Ян Игоревич ТЯЖЛОВ
Дмитрий Константинович МАНОХИН
Светлана Викторовна УШАКОВА

МЕДИАПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КИНОКРИТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются возможности воздействия кинокритического текста на восприятие, понимание и оценку фильма аудиторией. Авторы рассматривают кинокритику в контексте понятий медиакомпетентности, медиаобразования и медиапросвещения. Авторы определяют медиапросветительский потенциал кинокритики. Он заключается в возможностях кинокритики формировать пострецептивную активность аудитории, развивать зрительскую культуру. Авторы поднимают вопрос об адекватности использования понятий медиаобразования и медиапросвещения в дискурсе современных исследований в области медиа, а также выявляют проблемы функционирования российской кинокритики в контексте реализации ее медиапросветительского потенциала. Для выявления специфики воздействия кинокритики на интерпретацию фильма аудиторией авторы провели эксперимент. Ход экспериментальной части работы предполагал формирование двух групп участников. Одной из групп для прочтения предлагалась рецензия известного кинокритика. После просмотра фильма участники обеих групп выполняли тестовые задания. На основе анализа результатов тестовых заданий авторы приходят к выводу, что знакомство с текстом кинорецензии предопределяет вектор внимания и оценку кинофильма зрителем, формирует метадискурсивный тезаурус реципиента. Эти характеристики можно рассматривать как актуализацию медиапросветительского потенциала кинокритики и индикатор формирования медиакомпетентности аудитории.

Ключевые слова: *медиаобразование, медиапросвещение, медиакомпетентность, кинокритика, кино, кинорецензия, аудитория, интерпретация фильма, эксперимент, контент-анализ.*

Yan I. TYAZHLOV
Dmitry K. MANOKHIN
Svetlana V. USHAKOVA

THE MEDIA ENLIGHTENMENT POTENTIAL OF THE FILM CRITICAL TEXT

The article discusses the potential opportunities of influence of the film-critical text on the perception, understanding and evaluation of the film by the audience. The authors consider film criticism in the con-text of the concepts of media competence, media education and media enlightenment. The authors define the media enlightenment potential of film critics. It consists in the possibilities of film critics to shape the post-receptive activity of the audience, to develop the spectator culture. The authors raise the question of the adequacy of using the concepts of media education and media enlightenment in the discourse of mod-ern media research, as well as identifying problems in the functioning of Russian film criticism in the context of realizing its media enlightenment potential. The authors conducted an experiment to identify the specifics of the impact of film critics on the interpretation of the film by the audience. The course of the experimental part of the work assumed the formation of two groups of

participants. One of the groups was offered to read a review of a well-known film critic. After watching the film, the participants of both groups performed test tasks. Based on the analysis of the results of the test tasks, the authors come to the conclusion that familiarity with the text of the film review predetermines the vector of attention and assessment of the movie by the viewer, forms the recipient's metadiscursive thesaurus. These characteristics can be regarded as the actualization of the media enlightenment potential of film critics and the indicator of the formation of media competence of the audience.

Keywords: *media education, media enlightenment, media competence, film criticism, cinema, film review, audience, film interpretation, experiment, content analysis.*

Введение

Многообразие информационных потоков ставит аудиторию перед необходимостью выработки индивидуальных механизмов интерпретации информации, ее оценки и систематизации, поэтому все более востребованными становятся стратегии потребления и распространения информации, ее фильтрации реципиентом. Неслучайно в повседневной практике используются понятия «информационная диета», «цифровой детокс», «информационная гигиена».

Эффективность взаимодействия аудитории с медиа во многом зависит от ее медиакомпетентности, которая определяется как совокупность мотивов, знаний, умений, способствующих отбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, а также анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме (Fedorov, Levitskaya, 2017: 18).

В условиях перманентной трансформации медиасреды актуализируется понятие медиапросвещения как неинституциализированной, стихийной, естественной, неопосредованной формы развития медиакомпетентности. Медиапросвещение, являясь частью неформального образования и информального, случайного и несистемного обучения, объединяет в себе как общепросветительские задачи, так и задачи медиаобразования и медиакритики (Тяжлов, 2015).

Кинокритика способна обеспечивать эффективную интеракцию между аудиторией и киноиндустрией и рассматривается как репрезентативная среда для изучения медиапросветительского потенциала современных средств массовой коммуникации. В настоящее время кинокритика берет на себя функции медиакритики в области аудиовизуального контента, что обусловливает расширение содержания этого понятия. Близость понятий «медиакритика» и «кинокритика» «вплоть до взаимопроникновения» отмечают и ведущие исследователи в этой области (Короченский, 2003; Федоров, 2010: 19).

