задач других народных комиссариатов, и другие ведомства оказывали необходимую помощь педагогическому процессу.

«Я представляю дело так, — писал об этом С. Т. Шацкий. — В известном ограниченном территориально районе берутся на учет все известные культурные учреждения, и создается единый для всех организационный и оперативный план работы на известный срок. Для его выполнения необходимо создать сильный культурный центр — базу, задача которой организационно и технически помогать работе всех ячеек, работающих в данном районе. В число учреждений, которые должны быть объединены в своей работе, должны войти школы всех ступеней, техникумы, больницы, агрономические пункты, избы-читальни, красные уголки, кино, радио, культотделы кооперативов и профсоюзов, словом, все культурные учреждения, которые находятся в районе. В первую очередь надо слить организационно (это делать проще всего) политпросветскую и школьную работу» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 390–391].

В программах ГУСа мы нашли отражение основных тенденций образования и официальную точку зрения на внедрение медиа в образование и воспитание населения. Педагогами-идеологами в 1920-е годы разрабатывалась единая трудовая школа, которая в своем содержании опиралась на политехничность обучения. Н. К. Крупская утверждала, что школа, направленная на учебу — экономически невыгодна. Вот почему Наркомпрос поставил себе задачей создание именно такой «единой трудовой школы. Трудовая школа может носить политехнический характер. Политехническая школа не дает готового специалиста, она дает возможность ученикам быстро и основательно обучиться выбранной профессии, она парализует вред узкой специализации, а главное, она дает тот кругозор, который необходим для строительства новой жизни... Это может быть достигнуто путем учебников, иллюстраций, кинематографа, посещения музеев, выставок...» [Крупская, 1973, с. 37–39].

С. А. Каменев писал, что в основе новых программ лежит центр человеческого бытия — труд, трудовая деятельность людей. Среди задач, которые призваны были решить программы ГУСа, он выделял следующие:

1) «изучать действительность, притом — не как ряд отдельных изолированных явлений, но принимая во внимание связь и взаимную зависимость их;

2) изучать конкретную действительность в ее динамике и не разрывать теорию и практику, так как основательное познание без практики невозможно;

3) ключами к изучению окружающей действительности считать трудовую деятельность человека;

4) вводить рациональные элементы, в пределах возраста, в труд ребенка» [Каменев, 1925, с. 8].

Таким образом, мы можем констатировать, что программы ГУСа базировались на учении марксизма-ленинизма, где труд, производство определяли характер общественных взаимоотношений. Действительность изучалась на основе диалектического материализма, содержание образования было направлено на преобразование окружающей действительности.

Подтверждение нашей точки зрения мы находим и в педагогических трудах С. Т. Шацкого: «Наши программы стремятся развить в детях понимание соотношений природы, труда и общества не вообще, а в наших современных условиях, то есть в условиях жизни рабоче-крестьянского государства, применительно к этим условиям, с той внутренней и внешней борьбой, которую ему в настоящее время приходится выдерживать, и с теми целями, которые оно себе ставит (создание коммунистического общества), отстаивая всеми силами свои самые передовые социальные идеи в настоящее время» [Шацкий, 1964, с. 331].

В трудах идеологов-педагогов — А. В. Луначарского, С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, Н. К. Крупской, М. М. Пистрака, в программах ГУСа мы обнаруживаем опору на медиа (кинематограф, фотографии, прессу, радио). Посыл к этому был сформулирован В. И. Лениным, который часто говорил о создании радиопередач, кинофильмов, которые несли в себе не только информационные, развлекательные функции, но и идеологи-

ческие, направленные на укрепление коммунистического строя, формирование новых моральных, нравственных принципов.

Призывая к развитию «нового» кинематографа, радио, прессы и т. д., В. И. Ленин издал ряд Декретов, которые, выводили за легитимные рамки ряд печатных изданий. Например, Декрет от 27 октября 1917 года [Декреты, 1957], согласно которому закрывались органы прессы, призывающие к сопротивлению или неповиновению новому правительству, сеющие смуту путем клеветнического извращения фактов и т. п. Так уже с первых дней прихода к власти большевиками создавалась информационное поле, где не было места средствам массовой информации, которые не проявляли лояльности. Ликвидация «иной» прессы позволила создать на ее месте средства массовой информации, «порожденные» компартией и служащие ее интересам. Следующей задачей идеологов коммунизма было привить населению страны привычку и интерес к медиа, для того, чтобы легче было влиять на аудиторию.

