МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА
ВЫСШАЯ ШКОЛА (ФАКУЛЬТЕТ) ТЕЛЕВИДЕНИЯ

# Актуальные проблемы экранных и интерактивных медиа

СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ
НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

Москва,
7 ноября 2019 года

Составитель и научный редактор
доктор искусствоведения, профессор
Н. Г. Кривуля

МОСКВА
КАЛЛИГРАФ
2020

УДК **316.7+ 654.1+778.04.072.097**
ББК **32.94+76.032**
ISBN 978-5-90363-433-0

А 68
**Актуальные проблемы экранных и интерактивных медиа**: сборник материалов научной конференции. Москва. 7 ноября 2019. Составитель и научный редактор, доктор искусствоведения, профессор Н.Г. Кривуля. — М: КАЛЛИГРАФ, 2020. — 302 с.

ISBN 978-5-90363-433-0

Настоящий сборник составлен по материалам научной конференции «Актуальные проблемы экранных и интерактивных медиа», организованной и проведенной Высшей школой (факультетом) телевидения МГУ имени М.В. Ломоносова в ноябре 2019 года. Материалы сборника представляют интерес для исследователей, занимающихся вопросами современного аудиовизуального искусства, экранных СМИ и массовой культуры, искусствоведов, культурологов, а также студентов гуманитарных вузов.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же соблюдение законов об интелектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

УДК **316.7+ 654.1+778.04.072.097**
ББК **32.94+76.032**

ISBN 978-5-90363-433-0

© Авторы, 2019
© Кривуля Н. Г. Оформление, макет, 2020
© Высшая школа (факультет) телевидения МГУ имени М.В. Ломоносова

Отсюда на современных экранах (от большеформатных и телевизионных до сетевых) невежество, безответственность, провокаторство, аномальность и асоциальность.

**Шестую проблему** я обозначил бы так: **экспансия глумления**. Или, несколько иначе: антикультура глумления.

Свести всю эту проблему просто к нарастанию или к расцвету смеховой или карнавальной культуры (что я и сам ранее делал в моей книге «Теория телевидения. ТВ как неоязычество и как карнавал») уже невозможно. Это слишком просто, узко, слишком, несмело. Тут что-то большее и более опасное.

**Источники:**

1.Третьяков В.Т.Теория телевидения. —М.: Ладомир, 2015.— 664 с.

***Штейн Сергей Юрьевич***
*кандидат искусствоведения,*
*доцент кафедры кино и современного искусства*
*РГГУ,*
*Москва*

## ДИСЦИПЛИНАРНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ИСКУССТВОВЕДЕНИЯ И КИНОВЕДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЦЕЛОСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, СВЯЗАННОГО С СОЗДАНИЕМ ЭКРАННЫХ ФОРМ

Для того, чтобы иметь возможность абстрагироваться от изначальных установок в отношении взаимообусловленности между искусствоведением, киноведением и образованием, связанным с созданием экранных форм, а также самой деятельностью по их производству, необходимо встать на рефлексивную позицию по отношению и к первому, и ко второму, и к третьему — то есть посмотреть на них со стороны, вне собственной возможной изначальной включённости либо в исследовательскую, либо в образовательную, либо в производственную деятельность. Ведь только в этом случае будет сформирована такая познавательная ситуация, в которой продуцируемое знание окажется независимым от тех или иных частных запросов в нём, то есть не будет связано необходимостью функционально обслуживать

какой-то из аспектов перечисленных видов деятельности. Или, точнее — функцию внутри механизма, обслуживающего деятельность. При этом специфика включения во многом обуславливается как конкретикой данного механизма (чем он проще, или чем жестче снормирован, тем проще в него включиться), так и особенностью самой этой функции (чем сложнее функция, тем затруднительнее её реализовать без специальной подготовки и, возможно даже, опыта).

В то же время только в ситуации такого рефлексивного выхода появляется возможность принципиального разделения знания в отношении экранных форм на дискурсивное — первично утилитарно функциональное, и дисциплинарное — являющееся в актуальный момент заместительным в отношении чего-то наличествующего, что и формирует конкретную дисциплинарную идентичность, устойчивость которой и утверждается в качестве основного условия для целостного образования, связанного с созданием экранных форм.