Среди актуальных медиапросветительских задач кинокритики можно выделить формирование пострецептивной активности аудитории, конструирование тезауруса кинодискурса, развитие зрительской культуры и этики (Тяжлов, 2015).

Методы исследования

Задача выявления возможностей кинокритического текста в формировании медиакомпетентности аудитории требует обращения к экспериментальным данным. Для этого был проведен эксперимент, позволивший выявить возможности формирования зрительской оценки под влиянием информации о фильме. В эксперименте приняли участие 87 студентов первого курса факультета журналистики, до начала непосредственного обучения по направлениям подготовки.

Эксперимент проводился в два этапа.

В ходе первой части эксперимента его участники, были разделены на две группы. Обеим группам для просмотра был предложен фильм «Дива» (реж. Жан-Жак Бенекс, 1981). Хронометраж фильма — 117 минут. Фильм демонстрировался с перерывом в 10 минут. Испытуемые ранее не были знакомы с картиной и не имели о ней каких-либо сведений.

Принято считать, что фильм «Дива» открыл направление «Cinema du look» во французском кинематографе 1980–1990 гг. Этот фильм считается первым фильмом «новейшей волны» французского кино, первым постмодернистском фильмом, а также первым фильмом стилистики «необарокко».

Предполагалось, что фильм может вызвать затруднения в восприятии у неподготовленного зрителя, противоречивую реакцию. Его визуальная стилистика, механизмы построения сюжета, жанровая неопределенность, гротескность образов персонажей, обусловленная эпохой внутрикадровая атрибутика (декорации, культ аналоговых средств записи и носителей), темп (длинные планы, неторопливый монтаж) не соответствуют нормативному коду современного массового кинематографа.

При планировании эксперимента предполагалось, что многим его участникам фильм может показаться «медленным», затянутым, а сюжет — недостаточно насыщенным действием, осложненным.

Первой группе испытуемых перед началом эксперимента была предложена рецензия на фильм известного кинокритика Сергея Кудрявцева (Кудрявцев, 2008). Мы допускали, что аудитория может быть не знакома с другими рецензиями С. Кудрявцева, однако имя этого кинокритика часто встречается на популярном сайте «КиноПоиск» и могло послужить дополнительным маркером верификации. Вторая группа смотрела фильм без предварительной подготовки.

План рецензии С. Кудрявцева:

А. Краткий пересказ сюжета.

В. Характеристика сюжета, визуальной стилистики, музыкально-звукового со-провождения, движения камеры, внутрикадровой атрибутики, преемственности и влияний.

С. Краткая сравнительная характеристика других фильмов режиссера.

В ходе эксперимента испытуемым не разрешалось контактировать, обсуждать фильм, как-либо комментировать ленту во время просмотра.

После просмотра ленты испытуемым были предложены тестовые задания.

Вторая часть эксперимента была проведена в соответствии с методикой и алгоритмом первого этапа. В ходе второй части эксперимента студенты 1 курса факультета журналистики, не начавшие свое обучение, также были разделены на 2 группы. Обеим группам для просмотра был предложен фильм «Отпуск без конца» (реж. Дж. Джармуш, 1980). Небольшой хронометраж фильма (75 минут) позволил демонстрировать его без перерыва. Испытуемые ранее не были знакомы с фильмом и не имели о нем каких-либо сведений. Четверо участников эксперимента были знакомы с именем известного американского режиссера картины Джима Джармуша, но не обладали какой-либо значимой информацией о его творчестве. Фильм «Отпуск без конца» является его первой полнометражной лентой, при этом практически все фильмы режиссера привлекают пристальное внимание кинокритиков.

Для проведения второго этапа эксперимента, который предполагал верификацию данных, полученных на первом этапе, названный фильм был выбран неслучайно. Мы посчитали необходимым провести вторую часть эксперимента на отличном от первого этапа материале, поскольку предположили, что некоторые необъективизируемые характеристики фильма и формально-содержательные качества рецензии способны в определенной степени корректировать полученные в результате эксперимента данные.

Именно поэтому нами был тщательно подобран иной, но отвечающий требованиям эксперимента, фильм. Как и в случае с фильмом «Дива», предполагалось, что картина «Отпуск без конца» способна вызвать у неподготовленных зрителей затруднения в восприятии и их противоречивую реакцию. Как и фильм «Дива», ленту «Отпуск без конца» характеризует нетрадиционный для современного массового кинематографа код: ненормативная визуальная стилистика (в том числе ярко выраженная «пленочная» фактура — заметное зерно, которое может идентифицироваться современным зрителем как шум); механизмы построения сюжета (отсутствие ярко выраженного конфликта); гротескность образов персонажей; декорации

(маргинальные в 1980-х гг. районы Манхэттена); темп, характеризующий творческую манеру режиссера (длинные планы, снятые статичной камерой, минимальный монтаж). Эти характеристики фильма позволили прогнозировать, что многим участникам эксперимента фильм может показаться «медленным», затянутым, а сюжет — недостаточно насыщенным действием.

Первой группе испытуемых перед началом эксперимента была предложена рецензия на фильм редактора интернет-журнала «Cineticle» Сергея Дешина (Дешин, 2010). Вторая группа смотрела фильм без предварительной подготовки. Предложенная рецензия была сокращена нами до 3 тыс. знаков (в основном за счет подробного анализа сюжета картины), что сделало ее сопоставимой с объемом рецензии Сергея Кудрявцева на фильм «Дива». План рецензии С. Дешина:

А) Характеристика сюжета фильма и творческого почерка режиссера.

Б) Характеристика звукового сопровождения, визуальной стилистики, движения камеры, темпоритма.

В) Сравнение повествовательной композиции фильма с фабулой повести Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

Необходимо подчеркнуть, что рецензия С. Дешина, в отличие от рецензии С. Кудрявцева, не содержит последовательного пересказа сюжета. Этот фактор в определенной степени ограничил возможности контент-анализа, результаты которого оказались не столь яркими, как результаты первой части эксперимента.

В ходе эксперимента испытуемым не разрешалось контактировать между собой, обсуждать фильм, как-либо комментировать ленту во время просмотра.

После просмотра ленты испытуемым для заполнения были предложены тестовые задания.

Обсуждение

Кинокритика является важным инструментом формирования «визуальной грамотности» («visual literacy») (Debes, 1969; Messaris, 1994; Moore, Dwyer (eds.), 1994; Considine, Haley, 1999), которая понимается сегодня как набор визуальных компетенций (vision-competencies), которые могут быть развиты человеком (a human being can develop). J. Debes, который ввел в исследовательскую практику термин «визуальная грамотность», утверждает: «Благодаря творческому использованию этих компетенций, он способен коммуницировать с окружающими. Благодаря осознанному использованию этих компетенций, он способен понимать шедевры визуальной коммуникации и наслаждаться ими» (Debes, 1969: 26).

A. Dorr в статье «Media Literacy» в Оксфордской энциклопедии

говорит о визуальной грамотности как о важном компоненте медиаграмотности (media literacy) в целом: «Наивный пользователь может не понимать как изображения сконструированы и как их интерпретировать, особенно, когда изображения реалистичны как в фотографии, кино и на телевидении» (Dorr, 2001: 9496).

При этом A. Dorr утверждает, что одной из проблем в этой области является недостаточная изученность потенциала самих медиа в развитии медиаграмотности аудитории: «В конечном счете, в этой области остаются малоизученными возможности самих СМИ и информационных технологий в распространении медиаграмотности их собственными методами и при помощи их собственного контента» (Dorr, 2001: 9496).

Развитие медиаграмотности, медиакомпетентности аудитории традиционно связывают с медиаобразовательными практиками в контексте формального образования.

Понятие медиаобразования начало фигурировать в научной литературе с 1950-х годов и представляется, прежде всего, как систематичное обучение студентов и школьников взаимодействию с медиа: «это образование, целью которого является развитие у обучающихся навыков понимания функционирования СМИ и взаимодействия с ними, изучение механизмов производства смыслов, организации СМИ, конструирования реальности при помощи медиа» (Tyner, 1998, p. 119). При этом медиаобразование обычно представляется именно в контексте «classroom practice» (Masterman, 2004).

D. Buckingham пишет, что ключевая цель медиаобразования часто определяется как «developing students' critical abilities». В то же время исследователь убежден, что «media education should not be exclusively confined to schools» (Buckingham, 2003, p. 107, 191).

H. Jenkins в книге «Convergence Culture: Where Old and New Media Collide» утверждает: «Многие активные сторонники медиаграмотности по-прежнему действуют так, будто роль средств массовой информации осталась неизменной с внедрением новых медиатехнологий. Медиа воспринимаются ими в большей степени как угроза, а не как ресурс» (Jenkins, 2006: 259).

Анализируя различные подходы к развитию медиаграмотности, R. Hobbs обращает внимание на положительные примеры инициатив, исходящих от представителей медиаиндустрии США. R. Hobbs подчеркивает, что в среде участников дискуссии о стратегиях развития медиаграмотности аудитории есть мнение, что такие инициативы должны поощряться: «Согласно этой точке зрения, медиаорганизации несут социальную ответственность за то, чтобы помочь аудитории развить критическое мышление в отношении СМИ как базовый потребительский навык» (Hobbs, 1998).

Традиционные стратегии аудиторного обучения представляются особенно неэффективными в ситуации, описанной медиапедагогом M. Prensky, когда поколение носителей цифрового языка (digital natives, born digital, digital generation) обучают digital immigrants, адаптировавшиеся к новым реалиям. «Я ввел термин «цифровое поколение» для обозначения современных обучающихся (студентов, школьников). Они естественные носители языка технологий, свободно говорящие на цифровом языке компьютеров, видеоигр и Интернета в отличие от нас, цифровых мигрантов, тех, кто не был рожден в цифровом мире. Мы взяли на вооружение многие современные технологии, но так же, как те, кто изучал неродной язык, сохраняем акцент, находясь одной ногой в прошлом. Например, нам необходимо прочитать инструкцию, прежде чем разобраться в программе, которая вполне способна обучить нас сама. Наш акцент предцифровой эпохи часто мешает эффективному общению со студентами» (Prensky, 2006).

В этом контексте специалист в области трансмедийного сторителлинга R.R. Gambarato, говоря о стратегиях развития медиаграмотности в эпоху новых медиа, обращает внимание на то, что «в дополнение к институциональному опыту обучения нынешняя экосистема новых медиа требует более неформальных сфер обучения, таких как YouTube, онлайн-форумы, блоги, видеоблоги и т.д.» (Gambarato, 2018).

Идеи неинституциализированного обучения аудитории критическому восприятию медиа последовательно продвигает такой авторитетный исследователь в области медиакритики, как А.П. Короченский, который утверждает, что «в формировании современной коммуникационной культуры должны и могут участвовать не только институты «формального» образования и просвещения, но и структуры гражданского общества, средства массовой информации, журналистика и публицистика, располагающие большим потенциалом распространения знаний и развития коммуникационного опыта граждан» (Короченский, 2004: 41).

Один из ведущих исследователей в области медиаобразования в России А.В. Федоров видит в медиакритике союзника медиаобразования. А.В. Федоров выделяет шесть направлений медиаобразвания в России, среди которых не только обучение будущих профессионалов в области медиа, педагогов, студентов и школьников в рамках формальных образовательных программ, но и дистанционное медиаобразование аудитории средствами медиа (Fedorov, 2008: 59).

Перманентная трансформация медиасреды актуализирует понятие медиапросвещения как неинституциализированной, стихийной, естественной, неопосредованной формы развития медиакомпетентности, медиаграмотности аудитории.

В то же время в русскоязычном академическом сообществе не

сложилась узуальная практика употребления терминов «медиаобразование» и «медиапросвещение». В научных публикациях эти термины часто фигурируют как контекстуальные синонимы, а их значения четко не разделяются (Баканов, 2007; Лебедева, 2017)

Однако отдельные попытки разделения этих понятий существуют. Так, в статье «Медиаобразование и медиапросвещение как атрибуты информационного общества» авторы Л. Б. Белоглазова и А. А. Бутенко, не выделяя четких дифференцирующих признаков, в контексте публикации разделяют эти понятия. Авторы представляют медиаобразование как «результат компьютеризации», «форму дистанционного обучения», а медиапросвещение как «просвещение через экран», «научно-познавательные циклы передач» (Белоглазова, Бутенко, 2014: 95–99). В работе «Медиаобразование, медиапросвещение, медиакритика, кинокритика как факторы формирования медиакомпетентности» мы стремимся к четкому определению объема соответствующих понятий (Тяжлов, 2015).

Медиапросветительский контент в силу естественных причин имеет гетерогенный характер. Он складывается из текстов самой разнообразной природы и функциональной направленности. Одной из наиболее значительных контентообразующих областей стала кинокритика, получившая новый импульс для своего развития именно благодаря демократизации медиапроцессов.

Однако сегодня многие эксперты констатируют кризис российской кинокритики (Ратгауз, 2012; Ямпольский, 2012), что может поставить под сомнение ее способность обеспечивать эффективную интеракцию между аудиторией и киноиндустрией. Эксперты констатируют слабость традиционной российской киноведческой методологии (Салис, 2011, В. Джонсон, 2011); снобизм и избирательность российского киноведения (Стишова, 2011); неопределенность социальной роли кинокритики (Режиссер против критика, 2002) и разрушение связей внутри профессионального сообщества (Стишова, 2011); функционирование профессиональной кинокритики вне глобальной публичной сферы (Прохоров, 2011), интеграция в которую сегодня отождествляется с выходом экспертной кинокритики в интернет.

В то же время кинокритика стремится осмыслить собственные позиции, очертить границы своего влияния (Черненко, 2016; Ратгауз, 2012; Стишова, 2011).

Результаты

По результатам первого этапа эксперимента в группе респондентов, ознакомившихся перед просмотром фильма с рецензией, оказалось больше положительных отзывов о фильме — 50%, в то время как в группе респондентов, не получивших рецензию, оказалось 50% неоднозначных отзывов. Количество тех, кому фильм

категорически не понравился, в обеих группах равно 20%.

Аргументация отношения к фильму респондентов, которые не были ознакомлены с рецензией С. Кудрявцева, в большинстве письменных ответов базируется на сюжете, которому даются различные субъективно-оценочные характеристики («хороший», «запутанный», «сложный», «непонятный», «нудноватый», «не хватает четкости», «недосказанность»), игре актеров («подобраны отлично», «не понравилась игра отдельных актеров второго плана») (30%), а также на личных предпочтениях («французское кино утомительно»).

В отдельных анкетах отмечались следующие характеристики: «музыкальное сопровождение» (1), «атмосфера эпохи 90-х» (1), «частички юмора» (1), архаичность («возможно, если бы его сняли в современное время, он бы более заинтересовал аудиторию») (1), «дубляж» (1), работа оператора («красивые кадры») (1), элитарность («хороший фильм или плохой — решать критикам, кому он и предназначен»), «название фильма не соответствует событиям, в нем происходящим» (1), любовная линия (2) («увлекательно было наблюдать за развитием истории любви»; «мне интересно было наблюдать, как любовь к искусству перерастает в нечто большее — в фантастическую зависимость от человека, творящего это искусство»). Двадцать процентов отзывов в этой группе аргументации не содержали.

В 70 % отзывов испытуемых, ознакомившихся с рецензией С. Кудрявцева (Кудрявцев, 2008), отмечались разнообразные сюжетно-структурные характеристики фильма: «резкая смена мест действия»; «присутствуют сцены, сложные для понимания среднестатистической личности»; «интересная концовка»; «много воды»; «режиссер смог … построить сюжет на контрастах прекрасной любви к музыке и криминальным миром»; «проведение параллели двух миров».

В то же время выделение дополнительных структурных элементов в большинстве случаев не исключило общих оценочных характеристик сюжета («интересный», «неинтересный», «запутанный», «сложный для восприятия», «в целом любопытный», «затянутый»).

В 40% отзывов комментируется музыкально-звуковое сопровождение: «безусловно, музыка гармонично сопровождает действие на экране»; «красивая музыка»; «понравилась работа звукорежиссера»; «шикарный подбор музыкального сопровождения».

Важно подчеркнуть, что на музыкально-звуковом сопровождении акцентировано внимание и в рецензии С. Кудрявцева: «…с потрясающим музыкально-звуковым сопровождением и изумительным по ритму движением камеры. Закономерно, что именно оператор Филипп Русло, композитор Владимир Косма и звукооператор Жан-Пьер Рю получили премии «Сезар».

В 30% отзывов, как и в рецензии С. Кудрявцева, была дана оценка

декорациям: «необычные декорации»; «совмещение предметов роскоши и быта»; «хочется всматриваться в детали, каждая мелочь, увиденная в кадре, становится неким объектом искусства».

В 40% отзывов, как и в предложенной рецензии, содержалась оценка работы режиссера: «понравилось режиссерское виденье»; «на месте автора я бы уложила сюжет в 20 минут»; «интересный режиссерский подход»; «режиссер смог сделать из обычных вещей что-то очень красивое».

В 30% отзывов характеризовалась игра актеров, что в целом является составной частью большинства непрофессиональных отзывов: «подача характеров героев»; «хорошая игра актеров»; «понравилась игра актеров».

В отдельных анкетах были выражены следующие оценочные суждения: «работа оператора»; «аналогия с «Гранатовым браслетом» А.И. Куприна»; «фантастичность и нереальность некоторых событий»; «для разового просмотра»; «избавит от мук бессонницы».

Сопоставительный контент-анализ показал, что в 40% случаев аргументация респондентов (вплоть до формулировок) была явно детерминирована предложенным респондентам текстом рецензии (табл. 1).

Таблица 1. Пример сопоставительного контент-анализа отзывов респондентов и рецензии, предложенной испытуемым в ходе экспериментального этапа исследования

Отзыв респондента	Рецензия С. Кудрявцева
//Молодой почтовый служащий//(1) //страстно//(2) обожает оперную диву. //Совершенно случайно он оказывается впутан в игру между полицией и незаконными распространителями пластинок (представителями тиратства)//(3).	*Жюль, //молодой служащий почты//(1), //одержим страстью//(2) к опере. В его руки попадает пленка с голосом обожаемой оперной дивы-мулатки, которая никогда ранее не записывалась на диски. Неожиданно для себя //юноша оказывается вовлеченным в опасную игру между представителями конкурирующих фирм грамзаписи и полицией//(3).*
//В его руках оказывается запись выступления обожаемой им оперной певицы, которая является противницей тиратских записей//(1). Из-за появления на свет пленки с голосом певицы Жюль //оказывается вовлеченным в борьбу конкурирующих фирм грамзаписи//(2).	*Жюль, молодой служащий почты, одержим страстью к опере. //В его руки попадает пленка с голосом обожаемой оперной дивы-мулатки, которая никогда ранее не записывалась на диски//(1). Неожиданно для себя юноша //оказывается вовлеченным в опасную игру между представителями конкурирующих фирм грамзаписи//(2) и полицией.*
a) ...к нему попадает пленка с записью дивы-мулатки... *b) //Сюжет банальный, как и у любого фильма о любви к музыке//(1).* *c) ...совмещение предметов роскоши и быта...* *d) ...проведение параллели двух миров...*	*a) ...в его руки попадает пленка с голосом обожаемой оперной дивы-мулатки...* *b) Очень //простой сюжет (кстати, нередко используемый как раз в музыкальных фильмах)//(1) превращен благодаря редкостному таланту...* *c) ...и постмодернистски сопрягает элитарное и массовое.* *d) Бенекс помещает историю возвышенной, идеальной, почти божественной любви к музыке в реальный контекст подозрительного, пугающего, рискованного для жизни, ночного, подпольного, иногда в буквальном смысле подземного (...), почти адского существования.*
//Каждая мелочь, увиденная в кадре, становится неким объектом искусства//(1). *//Режиссер смог сделать из обычных вещей что-то очень красивое (пейзажи)//(2), //построить сюжет на контрастах прекрасной любви к музыке и криминальным миром//(3).*	*Уникальное чувство стиля, который становится для постановщика «Дивы» своеобразным выражением философии жизни, //позволяет преобразить на экране обычное, знакомое, банальное//(2), //сделать каждую мелочь, попавшую в кадр, актом искусства//(1).* *//Бенекс помещает историю возвышенной, идеальной, почти божественной любви к музыке в реальный контекст подозрительного, пугающего, рискованного для жизни, ночного, подпольного, иногда в буквальном смысле подземного ... почти адского существования//(3).*

Часть респондентов включала в предмет своей рефлексии и предложенный текст рецензии:

a) P.S. Рецензия не помогла!

b) Рассчитан не на широкие массы, а на истинных ценителей авторского кино, которые ищут философский подтекст в нудном сценарии. Широкой массе простого народа — смотреть на ночь, чтобы было приятно уснуть с мыслями о том, что ты ценитель искусства и режиссуры!

По результатам второго этапа эксперимента, в группе респондентов, ознакомившихся перед просмотром фильма с рецензией, оказалось больше положительных отзывов о фильме — 57 %, в то время как в группе респондентов, не получивших рецензию, однозначно положительными оказался лишь 21 % отзывов. Во второй группе испытуемых преобладали отзывы однозначно негативного характера — 50 %, в то время как в первой группе их оказалось 22 %. При этом необходимо отметить, что значительная часть респондентов первой группы (предварительно ознакомившейся с рецензией) в своих как негативных, так и положительных отзывах разделяли личные впечатления и контекстуальную оценку фильма — 64 %. Во второй группе эта тенденция не наблюдалась, что можно объяснить сдержанным тоном рецензии С. Дешина, не злоупотребляющего прямыми оценками ленты и творчества режиссера.

Аргументация отношения к фильму респондентов, которые не были ознакомлены с рецензией, в большинстве письменных ответов базируется на сюжете, которому даются различные субъективные оценочные характеристики («непонятный», «нудный», «мало действий», «сюжет фильма не по мне», «странный», «поучительный», «недосказанность», «нет оригинального сюжета и спецэффектов»), игре актеров («актер, сыгравший главного героя, невероятно точно передавал эмоции», «единственным плюсом, пожалуй, можно назвать игру актеров, которые, мне кажется, сделали, что от них хотел режиссер», «мне понравились актеры, но не их роли»), дискомфорте в процессе восприятия («лютый психодел», «тяжелый артхаус», «после просмотра фильма ощущение будто из тебя выкачали все эмоции», «пугает», «давит на публику»).

При этом в большинстве отзывов (как положительных, так и отрицательных) в аргументации оценки фильма присутствует категория «непонятности» (57%): «Может я чего-то не понимаю?»; «Мне не была понятна суть его отпуска и вообще что и откуда взялось?»; «Не очень был понятен смысл фильма, его идея, слишком странный и непонятный»; «Не понравилось, что немного фильм непонятный»; «В фильме масса сцен, в которых я не увидел смысла, мне кажется, что их можно было убрать, без последствий для понимания зрителем»; «Может есть некоторая недосказанность и

моменты, которые трудно понять, зато нет лжи»; «Момент с войной Китай/США — непонятно и психопатично»; «Сюжет трудно разобрать и понять»; «Я яростно пыталась понять его».

В отзывах первой группы испытуемых «непонятность» встречается единожды: «Смысл, конечно, есть, но я его не понял».

Испытуемые, которые не были ознакомлены с рецензией, в своих отзывах чаще пытались достроить дестабилизированный код фильма в соответствии с привычным нарративом массового кинематографа. В отзывах подготовленных испытуемых эта тенденция не наблюдалась. Мы можем предположить, что их перцепция была детерминирована моделью, предложенной в рецензии С. Дешина: «Бессрочные каникулы» — хоть и дебютная, но самая лаконичная и абстрактная работа, наиболее точно и характерно выражающая весь кинематограф Джармуша… Фильм по большей части статичен, сюжет протекает неспешно, плавно, в состоянии полусна. Особенно чувствуется в дебюте так называемый джармушеский почерк, который он сам именует как «ничего не объяснять» (Дешин, 2010).

В отдельных анкетах неподготовленных испытуемых второй группы отмечалось: «тяжелая и сложная музыка»; «перевод»; «идея свободы»; «удовольствие от картинки»; «предпочитаю фильмы других жанров».

В 40 % отзывов испытуемых, ознакомившихся с рецензией, комментируется музыкально-звуковое сопровождение: «понравилось музыкальное сопровождение, поскольку оно подходит тематике фильма»; «сопровождение музыки на втором плане помогает лучше почувствовать настроение героя даже без слов»; «психоделическая музыка на фоне»; «необычайное музыкальное сопровождение»; «тяжелые», а порой и фальшивые звуки заставляли погрузиться в атмосферу всего фильма».

Важно подчеркнуть, что внимание в рецензии С. Дешина акцентировано именно на музыкально-звуковом сопровождении: «Звуковое сопровождение, пожалуй, — одна из самых оригинальных и главных составляющих настроения и атмосферы фильма. Совместно с саксофонистом Джоном Люри Джармуш сумел создать эмоциональный фон, внутренний мир фильма, передающий состояние героя» (Дешин, 2010).

В двух случаях испытуемые сравнивают предложенную картину с фильмами других режиссеров: «фильм напоминает картины А. Тарковского (Сталкер, Солярис)»; «подобно фильмам Тарантино, здесь сделан акцент на мелких деталях, на бессмысленных, на первый взгляд, диалогах».

Инструмент сравнения использует в своей рецензии и С. Дешин, сравнивая сюжет фильма с фабулой и настроением повести Дж. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи».

В отзывах подготовленных испытуемых отмечается большее разнообразие характеристик фильма и их метаязыковое разнообразие. Сопоставительный контент-анализ пока-зал, что в ряде случаев аргументация респондентов (вплоть до формулировок) детерминирована текстом предложенной рецензии: «лейтмотив одиночества», «авторский фильм», «необычная манера съемки», «художественная составляющая (визуальная)», «стильные декорации и костюмы», «глубокий философский замысел», «актерская игра», «ракурсы создают ощущение свободы в кадре», «длинные паузы между действиями создают ощущение неловкости», «действия не связаны между собой», «отсутствие сюжетной линии», «атмосфера фильма», «мрачные цвета», «необычная композиция».

Заключение

На основании изученных особенностей восприятия различных кинематографических текстов аудиторией нам удалось предугадать реакцию аудитории на выбранную нами киноленту.

Анкетирование в ходе эксперимента и опрос в сообществе в «ВКонтакте» подтвердили высокий интерес опрошенных к кино. Не менее 70 % опрошенных смотрят кино не реже, чем несколько раз в неделю. При этом нами не уточнялись качественные характеристики кинофильмов. Это могут быть как полнометражные художественные фильмы, так и документальное кино, сериалы, анимационные фильмы.

Сравнение отзывов испытуемых из разных групп демонстрирует очевидный медиа-просветительский потенциал медиатекстов о кино в интернете. Важно, что наиболее актуальны в этом ключе социальные сети, базы данных и рекомендательные сервисы, отличающиеся высокой интерактивностью, перманентно положительной динамикой развития, а также специфическим языком структурирования контента, который требует более внимательного рассмотрения. Негомогенный с точки зрения знакового материала язык этих каналов распространения соответствует тенденции к оптимизации механизмов поиска, восприятия, фильтрации и хранения информации.

Данные эксперимента показали, что знакомство с медиатекстами о кино в значительной степени влияет на оценку фильма реципиентом, расширяет аргументацию, обогащает метадискурсивный тезаурус аудитории.

Уровень аргументации и владения метадискурсивным тезаурусом можно рассматривать как показатели развития медиакомпетентности аудитории, формирование которой является общей целью медиапросвещения, медиаобразования и медиакритики.

Список литературы:

Баканов Р.П. Критика СМИ как форма медиапросвещения

населения // Журналистика и информационная политика в регионе: теория и практика функционирования. Сост. Н.Ф. Федотова. – Набережные Челны: Филиал Казанского государственного университета, 2007. – С. 192–196.

Белоглазова Л.Б., Бутенко А.А. Медиаобразование и медиапросвещение как атрибуты информационного общества. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2014. - №3 – С. 95–99.

Дешин С. Permanent vacation. Cineticle. – 2010. URL: http://www.cineticle.com/text/62--permanent-vacation-.html (дата обращения: 03.02.2020).

Джонсон В. Без «перекрестного опыления». Взгляд на российскую и западную кинокритику сквозь призму творчества Тарковского. Искусство кино. – 2011. - № 4. URL: http://kinoart.ru/archive/2011/04/n4-article7 (дата обращения: 03.02.2020).

Короченский А. П. Медиакритика и медиаобразование. Высшее образование в России. – 2004. - № 8. – С. 40–46.

Короченский А. П.. Медиакритика в теории и практике журналистики. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Р.-на-Д., 2003. - 40 с.

Кудрявцев С. Дива. КиноПоиск. – 2008. URL: https://www.kinopoisk.ru/review/863711/ (дата обращения: 03.02.2020).

Лебедева С.В. Роль медиаобразования в решении проблемы медиабезопасности. Знак: проблемное поле медиаобразования. - 2017. – № 4 (26). –С. 156–160.

Ратгауз М. Кому еще нужна кинокритика? Сеанс. – 2012. URL: http://seance.ru/blog/film-critics (дата обращения: 03.02.2020).

Салис Р. Киноведение в кризисе? Искусство кино. – 2011. - № 4. URL: http://kinoart.ru/archive/2011/04/n4-article9 (дата обращения: 03.02.2020).

Стишова Е. Российское киноведение: взгляд со стороны. Искусство кино. – 2011. - № 4. URL: http://kinoart.ru/archive/2011/04/n4-article5 (дата обращения: 03.02.2020).

Тяжлов Я.И. Медиаобразование, медиапросвещение, медиакритика, кинокритика как факторы формирования медиакомпетентности. Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. - № 24 (221).– С. 112–117.

Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмот-ности, медиакомпетентности. – Таганрог: Изд-во Таганрог, гос. пед. ин-та, 2010. - 64 с.

Черненко М. Анкета кинокритика. Сайт Мирона Черненко. – 2016. URL: http://chernenko.org/415.shtml (дата обращения: 03.02.2020).

Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. John Wiley & Sons, 2013. – 232 p.

Considine D. M., Haley G. E. Visual Messages: Integrating Imagery into Instruction. A Media Literacy Resource for Teachers. Teacher Ideas Press, 1999. – 371 p.

Debes J. The loom of visual literacy: An overview. Audiovisual Instruction. – 1969. - № 14 (8). – Pp. 25–27.

Dorr A. Media Literacy. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. Pergamon, 2001. – Pp. 9494–9497.

Fedorov A., Levitskaya, A. Comparative Analysis of the indicators' levels of students' media competence development in the control and experimental groups. International Journal of Media and Information Literacy. – 2017. - N 2 (1).– Pp. 16–37.

Fedorov A. On Media Education. Moscow, ICOS UNESCO IFAP (Russia). – 2008. -

156 p.
Gambarato R. R. Media Literacy. Serious Scievce. – 2018 URL: http://serious-science.org/media-literacy-9014 (дата обращения: 03.02.2020).
Hobbs R. The seven great debates in the media literacy movement. Journal of Communication. – 2008. - № 48 (1). – Pp. 16–32.
Jenkins H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. NYU Press, 2006. - 308 p.
Masterman L. Teaching the Media. London, Comedia, 2004. – 368 p.
Messaris P. Visual 'Literacy': Image, Mind and Reality. Boulder Westview Press, 1994. – 2008 p.
Moore D. M., Dwyer F. M. (eds.). Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, 1994. – 435 p.
Prensky M. Listen to the Natives. Eleducational leadership. – 2006. - № 63 (4). – Pp.: 8–13.
Tyner K. Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information. Erl-baum, Mahwah, NJ, 1998. – 304 p.

Тяжлов Ян Игоревич — кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород), tyazhlov@bsu.edu.ru

Манохин Дмитрий Константинович — кандидат философских наук, доцент кафедры философии и теологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород), manokhin@bsu.edu.ru

Ушакова Светлана Викторовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород), s_ushakova@bsu.edu.ru