Конечно, советской власти в 1920-е годы было не под силу оборудовать все учебные заведения необходимыми медийными техническими средствами, но такие попытки предпринимались на уровне экспериментальных центров. Именно на примере таких школ мы можем понять, что медиаобразование в 1920-е годы существовало в Советской России, имело достаточно четко прорисованные (относительно программ Наркомпроса) формы, цели и т. д.

Вот как описывал С. Т. Шацкий техническое оборудование образцовых школ: «техническое оборудование классов лучше всего поставлено в 7-й школе, где имеется великолепный радиокинокласс. Дети слушают в наушниках... Учитель, сидя за столом, регулирует при помощи кнопок демонстрацию кинокартин. Неясное или трудное он проводит перед детьми несколько раз» [Шацкий, 1965, с. 164].

Одной из важных проблем, перед которыми стояла образовательная система Советской России — новые методы обучения и воспитания. К ним применялись особые требования. Так, С. Т. Шацкий писал о том, что «нашей ближайшей задачей должно быть создание таких методов преподавания, которые

сообщали бы ученикам солидные знания. Но знания эти должны приобретаться детьми легко, с большим интересом, с большой охотой к учению» [Шацкий, 1965, с. 165].

При этом советские педагоги анализировали и опыт Европы, Америки. К примеру, Н. К. Крупская писала, что необходимо поучиться у Запада тому, как у них используются учебные фильмы, когда городские самоуправления ввели в своих школах преподавание биологии, географии, истории и ряда других предметов иллюстрирование при помощи учебных фильмов (в результате исследования показали, насколько это повышает усвояемость, насколько эти фильмы заинтересовывают ребят) [Крупская, 1936]. Педагогами Советской России активно перенимался опыт С. Френе (школьные типографии, газеты), что способствовало развитию практической теории медиаобразования. Большую роль сыграли метод проектов Дж. Дьюи [Дьюи, 1915] и Дальтон-план. Дальтон-план в Советской России начал использоваться уже с начала 1920-х годов, а вот метод проектов начал применяться чуть позднее. Только в конце 1920-х годов он получил популярность среди педагогов-практиков, но уже в 1931 году эти методы были исключены из системы народного образования.

Для разработчиков программ ГУСа не менее важен был и дидактический материал. И при изучении воззрений педагогов-идеологов 1920-х годов — А. В. Луначарского, Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого и др. — обнаруживается, что именно медиа (кинематограф, фотографии, пресса, радио) рассматривались ими как необходимый, перспективный материал с обучающими и воспитательными возможностями.

«Очень важной я считаю следующую проблему — дидактический материал — писал С. Т. Шацкий. — Нам нужно выработать такой дидактический материал, который мог бы помочь учителю в его работе и способствовал бы тому, чтобы ученик не тратил время зря. Необходимо, чтобы ученик всегда имел работу, чтобы этот материал был настолько прост, дешев и доступен, чтобы его можно было иметь в массовой школе. Здесь следует указать на наше неумение использовать тот материал, который может помочь в нашей работе, например, газетный материал, иллюстративный, журнальный» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 291].

Действительно, нужно учитывать слабое финансирование и оснащение большинства образовательных учреждений в 1920-е годы. А пресса, в отличие от радио и кинематографа, отличалась большей распространенностью и дешевизной. Поэтому педагоги призывали активно использовать ее в различных видах работы: по мотивам статей создавать «живые газеты», устраивать чтение газет и т. д. Н. К. Крупская [Крупская, 1936] писала, что стремление к чтению газет довольно широко распространилось в рабочей и крестьянской массе. Работа с газетой имела, по ее мнению, большое значение, которое выражалось в спайке жизни конкретного района с жизнью всего рабочего класса, с жизнью и международной борьбой пролетариата. Отметим, что медиаобразование в 1920-е годы использовалось не только при работе с детьми, но и было средством обучения и «перевоспитания» взрослого населения.

В трудах педагогов-идеологов 1920-х большое значение уделялось самостоятельной работе школьников, что было обусловлено рядом обстоятельств, среди которых можно выделить следующие:

— дефицит учителей, поддерживающих Советскую власть в 1920-е годы (подтверждение этого мы находим в воспоминаниях В. И. Ленина и Н. К. Крупской о первом съезде учителей). Неграмотная страна требовала большого количества учительских кадров, которые должны были не только преподавать грамоту, но и ориентировать школьников в жизненно важных для советской власти вопросах (реализовывать атеистическую программу, прививать дух коллективизма, преданность коммунистическим идеалам и т. п.). Например, П. П. Блонский [Блонский, 1961] указывал на то, что в антирелигиозном воспитании основная роль отводится педагогу, который собственным примером должен показывать детям «неверие в Бога»;

— самостоятельность в выполнении каких-либо поручений развивает коллективизм, умение работать вместе, что обусловлено актуальными в 1920-е годы методами проектов и Дальтон-плана;

— поскольку в эти годы педагогами декламировался «отрыв от семьи» детей — самостоятельная работа была одной из форм, которая позволяла добиться этого.