В данном случае понимание логики перехода на рефлексивную позицию и её функционального использования обусловленно необходимостью рассмотрения образования, связанного с созданием экранных форм в качестве компонента сложной системы-деятельности (1. Образование как деятельность / компонент системы деятельности), анализа основной функции знания в условиях образования (2. Знание как средство образования), а также описания того значения, которое потенциально может получать полноценное дисциплинарное знание в рассматриваемой образовательной деятельности (3. Дисциплинарное знание об экранных формах в образовании, связанном с практической деятельностью).

## 1. Образование как деятельность / компонент системы деятельности

Исходным материалом любой образовательной деятельности является субъект-человек, который либо хочет получить сумму знаний в отношении чего-то конкретного, либо включиться в ту или иную конкретную деятельность. Следовательно, продуктом образовательной деятельности будет либо человек, обладающий суммой определённых знаний, либо специалист, обладающий знаниями и умениями, делающими его способным реализовывать конкретную функцию в конкретной деятельности.

Если разговор идёт о деятельности по созданию той или иной экранной формы (фильма, передачи, клипа, мультимедиа формы и т.п.), то включение в неё может происходить как через образование, так и непосредственно — через постижение на практике той функции, которую

необходимо выполнять в условиях данной деятельности (как правило — проходя путь от самого элементарного до сложнейшего). Однако, если на заре кинематографа, а в западной традиции — вплоть до второй половины двадцатого века (а в отдельных странах — и позднее), внеобразовательное включение в профессиональную деятельность, связанную с созданием экранных форм, оставалось нормой, то по ряду причин, среди которых и усложнение самой производственной деятельности, и трансформация социокультурных обстоятельств, в настоящее время включение и функционирование в производственной деятельности практически повсеместно оказывается возможным только в результате получения профессионального образования. По сути, складывается такая модель, в которой производственной деятельностью формируется к образовательной деятельности запрос и на сам продукт — специалистов, способных функционально обслуживать механизм производственной деятельности, и на те характеристики, которыми данный специалист должен обладать (что знать, что уметь, чем владеть).

В то же время необходимо отметить, что изначально сама такого рода образовательная деятельность и сформировалась в связи с возникновением данного запроса, который, становясь всё более явным и масштабным, стимулировал развитие и расширение образовательной деятельности.

Одним из интересующих нас аспектов, связанным со сложившейся системой-деятельности, состоящей как минимум из трёх видов деятельности (производственной, образовательной и иной — деятельность-2 — в условиях которой продукт производственной деятельности является первично функциональным, то есть для которой он главным образом и предназначается, ведь в противном случае возникает вопрос, связанный с целесообразностью реализации производственной деятельности), является то, что главную функцию в механизме образовательной деятельности — функцию педагога, как правило, выполняет функционирующий в производственной деятельности профессионал, то есть, по сути, человек, который владеет опытом и индивидуальным знанием, являющимися достаточными для той конкретной производственной ситуации, в которой он находится. И если не иметь в виду возможное наличие ещё одного вида деятельности — связанного с познавательной активностью в отношении производственной деятельности (о ней речь пойдёт ниже), продукты которой могут использоваться в образовании, то формирование специалиста в условиях образовательной деятельности будет полностью обусловлено

личностью рекрутированного из производственной деятельности профессионала и его личным представлением о той функции, в отношении которой он реализует образовательную программу (что, собственно, и соответствует принципу творческих мастерских, который до сих пор продолжает доминировать в отечественном системном и проектном кинообразовании).

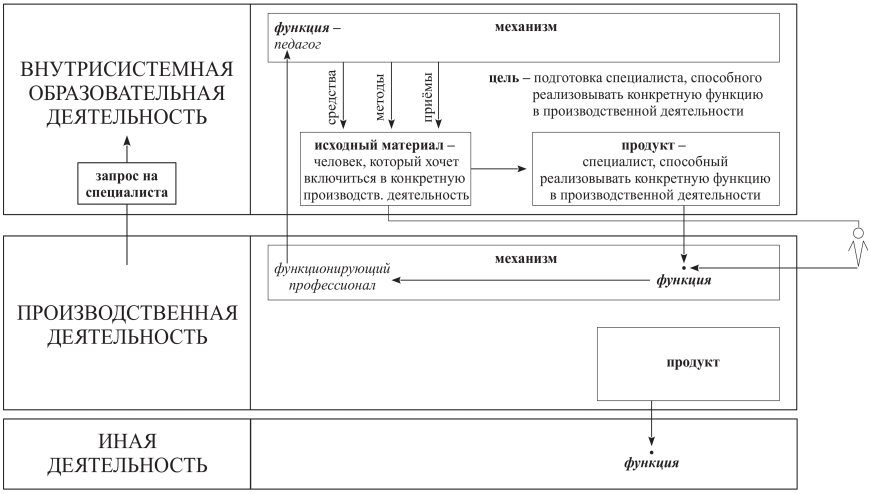


*Рисунок 1.*

Выразив в схеме (рис. 1) исходную систему-деятельности, в которой под производственной деятельностью может пониматься любая конкретизация деятельности по созданию той или иной специфической экранной формы, которая станет специфицировать всю эту систему, конкретизируя её до той или иной конкретной системы-деятельности (кинематограф, телевидение и т.п.), обозначив на ней интересующие нас аспекты, обратимся к ещё одному виду деятельности — познавательной, в данном случае — непосредственно связанной с уже имеющимися видами деятельности.

## 2. Знание как средство образования

Познавательная активность человека может разворачиваться в самых разных условиях, главным из которых является то исходное целеполагание, которое задаёт основу для характера продуцируемого знания и той первичной функции, которую это знание предположительно должно выполнять.

Если не брать обстоятельство исходного наличия дисциплинарной познавательной ситуации в отношении чего-то конкретного (в нашем случае — той или иной, или же любых экранных форм), которой задаются строгие правила ведения познавательной активности, связанные с необходимостью формирования целостного и непротиворечивого знания в отношении познаваемого, которое в актуальный момент времени признаётся за заместительное в его отношении, что и является его первичной и основной функцией, и за что дисциплинарное сообщество несёт определённую социальную ответственность, то за неимением как самого дисциплинарно институализированного знания, так и образца познавательной деятельности, человек может реализовывать познавательную активность либо индивидуального, либо дискурсивного характера. В первом случае — полностью сообразуясь с личным запросом на характер продуцируемого знания, а во втором — подстраиваясь под специфику конкретного дискурса, в условиях которого реализуется познавательная активность.

Кинематограф — основа одной из первых экранных форм, возникнув как чистый феномен (то, чего не было ранее), в таком качестве изначально просто-напросто не мог иметь в отношении себя сложившейся дисциплинарной предметности. Знание о кинематографе, а затем уже и об иных видах деятельности, продуцирующих экранные формы, формировалось самыми разными субъектами в условии индивидуальной или дискурсивной познавательной активности. Поэтому цель такого познания оказывалась вариативной, ситуативной и достаточно размытой. В то же время она всегда была обусловлена конкретикой той или иной частной познавательной ситуации, которая, в свою очередь, обусловлена либо определёнными внешними запросами к продуцируемому знанию (к примеру, от самого познаваемого — информационными, скрыто или же напрямую рекламными), либо индивидуальным особым отношением субъекта к познаваемому, например:

a) саморефлексивным — связанным с функциональным включением познающего в это познаваемое и попыткой разобраться как в нём самом, так и в своём месте в нём — именно такова исследовательская саморефлексия режиссёров, сценаристов, актёров;

b) дисциплинарно-дискурсивным — обусловленным рассмотрением познаваемого с точки зрения изначального включения познающего в ту или иную дисциплинарную предметность — социологию [7], психологию [8], литературоведение [1];

c) феноменально-дискурсивным — зависимым от специфики того или иного конкретного дискурса, в который по тем или иным

причинам оказывается включён познающий субъект — например, связанным с определённой идеологией (практически всё советское киноведение) или отношением к фильму/ экранным формам как к новому виду искусства (см., например, работы Р. Канудо, Л. Муссинака, Б. Баллаша) и т. п.

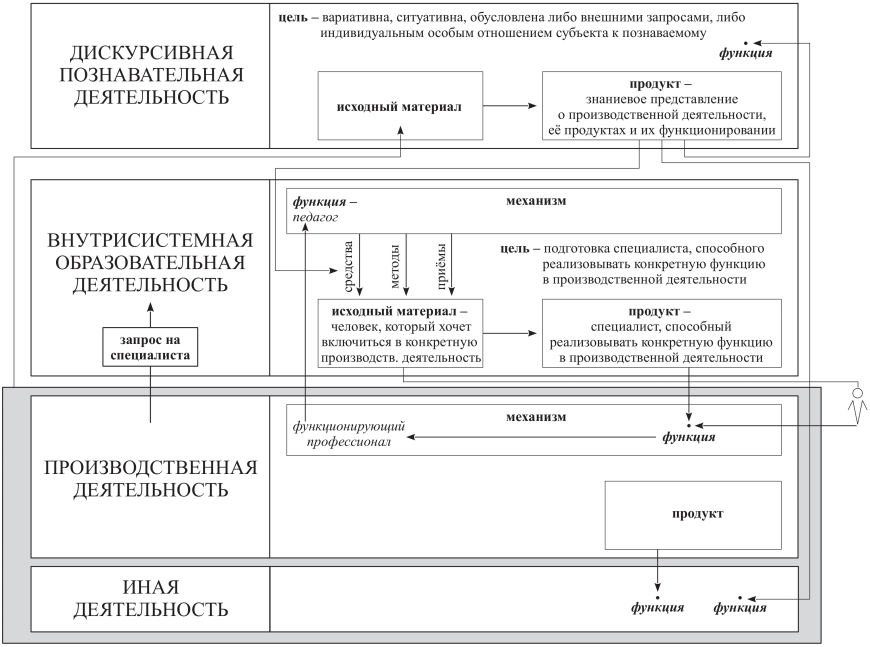


*Рисунок 2.*

Исходя из конкретики той или иной дискурсивной ситуации определяется и та первичная функция, которую реализует получаемое знание — оно либо функционально внутри исходной системы деятельности (производственная-иная/деятельность-2), либо в условиях самого порождающего его дискурса. Вторичной функцией дискурсивного знания может быть использование его в качестве средства в условиях образовательной деятельности, связанной с производственной деятельностью (рис. 2). Причём в отсутствии полноценного дисциплинарного знания, субъектами, реализующими образовательную деятельность, оно может восприниматься в качестве такового и, соответственно, не только использоваться в образовательном процессе, но и транслироваться и утверждаться в данном (дисциплинарном)

качестве. А с возникновением запроса от образовательной деятельности к дискурсивной познавательной деятельности в знании или даже в особом знании (знании о чём-то конкретизированном, структурированном знании) об исходной системе деятельности, первичной функцией дискурсивного знания может быть и его использование в качестве средства в образовании — собственно с этого момента и может быть положено начало генезису дисциплинарного знания. Однако чтобы это произошло, должно быть реализовано одно важное условие — необходимо принципиальное дистанцирование от существующего дискурсивного знания об исходной системе деятельности, которое может быть реализовано либо через его обоснованное опровержение, либо через специфическое включение в формируемую дисциплинарную систему знаний. Но, судя по тому, что мы до сих пор наблюдаем в отношении знания о кинематографе, телевидении, мультимедийных формах, а также связанного с ними образования, этого не происходит, и характер знания остаётся всё тем же — принципиально дискурсивным, и в таком качестве обслуживающим образовательные системы, в которых по-прежнему основную функцию — педагога, выполняет функционирующий в производственной деятельности профессионал, в данном качестве удовлетворяющийся своим собственным опытным знанием и тем дискурсивным знанием, фрагменты которого по тем или иным ситуационным причинам оказались в его фокусе.

Исходной основой дисциплинарного знания о кинематографе и иных экранных формах могло бы стать искусствоведение, если бы оно само в начале-первой половины двадцатого века не находилось бы в ситуации становления в качестве полноценной дисциплины. Собственно в течение времени, по крайней мере, российское киноведение постепенно и было в конце концов сформировано в качестве специфической субдисциплинарной предметности искусствоведения, правда, со всеми вытекающими из этого слабыми сторонами, обусловленными, во-первых, необходимостью обслуживать определённый идеологический запрос, связанный в том числе с включением кинематографа в «круг искусств», во-вторых, следуя данному запросу и искусствоведческой традиции, — вынужденностью использования в качестве основной методологии исследования, являющегося функционально весьма ограниченным, историко-биографического подхода, и, наконец, в-третьих, уводя в сторону производственные и иные вопросы, ограничением своей предметной области в основном только фильмами. В зарубежном же опыте исследования кинематографических и

иных экранных форм мы сталкиваемся с ситуацией наличия целого ряда специфических ориентационных дискурсов, обусловленных изначальной точкой зрения на предмет: дисциплинарной (психологической, социологической, культурологической и т.п.), философской (позитивизм, структурализм, неомарксизм и т.п.), ситуационно-концептуальной (феминизм, постмодернизм, неоколониализм и т.п.), то есть, по сути, с тем же отсутствием полноценного дисциплинарного знания.

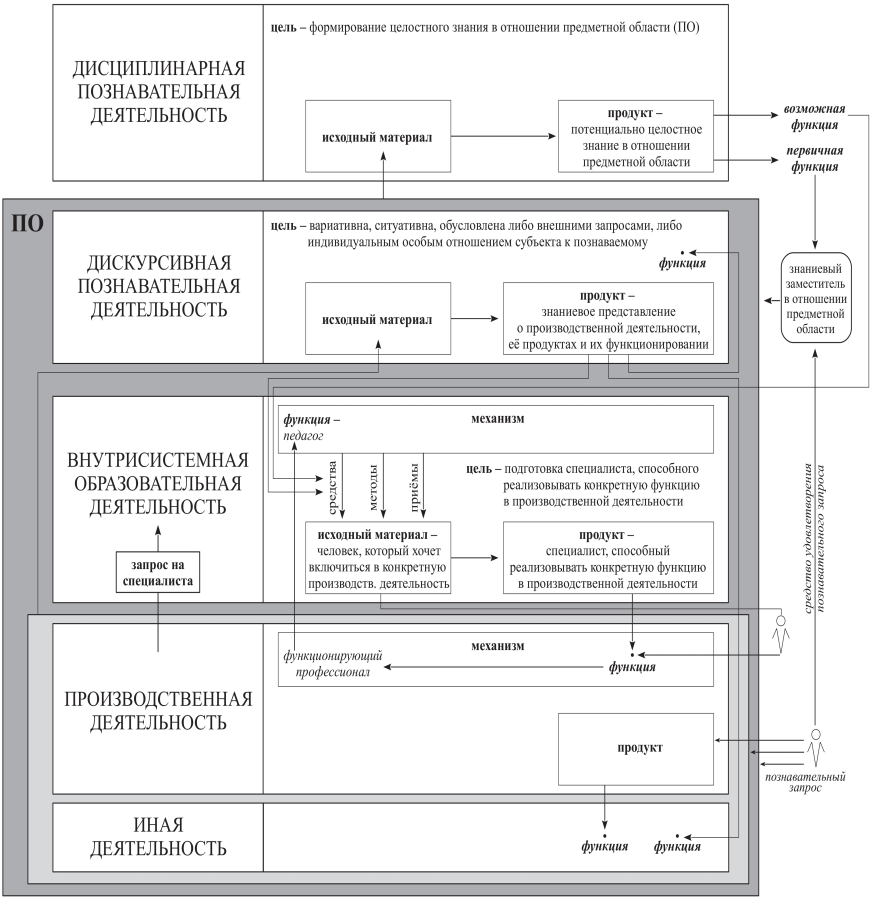


*Рисунок 3.*

В то же время в современной ситуации социально накопленного и визуального опыта и самого разного дискурсивного знания, во-первых,

формирование полноценной дисциплины оказывается возможным при установлении двух основных исходных условий, связанных с включением существовавшей, наличествующей и продолжающей функционировать дискурсивной познавательной деятельности в предметную область (ПО) данной дисциплины и утверждением в качестве основной цели формирование целостного и непротиворечивого знания в её отношении, способного удовлетворить потенциальный познавательный запрос в знании в отношении любой из частей данной предметной области (рис. 3), а, во-вторых, может идти разговор уже не о частной дисциплине в отношении той или иной экранной формы (хотя при необходимости и удобстве это вполне возможно), а в целом — об экранном произведении и различных вариантах её формирования и функционирования (рис. 4). При этом важной характеристикой дисциплинарного знания и тем, что его принципиально отличает от любого дискурсивного знания, является его реальная или потенциальная целостность.

По сути, при условии продуцирования такого знания и овладения им педагогом, оно уже будет (должно быть!) одним из важнейших средств для внутрисистемной образовательной деятельности. Однако, несмотря на это, возможны целых три принципиально разных сценария, связанных с дисциплинарным знанием в отношении экранных форм и его использованием в образовании.

### 3. Дисциплинарное знание об экранных формах в образовании, связанном с практической деятельностью

Как это ни покажется странным, но один из сценариев является негативным: дисциплинарное знание может оказаться вообще невостребованным внутрисистемной образовательной деятельностью.

Среди основных потенциальных причин этого можно предположить следующие:

— дисциплинарное знание может оказаться слишком сложным с точки зрения его собственной формосодержательной целостности и средства его выражения, то есть, проще говоря — заформализованно и недоступно для полноценного восприятия без специальной подготовки (что, впрочем, скорее всего и помогает ему преодолеть дискурсивность);

— дисциплинарное знание может войти в конфликт с существующим и широко используемым внутри данной системы дискурсивным знанием, которое, не отвечая принципам научности, в то же время за неимением иного вынужденно оказывалось функциональным в таком —

псевдодисциплинарном качестве (по сути — это проблема традиции, и включённости субъектов, использующих то или иное знание, в конкретный локальный дискурс);

— дисциплинарное знание при условии его формирования, а не наличия как данности в некой временной перспективе, может быть просто-напросто нефункциональным из-за того, что либо образовательной деятельностью обслуживается какая-то локальная производственная деятельность и не предполагается никакого развития ни этой деятельности, ни самой образовательной деятельности, либо образовательная деятельность вообще зациклена на себе и функционирует ради себя самой и, таким образом, не заинтересована в адекватности актуальным социокультурным обстоятельствам (к сожалению, именно эта «образовательная модель» в настоящее время наиболее распространена в нашей стране).

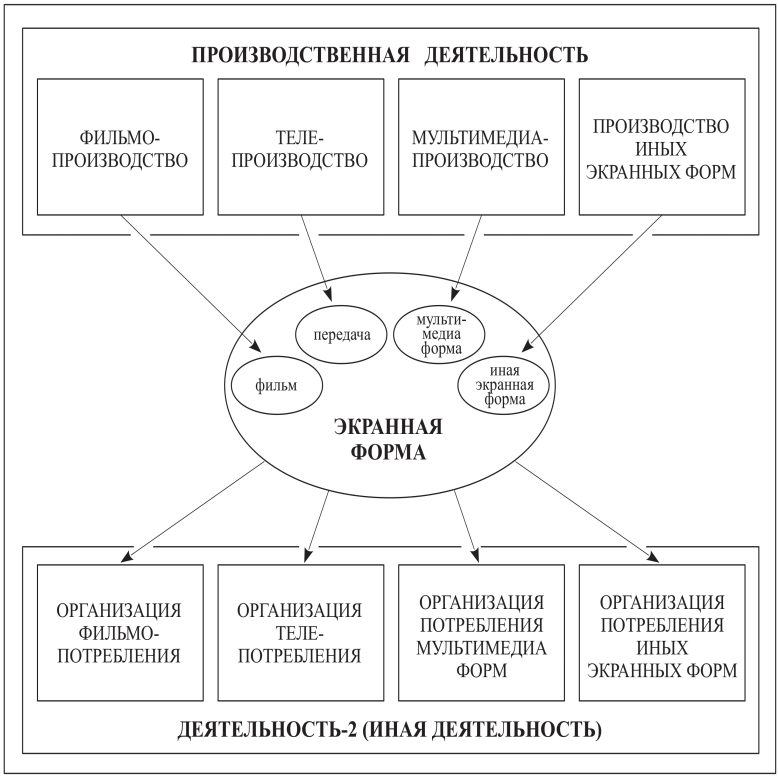


*Рисунок 4.*

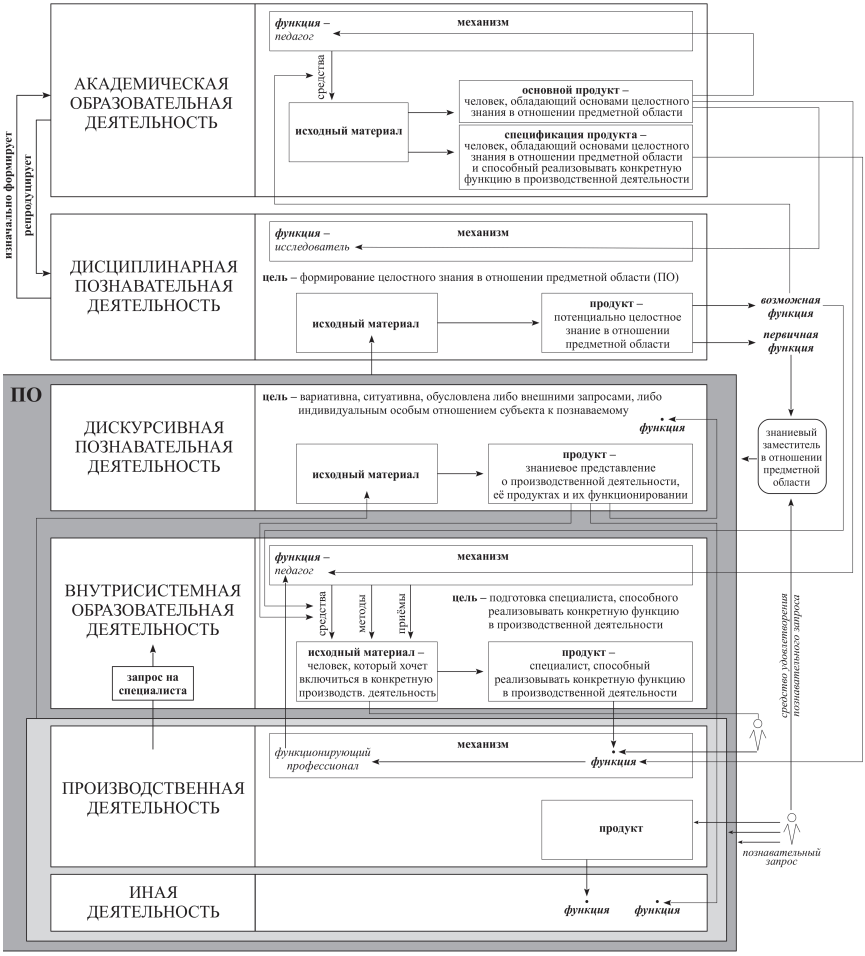


*Рисунок 5.*

Первые две причины полностью обусловлены личностью педагога — неспособного использовать дисциплинарное знание в качестве средства образовательной деятельности, и могут быть преодолены его заменой на педагога принципиально иной формации — не первично функционирующего в производственной деятельности профессионала, а специально подготовленного к педагогической деятельности, обученного выстраивать дидактику образовательного процесса

не на основе личного опыта, а на сумме имеющихся дисциплинарных знаний. Преодоление третьей причины связано либо с коренной реформой существующих образовательных структур, либо с формированием новых внутрисистемных образовательных институций.

Второй сценарий — дисциплинарное знание может использоваться не во всей своей полноте, а лишь в тех аспектах, которые оказываются наиболее востребованы в условиях конкретной образовательной ситуации. В иных же случаях будет использоваться по-прежнему то или иное дискурсивное знание.

В данной ситуации мы сталкиваемся с тем, что обучающийся получит не только методологически негомогенное знание, но и знание эклектичное, при том, что если практическое использование такого знания в производственной деятельности вполне допустимо, то при дальнейшем возможном его собственном включении в образовательную деятельность в качестве педагога эффективность наличествующей разрозненной «суммы» знаний для реализации педагогической функции, скорее всего, будет незначительной.

И, наконец, третий сценарий полностью обусловлен спецификой самого дисциплинарного знания и его функционированием в таком качестве.

Дело в том, что как только формируется та или иная дисциплинарная предметность, то очень скоро возникает необходимость в репродуцировании кадров, которые будут адекватно обслуживать механизм дисциплинарной познавательной деятельности. Таким образом созидается академическая образовательная деятельность для которой продукт познавательной дисциплинарной деятельности оказывается средством, а основным собственным продуктом — человек, обладающий основами целостного знания в отношении предметной области, соответствующей данной дисциплинарной предметности и способный полноценно функционировать в качестве исследователя в условиях этой дисциплины, но также — потенциально и в качестве педагога в самой этой образовательной деятельности, тем самым сохраняя преемственность установленной для этой дисциплины академической традиции. В то же время такой специалист может полноценно реализовывать функцию педагога в условиях внутрисистемной образовательной деятельности, формируя у обучающихся целостное представление в отношении всей совокупности вопросов, связанных с той предметной областью, частью которой является производственная деятельность, в которую они, в конце концов, функционально должны быть включены (при этом принципиально разводя то, что

независимо от конкретики производственной, исторической, либо социокультурной ситуации и то, что, наоборот, ими обусловлено — частный случай, и, таким образом, — готовя профессионала адаптивного потенциально к любым производственным обстоятельствам, что принципиально недоступно в ситуации не использования в образовании дисциплинарного знания).

Однако в условиях академической образовательной деятельности может возникнуть и спецификация продукта, связанная с тем, что это будет уже не просто человек, обладающий основами целостного знания в отношении предметной области, но и способный реализовывать конкретную функцию в производственной деятельности (рис. 5). То есть академическая образовательная деятельность потенциально может заместить собой внутрисистемную образовательную деятельность, которая возникла и функционировала в её отсутствии, но при формировании дисциплинарного знания и академического образования, оказывается уже и содержательно, и морально устаревшим посредником между субъектом, желающим функционально включиться в профессиональную производственную деятельность и самой этой деятельностью.

Утверждая функциональное главенство дисциплинарного знания над знанием дискурсивным в условиях образовательной деятельности, связанной с включением человека в производство той или иной экранной формы, необходимо поставить более общий вопрос: насколько существующие искусствоведение и киноведение являются таковыми? Или их дисциплинарность — лишь условна и принимается в данном качестве в отсутствии полноценного дисциплинарного знания? И при каких организационных и социокультурных условиях такое знание может быть сформировано? При том, что сами принципы формирования такого знания вполне очевидны (по крайней мере в качестве одного из вариантов) и в том числе были в самых общих чертах выражены здесь через само описание предмета и сопровождающие его производные схематические построения (переход от натуралистического к деятельностному подходу к познанию [6], использование в качестве основной стратегии познавательной активности перманентной рефлексивно-методологической работы [3], а средства выражения знания — исходной процедуры схемы анализа полиструктурной системы Г.П. Щедровицкого [5, С. 257-263; 4]).

## Источники:

1. Поэтика кино. — М; Л.: Киноизд-во РСФСР Кинопечать, 1927. — 192 с.

2. Штейн С.Ю. Границы киноведения как субдисциплинарной предметности искусствоведения // Логика визуальных репрезентаций в искусстве: от иконописного пространства и архитектуры к экранному образу. — М: РГГУ, 2019. — С. 234-314.
3. Штейн С.Ю. Перманентная рефлексивно-методологическая работа в условиях искусствоведения // Артикульт. 2017. 26 (2). С. 6-26.
4. Штейн С.Ю. Средство выражения теории искусства // Артикульт. 2018. 29 (1). С. 6-19.
5. Щедровицкий Г.П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М.: Шк.Культ.Полит., 1995. — С. 233-280.
6. Щедровицкий Г.П. Методологический смысл оппозиции натуралистического и системодеятельностного подходов // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. — М.: Шк.Культ.Полит., 1995. — С. 143-154.
7. Altenloh E. Zur Soziologie des Kino. Die Kino-Unternehmung und die sozialen Schichten ihrer Besucher. — Jena, 1914.
8. Münsterberg H. The photoplay; a psychological study. — New York; London: D. Appleton and company, 1916.

***Алексеева Тамара Валентиновна***
*кандидат педагогических наук,*
*доцент кафедры телевидения,*
*Санкт-Петербургский государственный институт*
*кино и телевидения,*
*Санкт-Петербург*

# ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ

Мы живем в постиндустриальном обществе, где умозрительные, невещественные информационные данные ценятся больше, чем практические умения, где огромную роль в жизни общества играет сфера услуг, информация, новейшие технологии, и где главенствует относительно новое, но, несомненно, важное явление — креативная экономика, ставшая неотъемлемой частью жизни современного общества.

Класс креативных специалистов (деятелей телевидения и кино (медиа), IT-специалистов, дизайнеров, арт-директоров и т.п.) сегодня ценится выше рабочего класса. Создание креативной экономики — инновационная и актуальная задача для мирового сообщества. Обязательным условием решения инновационных задач является кадровое