Обращаясь к различным видам медиа, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский особо выделяли радио, так как, по их мнению, использование его в образовательном процессе позволяло решить ряд задач — от политической и идеологической пропаганды (при прослушивании и анализе радиопередач) до создания радиоприемников). Так, П. П. Блонский еще в 1920-е годы обосновал программу радиофикации школы: «1. радиослушание в советской школе в связи с ее образовательными и политическими задачами, 2. радиоэлектротехника в связи с политехнизацией школы, 3. радиосвязь в контакте с социалистическим воспитанием, 4. радиошефство в деревне и над радиофицированными домами в городах в связи с общественно полезной работы школы» [Блонский, 1961, С. 337–339].

Мнение П. П. Блонского полностью разделял С. Т. Шацкий, предлагая использовать радио в качестве дидактического материала для самостоятельной работы учеников, так как, по мнению педагога, оно было способно, «стимулировать эту работу; с этой точки зрения педагогическая разработка этого материала была бы в высшей степени важной. Мы имеем прекрасные примеры создания такого материала,.. — я говорю о радиоаппаратуре. Здесь наряду с готовыми радиоприемниками мы имеем в продаже все отдельные части, из которых можно смонтировать любой аппарат, включительно до самого сложного. Мы отлично знаем, что детей, уже овладевших радиоаппаратурой, очень большое количество» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 124–125].

О том, что медиа способны обогатить духовную, культурную жизнь человека писали Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. И. Ленин, А. В. Луначарский и др. Они отмечали, что именно средства массовой информации могут охватить все слои населения, вне зависимости от места проживания, возраста, принадлежности к классу и т. д. Вот что писал в этом контексте П. П. Блонский: «Сегодня я слушаю концерт на альте из Вены, на виолончели из Лахти и т. д. Я приобщен, благодаря радио, к музыкальной жизни всей Европы и даже Америки. Радио втягивает в общую жизнь» [Блонский, 1961, с. 337].

Вот почему в организации образовательной системы Советской России, программах ГУСа важная роль отводилась искус-

ству, художественному воспитанию в жизни детей. Такая необходимость была научно обусловлена содержанием детской жизни, которая складывается из явлений, по мнению С. Т. Шацкого [Шацкий, 1964], относящихся к следующим сферам: физического роста, материального труда, игры, искусства, умственной, социальной, эмоциональной жизни. Для задействования всех сфер только школы было недостаточно, поэтому привлекались все те силы, которые в этом деле прямо или косвенно могли оказать содействие — внешкольные учреждения, общественные организации.

А. В. Луначарский, возглавлявший Наркомпрос, четко определил цель внешкольного воспитания и образования в «нахождении таких способов воздействия на чувства ребят, которые наиболее мощно и прочно воспитывали бы их в духе коммунистических инстинктов, коммунистических навыков, коммунистических рефлексов. Основная роль искусства — перевоспитание человека. Таковую же цель должно преследовать самостоятельное детское творчество» [Луначарский, 1976, с. 314–315]. Из этой цитаты мы можем сделать вывод, что цель, задачи внешкольных учреждений были обоснованы с политической, идеологической точки зрения. Проявления инициативы учителей на местах в виде организаций кружков, клубов и т. д. тоже контролировались Наркомпросом. Важная роль во внешкольном образовании и воспитании в СССР 1920-х годов отводилась искусству.

Однако в организации внешкольных учреждений 1920-х годов С. Т. Шацкий видел и проблему, которая заключалась в том, что эта деятельность имела «случайный характер», и далеко не всегда отвечала идеологическим, политическим установкам: «В наших условиях поддержка всякого рода внешкольной деятельности детей не находит хоть какое-нибудь заметное отражение в наших центральных и местных бюджетах по народному образованию. Надо теперь делать уже не любительские попытки, а установить определенную линию массовой работы с детьми в порядке государственной заботы. Надо начинать строить детский бюджет основательно. Надо поднять те силы, которые еще не вызваны к жизни» [Шацкий, 1964 (т. 3), с. 72].

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru