Департамент Смоленской области по культуре и туризму
ОГОБУ ВПО
«Смоленский государственный институт искусств»

КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО, ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы
научно-практической конференции
с международным участием
(8 февраля 2013 г.)

Смоленск
2013

УДК 008
ББК 71
К 90

Рекомендовано к изданию Методическим и Редакционно-издательским советами СГИИ

Редакционная коллегия:

Хриптулов И.В. – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. ректора Смоленского государственного института искусств;

Романова Г.А. – кандидат педагогических наук, профессор, и.о. проректора по научной работе Смоленского государственного института искусств;

Горбылева Е.В. – кандидат педагогических наук, профессор, и.о. проректора по учебной и воспитательной работе Смоленского государственного института искусств;

Подгузова Е.Е. – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета культуроведения Смоленского государственного института искусств.

Культура, искусство, образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практической конференции с международным участием (8 февраля 2013 г.). – Смоленск: СГИИ, 2013. – 536 с.

ISBN 978–5–93013–034–8

В сборнике представлены научные статьи по актуальным проблемам культуры, искусства, образования. Публикации сборника раскрывают важнейшие задачи сохранения и развития культуры и ее качественного обновления; процессы подготовки нового поколения культурной элиты к деятельности в динамично меняющихся политических, социально-культурных, информационных реалиях, отражающих культурное разнообразие современного мира.

Материалы сборника предназначены ученым, преподавателям, аспирантам, студентам, практическим работникам сферы культуры, искусства, образования.

УДК 008
ББК 71

ISBN 978–5–93013–034–8

© ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА, ОБРАЗОВАНИЯ

Романенкова Ю.В. Парадигма художественного образования: актуальные проблемы практически направленной подготовки специалистов 10
Новикова Н.А. Психологические аспекты профессионализма педагога....15
Федосова Е.А. Коммуникативные приоритеты в сфере высшего образования....17
Королева Н.И. Духовные основы российской культуры....23
Кутузов Б.А. Интуиция в контексте классического и постнеклассического знания....26
Комиссарова Е.В. Развитие художественного образования на Смоленщине в начале XX века....31
Мертенс Е.С. Усадебные библиотеки как уникальное явление культурно-образовательной среды России (на примере Смоленской губернии)....37
Эрдман О.Э. Древнерусское искусство как вневременная ценность в Талашкинском императиве....43
Корсак А.В. Культурная работа среди национальностей Смоленщины в 20–30-е гг. XX века....51
Бутеев Д.В. Своеобразие исторической повести А. Витакова «Меркурий»....54
Сычугов А.М. К проблеме российского джазового образования....57
Желтоног А.Н. Полистилистика фортепианного творчества в Японии....59
Кузьменко Е.О. Консьюмеризм как специфический способ социализации....63
Куликова Ю.П. Социально-экономические особенности российской модели фандрайзинга....66
Гарибова Е.В. Креативные возможности инновационных дисциплин современного высшего музыкального образования (к вопросу о выполнении семантического анализа музыкальных произведений) 73
Комарова М.А. Особенности современного детства. Роль искусства в формировании гармонично развитой личности....79
Сергеев Е.А. Организационно-структурные и содержательные особенности непрерывного профессионального образования в сфере культуры....83

ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казакова И.С. Проблемы и перспективы профессиональной подготовки современного музыканта....89
Бейсенбина Т.А. Актуальные проблемы развития музыкальной культуры молодежи в условиях современной России....91
Бочкарева О.В. Возможности диалога в музыкально-педагогическом образовании 93
Прудников С.К. Аспекты творчества на уроках по специальному инструменту....99
Павлюченков В.Ф. Этап первоначального ознакомления с музыкальным произведением в системе непрерывного музыкального образования....102
Сергеева И.М. Личность преподавателя-музыканта как фактор обеспечения запланированных результатов образования....104

Гинзбург В.Г. Психологические особенности музыкального обучения в классе дирижирования....109
Нецина И.Г. Об исполнительских задачах певца....111
Латышева Т.П. К вопросу психолого-педагогической составляющей в работе педагога-вокалиста....113
Тарасова О.А. Хоровое пение в зеркале шведской национальной ментальности....115
Розов В.Н. Экспрессия джазового звучания....121
Гаврилова Е.З. Потенциал дисциплины «Фортепиано» в реализации многообразных организационных форм учебной деятельности студентов музыкально-исполнительских специальностей....123
Дронова А.А. Развитие гармонического слуха на уроках сольфеджио в старших классах детской школы искусств....126
Ермакова Т.Е. К вопросу развития мироориентации учащихся детской школы искусств....131
Сазонова Н.Н. Основы метроритмических взаимосвязей учебных хореографических комбинаций и их музыкального сопровождения....136
Булкова Т.М. Применение музыкального сопровождения в оздоровительной аэробике....141
Дорожкина Р.Н. Импровизация и ее важность для музыкального оформления уроков на хореографическом отделении....144
Коновалова И.Ю. Неофольклорные проекции культурного диалога «Автор – традиция» (на материале хоровой музыки украинских композиторов рубежа XX–XXI вв.)....147

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Липская О.Г. Образование как социальная ценность и фактор становления личности....152
Вохрышева М.Г. Образование как культуротворческий процесс....154
Березовская В.А. Духовно-нравственное воспитание – приоритетное направление образовательной деятельности Дворца творчества....158
Леоненко Н.А. Модель социокультурного образования как потребность в гармоничном развитии....162
Блохин В.Н. Проблемы высшего образования в Российской Федерации....166
Купцова В.В. Художественные картины на уроках иностранного языка....169
Саенко Н.В. Связь образования и культуры как тенденция развития современного общества....174
Азевич А.И. Информационная культура личности как приоритет педагогического образования....177
Буренина Е.Е. Инновации в образовании....179
Петров Ю.В. Географические информационные системы в современном образовательном процессе регионального образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры....183
Зайцев В.Н. Модернизация среднего профессионального образования....185
Пацукевич О.В. Роль философского знания в формировании мировоззрения студентов высшей школы....188

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, НАУЧНОЙ И ТВОРЧЕСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Афонина Р.Н. Междисциплинарный синтез естественно-научного и гуманитарного знания как условие достижения целостного образования 191
Мережко М.Е., Посохова Н.В.,Кистенев В.В. Информационные технологии как неотъемлемая составляющая образовательного процесса вузов культуры и искусств.....194
Фролова Ю.В. Дидактика осуществления учебного процесса современной гуманитарной академией посредством ПО «Комбат-онлайн» в связи с переходом на RoWeb-технологию.....197
Новосёлова О.В. Образное восприятие в художественном образовании.....203
Глинкина Г.В., Зорина В.Л. Реализация способа диалектического обучения в учебном процессе педагогических вузов и колледжей как инновационный путь повышения качества подготовки выпускников.....208
Шумська Я.И. Перформанс в XXI веке: основные проблемы образовательного процесса.....213
Шатравко Н.С. Формирование речевой культуры преподавателя как фактор оптимизации процесса обучения.....217
Турищева Л.В. Развитие творческого мышления на занятиях по постановочной работе.....220
Ковель М.И. Инновации в образовании: применение тестового контроля учебных достижений учащихся на основе теории и технологии способа диалектического обучения.....223
Антощенков В.Ф., Фирсанова И.В. Особенности использования иллюстративного материала в курсе «Введение в естественную историю».....229
Безценная Ж.П. Использование принципов гуманизации образования для воспитания нового типа личности в технических университетах США.....232
Гурьева О.В. Студенческое самоуправление как способ формирования личности в университетах Европы.....234
Ребещенкова И.Г. Единство стратегического мышления и ответственности как когнитивно-этическое основание образования.....237
Нетребенко Л.В. Виртуальный кабинет психологии как интерактивная форма самостоятельной работы студентов.....243
Княжева И.А. Методическая культура как результат профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры.....245
Курц Т.А. Особенности повышения квалификации педагогических кадров образовательной области «искусство».....248
Карамулина И.В., Цыганкова П.В. Практика реализации деятельностного подхода в подготовке педагогов к обучению в условиях внедрения ФГОС в основную школу.....250
Романова Е.С. Содержание социальных представлений студентов о социально рентабельном человеке.....252

СОВРЕМЕННЫЙ ДОСУГ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА

Подгузова Е.Е. Внеучебная деятельность в контексте развития профессионального творчества 258
Поникаровская С.В. Внеаудиторная работа как составляющая подготовки инженера в технических вузах Европы....261
Шаляпина О.О. .Работа с инвалидами как одно из приоритетных направлений деятельности библиотеки....265
Дорогонько З.В. Состояние общественного призрения детей в Смоленской губернии в конце XIX века....268
Солдатенко И.А. Режиссерские приёмы активизации зрителей в театрализованных представлениях и массовых праздниках....271
Козлова Е.С. Актив школьного музея: традиционные и новые формы работы....273
Цаплина С.П. Российское волонтёрство как социальный феномен....276
Новикова Н.А. Волонтерская деятельность: возможности самоорганизации....280
Емельянова Г.И. Инновационные подходы в обучении педагогических работников Дворца детского творчества....282
Фомченкова Ю.А. Жизненная активность лиц, оставшихся без работы: сущность и особенности....284
Морозова А.М. Педагогические условия самореализации участников самодеятельных творческих коллективов....288
Реутова В.Б. К вопросу о сущности этнического самосознания и этапах его формирования....290
Кравченко В.В. Танцуйте сами, танцуйте с нами (из опыта работы МБОУ ДОД Белгородского Дворца детского творчества)....293

БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И БИБЛИОТЕЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕДИНОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Барма О.А. Ризоморфный лабиринт как модель библиотеки в творчестве Х.Л. Борхеса....297
Жарова Т.Н. Региональный аспект исследований по истории библиотек....303
Полевина Е.В. Система эстетического воспитания в детских и школьных библиотеках....311
Степанян Н.В. Актуализация содержания библиотечной, библиографической, научно-информационной деятельности в новом разделе средних таблиц ББК....315
Грибков Д.Н. Электронное информационное пространство российских библиотек: пути формирования....318
Горбылева Е.В. Корпоративное обучение как способ оптимизации организационной (корпоративной) культуры библиотечного специалиста....320
Тумарева Е.М. Виртуальное справочное обслуживание в Смоленской областной универсальной библиотеке им. А. Т. Твардовского: реалии и перспективы....323
Максименкова Г.В. Система СРС как условие формирования самостоятельности мышления и развития творческих способностей....326

Скачков Д.Е. Построение математической модели процесса обучения студентов с использованием механизма нечетких сетей Петри (на примере дисциплины «Информационныетехнологии»).....330
Хецева О.М. Электронная библиотека диссертаций как пространство для формирования информационных потребностей пользователей.....333

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Груздова И.В. Искусство в культурно-эстетическом развитии дошкольников.....336
Чеботарева Н.В., Полетаева Ю.К., Бредихина Н.В. Формирование экологической компетентности воспитанников в дошкольном образовательном учреждении.....341
Заславская О.В., Гончарова Е.Ю. Культура социально-профессионального партнерства в работе с одаренными детьми.....344
Зауторова Э.В. Роль семьи в нравственно-эстетическом воспитании детей.....347
Полевина Е.В. Формирование эстетической культуры личности растущего человека в детских и школьных библиотеках 350
Жаровцева Т.Г. Национальные традиции в ракурсе социальных проблем воспитания детей в семье.....354
Закорченная Г.М. Способы реализации функций руководителя дошкольного учреждения при подготовке специалиста.....357
Инжестойкова В.А. Цвет как эмоциональный фактор создания художественного образа детьми старшего дошкольного возраста.....359
Монке Е.С. Использование традиционных средств и информационно-коммуникационных технологий в преподавании курса «Литература для детей дошкольного возраста».....362
Потикани В.В. Коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста как условие их социализации.....364
Просенюк А.И. Динамическая иллюстрация в процессе воспитания интереса к содержанию художественных произведений у детей дошкольного возраста.....368
Зотеева Т.А. Формирование основ музыкальной культуры дошкольников средствами классической музыки 370
Колесник А.Г. Воспитание толерантной культуры дошкольников как общечеловеческой ценности.....372
Петров И.П. Роль фольклора в формировании личности ребёнка.....376

ЛИТЕРАТУРА, КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Чернова В.Е. Влияние глобализационных процессов на российскую науку 380
Буйденков А.А. Постмодерн как социокультурный феномен современности.....384
Федорович Б.Ю. Постмодернизм и его понимание в современном художественном пространстве: региональные практики (на примере Московской недели искусств Первого Московского международного фестиваля перформанса и Недель актуального искусства во Львове).....388
Радионова А.В. О взаимосвязи философии и поэзии: обзор литературы.....392

Прялкина И.В. Дизайн – феномен художественной культуры России XX века.....398
Новикова В.В. Правовая культура избирателя.....399
Захаренко Т.А. Анализ теоретических подходов к определению понятия «психологическая культура».....403
Пастернак Т.К. Пастернак Константин Борисович – скульптор и гражданин. К проблеме сохранения творческого наследия.....406
Мачулене Е.Г. «Русское» в творчестве Валерия Гаврилина.....409
Ступницкая Н.Н. Воплощение духовно-нравственных основ российской культуры в романе А. И. Солженицына «В круге первом».....411
Музафарова А.Р. «Чёрная бурка» Г. Хугаева на сцене Татарского государственного академического театра имени Галиасгара Камала.....414
Бойчук М.П. Романтические тенденции вокального творчества Ф. Листа.....418
Салихова А.Р. Тенденции развития татарской драматургии.....423
Орлов А.Н. Некоторые особенности переложения ранних балетов Игоря Стравинского для оркестра русских народных инструментов СГИИ.....426
Котыло А.А. Маска в современной театральной педагогике: способ раскрытия творческого потенциала актера.....428
Денисова Т.Т. Прозвища как вид антропонимов: проблемы и перспективы исследования.....431
Щепакин В.М. Западнославянские пианисты в зеркале южнорусской прессы 1870-х годов.....434

ПРАВОСЛАВИЕ И НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

Невеселая Т.И. Православие и русская культура.....441
Романова Г.А. К 1025-летию введения христианства на Руси: государственное, духовно-нравственное и социокультурное значение.....443
Хакимулина О.Н. Миссионерская деятельность русской православной церкви в Сибири в XVII – начале XX вв.....447
Итунина Н.Б., Кулаков К.Ю. Феномен межкультурной адаптации в современном мире.....452
Самарин Д.В. Традиции изучения художественных школ в системе народной культуры.....455
Трусов Ю.В. Роль традиций в дизайне интерьера старинных русских городов (на примере города Смоленска).....460
Глазков М.Н. О безопасности фонда Синодальной (Патриаршей) библиотеки в первой половине XVIII в. 465
Самосюк Н.В. Русская культура и Православная Церковь на территории Западной Беларуси в 1921–1939 гг. 467
Приходько Ф.С. Менталитет белорусов как отражение исторической памяти и его значение для современного мира.....472
Свид О.Д. Народно-сценический танец в системе русских народных исполнительских традиций.....476
Рябцева Т.А. Мужские танцевальные элементы в уроке русского танца.....479
Черенкова Е.А. Хореографическое искусство как средство духовно-нравственного воспитания личности.....482
Сакович В.А. О сущности воспитания русского дворянина.....484

Громыкина Т.С. Влияние народной художественной культуры
на формирование духовно-нравственных качеств личности ребенка
в современной России.....487
Седухин Б.В. Специфика региональной народной музыкальной культуры.....493

РЕКРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Гурская Л.А. Использование лыжных прогулок в целях оздоровления человека.....498
Галкин Ю.П., Булкова Т.М. Мониторинг физического состояния студенческой
молодежи.....500
Мартынова Е.В. Формирование культуры здоровья молодежи в высших учебных
заведениях средствами физической культуры.....502
Усова И.В. Региональный компонент содержания обучения иностранному языку
в неязыковом вузе.....505
Иванова Ю.В. Мюзикл на занятиях по французскому языку
(на примере работы с мюзиклом «Notre-Dame de Paris»).....510
Гиренко И.В. Профессиональная ориентация как один из факторов мотивации
в обучении иностранным языкам в техническом вузе.....513
Руденко Н.В. Проблема подготовки иностранных студентов в высших технических
учебных заведениях Украины.....516
Новикова Е.Б. Семантические неологизмы в современном украинском языке.....520
Бурцева М.С. Проектно-ориентированное обучение немецкому языку.....521
Коновалова Е.Н. Об особенностях применения комбинированной формы
обучения иностранному языку в вузе.....524

Сведения об авторах 527

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ, ИСКУССТВА, ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Романенкова

Парадигма художественного образования: актуальные проблемы практически-направленной подготовки специалистов

Художественное образование – пожалуй, одна из наиболее проблемных, уязвимых сфер в поле высшего образования на территории бывшего СССР на сегодняшний день. Исключением не является и Украина, а, возможно, в ряде аспектов ее можно назвать одним из наиболее характерных примеров сложившейся ситуации. В начале 2013 г. в стране можно выделить несколько центров, где сосредоточено наибольшее количество художественных учебных учреждений страны, однако прослеживать тенденции к расширению этой паутины становится все сложнее, поскольку все чаще можно наблюдать появление художественных факультетов или институтов в составе вузов, ранее не имевших к художественной ниве никакого отношения и пользующихся ныне возможностями, предусматриваемыми наполнением термина «университет», с целью держаться в русле нужд времени, чувствовать конъюнктуру арт-рынка. Ряд выпускающих кафедр дизайна открыт при Национальном авиационном университете, художественные кафедры есть при Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко, при Полтавском национальном техническом университете им. Ю. Кондратюка, архитектурный факультет проводит набор на специальности «Декоративно-прикладное искусство» и «Изобразительное искусство», Крымский инженерно-педагогический университет объявляет набор на специальность «Изобразительное искусство» [3]. К сожалению, многие учебные заведения частной формы собственности, направленные на художественную подготовку, практически не жизнеспособны сегодня, несмотря на, казалось бы, парадоксальность этой ситуации, поэтому львиная доля вузов подобного профиля – государственные. Вузы частные пользуются все меньшим доверием абитуриентов, причиной чего становится прежде всего низкий научный ценз профессорско-преподавательского состава.

Обозначим те аспекты художественного образования и сложности подготовки кадров, которые кажутся нам стоящими наиболее остро. Один из них – это несовершенная нормативная база. Общее количество вузов, готовящих художников по разным специальностям, в Украине значительно уступает тому, что имеет Россия.

Многие трудности при организации новых образовательных проектов, введении новых специализаций связаны с несовершенством классификатора профессий, с которым должна согласовываться указываемая в дипломе запись о квалификации. Этот документ периодический обновляется, однако внедрения в образовательном поле происходят гораздо интенсивнее. Перечень направлений, областей знаний, по которым осуществляется подготовка бакалавров и магистров в Украине, существенно отличается от российского. Область знаний с кодировкой 0202 «Искусство» предполагает 10 направлений подготовки, среди которых – изобразительное искусство, декоративно-прикладное искусство, реставрация, дизайн, фотоискусство. На момент начала вступительной кампании 2012 г. лишь 13 вузов проводили набор на специальность «Декоративно-прикладное искусство», чуть больше 40 учебных заведений дава-

ли возможность получить диплом по специальностям «Изобразительное искусство» и «Дизайн», а на популярное и востребованное ныне «Фотоискусство» можно было пойти только в 2 вуза, причем оба столичные, из которых лишь один – государственной формы собственности.

Наиболее проблемным, пожалуй, является поле реставрации. Если в России, согласно Приказу Минкультуры №366, обновленному в 2011 г. [4], предусмотрено 14 специальностей только для реставраторов, то украинские сподвижники художественного образования имеют в этой сфере гораздо меньше возможностей. Специальность предусматривает формулировку «реставратор произведений искусства», и лишь квалификация предполагает уточнения «по видам», т.е. «реставратор художественного металла», «реставратор станковой живописи», «реставратор монументальной живописи». Вариантов предусмотрено значительно меньшее количество, нежели у российских коллег, что продиктовано отнюдь не отсутствием квалифицированных специалистов в стране или непониманием специфики подготовки. Есть и то, и другое. Однако каждый раз при попытке ввести ту или иную специализацию коллективы специалистов сталкиваются с чрезмерной формализацией процесса на уровне утверждения их проектов, несоответствием потребностей потенциальных абитуриентов и имеющихся возможностей, утвержденных перечнем существующих направлений и классификатором профессий. Несмотря на огромное количество культурных ценностей, находящихся в музеях страны в полуразрушенном и вопиющем о восстановлении состоянии, реставраторов ныне готовят лишь 6 вузов (!), в каждом из которых для этой специальности предусмотрен мизерный лицензионный объем, исключение составляет лишь Львов (около 40 мест по состоянию на вступительную кампанию 2012 г.) [3]. Это учебные заведения Киева, Львова, Харькова, Каменец-Подольского. Заочная форма обучения для данной специальности, разумеется, не предусмотрена практически нигде.

Сложной остается ситуация и со специальностью «Изобразительное искусство». Оно наиболее компромиссно по своей наполненности, предполагает подготовку по многим разным специализациям. Однако есть и те специализации в ее рамках, которые предполагают немало сложностей при подготовке пакета документации и разработке образовательно-профессиональных программ (ОПП) и образовательно-квалификационных характеристик (ОКХ). Ярким примером подобного рода проблемы является специализация «искусствовед» или «искусствовед-эксперт». Несовершенство перечня направлений подготовки и его несколько неадекватный темп подвижности приводят к тому, что эти специализации находятся в словно подвешенном состоянии: из имеющихся направлений подготовки они могут относиться лишь к «Изобразительному искусству», поскольку самостоятельного блока для них не предусмотрено, поэтому искусствоведение вынужденно находиться в ведении практически-ориентированной подготовки. Это предполагает не только целую цепь несоответствий, но и ряд неразрешимых проблем на уровне методического обеспечения профильно-ориентированного блока учебных дисциплин и специфики практик. Специализации «искусствовед-эксперт» или «специалист в области аукционного и галерейного дела», в которых важен именно практический компонент, тоже находятся на сегодняшний день в крайне сложном положении. Несмотря на то, что они являются очевидно нужными и востребованными, должных условий для их развития и внедрения практически нигде нет.

Очень нелегко обстоит дело с налаживанием социального партнерства, т.е. системой взаимодействия вуза с потенциальным работодателем. Организации, которые выполняют функции баз практик, предоставляя студентам во время их обучения возможность на практике шлифовать полученные теоретические знания, достаточно закрыты и с неохотой допускают к себе студентов. А без такого взаимодействия ка-

чественная планка образования на художественной ниве не может быть высокой. Особенно проблематично складывается ситуация с прохождением практики для студентов, получающих квалификацию дизайнеров-ювелиров, искусствоведов-экспертов, реставраторов. Для первых базами практик должны выступать ювелирные фирмы, заводы, для вторых – таможня, антикварные магазины и салоны, криминалистические лаборатории, для третьих – реставрационные мастерские, центры, музеи, однако все перечисленные организации дистанцируются от того, чтобы связать себя обязательствами с вузом. Это предполагает для них определенные обязательства, и даже взаимная кажущаяся выгода – заинтересованность вуза в трудоустройстве студентов и организации – в получении квалифицированного персонала – не становится стимулом для того, чтобы завод, музей или фирма связали себя подобной обузой. Поэтому вуз нередко оказывается перед проблемой, решить которую в состоянии лишь с трудом и частично. Далеко не каждое учебное заведение ныне гарантирует абитуриенту при поступлении трудоустройство. Контрактная форма обучения чаще всего этого не предусматривает вовсе. Но в таком положении зачастую оказываются и студенты, проходящие преддипломную практику, – их попросту ставят перед необходимостью искать себе базу преддипломной производственной практики самостоятельно, что нередко приводит к формализации процесса и отсутствию практических навыков, резко понижая планку профессионального уровня будущего специалиста и превращая обучение в вузе в профанацию. Ряд вузов находит возможности решать проблемы взаимовыгодным способом – например, студенты-реставраторы восстанавливают на безгонорарной основе пострадавшие музейные экспонаты из запасников, что для них является практикой, а для музейщиков – снимает проблему поиска источников финансирования необходимой реставрации поврежденных культурных ценностей из их фондов, хотя и предполагает определенную долю риска при реставрационном вмешательстве еще неопытных специалистов. Но в том случае, если такой процесс невозможен, вузу приходится решать проблему самостоятельно, находя альтернативу внешней базе практики. А таковой может являться специально оборудованная мастерская или лаборатория в стенах вуза, в том случае, если это возможно при учете специфики специализации. Практику искусствоведам-галерейщикам такая мастерская, разумеется, обеспечить не может, но для дизайнеров-ювелиров или реставраторов это возможно. Однако в этом случае обнажается следующая трудность, т.е. материально-техническая база. Проекты, связанные с реставрацией, ювелирным искусством, весьма затратны, и часто есть риск при небольшом лицензионном объеме или слабой рекламной кампании нерентабельности таких начинаний в образовательном поле. Однако необходимость существования их тоже очевидна. Лаборатория для проведения технологической экспертизы, необходимая для прохождения практик искусствоведов-экспертов, камнерезная мастерская, ювелирная мастерская, геммологическая лаборатория, необходимые для будущих ювелиров, учебная реставрационная мастерская требуют немалых затрат на инструмент, оборудование, расходные материалы. Но, тем не менее, они вполне оправдывают затраты, поскольку кафедры, институты, обладающие ими, являются практически самоценными и независимыми, хотя, разумеется, и вынужденно, поскольку идеальным вариантом все же всегда являлось наличие обоих компонентов, и собственных мастерских и лабораторий, и внешних баз практик – социальных партнеров вузов [1]. К сожалению, такие мастерские в вузах наличествуют не часто, во многих случаях фигурируя сугубо формально, на бумаге, в реальности не обладая ни материально-технической базой, ни будучи обеспеченными профессорско-педагогическим составом. Наличие таких мини-центров для практической подготовки влечет за собой значительное повышение стоимости обучения для студентов

контрактной формы, хотя в целом украинские вузы отличаются гораздо более низкой ценой на обучение, нежели российские. Стоимость года обучения для реставратора, например, колеблется в пределах 1,5–2,5 тыс. у.е., дизайнера или дизайнера-ювелира – в пределах 1–2,5 тыс. у.е., искусствоведа – между 1 и 2 тыс. у.е. (цифры, актуальные на 2012 г.). При этом конкурс на бюджетные места на эти специализации довольно большой, хотя и замечается значительная тенденция к спаду интереса абитуриннтов к ним по сравнению с предыдущими годами.

Остро стоит и проблема наличия надлежащего научного ценза профессорско-педагогического состава кафедр вузов художественного профиля. В подавляющем большинстве случаев наблюдается высокий профессиональный уровень преподавателя-практика, выставляющегося художника, востребованного реставратора или дизайнера при отсутствии научной степени и ученого звания. Практики чаще всего не занимаются научной работой, с трудом находя время для преподавательской деятельности, поэтому, соблюдая наличие гораздо более важного аспекта, т.е. практического опыта, кафедры, институты понижают научный ценз педагогических коллективов, необходимый для соблюдения формальных условий их функционирования. Разумеется, при создании идеальной модели института или кафедры подобного профиля должны сочетаться оба эти аспекта в одной личности, однако, увы, пока это практически повсеместно остается утопией. Успешно реализовать себя и в ипостаси художника-практика, и в роли ученого, и в качестве преподавателя одновременно мало кому удается. Но поскольку требования к преподавательскому составу выдвигаются довольно жесткие, часто можно наблюдать профанационный подход к науке, постепенно все больше в вузах дискредитируемой потребительским к ней подходом. Научно-исследовательская работа зачастую представляет собой для многих членов преподавательского состава лишь ту спасительную гавань, которая позволяет получить необходимую для ведения преподавательской работы научную степень или ученое звание. Членам спецсоветов приходится стоять на страже чистоты науки, что чрезвычайно трудно, поэтому компромиссы, увы, нередки. Все меньшее количество людей, закончивших аспирантуру или бывших 3–4 года соискателями научной степени, защищают диссертации. Причина проста – заниженные требования к аспирантам в самих вузах и использование ими срока обучения в аспирантуре лишь для узаконивания льготных условий преподавательской работы в течение 3–4 лет, когда, по правилам, можно иметь лишь 0,5 ставки аудиторной нагрузки – остальное время отводится для написания диссертационного исследования. Отсюда – понижение уровня подготовки научных кадров в вузах и уменьшение количества реальных, достойных ученых. Происходит подмена понятий – наука уступает место имитации исследовательской деятельности. Этот процесс сопровождается изданием некачественных текстов в сборниках научных трудов, написанных с использованием интернет-ресурсов как основного (а иногда и единственного) источника и являющихся чистой воды плагиатом, перепечатыванием одного материала под разными названиями в нескольких изданиях, формальными отчетами за обучение в аспирантуре, не предвидящими никакой ответственности аспиранта за свою работу и руководителя – за достижения аспиранта. К научной работе подходят как к спасательному кругу в условиях напряженной педагогической деятельности и большой загруженности. В то же время ужесточаются требования к диссертационным исследованиям, и диссертанты, претендующие на получение научной степени, стоят уже перед более громоздким комплексом требований, нежели раньше. Есть и формальное требование о возмещении аспирантом затрат, которые понесло государство в течение его обучения в аспирантуре в случае несвоевременной защиты. Но соответствовать им могут далеко не все. «Научное бесплодие» – диагноз

довольно многих претендентов на научную степень в нынешних вузах, поэтому, увы, универсализм им не грозит. Максимум, на что способен представитель этой когорты «вечных аспирантов», – выполнять организационные функции, осуществлять контроль выполнения другими той работы, на которую в силу своего «научного бесплодия» не способен сам. Для любого вуза подобное явление – лишь балласт, не предполагающий креативности действий и замедляющий творческий рост основной части педагогического состава. Если же такая единица каким-то образом оказывается у руля власти, можно ожидать лишь краха структуры, находящейся в ее ведении или бунта творческого компонента коллектива, не подлежащего контролю «инакомыслящего», лишнего элемента цепи процесса обучения.

При этом значительная часть из тех, кому не дано заниматься научно-исследовательской деятельностью в силу иных причин, представляет собой действующий эшелон творческих кафедр, факультетов, институтов. Живописцы и скульпторы, реставраторы и ювелиры, архитекторы и дизайнеры не так часто могут одновременно плодотворно заниматься и научными изысканиями. Пишущий художник – явление не столь популярное, а пишуший научные тексты художник – и вовсе редкое, не говоря уж о качественных текстах. Но сложность заключается в том, что требования к научному цензу кафедр выдвигаются независимо от профиля их деятельности, они унифицированы. Разумеется, в некоторых аспектах учитывается специфика, например, наличие звания «Народного художника» или «Заслуженного артиста» приравнивается к званию доцента или професора. Но это ситуация вынужденная. Поэтому вопрос научного ценза, пожалуй, один из наиболее животрепещущих на сегодняшний день в вузах Украины художественного профиля.

В течение последних лет чаще слышится призыв чиновников от образования создавать новые проекты, позволяющие выжить тому или иному вузу. Разумеется, созидать, думая о том, чтобы не развиваться и усовершенствоваться, а выживать, очень трудно, и подобная линия развития вряд ли может привести к стадии расцвета художественной нивы. Скорее, она вместо запаздывающей зрелости грозит оставаться в затяжном «пубертатном периоде». Однако при общем пессимистическом прогнозе стоит и признать, что появляется все больше интересных, смелых проектов, нацеленных на возрождение и развитие художественного образования. При их поддержке государством (на отсутствие которой пока приходится постоянно сетовать) и наличии международного сотрудничества, позволяющего обмениваться опытом с уже более искушенными в этих вопросах коллегами, будущее поколение художников, воспитанное в украинских вузах, сможет претендовать на должное место в мировом арт-сообществе.

Литература

1. Виткина, М. Роль социального партнерства в подготовке художников-реставраторов. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.cultmanager.ru/magazine/archive/86/2044/

2. Владыко, Н., Фирсова, О. Подготовка реставраторов. - Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.art-con.ru/node/1691

3. Інформаційна система конкурс. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://www.vstup.info/2012/i2012i97b.html

4. Приказ Минкультуры СССР от 18.09.1985 N 366

5. О мерах по совершенствованию работы Комиссии по аттестации реставраторов. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.bestpravo.ru/sssr/eh-zakony/b2b/index.htm

6. Романенкова, Ю. К вопросу о подготовке дизайнеров ювелирных изделий в системе высшего образования (на примере Украины)// Социальные трансформации. – 2012. – Вып. 22. – С. 153–157.

7. Романенкова, Ю. Місце експерименту в мистецькому освітньому полі сучасної України// Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 12. – С. 267–271.

Н.А. Новикова

Психологические аспекты профессионализма педагога

Знание оборотной стороны профессии или призвания –
это та цена, которую мы платим за овладение
профессиональными навыками.

Д. Болдуин

В каждой профессии мы найдем эту оборотную сторону, не исключением является и труд педагога.

Так, например, А.И. Щербаков, выделяя функции в педагогической деятельности – информационную, мобилизационную, развивающую, ориентационную, – которые являются основными, специфическими и обеспечивают достижения успеха в решении единой педагогической задачи образования и воспитания, определяет следующие требования к личности педагога:

– фундаментальные – широкое, активное знание предмета преподавания;

– умения мобилизовать все физические и умственные силы учащихся на решение различного рода учебных задач;

– умения формировать и укреплять умения и навыки как учебного, так и производственного труда;

– глубокие знания психологических особенностей ребенка.

По мнению Н.В. Кузьминой, педагогическая деятельность является процессом решения бесчисленного ряда педагогических задач, подчиняющихся конечной цели – формированию творческой личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания, поведения. Поэтому в структуре личности педагога автор предлагает рассматривать два ряда признаков:

– первый ряд – специфическая чувствительность педагога как субъекта деятельности к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности;

– второй ряд – специфическая чувствительность педагога к учащемуся как субъекту общения.

Они определяют определенные векторы работы над профессионализмом педагога, но при этом мы обязаны учитывать особенности его собственной личности.

Анализ работ, касающихся перечисленных проблем, позволяет говорить о главном общем – об их взаимообусловливающем взаимодействии, т.е. личность влияет на эффективность, зрелость педагогической деятельности, а она, в свою очередь, способствует развитию профессионально значимых личностных качеств. Таким образом, мы говорим о субъектности педагога. Использование субъектного подхода при исследовании личности означает исследование его активного, творческого начала. Ключевым понятием субъектного подхода является субъектность. Необходимость использования термина «субъектность» возникает тогда, когда следует описать специфический характер активности человека, а именно то, в какой степени человек способен использовать возможность своей психики для реализации своих целей. Другими словами, сущность субъектности состоит в том, что человек делает осмысленный выбор, максимально используя свои психологические ресурсы.

Человек является субъектом труда, и таким образом обозначается его роль инициатора активности и творца в его отношениях к противостоящим ему объектам предметной и социальной среды (Смирнов С.Д.). Субъектность выступает как перво-

причина деятельности, как определенная структура-толчок к проявлению собственной активности, к поиску того, что представляет смысл его жизнедеятельности, с чем следует вступать во взаимодействие и что следует преобразовывать в собственных интересах (А.К. Осницкий). В процессе деятельности человек преобразует обстоятельства, складывающиеся благодаря ей, и самого себя, и взаимоотношения с другими людьми, а в итоге и уклад общественной жизни.

По Е.Н. Волковой, субъектность понимается через категорию отношения человека к себе как к деятелю, т.е. через образ «Я». Основные положения ее концепции:

1. Субъектность – это личностное свойство человека, которое раскрывает сущность человеческого способа бытия, заключающегося в осознанном и деятельном отношении к миру и себе в нем и способности производить взаимообусловленные изменения в мире и в человеке, в основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю. Именно поэтому возникает потребность и значимость профессионализации.

2. Отношение к себе как к деятелю предполагает признание и принятие не только у себя, но и у другого человека активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности, саморазвития как способа существования и, что особенно важно, предполагает совершение поступков, обусловленных этим признанием.

3. Другой человек выступает необходимым условием развития субъектности, подтверждая бытийность человека. Качество субъектности другого – выраженность, осознанность и степень реализации его личностных потенциалов, открытость и конструктивность взаимодействия – определяют возможность развития субъектности человека. Наибольшим развивающим эффектом взаимодействия с ним обладает диалогическая стратегия.

4. Субъектность является интегратором профессиональных способностей человека и обеспечивает возможность выполнения им профессиональных требования на высоком уровне качества. Специфика субъектности педагога состоит в том, что он относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности.

При этом есть некоторые уточнения, которые важны для понимания профессионализма педагога. К ним следует отнести следующие:

Активность. Сюда относится не только репродуктивная активность и способность к реагированию (это присуще всему живому), а активность преобразующая, осознанная и целенаправленная. Акцент делается на представлении человека о себе как активном, инициативном существе, творце собственной деятельности, жизни и судьбы.

Способность к рефлексии как факт осознания происходящего с самим собой входит в структуру субъектности педагога и проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности. Субъектность психического начинается с различения человеком в себе некоторой внутренней инстанции, которая распоряжается всем потенциалом мышления, чувств, памяти и т.д.

Свобода в мире и ответственность за него. Осознанная активность, обусловленная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно. Если у субъекта (педагога) есть возможность вариативно выбирать программы, виды деятельности, формы отчетности и т.д., значит он свободен. Педагог отбирает средства, формулирует задачи, определяет условия их решения, контролирует реализацию намеченных целей, при этом все это сопряжено с ответственностью, которая выражает нравственные характеристики личности, показывающие также ее ценность.

Уникальность субъекта, т.е. невоспроизводимость себя во времени и в пространстве и ощущение своего индивидуального предназначения в жизни. Уникальность

проявляется в чувстве симпатии к себе, в отношении к себе как уверенному, самостоятельному, надежному человеку, которому есть за что уважать себя. Она отражает ощущение ценности собственной личности для себя и одновременно предполагаемую ценность своего «Я» для других. Уникальны, неповторимы, единственны каждая семья, каждый класс, каждый человек, каждая личность.

Понимание и принятие другого. Субъектность выявляется не только и не столько в познавательном и деятельностном отношении к миру, сколько в отношении к людям – это «идея взаимозависимости меня другого, идея становления субъекта через отношения к нему другому как факта становления его сущности» (Рубинштейн С.Л.).

Саморазвитие. Человек, осознавая возможность саморазвития и принимая это в качестве необходимого условия своей жизни, оказывается «открытым» для внешних воздействий, поэтому основой характеристики является желание субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию и готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне.

По Серегиной И.А., субъектность, в которой мы видим профессионализм педагога, имеет четырехфакторную структуру:

– сознательная творческая активность;
– способность к рефлексии;
– осознание собственной уникальности;
– понимание и принятие другого.

Детерминантой структуры профессиональности педагога является фактор сознательной творческой активности, представляющей ее инвариантную часть. Факторы: способность к рефлексии, осознание собственной уникальности, понимание и принятие другого – являются вариативными компонентами структуры и предстают в индивидуальном своеобразии для каждого человека, наполняя содержание субъектности в зависимости от сочетания между собой и фактором сознательной творческой активности разными смыслами.

В процессе освоения педагогической деятельности педагог сталкивается все с новыми задачами, профессиональными ситуациями, постоянно возникают противоречия между требованиями деятельности и уровнем развития отдельных личностных образований, что и будет являться основной движущей силой развития субъекта в целом и развития имиджа в частности

И мы, таким образом, считаем, что традиционная психологическая работа по управлению развитием профессионально важных качеств педагогов должна реализовываться на уровне акмеологического сопровождения.

На сегодняшний день можно констатировать противоречие между необходимостью повышения уровня профессиональности педагогов, проявляющейся в направленности последнего на саморазвитие, самосовершенствование, и отсутствием целенаправленной, специально организованной работы по реализации такой направленности.

Е.А. Федосова

Коммуникативные приоритеты в сфере высшего образования

Современное образовательное пространство вуза выявило ряд проблем, связанных с коммуникативными навыками студентов. Ослабление цензуры, жестких рамок публичного общения, многообразие жанров общения наряду с полуобразованным

владением языком привели к речевой неполноценности носителей языка. В связи с этим возникает необходимость формирования коммуникативных приоритетов в рамках освоения языковых и неязыковых дисциплин.

Ориентация на интеллигентное владение языком предполагает жесткие рамки самоцензуры, устраняющей речевую неряшливость, а порой и полную раскрепощенность, и формирующей чувство языковой ответственности. Овладение умением образно выразить свои мысли требует постоянного стремления к совершенствованию собственной речи, как письменной, так и устной, и системности в работе над ней.

Речевой портрет языковой личности формируется в сфере высшего образования посредством вовлеченности студентов в учебную и внеучебную деятельность. Осознание мобильности языковых единиц и перспектив их использования приводит к восприятию языка как социального феномена. Познавательная деятельность студентов напрямую связана с их коммуникативными качествами, как и последующая профессиональная самореализация.

Возросшие требования к гуманитарному образованию в современных социокультурных условиях выявили необходимость модернизации содержания дисциплины «русский язык и культура речи», а также обусловили поиск новых педагогических технологий преподавания данной дисциплины. Курс русского языка и культуры речи тесно связан с риторикой, историей языка, физиологией, этикой, психологией. Способность отбирать речевые средства с учетом ситуации и обстановки речи, умение избегать двузначности, тавтологии, тяжеловесных, с трудом воспринимаемых конструкций, умение правильно писать и говорить, умение работать с текстами разных функциональных стилей и говорит о мастерстве, культуре речи.

Языковая и коммуникативная компетенции, приобретенные студентами в процессе изучения данной дисциплины, неразрывно связаны с повышением уровня речевой подготовленности будущих специалистов.

Богатство лексикона рассматривается нами как коммуникативный приоритет, способный обеспечить эффективность речевого взаимодействия и трансформировать языковой материал сообразно речевой ситуации, характеру и языковому уровню коммуникантов. Для обогащения словарного запаса необходимо не только подбирать подходящие по смыслу слова, учитывая их стилистическую окраску, экспрессивность, но и мотивировать свой выбор. В этом случае гарантировано формирование бережного отношения к слову.

Качественное повышение уровня речевой культуры невозможно без осмысленного употребления слов и выражений в конкретной речевой ситуации. Овладение умением образно выразить свои мысли требует постоянного стремления к совершенствованию собственной речи, как письменной, так и устной, и системности в работе над ней. Особое значение придается умению подбирать языковые средства с учетом авторской идеи, функционально-стилевой принадлежности текста. Подбор языковых средств гарантирует формирование конкретного эмоционального состояния, которое создается посредством различных – цветовых, звуковых, тактильных – акцентов.

Среди упражнений, применяемых нами на занятиях по русскому языку и культуре речи, наиболее результативными в области формирования практических навыков по созданию текста-описания можно считать лексические упражнения. Такие упражнения ориентируют на осмысленное пользование словарным запасом и развитие навыков составления текста.

В процессе эффективного изучения, а в дальнейшем усвоения языковых особенностей совершенствуются творческие способности студентов. Существует множество приемов для раскрытия или уточнения смысла слова, применения его в речевой ситуации.

Особое внимание следует уделить упражнениям по лексике. Предметом исследования в данном случае выступают синонимы различных цветов, поскольку образы, построенные с учетом цветовых оттенков, имеют больший потенциал в области языковых представлений. Выбор ассоциативных связей предполагает, помимо сходства по цвету, еще ряд связующих деталей, указывающих на внешнюю и внутреннюю динамику, форму, вес и т.д.

Задания по колористике, основанные на полифункциональности цветового образа, позволяют качественно преобразовать мыслеобраз в конкретный языковой образ. Одной из важных функций является экспрессивная функция.

Экспрессивная функция образа основана на эстетическом восприятии человеком определенного цвета. В основе эмоционально-оценочного восприятия цвета лежит мозговая деятельность, сопряженная с человеческими ассоциациями. Существует большое количество научных работ о влиянии цвета на психику человека.

Работа с синонимами – один из продуктивных способов работы над смысловыми оттенками слов, понимание которых позволяет уместно использовать их в тексте.

Синонимы бывают полные и частичные. Слова, тождественные по смыслу, называются полными синонимами, имеющие смысловые оттенки – частичными.

Система упражнений с синонимами складывается из элементов:

а) определение синонимов в рассматриваемых текстах, объяснение значений, различий между словами-синонимами;

б) подбор синонимов, аналогов данному слову, определение семантических оттенков;

в) специальные упражнения с синонимами;

г) активизация синонимов, т.е. использование в связной речи;

д) исправление речевых ошибок типа неточности при употреблении синонимов: редактирование предложения путем замены неудачного слова синонимом, наиболее уместным в данном тексте.

Работу над синонимами, помимо специальных упражнений, можно проводить на материале любого текста. Необходимо лишь подобрать слова и продумать виды упражнений. К примеру, предлагаем студентам составить синонимические ряды различных цветов. На основе данных синонимических рядов студентам предлагается описать поверхность Марса, пустыни, речную заводь, летний лес и небо. Доминантой в представленных рядах является первое слово. Многообразие цвета, реализованное посредством употребления в тексте синонимов, позволяет создать красочный ландшафтный дизайн.

Помимо цвета, в пейзаже необходимо обратить внимание на форму, размер, запах растений. Составляем словарь-заготовку:

– по форме – круглый, шарообразный, вытянутый, продолговатый, овальный, каплевидный, округлый;

– на ощупь – мягкий, жесткий, твердый, гладкий, шершавый, бархатистый, пушистый, ворсистый;

– на запах – ароматный, нежный, вонючий, сладкий, сладковатый, горький, с горечью.

Одним из нестандартных заданий по русскому языку, сочетающим в себе анализ звуковой и семантической характеристики слова, является описание различного рода процессов (движение воды, снега и т.п.). В качестве примера мы можем привести одну из тем – движение воды. Осуществим вначале подбор глаголов, означающих движение и изменение (капать, замереть, скользить, падать, лететь, срываться, висеть, мчаться, переливаться, блестеть, сверкать). Нами не случайно использованы глаголы,

содержащие в себе динамику. Акцентуация на динамике позволит нам отразить качественные изменения в процессе. Помимо глаголов также следует подобрать подходящие прилагательные. Мы обратим внимание на форму, цвет, прозрачность, вес и даже характер (прозрачная, чистая, перламутровая, жемчужная, легкая, тяжелая, вытянутая, продолговатая, круглая, весёлая, озорная). При затруднениях в выборе сообразных теме слов студентам необходимо обратиться к словарю синонимов. Обратим внимание, что оригинальность выполненной работы находится в прямой зависимости от мотивированного подбора слов. В процессе эффективного изучения, а в дальнейшем усвоения языковых особенностей совершенствуются творческие способности студентов. Существует множество приемов для раскрытия или уточнения смысла слова, применения его в речевой ситуации.

Жила-была озорная капелька. Маленькая и прозрачная, она ютилась в старой ореховой скорлупе. Однажды ей наскучила такая жизнь, и она решила путешествовать. Капелька скользнула на гранитную дорожку и отправилась в путь. Пробираясь по каменным лабиринтам, маленькая озорница надеялась увидеть свет.

Неожиданно туннель расширился, и капелька сорвалась вниз. Солнце озарило ее, и озорница стала перламутровой. Вскоре к ней присоединилась такая же перламутровая капля, затем другая, третья...

И вот уже тысячи прозрачных путешественниц соединились в один большой ручей и понеслись в неизведанную даль. (Е.Скипа)

Минимизируем работу и предлагаем описать лишь элемент пейзажной зарисовки. Такая работа сродни кинематографическому приему, когда все мелкие детали укрупняются и становятся значимыми. Данные упражнения позволяют совершенствовать умение замечать малое.

Все детали композиционно размещаются на картине согласно общему пейзажу. С помощью крупного план, как мы видим, нам удается подробно остановиться на отдельно взятом образе. Если мы передаем дальний план, то создаем ощущение пространства. Все мелкие детали в данном случае сливаются в единое полотно.

Большую роль при создании образа отдельно взятой детали мы отдаем подбору языковых средств. Целесообразным мы считаем работу с фольклорным материалом, а именно с загадками. Умение подмечать наиболее характерные для предмета детали, не называя его, нашло выражение в метафоричности языка загадки. Выявление ассоциативных форм неизменно приводит нас к выявлению их художественной целесообразности. Необходимо выявить закономерность между стилистическими и мировоззренческими особенностями образа.

Анализируя художественный образ, созданный народом в загадке, мы обращаемся также к сопоставительному анализу. Такая комплексная оценка художественного образа позволяет выявить определенные вариации. Подмечая типичное, мы приходим к единичному. Создается цепочка ассоциативных рядов, природу которых нам необходимо определить.

Особенности поэтического мышления, нашедшие отражение в художественных образах загадок, выступают мировоззренческим субстратом. Парадоксальным является тот факт, что в рамках народных стереотипов четко прослеживается творческая сила, способная хранить формулы восприятия определенной исторической действительности. Система фольклорных формул достаточно гибкая: художественный стереотип наделяется оригинальностью, поэтому утонченный артистизм формы позволяет нам черпать идеи для создания самостоятельного образа.

Кроме того, в нашей практике используется упражнение по составлению монофонов, в том числе и при описании природы. Монофон (от греч. monos – один, и

fone – звук) – небольшой по объему рассказ, в котором все слова, включая и служебные части речи, начинаются на один и тот же звук.

Трудность при составлении монофонов заключается в подборе слов, начинающихся с одной и той же буквы, с учетом сюжетной линии рассказа (если таковая есть) и соблюдения основных логических законов. Однотипность по фонетическому признаку слов, используемых в тексте, значительно сужает количество выразительных средств, но при этом позволяет расширить словарный запас студентов, развить у них чувство ритма.

«Мозговой штурм», предлагаемый нами в данном упражнении, должен быть проведен двумя способами: естественным и искусственным. При естественном способе задание дается непосредственно на занятии, без предварительной подготовки студента. Помимо этого, необходимо закрепить работу с данным языковым материалом, поэтому на дом предлагается выполнение аналогичного упражнения, но уже с опорой на словари. Искусственный подход позволяет расширить возможности выбора оптимальных средств для раскрытия темы в соответствии с поставленными задачами.

Приобщение студентов к сокровищнице русского языка осуществляется посредством использования при выполнении домашних заданий словарей и справочников. Качественная сложность задания свидетельствует о многофункциональности данного приема. Помимо этого, данный вид упражнения позволяет студентам обогащать запас синонимических средств. Слова, связанные между собой подчинительными и сочинительными союзами, могут заменяться перечислительными рядами, в результате чего студентам необходимо установить градационные различия, т.е. расположить слова в порядке нарастания интенсивности признака или же четко выстроить логическую цепочку действий, предметов и признаков. Возможность в узких рамках задания проявить свободу речевого выбора приводит к развитию способности создавать новое, устанавливать необычные, но жестко регламентируемые соответствующими нормами связи.

Подбор слов близкого звучания закрепляет звуковой комплекс текста. Это придает определенную завершенность тексту: создается особая тональность, выразительная своими звуковыми ассоциациями и благоприятная для проявления эмоциональных красок. Для облегчения задания студентам предлагается составить монофон на буквы **в, н, о, п, с.** Данный шаг обусловлен большим разнообразием языкового материала на указанные буквы, а соответственно, и возможностью выбора.

К примеру, студентам необходимо создать зимний пейзаж «Северная сказка» с использованием слов на букву **с.** Первоначально предполагается работа со словарём. Студенты подбирают слова, близкие по тематике к заданной: сосна, смола, снег, снежинка, сорока, сойка, салазки, санки, солнце, свет, ствол, свеча, светильник, северное сияние, серебро, сестра, синева, сказка, сокровище, сон, сорочка, старик, старуха, старец, сохатый, столб, столп, сторона, стрела, сутки; синий, серебряный, серебристый, солнечный, свежий, сладковатый, сучковатый, сафьяновый, свадебный, седой, сизый, страстный, студеный, суровый, сырой, суетливый, сломанный, светящийся, сверкающий; стонать, свисать, свистеть, сидеть, слушать, слышать, сползать, смотреть, сказывать, спрятаться, съёжиться, скорчиться, сморщиться, советоваться, согласиться, спать, слабеть, соловеть, стоять, срубить, страдать; спозаранку, свысока, сегодня.

На основе представленного словаря мы составляем текст. Сделать это достаточно легко, поскольку нами проделана выборочная работа. Представляем итоговый текст:

Седьмые сутки серебряный снег сыплется со скал, с серебряных сосен, сверкает солнечным светом. Снежные старухи сосны, словно свадебные свечи, словно седые

столпы, смотрят свысока. Склонили старухи сучковатые стволы, сказывают старую-старую сказку. Со стволов стекает слезой сладковатая смола.

Стрекочет сорока. Снежинки сухим серебром слетают с сонных сучьев, со сломанных сучьев свисают сосульки.

Сгущается синева. Стонет сыч. Свистит синица. Слышны скрипы старых сосен, странный смех. Страшно. Спрятались сойки. Смелый сохатый стоит среди сосен, словно столб. Сквозь снег слышится северная сказка. (Е.Скипа)

Кроме того, необходимым условием эффективной работы с языковым материалом мы считаем сотворчество, позволяющее показать заинтересованность преподавателя в реализации студентами их творческого потенциала. Проводится своеобразный «сеанс одновременной игры»: для преподавателя это возможность демонстрации своего профессионализма, для студентов – способ самовыражения. Приведем некоторые из примеров:

Серели скалы. Старая сосна свирепо скрипнула, словно старые сандалии. Стыдливо съежились сыроежки. (Н. Письменский, 1 курс, «Социология»).

Ветер в вышине выводит виражи. Вдалеке воркуют воробьишки. Виртуозно взмывая ввысь, вереницей вытянулись выпи. (Н. Плещунова, 1 курс, «Юриспруденция»)

Для достижения желаемой звуковой окраски текста необходимо произвести отбор фонетических средств языка. Данная работа представляет собой не только поиск нужных языковых средств, но и многообразную работу по авторедактированию. Перестановка слов, замена синонимов, синтаксическая организация предложений должны быть сопряжены с выражением определенной авторской идеи. Специфика данного упражнения в том, что оно основано на экспромте и трансформируется по ходу создания текста. Эфемерность идеи, выступающая как явный недостаток в творческой деятельности человека, может обернуться позитивной стороной – отразить языковую гибкость, необходимую для выполнения установленного задания.

Так, начальные звуки могут подчеркнуть благозвучие или неблагозвучие речи. Многие из использованных слов своим звучанием напоминают слуховые впечатления от изображаемого явления. Особенно выразительны шипящие и свистящие (шипеть, шелестеть, шуршать, сопеть, свистеть и т.п.). Подбор звуков определенной акустической настройки гарантирует формирование конкретного эмоционального состояния, которое создается посредством различных гласных и согласных.

При работе с фразеологическими единицами студентам предлагается написать инструкцию по использованию одной из частей тела. Для того чтобы выполнить данное упражнение, необходима подготовительная работа со словарем. Языковые заготовки необходимы для разделения их на смысловые группы. Продуктивность данного задания заключается в том, что проводятся две мыслительные операции: анализ и синтез. Это позволяет типизировать, находить общее и различное в смысловых группах. Поиск смысловых оттенков предполагает игру, а игровой элемент, на наш взгляд, является наиболее эффективным средством при работе со студентами разной языковой подготовленности. Кроме того, студенты включаются в процесс придумывания слов. Неологизмы, созданные в процессе выполнения данного задания, достаточно интересны. Некоторые из них созданы по аналогии: рукария, носария, ушария, языкария. Другие представляют синтез языковых представлений и строго базируются на словообразовательных правилах русского языка: языковорочение, головотяпство, языкодвигание.

В качестве образца приводим работу одного из студентов.

Ноги – очень важная часть нашего тела. К сожалению, люди это не всегда понимают и не берегут их. Берут, бывает, ноги в руки и бегут со всех ног по своим делам, а что поделать, если они связаны по рукам и ногам работой.

Не бейте ноги и не ходите туда, куда не ступала нога человека.

Плох тот хозяин, который не дает ногам покоя. Приходит он вечером домой, еле ноги волоча, падает на кровать и спит без задних ног.

Да-а-а.... Так недолго и ноги протянуть... (А. Бондаренко)

Расширяя диапазон человеческих мироощущений, мы формируем у студентов эстетический вкус как ориентир самостоятельной коммуникативной деятельности. Совершенствование навыков интерпретации и анализа текста, понимание студентами смысла художественного произведения на некотором более глубинном языке, постоянное стремление к обновлению языковых ресурсов позволяют им в дальнейшем создавать оригинальные авторские тексты, в основу которых будет положен этико-эстетический компонент языковой культуры личности читателя, а также свободно общаться на официальном и неофициальном уровне, т.е. совершенствовать устную и письменную речь.

Н.И. Королева

Духовные основы российской культуры

Стремление постичь своеобразие родной культуры, уяснить смысл религиозных, нравственных, философских, художественных исканий многих поколений соотечественников, живших до нас, является одной из самых настоятельных потребностей развитого человека.

Каждый человек впитал плоды векового опыта своей нации, славу ее побед и горечь поражений, стихию ее языка, звуки народных песен и мудрость народных преданий. За нашими личными знаниями, талантами, достоинствами и недостатками стоят поколения предков, чья кровь струится в наших жилах, чьи верования и идеалы продолжают жить в нашей душе. Как разумные, нравственно ответственные существа, мы не можем познать себя, развить свои духовные силы без осознания своей глубинной причастности к национальной истории и культуре.

Формирование культурного самосознания личности с ясными представлениями о творческой самобытности своего народа среди иных народов человечества является важнейший задачей всякого цивилизованного общества. Неслучайно уже первые древнерусские книжники и летописцы были озабочены вопросом, «откуда есть пошла Русская земля», уделяя большое внимание происхождению и особенностям Киевского государства. Само местоположение Руси на стыке Европы и Азии, одновременные контакты как с западными, так и с восточными народами способствовали обострению подобного рода вдумчивости и наблюдательности. Причем в самых ранних документах нашего национального мироощущения, подобных «Слову о законе и благодати» митрополита Илариона, сказывается твердая уверенность в величии и своеобразии Русской земли.

Создание Московского царства, укрепление церковной самостоятельности Руси-России и, наконец, превращение ее в крупнейший центр мирового Православия наполняют нашу историю высоким духовным смыслом, возвышают точку зрения русских людей XVI века на предельную миросозерцательную высоту.

Значительный вклад в понимание религиозных, нравственных, трудовых, бытовых устоев русской жизни внесли историк домашнего быта и нравов И.Е. Забелин, пи-

сатель и этнограф С. В. Максимов, этнограф, историк, археограф Н.И. Костомаров, крупные, системно мыслившие исследователи российского прошлого С. М. Соловьев и В. О. Ключевский, а также многие другие представители отечественной исторической науки.

При всем том, однако, российская историография традиционно отводила недостаточное место изучению русского духовного мира в его динамике и своеобразной логике развития. Отечественные историки преимущественно интересовались политическими, экономическими, социальными, юридическими фактами вековой жизни народа. Это дало основание выдающемуся мыслителю Русского Зарубежья и исследователю национальной культуры Г. П. Федотову довольно резко сказать, что, чуждающаяся духовных вопросов, русская историческая наука «представляет любопытное уродство, не имеющее себе равных на Западе, где Церковь, литература, искусство не могут не найти почетного места (хотя часто и вне органической связи) во всяком общем историческом построении. Русская историография оставалась и остается, конечно, наибольшей "материалисткой" в семье Клио»[1]. (Клио – одна из девяти олимпийских муз, считавшаяся музой истории.)

В обществе людей сместились представления о прекрасном, добром, справедливом, честном. Наблюдается равнодушное отношение к событиям, которые происходят в классе, городе, стране. Следует постепенно нивелировать агрессию в обществе.

В современном кризисном состоянии общества и личности в мире единственным условием, которое стабилизирует и гарантирует позитивное развитие человечества, является обретение и постоянное осмысление состояния духовности. Амбивалентность ситуации состоит в следующем: новая геополитическая ситуация в мире, процессы унифицирующей глобализации с её информационными технологиями, прагматической рациональностью одновременно вызывают у народов стремление сохранить свою самобытность, интенсифицирование межкультурного общения, возрождение этических норм и системы ценностей в культурной, нравственной, духовной сфере, активизацию понимания необходимости достижения согласия, консенсуса, диалога, взаимопонимания, упорядоченности отношений (необходимое условие выживания человека и человечества).

В современном мире во всех странах, безусловно, особое значение приобретают духовное воспитание школьников, развитие у них таких качеств, как толерантность и уважение к другим культурам, истории, религиям; готовность и способность к диалогу и сотрудничеству, а именно: подразумевает овладение знаниями культурологических основ социальных явлений и религиозных традиций. Более всего это относится к младшим школьникам, что предполагает тесное сотрудничество школы с родителями, семьёй. Преподавание, изучение учебных предметов, курсов, направленных на приобщение детей не только к православной христианкой традиции, культуре, жизненному укладу, но и к культуре и традициям ислама, иудаизма и других религий, постепенно распространяется в регионах России, востребовано в российском поликультурном обществе.

Духовность – совокупность проявлений духа в мире и человеке.

Духовность в психологии, социологии – объединяющее начало общества, выражаемое в виде моральных ценностей и традиций, сконцентрированных, как правило, в религиозных учениях и практиках, а также в художественных образах искусства.

Изучение духовных основ российской культуры, мировых религий очень важно для расширения культурных горизонтов личности. Ведь большинство современных

[1] Федотов Г.П. Россия Ключевского // Федотов Г.П. Судьба и грехи России. Т. 1. – СПб.: София, 1991. С. 348.

институтов, государственных установлений, явлений общественной жизни, эстетических норм, политико-этических систем имеют выраженные или неявные религиозные истоки. Одна из задач образования в этом направлении – выработка своеобразного «иммунитета» у учащихся против воздействия негативных настроений в социокультурной среде.

В образовательной практике многих стран Европы осуществляется приобщение школьников к духовным и культурным ценностям мировых религий; религия присутствует в государственной школе, и право граждан на религиозное образование конституционно закреплено. Приобщение учащихся к духовно-нравственным ценностям и культуре религий в образовательных учреждениях является формой реализации прав учащихся и их родителей на получение образования в соответствии с ценностями собственной национальной культуры, а также с убеждениями, принятыми в семье. Поэтому уже в школе необходимо формировать представление о религии как об основах культуры.

В этой связи следует обратить внимание на взаимодействие, диалог школы и традиционных российских религиозных организаций совместно с общественными организациями. В частности, в Смоленской области возможно участие Смоленской епархии в работе учебных учреждений города, т.к. педагогам попросту не хватает знаний по основам религиоведения, практического опыта ведения конструктивного межконфессионального диалога. Религии способны обеспечить чистоту, основательность и устойчивость нравственности и общественной морали. Это особенно характерно для этико-центричных культур, к которым, безусловно, относится культура России.

В Детской школе искусств № 7 г. Смоленска на всех отделениях проводится работа по воспитанию духовности учащихся. Плодотворно работают два спецкурса по темам: «История православной культуры», «Благодарная Россия – героям 1812 года».

Ежегодно проводится общественное мероприятие «Рождество Христово», в котором активное участие принимают не только учащиеся нашей школы, но и Смоленская епархия.

Ученики художественного отделения участвуют в международном конкурсе в г. Тобольске «Рождественская-2012», «Рождественская-2013».

Это воспитание духовности учащихся дало определенные представления о духовном человеке как о благородном, милосердном, гуманном.

Духовное развитие обучающихся должно быть интегрировано в основные виды деятельности обучающихся: урочную, внешкольную, общественно полезную. Таким образом, организуется комплексная работа по духовному воспитанию, что должно способствовать нравственной ориентации учащихся, помогать им в развитии и совершенствовании.

В нынешнее время русская духовность переживает кризис, связанный с потерей ориентации. Русский дух порабощен чужеродными веяниями и раздирается внутренними противоречиями. От того, как быстро он преодолеет свои болезни, зависит дальнейшая судьба русского народа.

Литература

1. Булычев, Ю.Ю., Рябов, Ю.А. Духовные основы истории русской культуры/Ю.Ю. Булычев, Ю.А. Рябов. – СПб.: Просвещение, 2007.

2. Громыко, М.М., Буганов, А.В. О воззрениях русского народа / М.М. Громыко, А.В. Буганов. – М.: Паломник, 2000.

3. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т.С. Панина. – М.: Академия, 2006.

Б.А. Кутузов

Интуиция в контексте классического и постнеклассического знания

Феномен интуиции в различных сферах жизнедеятельности человека давно интересует психологов. Как возникают интуитивные догадки в процессе художественного, научного, технического творчества, познания? Какова природа и механизмы реализации интуиции? На эти вопросы до сих пор нет отчетливого ответа, а между тем интуитивная догадка лежит в основе сложноорганизованных процессов, главным критерием которых является создание инновационных продуктов. Не претендуя на полноту и всеохватность, попытаемся проанализировать некоторые аспекты интуиции в контексте процесса самоорганизации творчества.

В отечественной и зарубежной психологии большое место уделяется изучению творческого процесса. Американская школа психологии за основу оценки творческого процесса принимала логическое мышление (Д. Гилфорд, П. Торренс и др.) и выстраивала критериальную базу в соответствии с доминировавшей в 60–70-х годах идеей о ведущей роли интеллекта как надстроечного механизма процесса самоорганизации творчества, поэтому критериями творчества долгое время считались легкость, беглость, нестандартность мышления. В соответствии с выделенными критериями были предложены технологии стимулирования творческого процесса, основой для которых служит рефлексия.

Несмотря на то, что процесс творчества имеет две фазы: логическую и интуитивную, а кульминационной его точкой является инсайт, долгое время изучалась только первая, логическая фаза. Изучение второй фазы было недоступно, поскольку она связывалась с исследованием доминирующих в момент озарения бессознательных структур психики. Л.С. Выготский, поднимая проблему изучения бессознательного в творчестве, отмечал, что «бессознательное, по самому смыслу этого слова, есть нечто, находящееся вне нашего сознания, то есть скрытое от нас, неизвестное нам, и, следовательно, по самой природе своей оно есть нечто непознанное» [4, с. 75].

В настоящее время предпринимаются попытки изучения бессознательных структур индивидуального сознания, которые, по мнению В.Д. Балина, имеют «субстрат, элементы, функциональную структуру, инварианту и т. д.». Отличие «сознательного» от «бессознательного» состоит в том, что «в образуемой функциональной структуре нет доминанты. «Бессознательное» становится «сознательным» только тогда, когда осознаваемая ситуация или явление акцентируются, становятся неравновесными, несимметричными, напряженными, поляризованными» [1, с. 56].

В структуре бессознательного, вероятно, функционирует интуиция. К.Г. Юнг, отмечая сложность проблемы изучения интуиции, писал: «Иногда интуиция действует так, словно нет пространства, а иногда – словно нет времени». Она не подчиняется законам линейной динамики, представляет собой сложноорганизованную систему, инвариантно функционирующую на основе универсальных законов самоорганизации.

Далее нами предпринята попытка соотнесения некоторых аспектов изучения интуиции в контексте классического и постнеклассического подходов.

В справочно-энциклопедической литературе интуиция (от лат. intueri– пристально, внимательно смотреть) трактуется как «знание, возникающее без осознания путей и условий его получения... специфическая способность... целостное охватывание проблемной ситуации... механизм творческой деятельности» [8, с. 127]; «эвристический процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров поиска...

для интуиции характерна быстрота (иногда моментальность) формулирования гипотез и принятия решения, а также недостаточная осознанность его логических оснований» [9, с. 157]; «способ понимания или знания, характеризующийся как прямой, непосредственный и возникающий без сознательного размышления или суждения... он представляет собой реакцию на тонкие сигналы и связи, воспринимаемые имплицитно, бессознательно...» [3, с. 326]. В приведенных определениях можно выделить механизм проникновения в сознание качественно новой информации, не реализуемой логическим мышлением и не соотносимый с информацией, накопленной ранее, в логической фазе процесса творчества. Возникает основание выделить инвариантный механизм интуиции.

Р.П. Грановская считает, что субстратом интуиции выступает особая динамическая организация правого полушария мозга. В инсайтных состояниях включается вся правополушарная зона, что ведет к возрастанию объема восприятия информации и изменению режима её переработки. Структура связей интуиции как сложноорганизованного объекта включает в себя неосознанное восприятие как внешних событий, так и внутренних процессов. В момент активизации интуиции происходит мгновенное схватывание и синестезия внешних и внутренних изменений и оценка их значимости, что приводит к проявлению особой проницательности, актуализации способности видеть скрытое. К условиям разворачивания интуиции как процесса автор относит момент спонтанного охвата ситуации целиком, что позволяет обнаружить новизну (новые связи, зависимости). Результатом происходящих процессов является инсайт [5, с. 299–300].

Ещё З. Фрейд отмечал, что интуиция выступает как неосознаваемый первопринцип творчества, а её особыми свойствами, по мнению Р.М. Грановской, являются: 1) глубинная связь интуиции со зрением; 2) достижение результата без рассуждения; 3) достоверность как очевидное, но при этом непроверяемое качество проживаемого процесса. Автор отмечает еще одно важное свойство интуиции – она не может возникать там, где нет углубленной информационной проработки решаемой проблемы. Многолетняя работа по исследованию интуиции, её механизмов позволили Р.М. Грановской определить интуицию как «получение результата таким путем, промежуточные этапы которого не осознаются» [5, с. 301].

При решении сложных творческих задач структура интуитивных решений бывает различной, она определяется обострением исходной доминантности и уровнем активизации коры головного мозга. Р.П. Грановская обращает внимание на факт связанности мышления и интуиции величинами скачков. Если интеллект движется мелкими скачками, то механизм интуиции осуществляется большими скачками, которые допускают соединение частичного, отдаленного информационного подобия в единую структуру. Автор указывает, насколько созидательными могут быть слабые сигналы, им необходимо доверять. Момент озарения «можно приблизить, не только повышая интенсивность подсознательных процессов, но и укрепляя доверие к своим смутным подсознательным ощущениям» [5, с. 329]. Интуицию можно тренировать, она говорит языком чувств, образов, символов, физических ощущений. Существующие в психологии тренинги, благодаря которым актуализируется чувствительность к слабым импульсам, ориентируют человека на восприятие, возникающее на границе пороговой чувствительности, которое вначале воспринимается сознанием как хаос чувств и настроений, а затем эти «смутные предчувствия» начинают бессознательно коррелировать с глубинными установками и целями творчества, спонтанно продвигая его к завершению. Как утверждают точные науки, подобные смутные предчувствия оказываются правильными гораздо чаще, чем это следует из статистики случайных совпадений.

Приближение инновационной информации всегда связано с эмоциональными изменениями. Р.П. Грановская утверждает, что: 1) эмоции принадлежит особая роль в развитии правосторонних информационных процессов творчества. Автор указывает, что «эмоция дает непосредственную оценку образа. Вот почему эмоциональная окраска события является ведущей формой представления человеку личностного смысла объекта или образа» [5, с. 340]; 2) перцептивные универсалии, как неотъемлемая составляющая процесса творчества, определяются количественными и качественными характеристиками воображения; 3) прогностические способности, формирующие смысл, осуществляются на основе вероятностного прогноза (модель желаемого) и прогноза потребного будущего (модель должного).

Интуиция, по мнению О.В. Степаносовой, может иметь следующие базовые измерения: 1) она является некоторым знанием, проявлением которого является чувство и действие; 2) интуиция есть некоторое ситуативное знание; 3) интуиция характеризуется наличием аффективного компонента; 4) знание, полученное через интуицию, – эксплицитно (проверяемо); 5) сама интуиция – неверифицируема; 6) интуиция возникает в ситуации неопределенности [11, с. 134].

Ф. Вауган выделил четыре уровня интуиции: 1) физический – осознаваемые телесные ощущения, встречающиеся в ситуации, в которой, казалось бы, нет причин думать о чем-то необычном; 2) эмоциональный – интуиция достигает сознания посредством чувств; 3) ментальный – проявление интуиции через мыслеобразы, на основе которых человек может делать точные выводы, используя «несуществующую» для логики информацию; 4) спиритуальный, при котором достигается целостное понимание действительности, не зависящей от ощущений, чувств, мыслей [11, с. 134].

На основе базовых измерений интуиции Г. Клэкстон предложил следующую классификацию её видов: 1) экспертиза – нерефлексивное выполнение сложных высококвалифицируемых действий; 2) имплицитное научение – способ приобретения знаний с помощью неосознанных, неконцептуальных средств; 3) суждение – принятие точного решения и осуществление категоризации при невозможности их объяснения или доказательства; 4) чувствительность – повышенная внимательность (как сознательная, так и несознательная) к деталям ситуации; 5) креативность – точное использование догадки и воображения в решении проблемы; 6) размышление – процесс переживания опыта вновь и вновь для того, чтобы извлечь из него значения [11, с. 134].

Приведенные О.С. Степаносовой сведения свидетельствуют об огромном диапазоне возможностей получения и использования алогичной информации через интуитивные каналы. Вероятно, интуитивные каналы являются способом, средством доведения алогичной информации до сознания. Способом расширения возможностей сознания являются измененные состояния сознания (ИСС), проявляющиеся в процессе творчества. Какова связь интуиции и ИСС?

В последнее время феномен ИСС стал полем междисциплинарных исследований. В.М. Хачатурян указывает, что само определение ИСС остается до настоящего времени расплывчатым, маргинальным, поскольку не определены его сущностные основы, оно скорее в науке противопоставляется обычному, нормальному состоянию сознания. В целом исследователями ИСС рассматривается как особое, но естественное, физиологически нормальное функциональное состояние, которое доступно каждому, но является статистически более редким по сравнению с обычными состояниями сознания [12].

Теоретик трансперсональной психологии Ч. Тарт определил ИСС как состояния сознания, в которых индивид «ясно чувствует характерные качественные изменения паттерна своего ментального функционирования» и проявления таких качеств вос-

приятия, аналогов которым нет в нормальном состоянии. Ч. Тартом разработана модель дискретного сознания, в соответствии с которой, под влиянием определенных факторов, изменяющих стимульное поле, дестабилизируется (разрушается) обычное базовое состояние сознания как сложившаяся функциональная система, после чего формируется новая функциональная система, соответствующая тому или иному типу ИСС [12].

А. Людвиг дает ИСС следующее определение: ИСС – это любое «психическое состояние (я), индуцированное различными физиологическими, психологическими, фармакологическими приемами или средствами, которые субъективно распознаются самим человеком (или его объективным наблюдателем) как достаточно выраженное отклонение объективного опыта или психического функционирования от его общего нормального состояния, когда он бодрствует и пребывает в бдительном состоянии». Они могут возникать в любой ситуации под воздействием самых различных факторов, которые препятствуют притоку сенсорных и проприоцептивных стимулов, нормальному выходу моторных импульсов, нормальному эмоциональному настроению и нормальному течению и организации когнитивных процессов. ИСС часто оказывает позитивное воздействие на психофизиологическое состояние человека [12].

В.В. Козлов разработал модель «плавающего» (флуктирующего) сознания. Автор считает, что в рамках обычного сознания происходят значимые флуктуации, порождающие различные состояния – от полного четкого осознания (инсайта – потоковое, ресурсное, креативное) до трансовых состояний (состояния отрешенности, сходного с гипнотическим состоянием, и даже до нулевого сознания – до полного отсутствия всякого сознания), что сходно с фазой глубокого сна. Автор считает, что ИСС граничат с патологическими состояниями, но не являются таковыми, поскольку не приводят к грубым нарушения сознания. Такие состояния (некоторые виды) вполне органичны для человека и являются важным элементом его жизнедеятельности (а возможно и условием), обеспечивая возможность творческих прорывов в состояние инсайта [7]. Таким образом, ИСС предшествует состоянию инсайта.

Краткий анализ интуиции как одного из механизмов творчества, на основе классического научного подхода, позволяет сделать следующие выводы: 1) вторая, интуитивная фаза творчества всегда реализуется на основе ИСС и инсайта; 2) интуиция является знанием, получение которого не осознается; 3) интуиция есть способ подключения к алогичной информации, выстраивающей новый порядок в развитии процесса творчества; 4) интуиция является энергоинформационной структурой сознания, поскольку взаимодействует с эмоцией и алогичным способом встраивания информации в творческий процесс; 5) процесс развития интуитивной структуры по многом зависит от «малых сигналов», что можно сравнить с «эффектом бабочки» Э. Лоренца; 6) структура интуитивных решений определяется обострением исходной доминантности (информации, определяющей развитие творческого процесса в начальной точке); 7) механизм роста интуитивных структур – большой скачок (мгновенное изменение параметров развития); 8) попадание сознания в зону пороговой чувствительности является обязательным условием для «запуска» механизма интуитивной догадки.

Постнеклассический, или синергетический, подход ориентирован на восприятие и понимание законов самоорганизации природного мира. Важнейшим теоретическим положением синергетики является принцип возникновения нового из неустойчивых состояний. Творчество, как сложноорганизованный процесс, определяется созданием новых продуктов деятельности. Выражение: «Природой творчества является творчество природы», – принадлежащее Б.М. Рунину, свидетельствует о том, что оба процесса реализуются на основе одних законов.

Теоретические основы самоорганизации позволяют трактовать сложноорганизованные процессы как скатывание развивающихся систем в критические состояния, которые характеризуются функционированием системы на границе порядка и хаоса. Яркий пример критического состояния системы приведен у И.А. Евина. Представьте большую кучу песка, бока которой находятся в критическом или неравновесном состоянии. В одно мгновение песок может осыпаться. Причиной осыпания может стать песчинка, добавленная сверху, дуновение ветра, взмах крыла бабочки, пролетающей мимо – случайность (флуктуация) [6, с. 129]. Подобную структуру представляет собой сознание человека. В структуре сознания выделяют сверхсознание, или, как чаще его называют, творческую интуицию (вдохновение). Благодаря этому синергетическому механизму, встроенному природой в нашу психику, сознание в творческом процессе способно попадать в зоны бифуркации. Термин «бифуркация» означает ветвление решений в момент нарушения линейного принципа его единственности. Бифуркацию можно соотнести с известным в психологии дивергентным мышлением. Далее система попадает в ситуацию выбора. Иными словами, она на уровне вероятности может совпадать с одним их аттракторов (структур будущего) на основе явления резонанса. Аттрактор несет новые свойства, «которые позволяют синергетически захватывать область иррационального, бессознательного» [2, с. 129]. Путь, который проходит сознание далее, можно описать как узкий эволюционный коридор, означающий всё большее усложнение форм и структур, что К. Майнцер квалифицирует как «реализацию все более маловероятных событий» [9, с. 65]. Путь к сложному, как утверждает синергетика, – путь к средам с большими степенями нелинейности. В соответствии с законами синергетики, в точке бифуркации сознание усложняется за счет доминирования интуиции в процессе творчества, логика отодвигается на второй план, она субдоминантна (В.Н. Дружинин). Нарушение привычного гомеостаза приводит к взрыву, который сознание воспринимает как скачок (инсайт). Если описать инсайт с точки зрения теории самоорганизации, то он представляет собой слияние стремительно эволюционизирующих структур сознания с аттрактором на основе явления резонанса.

Соотнесение классического и постнеклассического подходов позволяет под углом зрения синергетического знания обозреть инуитивные механизмы и законы их функционирования. Их можно выстроить в виде иерархии: 1) интуиция подобна театру действий, в котором разворачивается процесс самоорганизации; 2) измененное состояние сознания (ИСС) – состояние расширения возможностей сознания за счет изменения, усложнения энергоинформационных структур (обретение большей степени нелинейности); 3) инсайт – получение алогичной информации, необходимой для завершения творческого процесса.

Если рассматривать алгоритм самоорганизации сознания в творческом процессе, то он существенным образом обогащается синергетическими представлениями о механизмах сборки сложного как первой, логической, так и второй, интуитивной фазы.

Литература

1. Балин, В.Д. О структуре индивидуального сознания / В.Д. Балин / Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 1997. – С. 47–57.

2. Белокопытов, Ю.Н. Фрактально-синергетический образ нелинейного мира / Ю.Н. Белокопытов // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 116–132.

3. Большой толковый психологический словарь. Т.1 (А – О); / Ребер Артур / пер. с англ. Е.Ю. Чеботарева. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; «Изд-во Вече», 2003. – 592 с.

4. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Мн.: «Современное Слово», 1998. – 480 с.

5. Грановская, Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии / Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2006. – 416 с.
6. Евин, И.А. Искусство и синергетика: учебное пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. / И.А. Евин. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 208 с.
7. Козлов, В.В. Измененные состояния сознания: Системный анализ / В.В. Козлов, Ю.А. Бубеев. – М., 2005.
8. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Майнцер, К. Сложность и самоорганизация мира / К. Майнцер // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 48–61.
10. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Транзиткнига», 2004. – 479 с.
11. Степаносова, О.В. Современные представления об интуиции / О.В. Степаносова // Вопросы психологии, 2003. – № 4. – С. 133–143.
12. Хачатурян, В.М. Измененные состояния сознания как психофизиологический и социокультурный феномен / В.М. Хачатурян // Мир психологии, 2007. – № 2. – С. 100–114.

Е.В. Комиссарова

Развитие художественного образования на Смоленщине в начале XX века

В период финансовых кризисов и политических катаклизмов, сотрясающих мировое сообщество, хочется обратиться к чему-то вечному и устоявшемуся, дающему ощущение незыблемости и спокойствия. Может быть, поэтому люди все чаще обращаются к истории. Хочется если не найти подтверждение тому, что когда-то людям было так же тяжело, а то и в еще более страшные времена проходил их жизненный и творческий путь, но хотя бы увериться, что, согласно надписи на знаменитом кольце царя Соломона, «Все проходит, и это тоже пройдет». В данной статье автор обратился к истории формирования художественного образования на Смоленщине. В частности, остановился на одном из самых тяжелых для нашей страны исторических периодов, когда сотрясаемая войнами и революциями страна находила в себе силы открывать и поддерживать образовательные учреждения культуры, в частности художественные образовательные заведения.

Художественное образование на Смоленщине имеет значимые исторические корни. Еще в 1804 году в Смоленске была открыта классическая мужская гимназия, а в 1861 и 1902 – две женские гимназии. В женских гимназиях в основном преподавалось рукоделие, в мужских – рисование. [1].

Изучая «Смоленский вестник» тех лет можно было неоднократно увидеть заметки следующего содержания:

«Воскресные уроки рисования в здании реального училища имеют быть открыты 14 января 1890 года. Лица обоего пола, желающие, приглашаются заблаговременно записываться у учредителя г. Иванова, в пятницу и субботу с 11 до 14 часов в реальном училище, а в остальные дни в женской прогимназии у Ломанина в те же часы. В.Я. Иванов» [3].

«Классический художник П.Л. Пузыревский в течение двух последних недель уже прочел пять публичных лекций по истории искусства, которые охотно посещаются особенно учащейся молодежью...» [4].

«Курсы рисования под руководством оконч/ившего/ Имп/ераторскую/ Акад/емию/ Худ/ожеств/ художника живописи Д.Н. Полозова и окон/чившего/ Имп/ераторское/ Строган/овское/ учил/ище/ ученого рисовальщика С.И. Шведова. Занятия от 5 ч/асов/ до 7ч/асов/ вечера. Понедельник и четверг. Плата за учение 6 руб/лей/ в месс/яц/. У Никольских ворот около остановки трамвая, д. Марченко» [5].

Однако проверить, существовали ли эти курсы, сколько человек их посещало и сколько закончило, каково было качество преподавания и какие результаты показывали обучающиеся, в настоящее время не представляется возможным.

В настоящей статье не ставилась цель упоминать о роли и месте начальной рисовальной школы, открытой в Смоленске княгиней М.К. Тенишевой в 1 декабря 1896 года, а также ее знаменитой Талашкинской школы в истории развития художественного образования на Смоленщине. Ее вклад неоспорим. В данном случае автор ставит перед собой цель вкратце рассмотреть деятельность других преподавателей изобразительного искусства, внесших существенный вклад в развитие художественного образования на Смоленщине в предреволюционные и первые послереволюционные годы.

Помимо логично возникшего интереса к изобразительному искусству у просвещенной общественности Смоленска вследствие посещения усадьбы Тенишевой именитыми русскими художниками, немалую роль в пробуждении растущего интереса к образованию в сфере искусства и культуры оказала сама общественная жизнь России того времени. Быстро развивающаяся, с ее достижениями в области науки, техники, искусства, она не могла не отразиться на нашем городе. У широких слоев населения города и губернии пробуждается неугасимый интерес к прошлому своего края, а также к искусству во всех его проявлениях. Одной из первых ласточек в этом смысле было экспонировавшееся в 1888 году в залах городской Думы собрание каменного оружия, предметов обихода и монет из приднепровских курганов и могильников, фигурных кирпичей и обломков фресок из старинных храмов. Эта выставка получила название «Смоленский историко-археологический музей». В то же время идут раскопки в Гнездовских курганах.

Но не только Тенишева и ее круг определяли художественную жизнь Смоленска в предреволюционные годы. Так, наряду с влиянием корифеев русской живописи, на развитие художественного образования на Смоленщине, бесспорно, оживившим и обогатившим художественную жизнь края, активизируется деятельность и местных художников и любителей живописи. Устраивались выставки, творческие просмотры, организовывались курсы и студии рисования.

Вслед за Тенишевской школой, руководимой Куренным, после ее закрытия приобрела известность художественная школа М.А. Келлера, где класс рисунка вел наш земляк Б.Н. Цапенко.

Цапенко учился в Строгановском художественном училище живописи, ваяния и зодчества. После окончания училища он вернулся в Смоленск, где стал преподавать в студии, писать декорации для спектаклей, идущих на сценах Благородного собрания и в Народном доме, участвовать в спектаклях как актер. По его проекту строится памятник героям Софийского полка в Смоленске. После революции Цапенко возвращается после службы в Смоленск, где работает художником в студии изобразительных искусств и в совете Пролеткульта, художником в театре Политпросветотдела и в клубе Политуправления Западного фронта.

Школу Келлера посещали, главным образом, интиллегенты-любители и учащаяся молодежь. На отчетной выставке этой школы, устроенной в декабре 1913 года, ярко выделялись рисунки и акварели некоторых смоленских учительниц.

Заметное влияние на художественное образование Смоленщины оказала также семья Уваровых. Кроме своей педагогической деятельности, граф Алексей Сергеевич Уваров был известным археологом и являлся одним из основателей Русского археологического общества и Исторического музея в Москве, организатором археологических съездов в России. Он, вместе со своей супругой, Прасковьей Сергеевной, председателем Московского археологического общества, неоднократно бывал в Смоленске, поощрял археологические изыскания местных краеведов, помогал им вести раскопки, участвовал в обсуждении судьбы смоленской крепостной стены

В начале XX века в высших и средних художественных учебных заведениях Москвы, Петербурга, Киева, Казани, Пензы обучалась группа талантливой смоленской молодежи, многие из которых впоследствии стали известными художниками [1].

Тяжелое для художественного образования Смоленщины время настало после Великой Октябрьской социалистической революции. Повсеместная разруха, голод, война негативным образом сказались на творческой среде Смоленска. Однако даже в это страшное время правительство нашло силы, средства и возможности для восстановления художественного образования. Принципы эстетического воспитания и художественного образования стали формироваться с первых лет существования Советского государства. Практически с первых дней утверждения в Смоленске диктатуры пролетариата развернулась широкая программа просвещения народа, строительства новой культуры, несмотря на войну и хозяйственную разруху. В феврале 1918 года был создан Комиссариат Народного Просвещения Смоленской губернии, постепенно организовывались отделы народного образования в уездах и волостях. При Комиссариате был организован Отдел искусств. В задачи отдела входило:

«1. Охрана памятников и произведений искусства, находящихся в различных местах Смоленской губернии, и принятие мер к созданию в различных имениях художественных центров-музеев, картинных галерей, выставок.

2. Организация и открытие картинных галерей, музеев, студий в Смоленске.

3. Создание пролетарского театра в Смоленске...»

Как мы видим, даже в такое тяжелое, страшное время государство понимало потребность людей в пище не только материальной, но и духовной, необходимость заботиться о повышении не только благосостояния людей, но и их культурного уровня, эстетического воспитания, способности понимать и ценить прекрасное. Ведь, возможно, именно тяга, стремление к прекрасному, удовлетворяемое профессиональными деятелями искусства (художниками, музыкантами, деятелями театра), – это то единственное, что может заполнить душевную пустоту, сформирует правильные нравственные ориентиры и ценности человека, создаст условия для формирования высокоморальной, эстетически развитой личности человека, полноценного члена гармоничного, правильного общества. Старые художественно-образовательные учреждения Смоленска, созданные до революции, были расформированы. Требовалось создание новых. И действительно, после революции стали образовываться достаточно крупные просветительские и художественные учреждения. В ноябре 1918 года был основан университет. Начала свою работу народная консерватория. В 1919 году организован симфонический оркестр. В декабре 1919 года открылся драматический театр, а в январе 1921 – театр производственной пропаганды и революционной сатиры.

Большую агитационно-художественную работу вели военные организации, при которых были созданы Дом просвещения Красной Армии, передвижные театры, декоративные мастерские, художественные студии. Создавались творческие объединения местных художников, писателей, поэтов. Устраивались художественные выставки, которые в дореволюционном Смоленске были редкостью.

Вскоре после революции в Смоленске было организовано общество художников. На первых порах это было небольшая замкнутая группа профессионалов и любителей. В июне 1918 года Смоленское общество художников открыло в помещении Археологического института свою первую выставку картин и предметов прикладного искусства. На ней, как профессиональные художники, выступили будущие преподаватели художественных студий пролеткульта: Ф.Ф. Лабренц, Н.А. Яблонский, Б.Ф. Рыбченков. Кроме них свои работы представили Ч.К. Стефанский, Е.Ф. Маевский, С.М. Минский и художественная молодежь – Н.И. Падалицын, Ф.Е. Пастухов. Замечательные работы, резьбу по дереву и копии древних церковных росписей, выставили и мастера народного искусства – А.П. Зиновьев и И.Ф. Барщевский, чьи имена нам уже встречались в связи с тенишевскими мастерскими [7, с. 17].

Перед Октябрьской революцией в Смоленской губернии не было ни одной художественной школы. Хотя в 1915 году Смоленское общество учителей рисования предприняло попытку поставить перед городской Думой вопрос об учреждении в городе курсов рисования и лепки, но это предложение не получило никакой поддержки. После революции впервые на Смоленщине начали открываться художественные школы, содержавшиеся на государственные средства. Помимо студии изобразительного искусства в самом Смоленске, уже в 1920 году работали 7 художественных школ в уездах с классами живописи и лепки: в Дорогобуже (руководители – художники А.П. Булычев и М.И. Козьмин), в Ельне (руководители – В.Н. Глинка и Д.В. Стунеев), в Рославле – (руководители – А. Адрианов и Э. Кришевич), в Ярцеве (руководитель – К.К. Шестаков), в Сычевке (руководитель – А.К. Николаев), в Духовщине (руководитель – Ф.Н. Семин) и в селе Григорьевке (школа графической грамоты под руководством художника А.В. Китаева) [6, с.19].

Говорить о сколько-нибудь выстроенной и тем более апробированной на практике методике преподавания творческих дисциплин, существовавшей в то время, не представляется возможным. Ее просто не существовало, т.к. в царской России была развита лишь академическая система подготовки художников-профессионалов. Крупнейшими учебными заведениями в этой области были Императорская Академия Художеств и Императорское Строгановское училище. Однако их система преподавания, сам подход к нему, а также характер учебной деятельности и специализация будущих выпускников исключала работу этих учебных заведений в области дополнительного образования, направленного не только на развитие отдельных творческих навыков, формирование художника-профессионала, но и на организацию досуга широкой массы людей, повышение их эстетического уровня, знаний в области культуры и искусства, формирование художественного вкуса, общее интеллектуальное развитие.

Помимо художественных школ в самом Смоленске и Смоленской губернии работали художественные студии. «В Смоленской губернии имеются двенадцать художественных студий, зарегистрированных в губернской Секции изобразительных искусств. Наибольшее количество студий имеется в Гжатском уезде – три студии», – пишет «Рабочий путь». На базе национализированного керамического завода Глембовецкого в Смоленске отдел изобразительных искусств Наркомпроса открыл государственные художественно-промышленные мастерские. С 1918 по 1920-е годы мастерскими руководил известный художник А.П. Зиновьев, бывший руководитель художественных мастерских М.К. Тенишевой. Также здесь преподавал бывший выпускник этих тенишевских мастерских А.П. Мишонов.

Одним из наиболее крупных художественных образовательных учреждений города были классы-студии Смоленского Пролеткульта. В первой студии существовали классы рисования и лепки. Учащиеся получали бесплатно бумагу, карандаши, угли, мелки,

глину и натуру. На первых порах посещали студию всего 20 человек. Среди них были люди как впервые взявшиеся за рисование, так и имевшие более или менее продолжительный опыт художественной работы. Конечно же, это существенно осложняло работу преподавателей. К сожалению, студия сразу же начала испытывать трудности. Большинство учащихся могли заниматься только по вечерам, после работы, а между тем весь класс освещался только одной лампочкой, помещение не отапливалось. Тем не менее, в конце года студия выступила с отчетной выставкой ученических работ. Руководил студией вначале С.И. Шведов (преподаватель рисования в реальном училище), позднее – художник П.З. Лаленков.

В конце февраля 1919 года в одном из лучших зданий Смоленска, на Пушкинской улице, в помещение Дворца труда, было вновь открыто несколько творческих студий Пролеткульта, среди которых большой популярностью пользовалась студия изобразительных искусств. Студия была разделена на 3 отделения: отделение начинающих, натурное отделение (класс рисунка с гипса и с живой натуры) и живописное отделение. К руководству и преподаванию в студии были привлечены, кроме П.З. Лаленкова, Б.Н. Цапенко, В.П. Штраних, Ч.К. Стефанский, Н.А. Яблонский и В.С. Миклер. Хорошо оборудованные мастерские рисунка, живописи, композиции, лепки разместились в просторных залах бывшего Благородного собрания. Живопись в студии преподавал Б.Ф. Рыбченков, а затем В.Ф. Штраних.

Группа художников, преподававших в студии Пролеткульта, отнюдь не была однородна по своим взглядам на искусство. Но общим для всех было стремление как можно больше дать своим ученикам, объяснив сложные понятия изобразительного искусства настолько понятно, чтобы приобретенные учащимися навыки остались на долгие годы. Творческой основой для преподавания стала художественная система реализма. 26 мая 1919 года открылась отчетная выставка изостудии Смоленского Пролеткульта. Выставленные работы были разнообразны и неоднозначны. Среди выставленных живописных работ выделялся «Автопортрет» Л.К. Шантерова, будущего художника Смоленского кукольного и драматического театров, газетного графика. Целый ряд бывших учеников студии пришел позже в профессиональное искусство.

Если к 20-м годам художественную культуру города определяли творческие коллективы, в основном военные, внесшие большое оживление в творческую жизнь города, то в 1921 году наступило затишье. Напряженность периода Гражданской войны спала. Почти все художники, чья творческая деятельность в 1918–1920-х годах определяла культурную жизнь города, к концу 1921 года по разным причинам покинули Смоленск. Молодежь уехала учиться, художники более старшего поколения вернулись в родные места или перебрались на работу в Москву.

В июне 1921 года Смоленский Пролеткульт показывал в Москве работы всех своих четырех студий. Выставки работ смоленской студии ИЗО, устроенная в здании театра «Эрмитаж», прошла с большим успехом. В своей статье в газете «Рабочий путь» Н.С. Каржанский писал: «Мастерская Яблонского с оттенком академизма понравилась москвичам, но центром внимания была мастерская Штраниха. О ней заговорили в художественных кругах Москвы...» Были выставлены натюрморты, портреты рабочих, пейзажи, виды Смоленска, графические работы на линолеуме, рисунки и картины, написанные акварелью, темперой и маслом. В отличие от студий других пролеткультов, отмечался высокий уровень художественной культуры студийцев. По распоряжению отдела изобразительных искусств Наркомпроса, выставка студии, как особо выдающаяся, была оставлена в Москве еще на 2 недели» [2].

Рассматривая значение деятельности студий Пролеткульта в развитии художественного образования на Смоленщине, среди положительных сторон стоит указать

то, что Смоленский Пролеткульт, в отличие от столичного, выступал за сохранение культурного наследие прошлого, бережное отношение к традициям реалистической и академической живописи, отсутствие засилья крайне экспериментальных, абстрактно-схематизированных форм. К художественному творчеству привлекались очень широкие слои населения – не только подрастающее поколение, но и самодеятельные художники, рабочие, служащие, ранее не сталкивавшиеся с изобразительной деятельностью. Бесспорно, ведение культурно-массовой работы, дополнительного образования такого уровня и масштаба не могло не сказаться позитивно на общей культурной и социальной жизни края, поддерживало в то сложное и голодное время веру в более светлое будущее, помогло переживать кризис, занимая свободное время человека приобщением к прекрасному, творчеством, самовыражением в искусстве, насыщая его пищей духовной. К тому же занятия вели опытные педагоги и прекрасные художники, которые в условиях жестких идеологических рамок все же смогли подготовить многих самобытных и интересных профессиональных специалистов в области изобразительных искусств. Среди отрицательных сторон деятельности Пролеткульта можно увидеть главный постулат пролеткультовского движения, гласящий, что каждый класс создает собственную культуру, вне связи с культурой других классов. Практически все теоретические установки Пролеткульта были догматичными, а претензии на монополию в сфере культуры – вредны. Однако все же в низовых организациях на местах, как, например, в Смоленске, делалось много полезного на ниве приобщения трудящихся к культуре.

К началу 1925 года творческая жизнь Смоленска усложнилась. К этому времени определились известные трудности в развитии советского изобразительного искусства в целом. Кроме того, многие художники по ряду причин покинули Смоленск и обосновались в Москве или Ленинграде. Однако в 1935 году открывается смоленский Дворец пионеров. Во время Великой Отечественной войны он был разрушен, но восстановлен и возобновил свою работу в 1954 году. Изостудия смоленского Дворца пионеров существовала с первых дней его открытия. Занятия проходили и в самом здании дворца, и в здании возле Картинной галереи. Постановки стояли в большом спортивном зале, занимающем весь нижний этаж. Студией руководил педагог и художник Ф.Ф. Лабренц. Замечательный мастер своего дела, он оказал огромное влияние на своих учеников. Это был увлеченный педагог, помогавший своим ученикам и направлявший их с первых шагов в искусстве, но никогда не подавлявший самобытности и своеобразия манеры ученика. Изостудия стала первой ступенью, отправной точкой для целого ряда талантливых художников, таких как В.И. Ружо, В.Л. Зуев и многие другие. Не было бы ошибкой сказать, что изостудия Дворца пионеров была крупнейшим художественно-образовательным учреждением детского дополнительного образования на Смоленщине в то время.

Таким образом, как мы видим на примере развития художественного образования на Смоленщине, в столь непростые для России годы начала XX века, в эпоху войн и революций, в городе все же изыскивались средства и возможности для открытия, существования и поддержки художественных образовательных заведений, которые, в свою очередь, снабжали не только смоленское, но и всероссийское искусство талантами и дарованиями, подарив России множество славных и до сих пор известных имен.

Литература

1. Будаев, Д.И. Смоленск: краткая энциклопедия / под ред. Будаева Д.И. – Смоленск, 1994.
2. Каржанский, Н.С. Выставка в Москве // Рабочий путь. – 1921, 24 июня.

3. Объявления // Смоленский вестник. – 1889. – №148.
4. Объявления // Смоленский вестник. – 1891. – №38.
5. Объявления // Смоленский вестник. – 1905. – №254.
6. Осокин, В.Н. и др. Художники земли Смоленской / В.Н. Осокин. – Л.: Художник РСФСР, 1967.
7. Яковлев, С.М. Смоляне в искусстве / С.М. Яковлев. – М.: Московский рабочий, 1968.

Е.С. Мертенс

Усадебные библиотеки как уникальное явление культурно-образовательной среды России (на примере Смоленской губернии)

Отечественные издания рубежа XIX–XX веков подтверждают, что для различных социальных групп «провинция» являлась понятием не только географическим и административным, а, прежде всего, культурно-образовательным. Известный отечественный учёный (литературовед, текстолог, филолог) Д.С. Лихачёв считал, что необходимо «спасать» прежде всего культуру провинции. Он особо обращает внимание на тот факт, что в «Древней Руси в XVIII, XIX и начале XX века именно провинция держала уровень не только численности населения, но и уровень экономического благополучия, уровень культуры» [7]. История изучения русской усадьбы насчитывает на сегодняшний день фактически целое столетие. «Наиболее древние помещичьи книжные собрания начали создаваться еще в XVII, а XVIII век «принес моду на домашние библиотеки». Они стали непременным элементом культуры многочисленных «дворянских гнезд», расположенных близ столицы и в провинции [11].

Именно в XIX веке в России формируется своеобразное социально-культурное пространство, которое оформляется как культурная среда провинциального города, русской деревни, дворянской усадьбы.

Во второй половине XIX – начале XX в. вопросами изучения дворянских книжных собраний занимался Григорий Николаевич Геннади (1826–1880) – выдающийся библиограф, наш земляк (отцовское имение Юшино Сычевского уезда). Для своей работы «Русские книжные редкости» он обращался к фондам владельческих библиотек: Чертковской, собраниям русских книг Н.П. Дурова, Е.А. Львова, П.П. Пекарского, Д.В. Поленова. В издании У.Г. Иваска «Частные библиотеки в России» (1911–1912) даны сведения о 1346 библиотеках, среди которых есть и дворянские, их характеристика. Ф.К. Эксгольц, М.Я. Параделов, Е.А. Шуманский, И.В. Аничков в своих работах упоминали о дворянских библиотеках.

Наиболее исследованными на сегодняшний день являются проблемы, отражающие архитектурно-художественную уникальность дворянской усадебной культуры: архитектура, прикладное, изобразительное, садово-парковое искусство, музыка, театр. Это направление в изучении усадебной культуры опирается на работы авторов конца XIX – начала XX в. Огромную ценность имеет труд барона Н.Н. Врангеля (1880–1915) – младший брат знаменитого русского военачальника был знаменитой фигурой в мире искусства XX века, тонким знатоком русской усадебной культуры. В своем труде «История русских усадеб и поместий» он описал быт и устройство дворянских усадеб. Благодаря его подвижническим усилиям русская усадебная культура была призвана неотъемлемой частью историко-культурного наследия России [1].

Известным исследователем «дворянских гнезд», организатором Общества изучения русской усадьбы (1922–1930) является А.Н. Греч (1899–1938). В 1925 году в Париже С.Р. Минцловым был опубликован «Синодик», в котором приводятся сведения о библиотеках, архивах и художественных коллекциях, погибших в России в начале XX в. Зав. Московским отделом научных библиотек И.А. Драгунов лично обследовал и организовал вывоз многих частных книжных собраний в государственные библиотеки. Собранные им сведения почти о 2000 библиотек были напечатаны в сб. «Советская библиография» под заглавием «Библиотеки ведомственные, общественные и частные и судьба их в советскую эпоху», продолжение труда «Библиотеки ведомственные, общественные, частные и судьба их в 1918– 1925 гг.» [11;12].

Мир русской усадьбы нашел отражение в работах исследователей, краеведов (Т.П. Каждан, С.В. Кузнецова, А.А. Севастьянова, О.В. Ромах и др.). По их мнению, провинция – более стабильная и уникальная форма существования национальных культур, создающая, сохраняющая, распространяющая и контролирующая её уровень среди всех слоёв населения. Появились исследования и работы краеведов, посвященные дворянским усадьбам и усадебным библиотекам. Так, Л.А Балыкова написала о библиотеке И.С. Тургенева в усадьбе Спасское-Лутовиново.

В 2009 году появилось исследование Светланы Ивановны Лякишевой «Усадебные библиотеки и домашнее чтение дворян как образец книжной культуры России XIX века», выполненное под руководством известного ученого – доктора пед. наук, профессора Юрия Сергеевича Столярова. Имеют историческую ценность публикации Елены Николаевны Палий «Частные библиотеки дворянских салонов (вторая половина XVIII–XIX вв.) [Библиотековедение. – 2007. – №2. – С.106–112] и др. Упоминается об усадебных библиотеках, находящихся на территории Смоленской губернии, в статьях авторов сборника «Знаменитые усадьбы Смоленщины». Сведения об усадебных библиотеках даны в каталоге «Книжные знаки в фонде Смоленской областной универсальной библиотеки» (2006 г.), составителями которого являются сотрудники Смоленской областной универсальной библиотеки им. А.Т. Твардовского – зав. сектором редких книг отдела хранения основного фонда Донская Наталья Валентиновна и ведущий библиотекарь Михалик Ольга Михайловна и др.

Однако, несмотря на появившиеся работы, тема «Усадебные библиотеки» остается мало изученным культурным явлением России. Дворянские усадьбы были распространены на всей территории России.

Дворянские усадьбы являлись важнейшим компонентом культурной среды второй половины XIX – начала XX века, полноценным в духовном, хозяйственном, культурном и экономическом отношении. Подавляющее большинство дворян имели в сельской местности свои родовые или благоприобретённые земельные владения с усадьбами. Наиболее состоятельные из них создавали обширные усадебные комплексы, которые включали в себя великолепные архитектурные сооружения (дворцы, храмы, мавзолеи, манежи), библиотеки, пейзажные парки с каскадами прудов, оранжереями и теплицами, беседками и павильонами, скульптурами, с огромным количеством экзотических деревьев, кустарников, птиц и рыб. Сегодня можно утверждать, что провинциальные усадьбы обладали сильным воздействием на культуру своего региона.

Дворянская усадьба – это среда с гармоничным взаимодействием природы, искусства, общением единомышленников, с особым образом жизни. У дворян в XIX веке возникла систематическая необходимость обращения к книгам. Развитие книжного рынка способствовало формированию усадебных библиотек. Состав фонда усадебных библиотек отличался индивидуальностью, уникальностью. Дворянские библиотеки содержали редкие издания, ценные рукописи и уникальные фамильные архивы.

Собираемые книги служили владельцам для удовлетворения интеллектуальных, эстетических и др. потребностей. С.И. Лякишева отмечает, что книжный фонд отражал профессиональные и общественные интересы владельцев (в фондах была специальная, справочная литература, периодика). Для дворян чтение было неотъемлемой частью образа жизни. Способом приобщения к систематическому чтению являлся домашний театр, литературное лото и др.

Усадебная библиотека способствовала приобщению к мировой литературе, формированию книжной культуры, с помощью которой решались вопросы педагогического характера. Книги собирались несколькими поколениями дворян, в результате чего тематика домашних книжных собраний становилась обширной и разнообразной. Формирование книжного фонда существенно влияло на устройство усадебного быта. Обстановка усадебных библиотек располагала к многочасовому пребыванию хозяев дома. Для усадебных библиотек приобреталась специальная мебель.

В России в XIX веке повсеместно сложились усадебные библиотеки с образовательными, практическими и развлекательными функциями, ориентированные на ежедневное пользование, формировавшиеся разными поколениями, являвшиеся хранителями не только книг, карт, нот, но и личных семейных документов (дневников, мемуаров, собственных сочинений).

Оздоровлению и развитию культурно-образовательной среды способствовали дворянские усадьбы, которых на территории региона насчитывалось более 4,5 тысяч [13, с. 28]. В них преобладала своеобразная пространственно-архитектурная и духовная среда, под влиянием которой рождались гениальные произведения искусства (музыкальные, живописные и т.д.), литературы, философские идеи и многое другое. Во многих усадьбах работали известные архитекторы и художники, среди них: М.Ф. Казаков, Ж. Тома-де-Томон, Н.Л. Бенуа, В.А. Тропинин, А.Е. Рокачевский, М.О. Микешин, Н.К. Рерих и другие. Таких усадеб в Смоленской губернии было более сотни. Это Николо-Погорелое и Алексино – Барышниковых, Высокое – графов Шереметевых, Холм-Жирки – графов Уваровых, Хмелита – Грибоедовых, Заборье – Рачинских, Лучеса и Ново-Спасское – Глинок, Вонлярово и Рай – Вонлярлярских, Климово – Энгельгардтов [13, с. 28].

В усадьбах Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX века жили и работали выдающиеся краеведы, этнографы, художники, ученые, писатели, философы, педагоги и многие другие деятели. Так, в имении Даньково жил и занимался педагогической, научной, этнографической деятельностью В.Н. Добровольский. В усадьбе Рай под Смоленском начальница смоленской женской гимназии М.А. Ромейко-Гурко (внучка писателя В.А. Вонлярлярского) устраивала литературные праздники, любительские спектакли, музыкальные вечера. В Соболево-Воробьёво продолжительное время жили и работали выдающиеся писатели-демократы Н.В. Шелгунов и М.К. Цебрикова [14, с. 111]. В имении Липецы каждое лето и осень, а иногда и зиму проводил известный писатель, драматург, философ, критик, общественный деятель А.С. Хомяков, где много занимался философией, писал циклы лирических стихов [8].

Усадебные библиотеки играли исключительную роль среди разнообразных интересов дворян. Они становились символом культуры дворянского рода. Основа всей дальнейшей жизни – образования, этики поведения, нравственности, творчества – закладывалась в годы воспитания в дворянских усадьбах.

Состав дворянских библиотек позволяет выявить их роль в духовной культуре. Усадебные библиотеки как уникальное явление культурно-образовательной среды рассмотрим на примере Смоленской губернии.

Барышниковы. В усадьбе находилась коллекция произведений искусства и библиотека, собранные владельцами, существовала школа крепостных художников и ор-

кестр [16, с. 52–55] «В пяти комнатах господского дома, относившихся к музею, были собраны живопись, вышивки, библиотека, архив, старинная мебель – всего более 1250 отдельных предметов» [Источники: ГАРФ. Ф.А-2307. Оп.3.Д. 140. Л.45; Сборник Общества изучения русской усадьбы. – 1227. – Вып.2. – С.16].

Геннади Григорий Николаевич (1826–1880) – российский библиограф, библиофил, историк русской литературы. В отцовском имении Юшино Сычевского уезда имелась превосходная библиотека; мальчик был приучен любить и ценить книги. [Источники: Равич Л.М. Г.Н. Геннади (1826–1880). – М.: Книга,1981. – 126 с. – (Деятели книги); Каплинский В. Библиограф из Юшина / Владимир Каплинский // Край Смоленский. – 2005. – № 1–2. – С. 10–19].

Граббе Александр Николаевич (1864–1947) – граф, генерал-майор. Владелец имения Васильевское Гжатского уезда Смоленской губернии. На книгах усадебной библиотеки указано «Библиотека имения Васильевского. Конец XIX века. Первый владелец имения – граф Василий Орлов-Денисов, которому оно было пожаловано императором Павлом I в XVIII веке [6].

Грибоедовы – Алексей Грибоедов – владелец имения с конца XVIII века, московский барин, дядя драматурга, имел богатую библиотеку [Источник: Паненкова И.М. Исследование дворянских усадеб и парков Вяземского уезда и его окрестностей// Дворянские усадьбы Вяземского района: материалы научно-практической конференции (10–11 октября 2008)/ сост. Э.В. Богомолова, Д.Е. Комаров. – Вязьма, 2009. – С. 210].

Клетнова Екатерина Николаевна (1869–1938) – краевед, археолог, этнограф, геолог, автор стихов и пьес. Владела имением Кочетово в Вяземском уезде Смоленской губернии. Библиотека насчитывала несколько тысяч томов по истории, археологии, философии, медицине, искусству, а также музыкальные либретто на иностранных языках и др. В конце 1920-х гг. часть библиотеки Е. Н. Клетновой поступила в Смоленское общество краеведения [6].

Казачков Николай Иванович – вяземский земской судья, губернский секретарь, земской начальник 4-го участка Юхновского у. в 1904 г., в 1906 г. – титулярный советник, в 1907–1913 гг. – надворный советник, в 1914–1915 гг. – статский советник, владелец имения Коханово (Фофоново) Юхновского у. (ныне – Вяземского р-на) с 1909 г. Казачков имел личную библиотеку. Всю жизнь приобретал книги, преимущественно на иностранных языках, тратя на них все свои небольшие доходы. После 1917 г. библиотека была разграблена и уничтожена [Федоров О.Ф. Малопоместное имение Коханово//Дворянские усадьбы Вяземского района: материалы научно-практической конференции (10–11 октября 2008)/ сост. Э.В. Богомолова, Д.Е. Комаров. – Вязьма, 2009. – С. 297–300; ГАСО. Ф.р-1544. Оп.1. Дв. Л. 25, Ф. 19. Оп. 1. Д. 2724].

Мещерская Мария Александровна – жена Н. П. Мещерского (дочь графа А. Н. Панина), владелица имения Дугино (Троицкое) Сычевского у., попечитель библиотеки в д. Хотьково Сычевского у. В усадьбе была собрана большая библиотека [16].

Нахимовы – усадьба Волочек Нахимовых некогда была одной из жемчужин усадебной архитектуры Смоленщины. По семейному разделу усадьба Волочек досталась Николаю Матвеевичу Нахимову. Вспоминая о хозяине имения, Семен Яковлевич Унковский – капитан-лейтенант (муж сестры жены Н. М. Нахимова) писал: «У Нахимова, по крайней мере, была библиотека, и при всем своем грубом образовании видно было, что он любил читать...» В обеих усадьбах (Волочек, «сельцо Михайловское») уже в конце XVIII и нач. XIX столетия были возведены все сооружения, необходимые для самого крупного усадебного комплекса [4, с. 180].

Панины: Дугино – главная родовая усадьба. Это было одно из выдающихся дворянских гнезд XVIII–XIX столетий. Панин Никита Иванович (1718–1783) – граф, дей-

ствительный тайный советник, дипломат, первый владелец имения Дугино. Усадьбу отстроили и владели ею почти до самого конца Панины. В конце XIX века в доме была богатая библиотека, где хранилась часть архива Н.И. Панина, содержащая дипломатическую переписку и многие документы по истории внешней политики России и Западной Европы. Дугино имело также собрание неопубликованных рукописей и др. документов Н.М. Карамзина. Имелись издания с автографами А.С. Пушкина, В.А. Жуковского, П.А. Вяземского, Н.В. Гоголя. Н.И. Паниным была собрана библиотека. Почти все книги с суперэкслибрисом имеют переплеты из красного сафьяна, выполнявшиеся для придворной библиотеки Павла Петровича и Марии Федоровны и близких им лиц. Часть библиотеки графа до сих пор сохраняется в Павловском дворце-музее, часть находится в библиотеке Московского государственного университета, 12 книг – в Смоленской областной универсальной библиотеке. Панин Никита Петрович унаследовал библиотеку с обширным архивом братьев Н.И. и П.И. Паниных [4, с. 86; 6, с.12].

Пенский Василий Богданович – штабс-капитан, в 1844–1846 гг. уездный предводитель дворянства, владелец имения Трехбратское Рославльского у., затем с 1839 г. им владел его сын – коллежский секретарь, коллекционер Сергей Васильевич Пенский (1828–?). Имел библиотеку редких книг [3].

Прохоров С. – Библиотека размещалась в г. Вязьме Смоленской губернии и в имении Пышково Гжатского уезда Смоленской губернии. Ее составляли книги по искусству, художественная литература, издания по различным другим вопросам. Владельцу выдана была охранная грамота [12].

Рачинский А.В. – служащий в архиве Министерства иностранных дел в Москве, славянофил. В своем имении в с. Минине Бельского уезда имел богатую личную библиотеку, которую пожертвовал в монастырь Нилова пустынь Тверской губернии [Источник: Кулеша С. Александр Викторович Рачинский // СВ. – 1880.– № 115, 15 октября. – С. 1–2].

Рачинский С.А. – бывший министр народного просвещения. В имении Патево Бельского уезда Смоленской губернии имел очень ценную библиотеку, которую составляла литература по вопросам педагогики и воспитания [12].

Святополк-Четвертинская Екатерина Константиновна (1857–1942) – княгиня, урожденная Шупинская – явилась наследницей не только своего отца Константина Николаевича Шупинского, от которого ей и перешло имение Талашкино. По линии матери – Елизаветы Ивановны, урожденной Базилевской, – она получила в наследство книги и произведения графики из собрания родственника – известного коллекционера А. Базилевского. Часть книг из талашкинской библиотеки, хранящихся в коллекции редкой книги Смоленского музея-заповедника, происходит из коллекции А.А. Кушелева-Безбородко. После возвращения из Парижа, посетив по приглашению Е.К. Святополк-Четвертинской Талашкино, М.К. Тенишева с увлечение читала книги талашкинской библиотеки. Книги из библиотеки Е.К. Святополк-Четвертинской представляли собой особую ценность. В основном это были альбомы художественных гравюр XVIII века, энциклопедии, архитектурные проекты и планы, издания по мировой истории. На многих книгах отмечены знаки «Библиотека Кн. Е.К. Святополк-Четвертинской», а также штемпеля «Библиотека Николая Александровича Кушелева-Безбородко», «Московский археологический институт. Смоленское отделение» [Источники: Полулях А.И. Участие Е.К. Святополк-Четвертинской в формировании коллекции М.К. Тенишевой/ А.И. Полулях//Духовное наследие М.К. Тенишевой и проблемы сохранения, развития традиционной народной культуры: материалы научно-практической конференции. – Смоленск: Свиток, 2008. – С. 69; 6].

Библиографический обзор об усадебных библиотеках Смоленской губернии будет продолжен в следующих публикациях.

Таким образом, Смоленские дворянские усадьбы впитали в себя длительный опыт и традиции русского социально-экономического и культурного развития. Дворяне любили проводить свой досуг за чтением книг, в усадьбах сформировались обширные архивы, богатейшие библиотеки. Дворянские усадьбы представляли уникальную культурно-образовательную среду с высокими образцами не только садово-парковой культуры, искусства, но и усадебных библиотек. Сохранившиеся усадьбы являются отражением духовной жизни русской провинции. Доказательством актуальности рассматриваемых нами проблем является воссоздание в 1992 году Российским научно-исследовательским институтом культурного и природного наследия имени Д.С. Лихачева Общества изучения русской усадьбы.

Литература

1. Врангель, Н.Н.История русских усадеб и поместий / Н.Н. Врангель. – М.: Эксмо, 2009. — 608 с.: ил. – (Энциклопедии России).

2. Дворянские гнёзда России. История живого великорусского языка: в 4-х т. / Культура, архитектура / под ред. М.В. Нащокиной. – М., 2000.

3. Дворянские усадьбы Вяземского района: материалы науч.-практ. конф. (10–11 окт. 2008 г.) / Вяземский отдел культуры; сост.: Э. В. Богомолова, Д. Е. Комаров. – Вязьма: Изд-во «Смоленская город. типография», 2009. – 481 с.: ил.

4. Знаменитые усадьбы Смоленщины. – Смоленск: Издатель ИП «И.А. Флиманкова», 2011. – 528 с.

5. Каждан, Т.П. Художественный мир русской усадьбы: монография /Т.П. Каждан. – М., 1997. – 319с.: ил.

6. Книжные знаки в фонде Смоленской областной универсальной библиотеки: иллюстрированный каталог / сост.: Н. В. Донская, О. М. Михалик; ред. В. И. Карпеченкова. – Смоленск: СОУБ, 2006. – 296 с.: ил.

7. Лихачев, Д.С. Русская культура / Д.С. Лихачев. – М.: Искусство, 2000. – 440 с.: ил.

8. Русская старина. – 1904. – № 5. – С.455–480.

9. Русская усадьба на пороге XXI века / Госуд. музей-заповедник «Хмелита»; Об-во изучения русской усадьбы; Росс. науч.-иссл. ин-т культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева. – Смоленск: СГПУ, 2001. – Вып. 3. Хмелитский сборник. – 320 с.: ил.

10. Свод памятников архитектуры и монументального искусства России: Смоленская область. – М.: Наука,2001. – 646 с.

11. Синодикт усадебных библиотек /сост. Г.Д. Злочевский//Библиография. – 1997. – №2. – С.76–92.

12. Синодикт усадебных библиотек /сост. Г.Д. Злочевский//Библиография. – 1997. – №4. – С.108–123.

13. Трофимов, А.Я. Дворянские гнезда Смоленщины: усадьбы и их владельцы / А.Я. Трофимов // Край Смоленский. – 1994. – № 7–8. – С. 26–37.

14. Трофимов, А.Я. Просвещение и культура на Смоленщине (XIX – нач. XX веков) / А.Я. Трофимов. – Смоленск: СГПУ, 1999. – 208 с.

15. Цветкова Г. Я. Свидания с прошлым / Г.Я. Цветкова. – Смоленск: Смоленская гор. типография, 2008. – 244 с.: ил.

16. Чижков А. Б. Смоленские усадьбы: каталог с картой расположения усадеб / А. Б. Чижков, Н. Г. Гурская; Департамент Смол. обл. по культуре, НП «Русская усадьба». – Смоленск: Свиток, 2009. – 187 с.: ил.

О.Э. Эрдман

Древнерусское искусство как вневременная ценность в Талашкинском императиве

Тематика статьи затрагивает временной фактор восприятия искусства. При изучении студентами тем, связанных с постижением характера и структуры художественных образов древнерусского искусства, основным препятствием часто становится современная «нормативность» в отношении художественных произведений разных эпох. То есть к древнему искусству, в котором не было таких жанров, как портрет, пейзаж, натюрморт, историческая картина и т.п., проявляется отношение, ограниченное понятиями, подходящими для восприятия эстетики «нового времени». Не берется во внимание то, что средневековый автор не искал самовыражения, а наоборот, мастер отдавал все силы следованию образцу, данному традицией, где в иконах и фресках вовсе не изображали предметы и людей как нечто интересное и важное само по себе, а при их помощи показывали мир высшей божественной силы, духовной сути и предназначения человека.

«Древнерусским называется искусство конца X–XVII веков. Верхняя граница периода – конец XVII века – содержательно определяется рождением светской внецерковной культуры, что было законодательно закреплено реформами Петра I. Что же касается объема понятия "древнерусское искусство", мы вынуждены следовать чисто прагматической тенденции рассматривать древнерусское искусство только в качестве предшественника искусства великорусской народности, сложившейся в границах Московского царства. Ограниченность такого подхода видна хотя бы из того факта, что полноправным наследником культуры Киевской Руси наряду с Москвой было также Великое княжество Литовское», – пишет В.Ф. Петров-Стромский в монографии «Тысяча лет русского искусства: история, эстетика, культурология» [5, с. 78].

В целом в трудах по истории русской культуры отмечается, что типологически древнерусское искусство принадлежит культуре христианского средневековья. Особенно подчеркиваются интернациональные и внутренне целостные черты, характеризующие устойчивость образов и *надвременную сущность* искусства данной эпохи.

Рассмотрение древнерусского искусства должно вестись в иной плоскости, чем современное, так как различны не только исторический «антураж» и образная «фактура», не сходны ни смысл, ни содержание того, что называется одним и тем же словом «искусство».

Доминантой духовной жизни Средневековья являлась религиозность, которая обуславливала роль церкви как важнейшего института культуры. Буквально все явления человеческой жизни – от быта до политики – цементировало единое идейно-нравственное художественное начало, призванное решать наисложнейшую задачу: преображать Град земной (общность, основанная на мирской государственности, на любви к себе, доведенной до презрения к Богу) в Град Божий (духовная общность, построенная на любви к Богу, доведенная до презрения к себе). Известно, что данный постулат выдвинут христианским мыслителем Августином «Блаженным» в его работе «О граде Божьем» (413 г.). Наряду с другими («о вере и разуме») постулат объясняет способы консолидации средневекового общества, появление, укрепление государств, перерастание некоторых из них (в том числе России) в величайшие империи.

Инструментом, позволяющим высшую божественную реальность сделать реально ощутимой, стали культовое действие и храмовая служба.

Из вышесказанного следует, что для объяснения студентам такого сложного явления, как древнерусское искусство, требуется знакомство хотя бы в небольшом объеме с христианским мифом, культом, символикой и иконографией. И здесь встают вопросы: «Есть ли на сегодняшний день в высшей и общеобразовательной школе полноценно подготовленные специалисты для преподавания столь объемного и многопрофильного учебного курса?»; «Имеют ли право светские люди вести разговор, тем более предлагать лекции, касающиеся вопросов православия и богословия?»; «Сколь необходимы современному человеку знания об искусстве давно ушедшей эпохи, и не помешает ли мировоззрение, построенное на схоластических принципах, решению социальных задач настоящего времени?». Ответы на данные вопросы не просты, так как они кроются в социально-политическом контексте развития нашего общества и в долголетнем структурировании учебного процесса без должного внимания православному наследию. До сих пор многие преподаватели истории искусства преподносят материал, что называется, «по-накатанному». То есть, во-первых, в отрыве от эпохального мировоззренческого представления, как самостоятельное эстетическое явление. Так икона, например, рассматривается лишь как музейный экспонат. Приравненная к картине, она теряет важнейшие свои художественные качества. Во-вторых, велика еще инертная сила привычек, воспитанных в искусствоведах в советское время, когда при изложении лекции Средневековье рассматривалось как эпоха мракобесия. Отсюда проистекает оторванность перечисляемых на занятиях фактов от исторических взаимосвязей, от мироощущения народа и от тех смыслов художественных произведений, которые делают их принадлежностью вечности.

В настоящее время, когда православие заняло иные позиции в нашем государстве, открываются новые перспективы построения содержания занятий по древнерусскому искусству, становится возможным раскрытие перед подрастающим поколением накопления созидающих сил Святой Руси в эпоху Средневековья. Изучение древнерусского искусства значимо для гражданского становления современного россиянина, потому как присущий эмоционально-психологический склад народа, отдающего себя колоссу государственности; его ментальные черты и творческие способности, интересы в охранении огромной страны, устремленность к внутренней духовной жизни, а не к экономическому обогащению – все это было рождено именно в колыбели древнерусской культуры.

В этой связи не лишним будет указать на особый статус таких понятий, как «национальное искусство» и «национальная культура», которые нельзя понимать как культуру и искусство, создаваемые лицами конкретной национальности.

Специфика русской культуры была выражена в таких концептах, как: «русское воззрение» (К.С. Аксаков), «русский ум» (А.А. Григорьев), «русская идея» (Н.А. Бердяев), «русский народный дух» (И.А. Ильин, В.С. Соловьев), «русское мировоззрение» (С.Л. Франк), «русская мысль» (А.С. Хомяков), «русское просвещение» (И.В. Кириевский) и т.п. Названные идеи были рождены не случайно в конце XIX в. В России этот период ознаменовал собой время «великого Ренессанса». Наблюдался взлет «русского духа», «русской идеи», заключающих в себе синтезирующий, соборно-собирательный характер русской культуры. Идеологической основой, завязывающей известный «трагический узел», явились патриотические настроения в обществе, возникшие, в том числе, и в результате воздействий на него творческой элиты (художников, поэтов, писателей Серебряного века), предчувствующей революционные социальные изменения. Высокообразованная интеллигенция поистине была занята «русским мудрствованием». Философский поиск свободы и справедливости был их нравственной позицией. Ни один век не знал столько теорий, учений, вариантов обновления и спа-

сения России. Никогда ранее не доходило до таких глубин в понимании и объяснении исключительной национальной специфики и роли русской культуры.

На Смоленщине олицетворением названных выше велений времени стала деятельность содружества художественной интеллигенции, объединенных идеями «воскрешения русской старины». Речь идет об известном Талашкинском художественном центре, возглавляемом М.К. Тенишевой. В Талашкине были найдены пути постижения средневекового искусства Руси и переложения его образной системы в новые формы визуализации окружающей среды. Данные пути можно назвать принципами, так как они остаются не только приемлемыми, но и в априори эффективными на современном уровне этнохудожественного образования.

Первым хотелось бы назвать принцип глубокого изучения древнерусского искусства. При этом исследование для художника должно обязательно быть сопряжено с собиранием предметов древности, определением наилучших образцов ремесленного искусства Средневековья, выявления секретов достижения мастерства. Этот принцип в отношении восприятия художником образов можно также назвать – «принцип проникновения в эпоху».

Участие в археологических раскопках, осуществление поездок по России с целью сбора материалов по «старине», коллекционирование и создание на основе собранного музеев – это три основания осуществления данного принципа у М.К. Тенишевой. Главным в этом направлении деятельности княгини было то, что занятия носили отнюдь не любительский характер. Собирая свою коллекцию «русской старины», Мария Клавдиевна опиралась на опыт профессионалов. Княгиня была тесно связана с основателями Исторического музея. В.А. Городцова она называла вдохновителем своей научной деятельности, а В.И. Сизова – незаменимым советчиком и помощником. Мария Клавдиевна неоднократно помогала археологам Исторического музея в организации и финансировании раскопок, в том числе и Гнездова – крупнейшего в Европе славянского курганного комплекса. И.Ф. Барщевский (член-корреспондент Московского археологического общества и сотрудник Академии художеств) стал постоянным собирателем и хранителем собрания древностей в музее «Русская старина» М.К. Тенишевой. Кроме названных специалистов значительную помощь оказал историк искусства А.В. Прахов. Поддержку в тщательном изучении, сохранении и восстановлении «Русской старины» М.К. Тенишева получила и от Н.К. Рериха – мастера живописи, работы которого (в частности, серия «Пантеон нашей былой славы») стали значительной вехой в раскрытии темы Древней Руси. Активная общественная деятельность Н.К. Рериха была направлена на пропаганду народного искусства, популяризацию памятников древнерусского зодчества, крестьянских ремесел. «Сродством душ» называла М.К. Тенишева единство своих и Николая Константиновича взглядов на творчество [2, с. 87–95].

Окружение профессионалов способствовало тому, что у М.К. Тенишевой выработалась четкая программа, где обучение в будущего мастера декоративно-прикладного искусства и работа художника, находящегося в сотрудничестве, были сопряжены с изучением музейных экспонатов и постоянным общением с лучшими произведениями народных промыслов, отобранными самой историей, превратившей их в вещи-типы, вещи-концепты русской культуры.

Возникновение в начале XX века целого ряда крупных, открытых для широкого круга любителей искусств частных собраний во многом стимулировало художественный процесс этого времени. Тенишевский музей «Русская старина» рождал интерес широкой публики к теме связи национального, крестьянского и древнерусского искусства.

Вторым принципом и условием постижения древнерусского искусства в Талашкине нужно назвать «вхождение в мир образов средневекового мастера». Мировосприятие через мифологию, символизм и метафоричность русского народного искусства в этом принципе являются основополагающими. Вплоть до XX века в крестьянском искусстве сохраняется архаическая канонизированность. Естественно, немногие крестьянки Смоленской губернии, которых М.К. Тенишева вовлекла в вышивальный промысел через Талашкинские художественно-промышленные мастерские, исполняющие орнаменты на предметах (одежде, полотенцах, скатертях и т.д.), могли расшифровать древние узоры. Но они в силу генетически заложенной «родовой памяти» на уровне подсознания понимали, где и почему должен находиться узор, что он собой несет. Познание первообразов, обладание чувством архетипичности – вот те духовные основы, объединяющие крестьян-хранителей законов древнерусского искусства и художников Талашкина.

К названному принципу относятся сохранение технологического мастерства изготовления высокохудожественных изделий и восстановление утраченных секретов. Следуя данному принципу, М.К. Тенишева лично воссоздает забытую технику изготовления перегородчатых эмалей, защищает по этой теме диссертацию.

Талашкинцы были у истоков формирования своеобразной среды, соединяющей предметный мир народного крестьянского искусства и эстетику древнерусской архаики с новым художественным стилем эпохи модерном. Необходимость постоянного окружения жизни школьников, а через них родителей и всех жителей Талашкина созиданием народного искусства через образы-концепты подтолкнула М.К. Тенишеву к созданию необычных средовых объектов: строений-теремков, окруженных «сказочными» воротами, калитками, заборами. В своем художественном решении данные строения содержали более глубокий мифологический смысл, чем подобные сооружения в Абрамцеве. Например, кроме ярко выраженной сказочности, теремок, выполненный по эскизам С.В. Малютина, имел трехчастную композицию на декоре фронтона: мир Прави и Слави, мир Яви, мир Нави. В целом по содержанию образов, включенных в интерьер и экстерьер теремка, можно достаточно полно давать в учебных заведениях темы: «звериный стиль Средневековья в произведениях художников рубежа XIX и XX веков», «заклятое зверье». Именно заклятым назвал Н.К. Рерих зверей и птиц, обожествленных или демонизированных со времен языческой Руси, свод которых составлял так называемый «бестиарий» средневекового искусства. Конструкция теремка представляет также не чистую фантазию художника, а имеет много общих черт с древнерусскими теремами. Даже младшие школьники легко их находят при сопоставлении конструктивных элементов малютинского теремка и схем-реконструкций теремов, выполненных по результатам археологических исследований.

Таким образом, в Талашкине окружающий пейзаж, пространство родной земли, мифопоэтичность, былинность – истинные аккумуляторы полноты национальной жизни – слились воедино во всем облике имения.

Третий принцип можно назвать – «создание атмосферы созидания». В образовательном пространстве, рождающем русского художника или просто патриота, важна особая атмосфера, определенное культурное окружение. О школьной среде, благоприятствующей возвышенному состоянию духа, так писал Л.Н. Толстой: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогике – это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженном соревновании, что-то весьма осязательное, необходимое, драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя»

[7, с. 172–173]. Только личный духовный опыт, а не сумма знаний, дает человеку внутренний стержень, уверенность в смысле и цели существования. В сменяющих друг друга эпохах он служит мерилом преемственности и последовательности народной жизни.

Подобную позицию на создание пронизанного высокохудожественными произведениями народного искусства окружения ребенка занимал И.А. Ильин. Он в статье «О национальном воспитании», определяя значение песни в пробуждении национального самосознания, ставит ее на второе место после родного языка: «Русская песня глубока, как человеческое страдание; искренна, как молитва… она дает детской душе исход из грозящего озлобления и окаменения…» [1, с. 238]. В Талашкине в отношении популяризации русских песен (мелодий) сделано очень много. Обучение игре на балалайке учащихся сельскохозяйственной школы (несмотря на изначальное сопротивление учителей), переросшее в организацию большого школьного оркестра; налаживание производства старинных свирелей (сохранившихся у крестьян Смоленской губернии, но начавших вытесняться гармонями); привлечение к «постановке» музыкальной фабулы эстетических преобразований таких величин, как певец, гусляр, этнограф С.П. Колосов, основатель великорусского оркестра В.В. Андреев, главный хормейстер московской оперы Н.Д. Бер (племянник М.И. Глинки) – это были лишь первые шаги. В последствии М.К. Тенишевой удалось задать тон «созидательности». Началось творение на основе русской песни, сказки, языческого мифа новых музыкальных и сценических произведений. Талашкинский «домашний театр» с его широким русским репертуаром и появление «Весны священной» И.Ф. Стравинского – звенья одной цепи и одинаковых стимулирующих начал в творчестве.

Таким образом, фольклорная составляющая, служащая свидетельством окружения жизни селян «русским естеством», а также мерилом почитания традиций предков, стала «живой» нитью связывания содержания древнерусского искусства с формой его восприятия через музыкально-поэтические «струны» души русского человека.

Четвертый принцип, объединяющий по сути все предыдущие, – соборность. Истоки отличия русской культуры от иных – в ее соборно-собирательном характере, без которого она теряет свою почву и судьбу. Славянофил А.С. Хомяков называл соборность отличительной особенностью русского и в целом славянского мировоззрения [9]. Свобода творчества каждого и общая устремленность к единой объединяющей идеальной цели, соборный дух всегда приносили положительные плоды в русском искусстве. В Талашкине данная идея воплощается в возведении «венца» над всеми деяниями – Храма Святого Духа. «Хотелось дело любви – школу – увенчать неугасимой лампадой – церковью, хотелось, чтобы десница Господня с вершины этой горы (места постройки – *О.Э.*) из века в век благословляла создание любви – народную школу…» [2, с. 183].

Во «Впечатлениях моей жизни» Мария Клавдиевна отмечает жизненно насущные задачи, подтолкнувшие ее к столь серьезному делу. Строительство Храма было нужно, по словам княгини, из-за удаленности от школы церкви, находящейся в соседнем селе Знаменке. Но как становится очевидным из дальнейших действий по осуществлению своих планов, то к постройке церкви М.К. Тенишева подошла не просто как богатый заказчик, желающий возвести молитвенный дом по имеющимся в округе образцам, а как художник-духовидец.

Уровни вкладывания эстетико-преобразовательных идей в постройку Храма Святого Духа в Талашкине следующие:

– Обыденный. Подчеркивается: православие, веками определяющее национальные убеждения в России, играет роль внутренней кристаллизации сознания интел-

лигенции и народа, когда становится невозможным быть вполне русским, не будучи православным в смысле полноты «русскости», полноты русского творчества.

– Храмовый. Наиболее полным синонимом понятия «древнерусское искусство» служит понятие «храмовое искусство». Поэтому в постройку даже небольшой церкви, строящейся в новую эпоху индустриализации человеческой жизни, важно закладывать вечные смыслы, характерные для самых великих сооружений такого рода.

– Императивный, рассчитанный на будущее, указывающий на вневременное воздействие. «Здание же, которое может послужить образцом современного вкуса – это музей, театр, церковь, то есть вообще всякое общественное здание» [2, с. 184]. Храм возводится современниками для будущих поколений.

– Художественный. Храмы и церкви, имея византийские каноны, изменялись внешне в соответствии со стилем эпохи и развитием градостроительства. Художник в храме не творец, а исполнитель высшей воли. В то же время, воспринимая мир через призму религии, художник стремился усовершенствовать искусство, им творимое, посвященное идее образного выражения земной и небесной иерархии, символизирующее законы жизнеустроения.

«Дух Святой – сила Божественной духовной радости, тайною мощью связующая и всеобъемлющая бытие... Какая задача для художника! Какое большое поле для воображения! Сколько можно приложить к Духову храму творчества!» [2, с. 250]. В данных словах М.К. Тенишевой определен творческий метод и программные установки строительства церкви в Талашкине. Но именно данный художественный подход, казалось бы, закладывавший в постройку идеи связи искусства и мира как чего-то цельного, отражающего вечность и абсолют, на самом деле сыграл роковую роль: построенный Храм не стал жить той жизнью, о которой мечтали его создатели. И это предупреждение всем художникам нынешнего времени, имеющих мысли воссоздания церковной живописи и храмоздательства в России.

Н.К. Рерих, воплощая идею единства всех религий, допустил в росписях многочисленные отступления от православного канона, что послужило причиной отказа Синода в освящении церкви. Несмотря на то, что Храм Святого Духа не был освящен из-за наличия в нем экуменистических черт, он являл собою новое храмовое высокохудожественное произведение искусства. Естественно, данная тема настолько велика и мало исследована, что в рамках данной статьи невозможно дать развернутые доказательства выведения религиозного творчества художника новой эпохи на уровень так называемого «неовизантийства». Но попробуем хотя бы обозначить основные художественные достоинства Храма в Талашкине, связывающие черты творчества его создателей с древнерусскими зодчими.

Первое – это умение «вписать» церковное сооружение в природное окружение. Вот как описывает свое впечатление племянница В.Н. Тенишева В.С. Рябушинская: «Как сейчас вижу перед собой на высоком лесистом холме этот чудный храм, как бы явленный издревле, со своим старинным обликом, затейливыми крышами, высоким куполом, мозаичной росписью над входом, оригинальными окнами с коваными рамами, украшенный прозрачными каменьями и слюдой... А при закате ... виден церковный крест над куполом, ярко загорающийся золотом – словно повисший в воздухе над верхушками дерев. Что-то волнующее и благостное было в этом» [6, с. 527]. Не являясь искусствоведом, она достаточно точно отмечает гармоничность слияния внешнего облика церкви и ландшафтного пейзажа талашкинских окрестностей. Сейчас, когда нет тех «встречающих» полей и школьного огорода «высокой культуры возделывания», когда от липовых аллей почти ничего не осталось, все равно даже остов Храма (то, что удалось восстановить) своей силуэтной мощью, конструктивным сво-

еобразием завораживают зрителя. Кокошникообразные крыши, нисходящие каскадом, создают впечатление истинно русской церкви, но одновременно обладающей какими-то незримыми связями с египетскими пирамидами; иначе говоря, с грандиозными строениями человечества, связывающими его с вечностью.

Кроме того, В.С. Рябушинская указывает, что крест, украшающий фленовскую церковь, «был вызолочен ... известными ювелирами-художниками Фаберже и Коц» [6, с. 528]. Искусствоведы, занимающиеся исследованием творчества художников тенишевского круга, отмечают, что создание Храма в Талашкине – это плод коллективного творчества лучших в своем ремесле художников-декоративистов. Назовем хотя бы имя В.А. Фролова. По свидетельству современников, он исполнял мозаики, превосходившие венецианские и берлинские.

Для постройки приглашены лучшие из лучших мастеров – и в этом М.К. Тенишева соблюдает законы церковного строительства. Однако церковь не имела бы своего уникального художественного значения, если бы не гений Н.К. Рериха, который украсил ее своими мозаиками и живописью. «Все эти религиозные изображения связаны справедливо называемым рериховским стилем, который основан на глубоком изучении византийского, романского и новгородского мозаичного и иконописного искусства» [10, с. 18]. С.К. Маковский так пишет о высоте рериховского творчества: «Они кажутся не безразличным глазам случайного прохожего, но глазам мысли и сердца. Н. Рерих сумел написать не только их "реальную" внешность. Он написал их поэзию, их древнюю душу. Он почуял вокруг них сказку времени. ... Вы понимаете, что эти формы могли создаться только на Руси, что веет от них каким-то упрямым, несокрушимым своеобразием, что между ними и памятниками Византии — бездна, что выросли они из родной земли вместе с окружающими их дубами вековыми и елями – эти неразрушимые, как скалы, великаны-соборы, плоть от плоти и кость от кости великорусского славянства» [3, с. 297].

В Талашкине художнику представилась возможность применить весь имеющийся опыт, полученный при изучении древней живописи. Для мозаики над входом в храм был взят образ «Спас Нерукотворный» – самая первая икона с изображением Христа. Спас Нерукотворный, изображенный в рериховской мозаике, поражает одновременно проявляемыми качествами: суровостью, состраданием и пронизанностью светом. Лик закомпонован так, что при взгляде на него все строение как бы «начинает лететь ввысь», а Христос неотрывно следит огромными глазами за входящими в Храм.

Внутри церкви доминировал другой образ – Богородица, называемая Н.К. Рерихом: «Царица небесная на берегу Реки Жизни». Изображение задумывалось как воплощение образа Матери Мира, великого Женского Начала, почитаемого не только на Руси, но и среди всех народов. В этом образе Николай Константинович задумал объединить иконографические представления о Богоматери. Само это соединение духовно созерцаемого небесного града и Богоматери с земным видением – «Реки жизни» с реальными человеческими персонажами – несло в себе идею синтеза не только восточных и западных иконографий, но и христианского неба с языческой землей. Безусловно, талашкинская роспись отражала веяния того времени, религиозное переживание Матери-Земли, ее покровительства Русской земле. Д.С. Мережковский (апологет религиозных взглядов тогдашнего общества) писал: «Доныне казалось нам, что быть христианином – значит любить небо, отрекаясь от земли, ненавидя землю. Но вот христианство – не как отречение от земли, не как измена земле, а как новая, еще небывалая "верность земле", новая любовь к земле, новое "целование земли"...» [4, с. 32]. Рериховское изображение Богоматери не канонично, однако, оно выказывает отношение к Матери, близкое каждому человеку, присущее разным народам.

Тем самым художник стремится выразить идею единства представлений всех людей о Высшем Начале Вселенной, то есть внутреннее объединение всех существ в Боге. Этим же идеалом вдохновлялось всё древнерусское благочестие; им же жила и наша иконопись. «Преодоление разделения мира, преображение вселенной во храм, в котором вся тварь объединяется так, как объединены во едином Божеском Существе три Лица Святой Троицы – такова та основная тема, которой в древнерусской живописи всё подчиняется», – Е.Н. Трубецкой назвал «умозрением в красках», то есть умозрением богословским, соборным [8, с.19].

«Внутренняя связь с религиозной традицией народа и претворение веры, довлеющее нашему времени, движут религиозное творчество мастера. Древнерусские росписи и росписи Рериха – явления одного и того же порядка, явления, проникнутые одним и тем же пафосом религиозного воодушевления. По отношению же к нашему времени твёрдое и радостное вероисповедание художника, коим живут все его религиозные композиции, гораздо ценнее многих других течений в области церковного художества, маской поверхностного модернизма покрывающих свою некрепкую веру и мало говорящих сердцу, верующему по-старому ясно и чисто» – важную характеристику дает С. Эрнст [11, с. 63]. Скажем больше: художник открыл не только пути художественного просвещения, но и вложил в Храм Святого Духа предвидение экуменизма современной эпохи.

Основной заботой М.К. Тенишевой и Н.К. Рериха было то, чтобы люди, пришедшие в церковь, убедились через ее художественное существо, что христиане – свидетели Небесной Красоты. В наше время, говоря о церковном возрождении, данный творческий метод, раскрывающий смысл Церкви, постоянно являющей ту Красоту, которой Она обладает, не просто актуализируются, он становится основополагающим.

Проблемы и поиски художественной интеллигенции, к числу которой принадлежала М.К. Тенишева, сегодня вновь оказываются в центре размышлений о путях единения традиционных национальных нравственных ценностей россиян и мирового прогресса. Талашкинскинский пример развития национального искусства показывает, что не лекции и специальные занятия привьют любовь к средневековой (древнерусской) эстетике, а пронизывание учебного процесса принципами творчества средневековых мастеров, возвышающих человека над обыденностью.

Сущность императива Талашкина в отношении воспроизведения архаики русского Средневековья, служащей вневременной ценностью в укреплении этносоциальных и межпоколенных связей, лучше других исследователей выразил С.К. Маковский в словах: «От времени до времени в жизни каждой страны сотворяются эпохи, овеянные призраками столетий. В эти эпохи художественное творчество наций как будто вспоминает: нарождающиеся мелодии будят эхо далеких песен, новые формы выявляют красоту бесследно минувшего. В эти эпохи воскресшая национальная старина делается близкой и любимой. Она манит к себе, как прекрасное марево. Ее скрытые силы, исходя, точно магнетические волны, из смутных глубин народного духа, начинают властно действовать на творческое сознание современности, и поколения художников, завороженные ими, приобретают дар ясновидения».

Литература

1. Ильин, И.А. Путь духовного обновления / сост., отв. ред. О.А. Платонов. – М., 2011.

2. Тенишева, М.К. Впечатления моей жизни/ М.К. Тенишева. – Л., 1991.

3. Маковский, С. Святыни нашей старины / Николай Рерих в русской периодике. Вып. II/ С. Маковский. – С. 296–301.

4. Мережковский, Д.С. Лев Толстой и Достоевский/ Д.С. Мережковский. – СПб., 1905.

5. Петров-Стромский, В.Ф. Тысяча лет русского искусства: история, эстетика, культурология/ В.Ф. Петров-Стромский. – М, 1999.
6. Талашкино: сборник документов / сост. Л.С. Журавлева. – Смоленск, 1995.
7. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения/ Л.Н. Толстой. – М., 1989.
8. Трубецкой, Е.Н. Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи. Публичная лекция/ Е.Н. Трубецкой. – М., 1916.
9. Хомяков, А.С. Всемирная задача России/ А.С. Хомяков. – М., 2008.
10. Шмидт, М. Религиозное творчество академика Рериха/М. Шмидт. – Харбин, 1934.
11. Эрнст, С. Н.К. Рерих/ С. Эрнст. – Петроград, 1918.

А.В. Корсак

Культурная работа среди национальностей Смоленщины в 20–30-е гг. XX века

Переживаемая нами эпоха модернизации российского общества поднимает вопросы, которые уже ставились в повестку дня. Тот неоспоримый факт, что наша страна – мультикультурный социум, к сожалению, не получил глубокого осознания, и настоящей рефлексии проблема межнациональных отношений не вызвала. Периодические обращения к ней высоких инстанций не имеют долгосрочных последствий.

А между тем совсем недавняя история дает нам образцы решения широкого спектра вопросов, касающихся межнациональных отношений, в том числе в культурной сфере.

После победы в революции новая власть сразу же объявила о поддержке национальной культуры, декларировала право любой национальности получать образование на своем языке. Язык – могучее средство образования и воспитания. Многогранны функции родного языка в сохранении и развитии культуры. Он отражает и закрепляет картину мира, с его помощью в культуре фиксируется опыт народа, транслируется богатство национального искусства.

Далеко не все декларации власти были реализованы, однако работа в этом направлении велась и определенные успехи были, в том числе и в регионе, о котором пойдет речь. Это Смоленская губерния (с 1929 года – Западная область), где проживали представители разных народов. Наиболее активно и заинтересованно работа здесь велась среди латышей и евреев.

Местными органами власти составлялись планы, предпринимались определенные меры по удовлетворению культурных запросов национальных анклавов, где компактно проживали люди разных национальностей. Соответствующим образом был сориентирован управленческий аппарат. Один из документов, характеризующих работу в этом направлении, гласил: «Организовать художественное обслуживание нацменов» [1, с.40].

С 1917 года в Смоленске действовал латышский клуб – центр культурной жизни латышей Смоленской губернии. Ежедневно клуб посещали десятки человек, при нем работали секции и кружки: хоровой, рукоделия, драматический, латышского языка, фотокружок, хореографический со взрослой и детской группами. Клуб регулярно выезжал в уезды, где «культурно обслуживал» латколонии. Там давались художественные постановки, концерты, выступления хора [2, с.55].

В 1919 году был открыт еврейский рабочий дом, который «…имеет своей целью, кроме устройства лекций, концертов, открыть студии, где рабочий учится музыке, дра-

матическому искусству; ... драматический кружок устроил два спектакля, прошедших с аншлагом» [3, с.23].

Также работали еврейские драмкружки в Смоленске, Рудне, Мстиславле, Хиславичах, Монастырщине. Имелись драмкружки и секции в латышских колониях, расположенных в отдаленных уголках Смоленщины: «В деревне Кашкурине Демидовского уезда организованы три секции: драматическая, политическая, детская... Спектакли устаиваются приблизительно раз в месяц» [4, с.1].

В смоленском клубе при обществе кустарей работало два драмкружка – на русском и еврейском языках. В числе пьес, поставленных кружком, значились: «Два свата» и «Тевье молочник».

Одним из важнейших элементов художественной культуры нацменов являлся театр. Сильный, постоянный интерес к драматическому искусству привел к организации в Западной области двух национальных театров еврейского и латышского; есть сведения о существовании белорусской театральной труппы. Газета «Рабочий путь» писала об открытии еврейского театра как о заметном событии в культурной жизни евреев: «...театром будут обслужены районы с наибольшим количеством трудящегося еврейского населения Западной области: Смоленск, Клинцы, Рославль, Велиж, Рудня, Невель, Торопец... Театр достаточной художественной ценности, но из-за отсутствия необходимых ассигнований мал... В репертуаре театра пьесы «Тевье молочник», «Без вины виноватые», «Платон Кречет», «Овечий источник» и другие» [5, с.3].

В 1933 году в Смоленске начал работу латышский театр, обслуживавший все латышские колхозы Западной области и Белоруссии. В репертуаре театра были произведения советских, русских и латышских авторов, а также классические произведения. Театр имел в репертуаре также две сборные программы с одноактными пьесами, концертными отделениями и живой газетой на местных материалах. В 1934 году театром было дано 250 спектаклей в Западной области и Белоруссии. В газете «Рабочий путь» писалось: «Театр пользуется большой популярностью среди латышских колхозных масс... Кроме художественной работы, каждый артист имеет общественную нагрузку, которую выполняет, находясь в колхозе, театр практикует устройство общих собраний колхозников с докладами по общеполитическим и культурным вопросам, помогает работникам изб-читален, драмкружков... Коллективом театра начата кампания по сбору средств на самолет «Латышский стрелок» [6, с.3].

В 1935 году в Смоленск прибыла бригада Московского государственного цыганского театра: «Первую постановку бригада показала в цыганском колхозе «Октябрь» Смоленского района. Посмотреть игру актеров-цыган пришли колхозники соседних колхозов. После спектакля бригада провела выступление самодеятельных цыганских танцевальных и хоровых кружков. Художественный руководитель театра провел урок грима. Актеры... организовали в школе музыкальный кружок. Дальнейший рейс бригады – колхозы Кардымовского и Духовщинского районов» [7, с.3].

В 30-е годы колхоз «Октябрь» Михновского сельсовета получил известность на всю страну. Хор, созданный М.Л. Лукьяновой из местных жителей, был постоянным победителем смотров коллективов художественной самодеятельности, выступал в Москве [8, с.9].

Из документов видно, что даже несмотря на такое большое внимание национальных театров к общественно-идеологической работе, а также популярность их у населения, латышский и еврейский театры были закрыты. При этом использовались формулировки, не отражавшие положение дел. Выдержка из протокола специального заседания президиума Облисполкома гласила: «Принимая во внимание, что латышский театр не имеет профессиональной труппы актеров и не представляет никакой художественной ценности, считать необходимым этот театр закрыть» [9, с.331].

При закрытии Первого Еврейского передвижного театра в феврале 1938 года использовалась другая формулировка, столь же лукавая и неверная по сути: «В связи с разделением Западной области на Смоленскую и Орловскую значительная часть территории с еврейским населением отошла в Орловскую область, а потому Первый Еврейский передвижной драматический театр, как не имеющий базы для работы в Смоленской области, закрыть ... Предложить отделу искусств предусмотреть в плане работы на 1938 год обслуживание еврейского населения области еврейскими гастрольными театрами» [10, с.410]. Примерно тогда же был закрыт и латышский клуб.

Из приведенных материалов следует, что если люди разных национальностей рассматривали национальный театр прежде всего как фактор культурной жизни, власти ставили во главу угла его идеологическое, политическое значение. В статье газеты «Рабочий путь» говорилось, в частности: «В силу большого количества еврейского населения и **политической значимости** (выделено автором) обслуживания латышского, приняты решения о создании еврейского профессионального и латышского театров» [11, с.387].

Культурные учреждения для национальных меньшинств – клубы, театры, дома культуры, а также газеты, радио могли бы работать с большей эффективностью в деле «развития и продвижения искусства в массы». Однако, мешал этому ряд обстоятельств. Прежде всего следует сказать, что работа по развитию культуры национальных меньшинств велась в сложных условиях. Тяжелое экономическое положения страны обусловило трудности в работе, которые усугублялись приматом идеологии, нехваткой или отсутствием квалифицированных кадров. Заинтересованное отношение национальных кадров к культурной работе постоянно наталкивалось на неумение или нежелание партийных функционеров и чиновников решать сложные вопросы культурного строительства.

Осуществление своеобразной культурно-национальной автономии в границах отдельно взятой губернии, уезда имело различные последствия. Это, во-первых, взаимовлияние и взаимообогащение культур. Во-вторых, долго живя среди русских, представители других национальностей усваивали язык, культуру, обычаи и нравы коренной национальности и подчас неохотно посылали своих детей в национальные школы, пассивно относясь к мероприятиям, организуемым подотделами национальных меньшинств. Очень важным результатом национальной работы явилось осознание идеи о ценности и уникальности каждой национальной культуры.

Свертывание национальной культурной работы, а затем и прекращение её в конце 30-х годов лишило проживавших в Смоленской губернии и Западной области латышей, евреев, литовцев, белорусов, эстонцев и других важного компонента бытия, без которого трудно говорить о каком бы то ни было развития национального самосознания, развития вообще.

Литература

1. ГАСО, ф. р. – 2360, оп.1, д. 1478, л.40.
2. ГАСО, ф. р. – 19, оп.1, д. 1273, л.55.
3. ГАСО, ф. р. – 19, оп.1, д. 1281, л.23.
4. ЦДНИСО, ф.3, оп.1, д. 2603, л. 1.
5. Рабочий путь, 1935, 28 августа, № 198, с.3.
6. Рабочий путь, 1935, 16 июня, № 137, с.3.
7. Рабочий путь, 1935, 30 июля, № 174, с.3.
8. Судьбы национальных меньшинств на Смоленщине 1918 – 1938 гг. Документы и материалы. – Смоленский государственный педагогический институт., 1994, с.9.
9. ГАСО, ф. р. – 2361, оп.1, д. 10, л.331.
10. ГАСО, ф. р. – 2361, оп.1, д. 34, л.410.
11. ГАСО, ф. р. – 2360, оп.1, д. 1479, л.387.

Д.В. Бутеев

Своеобразие исторической повести А. Витакова «Меркурий»

Каждый пишет, как он слышит.
Каждый слышит, как он дышит.
Как он дышит, так и пишет..,

Б. Ш. Окуджава
«Исторический роман сочинял я понемногу...»

«А сыновья, а сыновья уходят в бой...». Эти строки песни Высоцкого невольно вспоминаются при прочтении исторической повести «Меркурий», являющейся одним из первых прозаических опытов самобытного поэта и автора-исполнителя Алексея Витакова, не раз выступавшего с концертами в стенах нашего вуза.

Пять тысяч отборных монгольских всадников под предводительством опытного полководца Хайду скачут к Смоленску. Ведёт татарское войско втёршийся к ним в доверие русский смышлёный паренёк, приёмный сын Меркурия Голята. Первым сильным потрясением для самоуверенных захватчиков становится встреча с волхвом Измором, который разъезжает верхом на лосе в прилегающих к Смоленску лесах и предупреждает смолян о приближающейся опасности. Голята, выведя неприятеля на русский отряд, неожиданно исчезает. Во главе кривичей стоит Меркурий – опытный полководец, двадцать лет назад осевший в Смоленске. Будучи крестоносцем-тамплиером, он за отказ принимать участие в сожжении деревень сербских схизматиков был объявлен католиками персоной нон грата. Разжалованный тамплиер предложил свой меч смоленскому князю, и, получив в своё распоряжение малую дружину, трижды сходил на Литву, заставив её просить мира. К встрече с татарами Меркурий смолян подготовил основательно, и в результате руссы одерживают победу, нанеся войску Хайду значительный урон. Но на этом смоляне не успокоились. Ночью их отборный отряд врывается в монгольский лагерь с целью обезглавить вражеское войско, убив его предводителя. Вторично нанеся незваным гостям существенный урон, нападающие всё же не смогли решить основную задачу, и движение монголов к Смоленску продолжается. А в это время в городе нарастает волнение – пришли слухи об опасности, грозящей с Запада. Желая спасти город, бояре принимают трусливое и пагубное для города решение – отдать монголам голову Меркурия и заплатить дань. Голята пытается им объяснить, что татары презирают и уничтожают предателей, но его не слышат. Меркурию ничего не остаётся делать, как принять яд, а, казалось бы, обречённый на гибель город спасает Голята. Он одевает одежды своего приёмного отца и мчится навстречу Хайду. Тот узнал паренька, но внезапная боль в паху (не обошлось без колдовского вмешательства волхва Измора) не позволила опытному воину сосредоточиться на поединке, что привело к его гибели. Но смертельный удар Голяте он нанести всё же успевает. Потерявший полководца монгольский отряд оставляет Смоленск в покое.

Вот краткое содержание созданного Алексеем Витаковым своеобразного исторического *полотна* под названием «Меркурий». Живописные ассоциации неслучайны: прозаическое слово в повести поэтически наглядно и, добавим, поэтически музыкально. Начиная повествование звукописью-аллитерацией («Топот десятков тысяч копыт. Вот она – истинная музыка степи. А вой тетивы, пение стрел и лязг боевого железа – это музыка монгола»), автор и в дальнейшем не раз очень удачно её использует: «О*стр*ая, *стр*ашная боль *скр*утила джихангир*а*, *бр*осила лицом на шею Ордоса. Ледяной пот выступил на лбу и стал наваливаться тяжёлыми каплями на глаза».

Любопытная метаморфоза: излагая легенду о Меркурии в качестве поэта (см. стихотворение «Меркурий Смоленский»), Алексей Витаков оказывается намного ближе к канонической версии, нежели в прозе. Хотя, казалось бы, должно быть всё наоборот – область поэзии является более благодатной почвой для художественного вымысла, условности, вольного обращения с фактами, временем и пространством. Поэтическая условность врывается в прозаический текст в одном из ключевых эпизодов повести, помогая автору обнажить суть противостояния двух мировоззрений, наполнить психологической глубиной один из идеологических конфликтов произведения. Бывшие когда-то близкими друзьями и вынужденные обнажить мечи друг перед другом, Илха и Алиха вступают в нереалистично долгий и вряд ли возможный в разгар сражения диалог перед последним своим боем. В этот момент они напоминают гоголевских запорожцев, обращающихся к своим товарищам перед смертью с патетическими репликами, или героев современных фэнтези и боевиков, предваряющих поединки словесной «артподготовкой». Вероятно, этот эпизод, а также присутствующий в повести и весьма востребованный в наши дни эротизм – это авторская уступка современным читательским запросам.

Лирическое начало в повести проявляется и в мотиве «сын – продолжатель дела отца», очень важном, как нам кажется, для поэтического творчества А. Витакова. «Одетый во всё не по росту» Голята спасает Смоленск, давая надежду и нам, что возродит былое величие нашей Родины вступающее в жизнь юное поколение...

Другим важным для Витакова-поэта мотивом (см. песню «Клаус Гримм»), находящим развитие в рассматриваемой повести, является образ пленного врага, обретшего на Руси вторую Родину. Военным успехам смоляне во многом были обязаны монголу Илхе, которого выходила рязанская женщина и который, многое переосмыслив, перешёл в православие. Хорошо зная слабые стороны татарского войска, он рассказал о них Меркурию и отдал жизнь, защищая Смоленск.

Поэтическая струя, врываясь в повествовательное пространство повести, обогащает его яркой образностью, метафоричностью, оригинальными сравнениями. «Красные каплевидные щиты с железными торчами и бронзовыми умбонами, круглые шеломы, начищенные кольчуги, широкие, листовидные наконечники копий, палицы, шестопёры, сулицы, прямые обоюдоострые мечи, тройные цепы, топоры на длинных ратовищах. И всё это играло, переливалось, выбрасывало сполохи, текло серебряной чешуей, выстреливало острыми лучами разных цветов и оттенков». Приведённая цитата характеризует Витакова не только как лирика, но и как талантливого батального реконструктора. Невозможно не любоваться «волками» меркурьевского отряда, прозванными так за волчьи шапки, надеваемые поверх бармиц. «Вооружение и доспехи для этих воинов изготавливались по *индивидуальным* заказам. В обычном строю с другими ратниками эти воины составляли центральный тяжело бронированный кулак войска и располагались в глубине, ближе к княжескому стягу. На ночные операции ходили в облегчённых доспехах, чаще в кожаных, чтобы производить меньше шума, при этом щиты не брали, в одной руке — короткое копье, в другой боевой топор на средней рукояти. Руки защищены наручами и маниками, оснащёнными шипами, ноги — такими же поножами. На поясе — длинный кинжал, одна сторона лезвия в крупных зазубринах, для нанесения рваных ран, другая — отточенная и гладкая. За правым плечом в чехле находится комплект метательных ножей — «муж и жено» — как любовно называли их дружинники; такой нож имел два клинка, по сути железный штырь с двумя остриями – страшное оружие в руках натренированного человека. За левым плечом – кистень – многофункциональное оружие, особенно в нестандартных ситуациях».

Обращаясь к сюжету повести, следует отметить, что история жизни Меркурия Смоленского, спасшего город на Днепре от татаро-монгольского разорения, вдохновляла на творчество наших соотечественников начиная с XIII века (именно тогда возникла устная легенда, послужившая основой для письменного источника XV века – «Слова о Меркурии Смоленском»). В связи с этим повествующему о широкоизвестном легендарном материале автору очень сложно заинтриговать читателя фабулой.

Можно, конечно, и не пытаться этого делать. В арсенале исторического прозаика есть обширный инструментарий для создания произведения, способного вызвать интерес вдумчивого читателя: психологизм, скрытые мотивы поступков, колорит эпохи, необычные характеры и т.д. Но отказ от сюжетной интриги в творческие планы Алексея Витакова (подлинного мастера такого типично фабульного жанра, как баллада), по всей видимости, не входил. Оставаясь психологически убедительным, автор «Меркурия» довольно-таки далеко отходит от канонического описания событий почти восьмисотлетней давности. И это отступление от канона, по всей видимости, было разумным решением. Во-первых, современный читатель не воспримет всерьёз рассказ о возвращении воина с поля боя со своей головой под мышкой, во-вторых, требовалось преодолеть скептическое восприятие подвига Меркурия современной исторической наукой, либо принижающей значение победы у Долгомостья, либо вообще считающей её красивой легендой. И Алексей Витаков создаёт свою неожиданную (интрига сохраняется до последних страниц) и в то же время художественно и психологически убедительную интерпретацию столкновения смолян с татарами, соперником очень опасным, победа над которым – явление исторически уникальное и заслуживающее восхищения.

Автор «Меркурия», всесторонне и без напрашивающейся предвзятости изобразивший перед взором читателя государственный механизм монгольской державы, захватывающие судьбы её подданных (на наш взгляд, не может не быть интересен и даже симпатичен читателю выбившийся из низов Хайду[1], ведущий отряд к Смоленску), их своеобразные, порой шокирующие нравы и обычаи, поистине может быть назван монголоведом. Показывая военное величие, мощь, жестокость и коварность врага, писатель тем самым возвышает значение военного успеха смолян, предводительствуемых Меркурием. Алексей Витаков находит и своеобразное обоснование решению Бату-хана отправить отборный пятитысячный отряд к Смоленску – смоляне помогали оборонять пресловутый «злой город» Козельск и должны быть отомщены[2]. Безусловно, способствуют погружению читателя в эпоху и удачно подобранные эпиграфы, большинство из которых взято из древних китайских и монгольских источников.

Самое поразительное, что показанное исторически очень достоверно прошлое выглядит весьма созвучным нашей эпохе. Подобно безвестному создателю «Слова о полку Игореве», автор «Меркурия» своим произведением как бы предостерегает от политических ошибок современные власти, во многом напоминающие бояр-материалистов из прошлого, готовых выдать голову Меркурия татарам ради сохранения своих богатств... Главная опасность не снаружи, а внутри... Не услышали голоса поэта в конце XII века, вряд ли услышат в начале XXI. Но будем надеяться, что, вопреки губительным решениям властей и всем нашим неурядицам, найдутся на Руси, как и в прошлые века, спасительные для неё силы: не оскудеет земля русская Пересветами и Голятами, не оставят Русь-матушку Богородица, Измор и другие заступники из области сверхъестественной.

---

[1] Вышедший родом из народа А. Витаков остаётся верным своему «сословию» в творчестве (за что его и любим): простолюдины и выходцы из низов даже в стане врага изображаются с симпатией.

[2] Месть была существенным побудительным мотивом захватнической военной политики Золотой Орды – см. историко-научные труды Л.Н. Гумилёва.

А.М. Сычугов

К проблеме российского джазового образования

Джаз как искусство развивающееся, динамичное сегодня представляет собой очень сложное явление. Он не может быть изолирован от самых разных влияний музыкальных культур, композиторских техник и прочего.

Российское джазовое образование в исторической перспективе сравнительно молодо и, будучи вынуждено длительное время развиваться почти в полной изоляции от находившейся под полузапретом аутентичной джазовой культуры, пока ещё переживает период становления.

Факультеты эстрадной специализации, как они сначала назывались, начали открываться в 70-х годах прошлого столетия по программам среднего профессионального образования. Одним из первых было Гнесинское музыкальное училище на Ордынке (ныне Московский государственный колледж эстрадного и джазового искусства) и только лет через десять подобные факультеты стали появляться и в высших учебных заведениях. Первый джазовый факультет в консерватории открыл Ким Назаретов в Ростове-на-Дону, и потом был открыт джазовый факультет в ГМПИ имени Гнесиных (ныне Российская академия музыки им. Гнесиных). Естественно, за то время, пока в стране не было высшего эстрадно-джазового образования, студенты выпускались, но после училищ шли уже либо на классическое отделение, либо вообще уже больше не учились. В то время было престижно получать образование. По всей стране действовала система ресторанных оркестров ОМА (объединение музыкальных ансамблей), различные концертные организации обязывали всех музыкантов получить диплом о специальном музыкальном образовании для того, чтобы иметь возможность работать в этой системе.

Конечно, были какие-то учебные программы и составлялись они в основном в Ростове-на-Дону (т.к. там был образовательный анклав – училище и джазовый факультет в консерватории), и всё это было «замешано» на классическом обучении. Потому что в то время ничего нельзя было делать в отрыве от классического образовательного процесса. То есть он должен был доминировать в учебных программах. Нельзя было заниматься чисто джазовой музыкой.

Всё изменилось тогда, когда начали действовать различные программы по обмену преподавателями, стажировками студентов в зарубежных учебных заведениях аналогичного профиля. Одним из таких заведений является колледж Бёркли в США. У наших преподавателей появилась возможность посмотреть весь их образовательный цикл, ознакомиться с программами, с системой обучения. В первую очередь хотелось бы выделить деятельность педагога, которого ныне считают одним из столпов джазового образования не только в США, но и в мире. Это Джейми Эберсолд. Именно он придумал концепцию «Музыка Минус Один» – учебные записи, представляющие собой готовый аккомпанемент профессионального джазового ансамбля для сольного инструмента. Это неоценимый материал для самостоятельной работы студента: можно часами импровизировать на распространённые стандарты и аккордовые последовательности с не устающей и не сбивающейся ритм-секцией. В настоящее время фонотека Эберсолда насчитывает свыше ста часов записей, классифицированных по стилю определённого солиста, по названиям музыкальных тем и по гармоническим последовательностям. Кроме всего прочего, записи Эберсолда имеют чёткое разделение по стерео: басисты могут выключить партию баса и играть с барабанами и

фортепиано, пианисты могут, в свою очередь, выключить фортепиано, а духовики – оставить всех и играть с полной ритм-секцией.

Другим крупнейшим учебным заведением джазового образования, куда попали стажёры программы «Открытый мир» (кстати, собранные со всей России), является Консерватория Новой Англии. Её факультет импровизации объединяет две учебные программы – джазового обучения и современной импровизации. Первая сфокусирована на афроамериканских корнях современной импровизационной музыки, вторая – на синтезе различных импровизационных традиций джаза, современной академической музыки и современного музыкального фольклора (этнической музыки) разных народов. Вот примеры некоторых учебных курсов, входящих в программу джазового обучения:

– джазовый слуховой тренинг;
– развитие джазовой теории;
– джазовые стили импровизации;
– джазовые стили композиции;

В программу же современной импровизации, например, входит:

– развитие долговременной мелодической памяти;
– слуховой тренинг и импровизация после Шёнберга;
– лидийская хроматическая концепция;
– индийская модальная импровизация.

В настоящее время усилиями учебно-методического кабинета при Министерстве культуры, который находится в РАМ им. Гнесиных, вышли и выходят новые программы. Это целые книги учебных программ по всем инструментам джазовой специальности. Это очень подробные программы, где указан весь репертуар, все методические пособия, существующие на сегодняшний день. С их помощью любой педагог сможет узнать, что необходимо дать студенту в каждом семестре, что нужно делать на каждом уроке, как требовать и какие пособия использовать, вплоть до нотного материала. Возьмём, к примеру, цикл специальности. Там, как правило, выделяется два часа: один – для работы с произведениями, а другой – для технического материала. На духовых отделениях этот самый традиционный материал очень тривиален: этюды и гаммы. А здесь можно и нужно разворачивать дополнительную деятельность по изучению шестиступенных ладов, приёмов, фраз, секвенций, пентатоники т.д. И непременно всё связывать с практикой, с импровизационным материалом. У студентов есть пособия, они слышат, как это всё применяется. Они могут это применять сами! Отсюда колоссальный толчок в развитии образования. Необходимо владеть и отслеживать информацию, которая обновляется, вновь появляется и которую нужно внедрять. Иначе студентам не будет интересно заниматься! Молодёжь ведь интересуется всем. Сейчас море информации. Можно всё скачать, всё заказать, купить в любой точке мира, и даже домой принесут. Нужно просто уметь этим пользоваться.

На сегодняшний день обнаруживается проблема с набором студентов на класс трубы и тромбона. За годы перестройки была нарушена вся система образования. Исчезли клубы, кружки, самодеятельные духовые оркестры при дворцах культуры и дворцах пионеров. В связи с этим сейчас вся медная группа провалилась. В музыкальных школах с медью катастрофа. Очень мало подростков играет на трубах и тромбонах. Практически никто. Отсюда проблемы с набором духовиков в училище и вузы страны. На занятиях по дисциплине «ансамбль» берётся саксофон сопрано и играет за трубу и так далее.

Что ещё важно отметить? Сегодняшние музыканты-студенты просто обязаны иметь навыки не только в музыке, но и в бизнесе. Мы, педагоги, должны предоставить

им возможности – и исполнительские, и преподавательские, – которые на практике помогут им почувствовать, что ожидает их в реальном мире после обучения. Не надо бояться технологий. Надо знать, как пользоваться компьютером – для создания и публикации музыки, для того, чтобы мозг научился организованности, был открыт новым идеям и концепциям.

А.Н. Желтоног

Полистилистика фортепианного творчества в Японии

Актуализация научно-творческого интереса к музыкальному искусству Японии обусловлена как экономическими, социологическими, психологическими, так и культурологическими причинами, которые можно дифференцировать в соответствии с тенденциями: всеобщей глобализации, преодоления японской изоляции в течение трехсот лет, туристической престижности поездок в островную страну, не находящуюся с Европой на одном континенте, и др. Одновременно с вышеперечисленными факторами обнаруживается достойный специального внимания исследователей японской музыки феномен ее полистилистики как формы взаимопроникновения культур (Востока и Запада), причем японская музыка представляет в данном случае национальную музыкальную традицию, а европейская – инонациональную.

В данной статье предметом исследования является специфика фортепианного творчества в аспекте взаимопроникновения двух музыкальных культур – российской и японской. Художественный микст европейско-азиатских тенденций существовал в музыкальном творчестве достаточно давно, в том числе и фортепианном, он обозначался как ориентализм, экзотизм и был особенно рельефен в произведениях М. Глинки, М. Балакирева, М. Мусоргского, К. Дебюсси, М. Равеля и др. В музыке на рубеже XX–XXI вв. взаимодействие национальных традиций стало чрезвычайно активным и приобрело новый статус «диалога культур» (М. Бахтин), перспективный для изучения как музыковедами, так и исполнителями.

В специальных работах таких авторов, как Н. Григорович [2], М. Есипова [4], С. Лупинос [5], В. Сисаури [7] и др., рассматриваются особенности японской традиционной музыки в различных аспектах: происхождение и становление, ладовое своеобразие, вопросы этноинструментария, включения фольклора в синтетические виды искусства и др. Сформировалось мнение, что традиционному искусству Японии изначально была присуща *способность ассимилировать* в себе элементы других культур. В итоге естественного взаимодействия происходила не только «национализация» инородного, но и создавались совершенно оригинальные явления японской культуры. Так, в статье российского японоведа М. Есиповой [4, с.156–165] представлен исторический очерк заимствований японской музыкой явлений из разных дальневосточных европейских стран и их освоения (с IV в. до наших дней). Исследователь М. Есипова предположила наличие трех основных причин формирования «уникального явления» современной музыкальной культуры Японии:

— сохранение древнейших пластов дальневосточной музыкальной цивилизации, развивавшихся также и на континенте, но к сегодняшнему дню практически там утраченных. Эти древнейшие виды, сохранившиеся на территории островного государства в силу исторических и географических причин, позволяют реконструировать многие параметры системы музыкального мышления и в культурах указанного региона;

— возможность выстраивания хронологии *традиционной японской музыки* как одного из компонентов восточной музыкальной культуры, создания ретроспективы историко-хронологического процесса развития собственно японской музыки, определения специфики данного типа музыкального мышления, его эволюции и отражения в музыкальной теории, эстетике и философии;

— обозначение рельефной линии, очерчивающей пласт *музыкальной культуры европейского типа* (композиторская музыка и исполнительство, разновидности коммерческой и эстрадной музыки, различные музыкальные институты), и др. компонентов современного музыкального развития [4, с. 156–160].

«Японский феномен» в современной европейской музыке М. Есипова объясняет недостаточной изученностью национальной культуры этой страны, из-за чего она казалась чем-то новым и абсолютно оригинальным. В связи с этим разъясняется необычность сочинений американца Дж. Кейджа, немца К. Штокхаузена, которая стала результатом их «вхождения» в дальневосточную философию и соответствующее художественное мышление [4, с. 158].

Таким образом, феномен *полистилистики* реализуется в развитии как этнотрадиций, так и тенденций европейского типа в музыкальном творчестве Японии. Специфика же фортепианного творчества, которое относится к профессиональной деятельности композиторов и исполнителей, не получила в данной работе освещения.

Изучением фортепианной музыки занимались западные – англоязычные – исследователи, которых интересовала история данного вида творчества: детализация процесса экспансии инструмента фортепиано в Японию, жизненный и творческий путь композиторов, обучавшихся, как правило, в западных консерваториях – с последующим возвращением на родину, синтез западноевропейских и азиатских стилевых элементов в творчестве, составление списка произведений японских композиторов для фортепиано [9, 10]. Систематизация материалов по данным вопросам, однако, не увенчалась глубиной их анализа.

Исследование истории национальной японской профессиональной музыки не может обойтись без внимания к творчеству «японского Глинки» — Ямады Косаку (1886–1965), основоположника японской композиторской школы. В докторской диссертации М. Дубровской [3] рассмотрены жизненный и творческий путь Ямады Косаку, его современников — Р. Таки, Ф. Киёми и др., проанализированы отклики и дискуссии в японской музыкальной периодике, труды крупных японских музыковедов второй половины XX в., ранее не фигурировавшие в русскоязычной специальной литературе.

Известно, что талантливый и энциклопедически образованный композитор гастролировал и за океаном (концерты в Карнеги-холл), и в СССР, и во многих городах Европы, сочетая в своей музыке образы родины с западными классическими традициями. Критик Фунаяма Такаси передает общественный резонанс по поводу концертов Ямады Косаку: «Первый японец, представивший музыку своей страны за океаном и в Европе, Ямада Косаку считал "знакомство европейцев с особенными чувствами японской музыки" миссией своей жизни» [цит. по: 3, прилож., с. 640].

Путешествия Ямады на континенте были весьма успешными: как и предполагала японская пресса, несомненно, благодаря тому, что «японский композитор был очень тепло принят в Советском Союзе. После посещения СССР Ямада как музыкант приобрел большой вес в мировом музыкальном искусстве. Опыт его работы, концертной деятельности за рубежом в 1931 году позволил заговорить о проблеме "вклада японских музыкантов в мировую музыкальную культуру"» [цит. по: 3, прилож., с. 637].

Показательно, что, совершенствуясь в композиторском мастерстве в Берлине, Ямада Косаку, тем не менее, стоял у истоков зарождения контактов россиян и япон-

цев в сфере музыкальной культуры: как дирижер и пианист исполнял произведения русских авторов (особенно боготворил А. Скрябина), устраивал гастроли музыкантам из России у себя на родине. В статье «Храм инструментальной музыки на уединенном острове: мечты и планы Ямады Косаку», опубликованной 1 сентября 1923 г. в харбинской газете «Вечерняя заря» (издававшейся на русском языке), анонимный автор писал: «В Харбине находится японский император композиторов – Ямада Косаку. Его творчество в последние десять лет в японской музыке можно легко соотнести с теми преобразованиями, которые осуществил М. И. Глинка в русской музыкальной традиции. У Ямады не только далеко идущие планы, но и их реальное воплощение. Он не только композитор, но еще и литератор, который пишет о музыке. Его произведения богаты разными жанрами: и вокальные, и симфонические и т. д. Он — реформатор в японской музыке, горячий последователь Дебюсси, Скрябина, Стравинского» [цит. по: 3, прилож., с. 640].

Следует отметить, что М. Дубровская выделяет, в качестве интертекстуальных явлений, векторы музыкально-стилевых влияний на творчество Ямады Косаку: 1) австронемецкой композиторской культуры и музыкального фольклора (вокальное, симфоническое и фортепианное творчество); 2) европейского романтизма в лице Ф. Шопена, Ф. Листа и Р. Шумана (фортепианное творчество); 3) русской композиторской школы, народной песенности (вокальное и фортепианное творчество японского композитора); 4) французской, итальянской композиторских школ и др. В своей работе М. Дубровская, сосредоточив внимание на корреляции традиционной и профессиональной музыки в формировании национальной композиторской школы в Японии, специфику фортепианного творчества этого композитора не анализирует.

О японских композиторах, помимо Ямады Косаку, есть статья Л. Акопяна «Памяти Тору Такемицу» [1], диссертация Е. Снежковой, посвященная анализу инструментальных сочинений Такемицу Тору в контексте японской культуры [8], статьи о разных музыкальных событиях: о многочисленных конкурсах и фестивалях. Одним из последних фундаментальных исследований проблемы взаимодействия музыкальных культур – российской и японской – стала диссертация Мория Риса [6], в которой отмечается, что в изучении «взаимопроникновения музыкальных культур, включая Россию и Японию, подход с точки зрения экзотизма и ориентализма неизбежен. И это помогает исследовать создание образа России для японцев и образа Японии для россиян» [6, с. 4]. Автор пыталась в диссертации применить концепцию «межтекстности» к изучению двух культур: по отношению к Японии рассматривалось формирование образа «русской, народной песни» и соответствующих музыкальных образцов, которые включаются в исполнительский репертуар, а японские акварели и стихотворения хайку-хокку, икэбана, образы самурая, гейши, виды «Фудзиямы» создают экзотический облик Японии [6, с. 5].

Используя концепцию «межтекстности» Ю. Кристевой (более употребляемый традиционной вариант этого термина — «интертекстуальность»), Мория Риса пытается доказать подвижность взаимоотношений между музыкальными контекстами и указывает, что этот термин использует японский этномузыковед Ё. Токумару в процессе анализа музыкальных произведений и фактов их исполнительства. По его мнению, музыкальные произведения и их исполнение существуют не изолированно в художественной культуре, например, любая мелодия может быть взята как цитата в другом сочинении или как тема для вариации. Кроме того, трихотомия Ж.-Ж. Натье (триада Б. Асафьева: композитор – исполнитель — слушатель) объясняет систему взаимоотношений творцов (композитора и исполнителя) с потребителями культуры: все могут влиять на конечный продукт. Ё. Токумару упоминает, что «межтекстность» существует

не только благодаря композиторам и исполнителям, то есть создателям музыки, но «вовлекает» также слушателей, исследователей, которые привносят свое понимание в отношения между музыкальными текстами [6, с. 3–4]. Таким образом, каждый музыкальный текст существует не обособленно, а имеет возможность соотноситься с различными контекстами в континууме художественной культуры. Речь идет об интерпретации музыкальных текстов, которая осуществляется на разных этапах «жизни» художественного произведения — как на уровне исполнителя, так и реципиента.

Исследователь Мория Риса указывает, что имеются работы о педагогике и исполнительстве обеих стран, которые хотя и не имеют научной ценности, создают информационное пространство, способствующее пониманию значения интеграционных процессов в культуре. Например, педагог и пианист М. Воскресенский говорит о необходимости сохранения и развития традиций русского фортепианного исполнительства, о своей работе в Японии в Тохо-консерватории. Реализация российско-японских связей в таком контексте формирует особый предмет исследования, отличающийся накоплением «живого» материала, который адекватно может быть изучен субъектом такой деятельности в сфере фортепианного творчества.

Заслуживает особого внимания концертно-исполнительская деятельность в рамках «Российско-японского культурного обмена», осуществленная профессором Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского С. Доренским: вместе со своими ассистентами П. Нерсесьяном и А. Писаревым, а также студентами своего класса в течение многих лет, начиная с 1992 г., в летние студенческие каникулы реализовывали концертные туры по всем городам Японии, популяризируя фортепианную музыку русских композиторов и перфектный стиль российского пианизма. В результате многие молодые японские пианисты стремились продолжить свое образование в России: стать студентами, стажерами, аспирантами Московской государственной консерватории, предпочитая обучение фортепианному исполнительскому искусству в ее стенах совершенствованию в европейских музыкальных заведениях. Кроме того, некоторые музыканты – выпускники Московской государственной консерватории – получили приглашение на преподавательскую работу в различные учебные заведения Японии, где условия подготовки музыкантов-исполнителей соответствуют российским требованиям. Эти факты свидетельствуют о престижности отечественного музыкального образования, о востребовании традиций российской фортепианной культуры в азиатском регионе – как в форме «завершенных» произведений (П. Чайковского, М. Балакирева, М. Мусоргского, С. Рахманинова, А. Скрябина, С. Прокофьева и др.), так и в виде концертно-преподавательской деятельности.

Плодотворной является концертно-преподавательская деятельность в Японии многих пианистов – профессоров Московской государственной консерватории: с различными музыкальными учебными заведениями сотрудничали М. Воскресенский, В. Горностаева, А. Наседкин, В. Кастельский, Г. Мирвис, В. Сахаров, В. Овчинников, Ю. Слесарев, И. Плотникова и др., отдавая частицу своего таланта, знаний, терпения обучению молодых японских пианистов – делу воссоздания духовной близости между культурами обеих стран.

Таким образом, исследование форм взаимопроникновения русской и японской музыкальных культур представляет перспективу не только с точки зрения констатации феномена полистилистики, но и конкретизации влияний славянского фортепианного творчества на композиторские и исполнительские стили музыкантов «страны восходящего солнца».

Литература

1. Акопян, Л. Памяти Тору Такемицу // Музыкальная академия. – 1997. – №3. – С.221–223.
2. Григорович, Н. Специфика ладового мышления в цитровой музыке Китая, Кореи и Японии // Проблемы музыкальной науки. – 2008. – №1. – С.73–84.
3. Дубровская, М. Формирование японской композиторской школы и творческая деятельность Ямады Косаку // дис. ... докт. иск. – Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория (академия) им. М.И. Глинки, 2005. – 616 с.
4. Есипова, М. Музыка Японии в исторических взаимодействиях // Музыкальная академия. – 2001. – № 2. – С.156–165.
5. Лупинос, С. Ладовое мышление японцев // Культура Дальнего Востока. – Владивосток, 1992. – С. 145–158.
6. Мория, Р. Взаимопроникновение двух музыкальных культур в XX – нач. XXI вв.: Япония – Россия // автореферат дис. ... канд. иск. – М.: Московск. гос. консерватория им. П.И. Чайковского, 2010. – 32 с.
7. Сисаури, В. Церемониальная музыка Китая и Японии. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2008. – 290 с.
8. Снежкова, Е. Творчество Такэмицу Тору в контексте национальной музыкальной культуры Японии: на примере инструментальных сочинений // автореферат дис. ... канд. иск. – Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория (академия) им. М.И. Глинки, 2007. – 30 с.
9. Bailey, Walter B.; Garrett, Junko Ueno. Japanese piano compositions of the last hundred years : a history of piano music in Japan and a complete list of Japanese piano compositions // Thesis/ dissertation : Manuscript Archival Material. Publisher: Rice University. – 2001.
10. Masa Kitagawa Fukui. Japanese piano music, 1940–1973: a meeting of eastern and western traditions // Thesis/dissertation.: Publisher: Ann Arbor, Mich.: University Microfilms International. – 1981.

Е. О. Кузьменко

Консьюмеризм как специфический способ социализации

Консьюмеризм как движение граждан или государственных организаций за расширение прав потребителей и усиление их воздействия на продавцов и производителей, обеспечение качества потребительских товаров (услуг) и честной рекламы, начавшееся в США еще в середине прошлого века, постепенно превратился в своего рода болезнь. Как отмечал Жан Бодрийяр, общество потребления – это общество, в котором потребление сделалось главным содержанием общественной жизни, оттеснив на второй план производство и накопление [1]. Во главу угла нашей цивилизации поставлено удовлетворение постоянно растущих и мало осмысленных потребностей, которые сами складываются под влиянием современного производства и стимулируются целой совокупностью средств: психологических, культурных, социальных, которые заставляют людей почувствовать необходимость в приобретении тех или иных вещей. Все это приводит к качественной трансформации потребителей, которые перестают быть целью, но становятся средством, средой, обеспечивающей необходимые условия для процветания потребления. И это уже не просто потребление как материальная практика, а его иная форма – потребительство, которое не сводится к удовлетворению потребностей, а выражает отношение человека к вещам, идеям,

другим людям, к миру в целом. Консьюмеризм как термин в настоящее время часто используется как синоним избыточного потребления, потребительства.

Глобализация сделала эту проблему цивилизационной, привнеся и в Россию идею «экономического человека», убеждая российских граждан, что сущность любого человека – стремление к максимизации удовлетворений и минимизации издержек. Россия не переняла западные технологии настолько, чтобы стать постиндустриальной страной, но переняла многие внешние манеры и стили жизни, а также пороки западной цивилизации постмодернизма, пытаясь следовать догоняющей модернизации. Причем синдром потребительства охватывает все слои населения, даже те, чья платежеспособность является очень низкой. Сегодня, как отмечают многие исследователи, утверждается новый тип социализации, характерный для общества массового потребления, и социализация российских граждан начинает все в большей степени реализовываться через потребительскую культуру.

Одним из основных показателей успешной социализированности становится способность проявлять потребительскую активность в рамках принятого в обществе стереотипа. Через потребление осуществляются и самоутверждение, и самореализация. Товару придаются свойства, позволяющие покупателю приобщиться к той или иной социальной группе. Украшения, одежда, машина, мебель – становятся знаками личного успеха, конкретный товар – «имиджевой вещью», символом стиля жизни, эталоном жизненной состоятельности и успеха. Потребление становится индикатором социальной стратификации. Товар все больше ценится как средство коммуникации, позволяющее передать окружающим информацию о социальном статусе (реальном или желаемом), индивидуальности, других свойствах его обладателя на языке потребления. Происходит замена функциональной сущности вещи знаковой. Происходит симуляция (виртуализация) реальности через потребление. Потребляемые товары и услуги становятся средоточием социальных связей, условием проникновения в те или иные слои общества, словом, символами успешной социализированности.

Ожидания со стороны общества требуют от человека постоянных усилий, направленных на поддержание соответствия этим ожиданиям. Реальная жизнь редуцирована к самопрезентации, в том числе в социальных сетях: вот я на фоне своего дома, своей машины, на фоне интерьера своей квартиры, на золотом песке Канаров и т.п. В социальных сетях люди создают свой образ успешности, и здесь главное – не сама жизнь, а создание образа жизни в товарной упаковке. Иллюзия подменяет собой реальность.

Массовое перемещение людей в альтернативную медийную социальность, где важнейшим институтом социализации становится Интернет, приводит к тому, что виртуальные реалии (функции, роли, контакты) становятся более значимыми, чем реально-социальные, и уводят человеческое сознание от реального мира и от реальных проблем.

Общество потребления представляет картину общества, где существуют идеальные условия для свободного выбора и самореализации, но эта свобода выбора иллюзорна, структурные элементы картины мира и, соответственно, мировосприятия задаются медийной средой, которая диктует человеку стереотипы поведения, диктует, как ему проводить досуг, что покупать в магазине, как питаться и одеваться. Мозг, забитый рекламной информацией, не свободен от ее тотальной агрессии, он находится под ее мощным психологическим прессингом. Потребительство культивируется, поощряется, восхваляется, желания потребителя умело создаются, взращиваются, и в этом смысле человек теряет самостоятельность, перестает принадлежать себе.

Кроме этого, потребительство обуславливает появление нового «постэмоционального» типа личности [2]. Крайняя эксплуатация эмоций индустрией массовой культуры

ведет к психоэмоциональному истощению. Фильмы, наполненные кровавыми зрелищами, землетрясениями, пожарами, ужасами, стали анестезией, притупляющей реакцию на жестокость, существующую в реальном мире. Теракты, преступления, природные катаклизмы в живом эфире утрачивают правдоподобие. Все, что случается с другими людьми, мало волнует и лишено статуса реальности, потому что на телеэкране все подается в формате «зрелище – потребитель», а отношение потребителя к действительному миру не является отношением интереса и участия, это отношение любопытства с позиции стороннего наблюдателя, с позиции неучастия. Вследствие этого разрушается способность к сопереживанию и состраданию, нарастает социальное отчуждение. Перенос внимания на форму, обыгрывание ее в плане зрелищности уводит от содержания, «декорирование» серьезных человеческих и общественных проблем не оставляет места для их глубокого осмысления.

Хотя все отмеченные характеристики ценностных сдвигов относятся к Западу по причине его перехода к постиндустриальной стадии, к которой Россия не перешла, однако у нас в стране мы наблюдаем весь «набор» отмеченных изменений и социальных стереотипов, который тем легче утвердился, чем более дезориентированным оказалось общество в период реформ и тяжелейшего социально-экономического кризиса, начавшегося после распада Союза.

Эффект всеобщей массовизации сознания достигается особенно успешно именно в момент перемещения больших масс людей в принципиально новые для себя условия, в результате потери социальной ориентации и самоидентификации, сопровождающейся маргинализацией общественного сознания. Идеология консьюмеризма легко утвердилась в деидеологизированном обществе постсоветской России, сопровождая, на первый взгляд, прогрессивный переход от социализма с его тотальным дефицитом к рыночной экономике с ее переполненными товарами магазинами. Но Запад в значительной мере деиндустриализировался ради постиндустриализации, перенося индустрию в страны Азии. А Россия деиндустриализировалась, не переняв постиндустриализм, в значительной мере уходя в доиндустриальное состояние. По отношению к постиндустриальному развитию этот процесс характеризуется в России преждевременностью, поскольку Россия не обеспечила себе объективных экономических источников неограниченной свободы. За видимое изобилие продуктов и товаров не очень высокого качества страна платит дорогую цену, распродавая ресурсы, которые принадлежат будущим поколениям, причем большая часть доходов от продажи национальных богатств присваивается весьма ограниченным кругом людей.

Кроме того, идеология консьюмеризма с её игнорированием ценностей, находящихся вне сферы материального интереса, поверхностным, гедонистическим отношением к действительности развращает людей, особенно молодежь. Труд перестал восприниматься как фактор социальной и личностной реализации, проявления достоинства и значимости человека. В разговорном обиходе слово «зарабатывать» все чаще стало заменяться оборотом «делать деньги». Но если богатство индивида может быть добыто разными путями, в том числе спекуляциями, воровством, мошенничеством, то богатство народа может быть создано только трудом. Однако и в рекламе, и в фильмах, и в молодежных передачах реципиентам преподносится досуг, развлечения, «красивая жизнь» как стиль, цель и образ жизни. Естественно, что для молодежи очень часто труд – это досадная необходимость. Если говорить о работающей молодежи, то для многих молодых людей не важно, где работать, лишь бы платили больше, а еще лучше, чтобы «все и сразу», поэтому степень криминализации молодежи очень высока. С другой стороны, государство еще не создало для граждан условий, при которых честная и добросовестная работа была бы самым надежным способом социальной самореализации человека, и молодежь это хорошо понимает.

Если консьюмеризм воспринимается и на Западе как одно из наиболее опасных следствий капитализма, то он тем более опасен для России с ее огромными социальными проблемами, в числе которых – отсутствие социальной справедливости, потеря доверия, идеалов, ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения социальной идентичности – этих важных составляющих социального и культурного капитала общества. Для того чтобы преодолеть одну идеологию – идеологию потребительства, – необходимо противопоставить ей другую, государственную идеологию, одним из центральных компонентов которой должны стать идеалы политического, экономического и культурного развития, сформированные в результате единства экономического и хозяйственного укладов, политических и культурных традиций, являющиеся эталонами социального опыта и ориентирующие граждан на социально предпочитаемые способы осуществления жизнедеятельности, трансформируемые в образцы социальной престижности, преуспевания в данном обществе, нацеленные не только на личное, но и на общественное благо. Государству необходима идеология, направленная на консолидацию общества, на укрепление социальных связей, на воспитание патриотизма и преданности своей стране, что и станет фактическим основанием для формирования коллективной солидарности, без которой устойчивое существование страны невозможно.

Литература

1. Бодрийяр, Ж. Общество потребления / Электронная библиотека Грамотей – http://www.gramotey.com/?open_file=1269069069

2. Николаев, М. С. Метаморфозы социализации в обществе потребления / М. С. Николаев // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 3. – С.19–20.

Ю.П. Куликова

Социально-экономические особенности российской модели фандрайзинга

В последние годы проблемам культуры уделяется много внимания. Более того, на самом высшем уровне подчеркивается важность использования стратегического ресурса культуры в контексте формирования инновационной экономики. Как отметил председатель Правительства России, Дмитрий Анатольевич Медведев: «Инновационная экономика может сформироваться только в определенном социальном контексте, как часть инновационной культуры... Мы обязаны беречь единое культурное пространство страны во всем его многообразии, помогать сохранению богатых национальных традиций народов России». К сожалению, приходится констатировать, что, несмотря на такие заявления, государство поставило приоритетными развитие других направлений, что привело к ухудшению финансирования культуры. Так, если в начале девяностых годов организации в культурной сфере находились на полном государственном обеспечении, то сейчас финансирование со стороны государства в процентном соотношении уменьшилось в несколько раз. В связи с этим актуальной проблемой становится поиск альтернативных источников финансирования, фандрайзинг. Попробуем разобраться, что это за явление и насколько оно прижилось на Российской земле.

В широком смысле к фандрайзингу относится деятельность по поиску финансовых средств, человеческих ресурсов (времени, всевозможных услуг, оборудования) и т.д., требуемых для обеспечения какой-либо деятельности. В узком смысле под фандрайзингом понимается поиск средств из альтернативных источников для формирования денежных фондов, который сводится к поиску инвесторов. Следует отметить, что последних в основном привлекают под проекты, конечной целью которых является извлечение прибыли. Отличительной же особенностью фандрайзинга вообще, а в сфере культуры в частности, является то, что средства привлекаются под некоммерческие проекты, которыми призваны заниматься различные виды некоммерческих организаций. Вопрос извлечения прибыли для них отходит на второй план. И основной целью является не формирование основных фондов, а обеспечение деятельности. И, прежде всего, деятельности в сфере культуры.

Понятие фандрайзинга пришло к нам из США, где оно употребляется в секторе некоммерческих негосударственных организаций, выполняющих задачи, на которые частный и государственный сектора экономики не обращают внимание. Изначально сфера некоммерческой деятельности некоммерческих негосударственных организаций была крайне узка, однако со второй половины XX века общее количество занятых в этой сфере начинает возрастать буквально в геометрической прогрессии.

К началу 80-х годов прошлого века финансовый кризис в США привел к существенному снижению государственного финансирования социально-культурных проектов. Вот почему именно с этого времени фандрайзинг, который изначально не ориентировался на привлечение государственных средств, начал охватывать все больше сфер деятельности. Вместе с этим произошла диверсификация источников финансирования некоммерческих проектов, появились новые виды и формы фандрайзинга, среди которых были и те, что не подлежали налогообложению.

Фандрайзинг является относительно молодым явлением, которое оформилось в отдельную дисциплину с конца восьмидесятых годов прошлого века. Приблизительно в это же время последовал распад Советского Союза, одним из следствий которого была активизация международных связей нашей страны. Обрушение железного занавеса сделало наше общество более открытым для проникновения новых идей, что вместе с развитием деятельности некоммерческих организаций способствовало зарождению фандрайзинга в России в начале девяностых.

Развитие фандрайзинга в нашей стране неразрывно связано с развитием благотворительной деятельности. Как известно, само понятие «благотворительность» в Советском Союзе рассматривалось как идеологически чуждое. Так, в одном из изданий Большой Советской Энциклопедии мы находим ее определение как «явление, свойственное лишь классовому обществу». В более позднем издании отмечалось, что «благотворительность в социалистическом обществе не нужна, так как в советском обществе уничтожены нужда и нищета». На немногих из тех, кто занимался благотворительностью, смотрели как на чудаков. Лишь в конце восьмидесятых произошла «реабилитация» благотворительной деятельности. А в середине девяностых годов прошлого века она была закреплена в основном законе Российской Федерации. Именно в этот период происходит активное развитие и становление некоммерческих организаций, создававшихся в разных сферах для благотворительной деятельности. Поскольку работа таких организаций осуществляется, прежде всего, в социально-культурной сфере и не направлена на извлечение прибыли, то сразу же встает вопрос о механизмах их финансирования без участия государства, то есть о поиске средств из альтернативных источников. В связи с этим вполне сложившаяся к тому времени на Западе технология фандрайзинга пришлась ко двору как нельзя кстати.

Мы подошли к описанию фандрайзинга, для чего нам следует определиться с его видами. В современной литературе можно встретить различные методы классификации фандрайзинга, отличающиеся по сравниваемым критериям. Мы приведем лишь некоторые из них.

В зависимости от цели финансирования различают **проектный** и **оперативный** файндрайзинг. В первом случае собираемые средства идут на осуществление конкретного проекта. Потенциальные инвесторы лучше всего воспринимают именно данный вид фандрайзинга, поскольку средства жертвователей расходуются на реализацию определенного проекта с четко очерченными целями, задачами, статьями расходов. Соответственно и отчетность по нему будет более понятна, поскольку за каждой суммой стоит свой участок выполненной работы. Несмотря на то, что вопрос получения прибыли отходит в некоммерческих проектах на второй план, именно проектный файндрайзинг более остальных его видов подходит для ее извлечения в случае успешной реализации проекта.

Сложнее обстоит дело с **оперативным** фандрайзингом. Поскольку он направлен не на реализацию конкретных проектов, а на поддержание, на продолжение благотворительной деятельности (заработная плата сотрудникам, очередное медицинское обслуживание, выплата аренды за помещение и т.д.), то, как следствие, является менее оформленным и оттого гораздо менее эффективным. Каждый инвестор хочет видеть, куда поступили его средства и конкретный результат своего пожертвования. С другой стороны, привлекательность оперативного фандрайзинга заключается в том, что деньги будут вкладываться в долгосрочные проекты, функционирующие длительное время. В этом случае факт целевого расходования средств может быть легко проверен, снижается степень инвестиционного риска.

Другая классификация предполагает различать фандрайзинг по способу осуществления: **внешний** и внутренний. Первый предполагает, что для поиска потенциальных инвесторов привлекаются специальные агентства и консультанты, не входящие в штат некоммерческой организации. Возможно, что оплата услуг по поиску благотворителей в конечном счете будет отнесена к оперативному фандрайзингу, поскольку часть привлеченных средств в конечном итоге может пойти на заработную плату сотрудникам некоммерческой организации.

В случае же **внутреннего** фандрайзинга поиск потенциальных инвесторов (равно как и поиск самих проектов) под конкретные проекты ложится на плечи сотрудников некоммерческой организации.

Следует отметить, что внутренний фандрайзинг может являться крайне эффективным. Для примера опишем деятельность одного из российских фондов, через который осуществляется финансирование большого количества проектов в области науки и искусства. Его грантовый отдел состоит всего лишь из 5 человек, включая руководителя. Каждый из сотрудников (кураторов проектов) имеет ученую степень в своей области, что позволяет небольшому отделу одновременно выполнять экспертизу проектов в разных сферах. Благодаря хорошо налаженной связи с российскими/иностранными инвесторами, а также базе данных творческих коллективов, появляется возможность поиска привлекательных для инвестирования проектов (и наоборот, подбора инвесторов под перспективные направления), их экспертизы и последующего сопровождения вплоть до сдачи заключительного отчета заказчику. И это осуществляется силами всего лишь 5 (!) человек.

Следует отметить, что в сопровождении проектов деятелям науки и искусства в каком-то смысле проще иметь дело с подобными фондами, нежели проводить проекты через собственную бухгалтерию. Ни для кого не секрет, что любому руководителю,

будь то заведующий лабораторией или дирижер оркестра, приходится заниматься не столько научной/концертной деятельностью, сколько выполнять функции материального обеспечения коллектива, договариваться о выделении грантов, организации поездок/гастролей для своих сотрудников. Фактически они выполняют функции завхозов, что убивает самое ценное – творческое начало. К сожалению, бухгалтерия подобных организаций работает крайне неэффективно, требуя от ученых/деятелей искусства огромное количество всевозможных бумаг, отчетов. При этом формы последних постоянно меняются, о чем, как это бывает, «случайно» забывают предупредить руководителей, которым приходится, кляня все на свете, переделывать отчеты заново. До творческой ли работы им будет после этого? По-видимому, ответ слишком очевиден. Вот почему, если 200 лет назад великий Суворов сказал: «Любого интенданта после пяти лет службы можно вешать без всякого суда», – то это же выражение справедливо в наше время и для канцелярий большинства российских учреждений науки/культуры. Ведь если посчитать, сколько талантливой молодежи ушло с выбранного по велению души поприща, оказавшись не в силах справиться с мастодонтом бюрократической машины, сколько талантов так и осталось нераскрытыми, то можно прийти в отчаяние.

Напротив, деятельность вышеприведенных фондов избавляет творческих людей от ненавистной бумажной волокиты, поскольку некоммерческие организации берут эту неблагодарную работу на себя. Отчеты же о проделанной работе вполне привычны и не будут выходить за рамки формата статей. Появится долгожданная возможность посвятить себя творческой деятельности.

Итак, как мы видим, небольшой штат подобных некоммерческих организаций позволяет им действовать в каждом отдельно взятом случае чрезвычайно гибко, применяя индивидуальный подход при работе как с инвестором, так и с исполнителем. Фактически они являются посредниками между заказчиками и творческими коллективами.

К сожалению, поиск инвесторов, поиск финансирования конкретного проекта в сфере культуры никогда не был легким делом. И это несмотря на то, что, обладая свободным доступом в интернет, выход в который стал возможен практически с любого мобильного телефона, широкое распространение социальных сетей делают возможность обращения к потенциальному жертвователю намного проще, чем раньше.

Поиск доноров можно осуществлять по электронной почте, при помощи факса. Однако многие пользователи интернета, опасаясь вирусных атак, блокируют свои компьютеры от получения писем с незнакомых адресов. Поэтому лучше обращаться в письменной форме к потенциальном инвестору после предварительного знакомства. Иначе существует большой риск попадания письма в спам. Кроме того, многие сотрудники некоммерческих организаций (фандрайзеры) практикуют поиск жертвователей при личной встрече. Она может произойти как в рамках специально организованных мероприятий, так и в самый неожиданный момент, будь то полет в самолете, поездка в лифте или в том же отпуске. В любом случае, второй такой возможности для встречи может и не оказаться. В связи с этим в некоторых практических пособиях по фандрайзингу рекомендуется выучить наизусть небольшой короткий текст, в котором бы предельно кратко и ясно были сформулированы цели проекта, его задачи и результат. Быть в постоянной готовности – вот основное правило фандрайзеров.

Мы описали лишь общие принципы фандрайзинга. Реально же его практическое осуществление зависит от целого ряда факторов: размеров финансирования со стороны государства, особенностями законодательства, традициями, менталитетом и многими другими. Ниже мы рассмотрим национальные особенности финансирования культуры и фандрайзинга за рубежом и сравним их с российскими.

В настоящее время принято различать несколько моделей финансирования культуры за границей: романский, германский, британский и американский.

Романский тип характерен для Франции, Испании и Италии. Основную часть финансирования культурной сферы берет на себя государство, вследствие чего оно осуществляется достаточно централизованно. Более того, культурные мероприятия в Италии позволено организовывать только правительственным организациям и в некоторых случаях частным лицам, имеющим специальное разрешение. Столь высокий уровень финансирования государством сферы культуры в вышеуказанных странах вызван трепетным отношением к своему культурному наследию. И это вполне объяснимо. На территории той же Италии по состоянию на 2011 год находилось больше объектов всемирного наследия ЮНЕСКО, чем в какой-либо другой стране.

Во Франции государство поддерживает национальную культуру, начиная с XVI века. По последним данным, французские государственные учреждения культуры финансировались на 100% за счет казны. Всего же это составляло около 80% от всех расходов в сфере культуры, что свидетельствует о поддержке, оказываемой французским правительством частным музеям и коллекциям.

Но насколько столь большие вложения в сферу культуры могут быть окупаемыми? Приведем простой пример. По итогам прошлого года французский Лувр, обладателя коллекции из 35 000 шедевров мирового искусства, посетило 8,8 миллиона туристов, что позволило ему занять первое место в мире по посещаемости. За этими ошеломляющими цифрами стоит работа десятков людей. Так, маркетинговая служба Лувра включает в себя 4 отдела, сотрудники которых занимаются работой с аудиторией, распространением информации о музее и проходящих в нем экспозициях. Культурная служба Лувра занимается организацией конференций и подготовкой рекламно-информационных материалов. Больше всего в системе Лувра привлекает искреннее желание поделиться духовным сокровищем нации с каждым приезжим, что проявляется в разумной ценовой политике. Нет ощущения того, что тебя пытаются обобрать, что, к сожалению, является неотъемлемой чертой работы некоторых отечественных музеев. Например, за 50 евро в Лувре можно приобрести специальную музейную карту (Paris museum pass), которая позволяет в течение 4 дней неограниченное количество раз посетить 36 самых известных музеев Парижа, включая Лувр, Триумфальную арку, Парижскую оперу и т.д. При этом во всех посещаемых местах бесплатно предлагаются путеводители на русском языке.

Отношение к культуре как к национальному достоянию приводит к тому, что туризм в странах с Романским типом финансирования сферы культуры хорошо развит, чрезвычайно высок вклад туризма, как в абсолютных величинах, так и в процентном отношении к общему значению ВВП. Так, вклад туризма в экономику Франции составил 7% ВВП, что больше (!) чем у автомобильной промышленности. Италия занимает пятое место в мире по посещаемости и четвертое – по прибыли от туризма. Ежегодный доход в этой сфере составляет 10 млрд долларов США и 12% ВВП. В Испании, несмотря на охвативший Европу финансовый кризис, доля туризма в ВВП в прошлом году выросла на 2,6% по сравнению с 2010 годом. Благодаря этому страна дополнительно получила 17000 рабочих мест и 2 млрд. 678 млн. евро прибыли. Львиную долю от дохода в области туризма составляет вклад культурной сферы.

Для сравнения приведем данные по России. Так, доля туризма в последний докризисный 2007 год составила всего лишь 6,6% от ВВП – по сравнению со средним мировым показателем 9,7%. Если в Великобритании на 1000 человек населения ежегодно приезжает 525 иностранных туристов при среднемировом значении 300 туристов, то в России на 1000 человек населения приезжает около 160 туристов.

В конечном итоге столь явная недооценка культурно-туристического кластера приводит к существенному снижению темпов экономического роста и проблеме безработицы, остроту которой при правильном подходе можно было существенно снизить, поскольку, по данным ВТО, обслуживание одного иностранного туриста в стране его пребывания способствует образованию около 9 рабочих мест. Вот почему участникам проведенного в июле 2011 года Московского форума «Культура как стратегический ресурс России в XXI веке» однозначно было, над чем призадуматься.

Германский тип финансирования культуры характерен для Германии и Скандинавских стран: Швеции, Финляндии, Норвегии и Дании. В этом случае со стороны центральной власти наблюдается административная поддержка, но основная часть финансирования осуществляется за счет местных бюджетов (субъектов Федерации), а также при помощи различных независимых фондов. Такой тип поддержки культурной сферы предполагает грантовую поддержку. Гранты могут выделяться как организациям, имеющим право осуществления такого рода деятельности, так и отдельным лицам. Механизмы и условия их предоставления в разных странах существенно отличаются вследствие отличий местного законодательства. Формы грантовой поддержки в странах с Германским типом финансирования культуры могут быть крайне разнообразными. Одни выделяются на осуществление концертной деятельности, другие – на организацию художественных выставок. В некоторых случаях с целью выполнения конкретного задания в сфере культуры/искусства (постановка спектаклей, съемка кинофильмов и т.д.) может создаваться так называемый «временный творческий коллектив», итоги деятельности которого могут быть представлены на различных конкурсах или фестивалях.

Как мы уже сказали, гранты могут предоставляться на самых различных условиях. Для получения **договорного** гранта между учреждением культуры и государством заключается специальное соглашение определенной длительности. В некоторых случаях грант выдается по итогам деятельности (например, уровню посещаемости) в соответствии с утвержденными нормами финансирования. Другой тип гранта, **базисный**, предназначен для покрытия определенной доли затрат (как правило, около 50%) на оплату труда работников учреждений сферы культуры. Поскольку уровень зарплаты для театральных артистов, музейных экскурсоводов, музыкантов оркестров определяется местными нормами, то и выделяемые суммы будут также отличаться. Несмотря на то, что базисный грант может и не покрывать реальные расходы отдельно взятого учреждения, однако определенный уровень занятости в сфере культуры в конкретном территориальном образовании при таком подходе все же гарантирует. Здесь мы сталкиваемся с некоторой формой уравниловки – «столько-то средств на культуру в пересчете на 1 район». Во избежание механического характера при поддержке культуры для ее выдающихся деятелей в качестве признания их заслуг предусмотрены бессрочные почетные гранты. Для поддержки же талантливых молодых писателей/художников предусмотрены пятилетние гранты, которые являются гарантированным источником дохода и позволяют им спокойной заниматься творческой деятельностью, не отвлекаясь ни на что другое. Более того, процедура их получения максимально упрощена.

Следует отметить, что в нашей стране вот уже не первый год действует Федеральная Целевая Программа «Культура России». Не так давно была принята ее концепция на 2012–2016 годы. Как отмечали ее разработчики, несмотря на то, что, благодаря принятым мерам, в последние 10 лет отмечалась положительная динамика ряда показателей, до настоящего времени решающего позитивного изменения в сфере культуры не произошло. До сих пор мы не можем оправиться от последствий разрушительных событий девяностых годов. Так, согласно данным статистики, в настоящее

время в России функционируют 2500 музеев и 600 театров, однако их деятельность не может покрыть потребности населения в масштабах страны. Начиная с 1995 года численность зрителей театров почти не увеличилась, а 80% населения не посещает их даже раз в году. За этот же период количество музейных посетителей возросло на 7%, однако и здесь мы видим, что около 70% населения годами не посещают музеи. Приведенные цифры, с одной стороны, свидетельствуют о недостаточности принимаемых мер, с другой – показывают, насколько решение экономических проблем для большинства наших граждан перевешивает культурную составляющую. Очевидно, предстоит сделать очень многое для того, чтобы хоть как-то приблизиться к европейским показателям.

Но двинемся дальше. Великобритания всегда немного отличалась от материковой Европы, что, среди прочего, выразилось и в **Британском** типе финансирования культурной сферы. Он предполагает диверсификацию источников поступаемых средств. Бизнес и государство совместно финансируют учреждения культуры. Такая практика сформировалась 30 лет назад, поскольку непосильные расходы на оборону в разгар холодной войны заставили правительство во главе с Маргарет Тэтчер сократить государственное финансирование культуры. Вот почему совершенствование менеджмента и поиск источников альтернативного финансирования стал для учреждений культуры вопросом жизни и смерти. Практика фандрайзинга, которая до этого не была распространенной в Великобритании, стала с того времени неотъемлемой частью ее культурной сферы.

В Великобритании крайне распространено спонсорство культуры со стороны корпораций, которые объединяют свои усилия с государством. Выделяемые на культурные проекты средства поступают на счета специальных агентств-посредников. Смысл их работы состоит в поиске интересных проектов культуры/искусства, которые в дальнейшем будут финансироваться при помощи государственного и частного капитала.

Для примера рассмотрим деятельность Европейского агентства «Arts&Business», которое успешно функционирует на протяжении почти 30 лет. Оно было основано Колином Твиди, который работает одновременно и в банковской сфере, и как театральный менеджер. Если первоначально в агентстве работало 50 человек, обеспечивавших финансовую поддержку проектов сфере культуры на сумму приблизительно 1 млн. долларов США, то к 2012 году оно смогло превратиться в самую мощную в мире посредническую компанию, через которую проходит свыше 10% от всех средств, выделяемых на финансирование искусства Великобритании. Столь оглушительным успехом «Arts&Business» во многом обязано своему основателю К.Твиди, имеющему безупречную репутацию среди деятелей искусства/культуры. В своей работе агентство активно применяет методы фандрайзинга, благодаря чему удается собирать существенные суммы. С целью поддержания здоровой конкуренции «Arts&Business» старается регулярно устраивать конкурсы среди проектов в сфере культуры/искусства, благодаря чему финансирование получают самые привлекательные из них.

Другим не менее известным успешным примером является деятельность агентства «Comedia». Оно было основано несколько раньше, чем «Arts&Business», но в своей работе использует принципиально иной подход. Его основатель Чарльз Лэндри является виднейшим специалистом в области использования культурных ресурсов для возрождения территорий, культурного планирования и футурологии. Деятельность агентства «Comedia», в отличие «Arts&Business», сводится не к фандрайзингу, а к разработке проектов, направленных на развитие городов. Для этого специалисты выбирают определенную территорию, нуждающуюся в оздоровлении, затем совместно с представителями муниципалитетов проводят комплексный анализ. Плодом же их совместной работы является программа по культурному оздоровлению территории.

Подобный пример разумной частной инициативы можно встретить и в России. Одним из них является деятельность Института культурной политики. Он был основан в Москве в 2002 году и представляет собой агентство, которое занимается аналитической, консультативной и проектной работой в сфере искусства. Для этого Институт активно привлекает ведущих российских и иностранных экспертов. За 10 лет работы в сотрудничестве с российскими властями и международными организациями, такими как Совет Европы, Немецкий культурный центр им. Гете, вышеупомянутыми агентствами «Arts&Business», «Comedia» и другими, был реализован ряд проектов на различном уровне, начиная от муниципального и заканчивая международным. К сожалению, деятельность таких организаций, как Институт культурной политики, по сравнению с Европейскими странами, в России распространена не так широко, однако в нашей стране имеется большой потенциал для их развития и повышения роли в культурной деятельности.

Последним типом финансирования культуры за рубежом является **Американский**. Несмотря на то, что фандрайзинг как самостоятельная дисциплина зародился именно в США, это не означает полного самоустранения государства от финансирования культуры. На это можно возразить: как же это не устранилось? Ведь основная часть американских учреждений культуры является частной, а не государственной? Дело все в том, что отсутствуют прямые субсидии в культурную сферу, что мы наблюдали на примере Франции, Италии и иже с ними. Возможно, это вызвано тем, что история США (Нового Света) слишком молода и не имеет столь богатых культурных традиций, как в Европе. Однако государственная власть постоянно подчеркивает важность культуры в жизни общества. Отсутствие же прямого финансирования с избытком компенсируется поддержкой в виде щедро выделяемых грантов.

Литература

1. Бурменко, Т.Д., Даниленко, Н.Н., Туренко, Т.А. Сфера услуг в современном обществе: экономика, менеджмент, маркетинг: курс лекций. – 2004.

2. Кушнир, А.В. Колонизация Антильских островов и англо-французское соперничество в Вест-Индии (XVII – первая половина XVIII в.): диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук.

3. Культура и будущее России. Новый взгляд. Доклад председателя Комиссии Общественной палаты по вопросам развития культуры А.А. Калягина.

4. Успенский, Ф.И. История Византийской империи. В 5 т. Т. 1. Период I (до 527 г.). Период II (518–610). – М.: Астрель, 2005. – 621 с.

Е.В. Гарибова

Креативные возможности инновационных дисциплин современного высшего музыкального образования (к вопросу о выполнении семантического анализа музыкальных произведений)

В нынешнем традиционном музыкальном образовании существует значительная диспропорция между дисциплинами, изучающими основы структурно-композиционного и образно-содержательного плана. Подавляющее большинство учебных дисциплин предполагает изучение «технологического» устройства музыкального произведе-

ния, формообразующих (гармонических, полифонических, фактурных, тематических, структурных и проч.) средств его организации. Но содержание музыкального произведения не сводимо ни к одному из компонентов его структуры (тону, интонации, музыкальному образу, теме, идее), сколь бы он глубоко ни был разработан. Оно непременно предполагает взаимосвязанность целого комплекса компонентов.

При этом функции трансляции знаний о выразительном смысле музыки, об её цели и роли в социуме выполняются, в основном, преподавателями специальных музыкально-исполнительских дисциплин. Курсы «История музыки», «История исполнительского искусства», «История музыкальной практики» эпизодически обращаются к методам технологий, представляющих образцы исполнительских и музыковедческих разборов музыкальных сочинений, но, в силу объёма изучаемого материала, эти краткие примеры не могут обеспечить формирования у обучающихся целостной системы представлений о художественно-образной сфере музыки. Такому подходу свойственна разрозненность, калейдоскопичность знаний, недостаточность интегрирующего подхода к осмыслению сути музыкальных произведений.

Зачастую студенты не «видят» смысла в задаваемых им к разбору сочинениях программы по специальным исполнительским дисциплинам, не «понимают» музыку, читая её глазами (хотя прекрасно в состоянии представить и воспроизвести фактурно-интонационную и ритмическую структуру написанного). Нарушение ценностно-целевой осмысленности работы значительно тормозит её результативность, убирает компонент творческой согласованности совместной работы студента и преподавателя специального класса. Особенно страдает понимание обучающимися содержания музыки наиболее отдалённых эпох (в частности – эпохи барокко) и изобразительной стороны содержания музыки XX—XXI веков, сложной для поверхностного восприятия.

Восприятию и осознанию молодым исполнителем музыкального произведения на основе понимания его выразительно-смысловой сущности призвана и способна помочь такая учебная дисциплина, как «Теория музыкального содержания». Теоретическое обоснование её категорий было разработано и представлено в научных трудах Л.А. Баренбойма, Г.М. Когана, Н.К. Метнера, Г.Г. Нейгауза, А.А. Николаева, С.И. Савшинского и др. Проблемы музыкальной семантики, музыкального мышления, музыкального восприятия и исполнительства рассматривают в зарубежной и отечественной гуманитарной науке К.З. Акопян, М.Г. Арановский, Б.Ф. Асафьев, И.И. Земцовский, Я. Ииранек, Э. Курт, А.Ф. Лосев, А. В. Малинковская, В.В. Медушевский, Е.В. Назайкинский, Е.В. Синцов, В.К. Суханцева, С.Е. Фейнберг, В.Н. и Ю.Н. Холоповы, Т.В. Чередниченко. Много работ посвящено изучению фортепианного творчества композиторов и анализу особенностей стилистики их письма. Это работы А.Д. Алексеева, Б.В. Асафьева, Е. и П. Бадура-Скода, Л.Е. Гаккеля, К. Гейрингера, А.Б. Гольденвейзера, В.Ю. Дельсона, М.С. Друскина, Д.В. Житомирского, Н.П. Калининой, Ю.А. Кремлева, Я.И. Мильштейна, А. Швейцера, Б.М. Ярустовского. Семантический анализ музыкальных текстов в качестве основного инструмента-интерпретатора рассматривается современными исследователями Р.М. Байкиевой, Е.В. Гордеевой, Я.Ю. Даниловой, Н.М. Кузнецовой, К.Н. Мореиным, Л.Н. Шаймухаметовой.

Теоретиками музыкального содержания исследуются проблемы исполнительского понимания авторского текста, выявляются закономерности формирования исполнительской концепции, определяется место и роль пианистических технологий как способа «озвучивания» композиторско-исполнительского замысла музыкального целого. Одна из наиболее ёмких формулировок определения предмета «музыкальное содержание» представлена Л.П. Казанцевой как «воплощённая в звучании духовная сторона музыки, инспирированная композитором при помощи сложившихся в музыке объективных констант (жанров, звуковысотных систем, техник сочинения, форм и

т.д.), актуализированная исполнителем и сформированная в восприятии слушателя» [5, с. 10].

В настоящее время в различных регионах России и за рубежом успешно применяются авторские программы «Основы музыкального интонирования», «Поэтика и семантика авторского текста», «Методика преподавания композиции и импровизации», основанные на разработке положений теории музыкального содержания. Вариативная часть профессионального цикла, предусмотренная учебными планами третьего поколения Государственных стандартов для исполнительских факультетов вузов искусств (по профилю «Фортепиано»), включает изучение на начальных курсах дисциплины «Теория музыкального содержания». Эта учебная дисциплина оснащена системой соответствующих категорий, нацеленных на решение смысловых исполнительских вопросов, решает задачи оснащения студентов специфическими знаниями по теории музыкального содержания и практическими навыками анализа как целостного музыкального произведения, так и отдельных элементов его композиционной организации.

Основанный на идее Б.Л. Яворского и Б.В. Асафьева о существовании в музыкальном языке и речи устойчивых интонационных оборотов с конкретной предметной и ситуативной этимологией (в современной терминологии – семантических фигур), семантический анализ позволяет вывести процесс выявления содержания музыкального произведения из чувственно-интуитивного на уровень адекватного постижения авторской художественной идеи. В качестве иллюстрации метода обратимся к примеру возможного проведения исполнительского анализа нотного текста современного фортепианного цикла. Рассмотрим содержание пьес цикла с точки зрения присутствия в них смысловых структур текста, предложим вниманию читателя вариант разработанных на основе исполнительского анализа методических указаний и комментариев.

Фортепианный цикл «Талашкино», принадлежащий перу нашего талантливого земляка и современника, члену Союза композиторов России, Татьяны Робертовны Симоновой, был написан в 2008 году и посвящён 150-летию со дня рождения княгини Марии Клавдиевны Тенишевой. Повышенный интерес к творческому наследию прошлого, к нашим корням и истокам, питавшим и вдохновлявшим на протяжении веков многие поколения национальных художников, является характерной особенностью современности. «Жизнь таких людей оставляет нам в наследство нечто, что сильнее времени и пространства, сильнее всех хитросплетений судьбы и самой смерти» [4]. Быть может, именно сегодня мечта княгини М.К. Тенишевой о русском Возрождении прорастает в сердцах людей с особой интенсивностью, вызывая к жизни чрезвычайно самобытные, реалистические музыкальные сочинения, столь многогранно и демократично (без использования сложных композиторских техник XX века) воплощающие образы Родины. «С трепетом и надеждой вношу маленькую частичку своего вклада в дело необходимости возрождения Талашкина, имения князей Тенишевых под Смоленском, уникального, всемирно известного на рубеже XIX–XX веков центра русской культуры с законами высокого духовного сообщества», – такими словами автор предваряет собственно нотный текст произведения.

Пьесы цикла программны, поэтическую идею, определяющую содержание каждой зарисовки, автор раскрывает в их названиях: «Раздолье», «Ясный день», «Тропинки», «Теремок», «Храм», «Русская старина». Цикл как бы поделён на два раздела, первые три пьесы лирически проникновенно рисуют образы родной природы, последние три – воплощают образы «плодов труда» рук человеческих. И всё же, несмотря на некое «родство» тематики внутри обоих мини-циклов, музыкальные зарисовки располагаются автором по принципу контраста – ладотонального (a-moll, G-dur, c-moll, C-dur,

d-moll, D-dur), контраста темпа и характера исполнения музыки (авторские указания соответственно по пьесам цикла следующие: Умеренно, воодушевлённо; Подвижно, радостно; Сдержанно, задушевно; Живо, весело; Медленно, печально; Умеренно, величаво). Пьесы настолько логично дополняют друг друга, что цикл воспринимается как цельное сочинение, многогранно представляющее «собирательный образ» не только Талашкина, имения княгини М.К. Тенишевой, но самой души русского народа, творящего воодушевлённо, открыто радующегося и печалящегося, склонного к зажигательному веселью и задушевному общению и величаво выступающего в богатырских образах прошлого.

Мелодия пьесы «**Раздолье**» содержит типичные черты русской народной песенности: широкую напевность, импровизационную выразительность, внутреннюю динамичность переходов от одного настроения к другому. Каждая фраза мелодии начинается восходящей квинтовой попевкой, «поклоном-приветствием» русской природе, любованием красотами её бескрайних просторов, исчезающих в туманной дали.

Гибкие контуры сопровождения, мягко перебирающего звуки разложенных аккордов на фоне долгого звучащего баса, создают ощущение перспективы, чисто живописного приёма, столь характерного для русских композиторов. Уже со второй фразы мелодии сопутствует подголосок. Двигаясь то параллельно, в терцию, то обретая самостоятельное покачивающееся секундово-нисходящее движение, он завораживает своей мягкой и трепетной грустью. Значение подголоска возрастает со второго периода начального раздела. Он приобретает всё большую самостоятельность, нагнетая динамический колорит, делая краски проявляющейся в сознании слушателя картины всё более сочными и контрастными. В хороводе движущихся линий возникают аккордовые созвучия, подобные хору переплетающихся голосов природы, каждый из которых добавляет свою лепту в общую картину мирозданья. Встречающиеся всполохи мордентов солнечными бликами украшают основной и второстепенные голоса, усиливая ощущение чистоты и безмятежности изображаемой картины природы.

Короткий срединный раздел примечателен тем, что здесь зарождается образ, который затем будет развит во второй пьесе цикла – взволнованного, не столько кантиленного, сколько драматически пульсирующего, «деятельного» плана. Остинатный аккомпанемент интервалов «подстёгивает» линии крайних голосов, из которых басовый представляется даже более важным и мелодически развитым, нежели собственно мелодический верхний голос. Экспрессивная виолончельная мелодия, двигаясь широкими шагами по звукам трезвучий и нисходящим квинтам, постепенно вновь возвращается к функции разложенного аккомпанемента, а плавно восходящий верхний голос, постепенно накапливая силы, сливается с общей фактурой в едином стремлении к полноводной кульминации.

Мощное разрастание песенного напева, повествовательного в начальных тактах и исчезающего в пелене «затуманенного» горизонта (верхний регистр последних тактов репризы), вызывает представление о могучей силе народа-богатыря. Тем самым содержание пьесы выходит за рамки простой жанровой картинки и приобретает глубокий символический смысл.

Для исполнителя определённой интерпретаторской проблемой является выбор темпа. Авторское указание «умеренно, воодушевлённо» следует трактовать в духе кантилены, не нарушая общего напевного строя, заботясь о передаче звуко-пространственной перспективы.

Светлый радостный порыв следующей пьесы «**Ясный день**» оттеняет спокойную созерцательность как предыдущего, так и последующего материала. Мелодия первого раздела практически не выходит за рамки тесситуры женского голоса. Её щедрая

выразительность и триольная пульсация сопровождения создают атмосферу взволнованной восторженности. Музыка стремительно несётся, рассыпаясь и сверкая, расцветая брызгами воды на солнце.

Прелюдийная импровизационность мелодической линии, наличие как развернутых четырёхтактовых построений, так и коротких кружащихся мотивов-вздохов, позволяют увидеть в этой картине природы и черты жанровой сценки – бала, разворачивающегося в дыхании вальса. В кульминации явно представлен диалог танцующей пары. Неистощимая выдумка, полётность движения, неожиданные повороты мысли позволяют говорить о родстве пьесы с лирическими романсами С.В. Рахманинова, Г.В.Свиридова. Основное в музыке этой пьесы – активное ощущение радости бытия.

Для исполнителя представляется необходимым поиск ощущения «тока» ритмической пульсации. Важно представить себе её не только как заполнение определённой временной единицы, тем или иным количеством «биений», но и услышать их характер, – это поможет уйти от механически-метрономной игры, «оживить» музыку, гибко следуя за мельчайшими изменениями настроения.

Следующая музыкальная картинка, **«Тропинки»,** является, по сути, двухголосным фугато. Полифонические формы обычно обращают на себя внимание особой значимостью внутренней логики мысли и, как правило, выражают состояние глубокой интеллектуальной сосредоточенности. «Тропинки» – самая неоднозначная пьеса цикла. С одной стороны, само название непосредственно указывает на некие пейзажные детали в воплощении образной сферы. С другой, фактура и способ композиционного решения несут в себе некое зерно философского плана: быть может, «тропинки» – это наш путь во Вселенной, от того, каким мы его видим, как осуществим намеченное, зависит не только *наша* жизнь, но и жизнь всего Человечества?..

В цикле не представлен музыкальный образ самой княгини М.К. Тенишевой. Загадочность её личности не часто поддавалась и портретной живописи. Не менее шести раз писал портреты княгини М.К. Тенишевой знаменитый И.Е. Репин, и, тем не менее, результаты его не удовлетворили [2]. Выразить столь многогранный характер оказалось непросто. Портреты, созданные в 90-е годы XIX века М.А. Врубелем, В.А. Серовым, К.А. Коровиным, А.П. Соколовым, значительно разнятся не только по стилю написания внешнего облика княгини. Попытки проникновения во внутренний мир этой удивительной женщины – учёного, художника, актрисы, музыканта, мецената, учителя, организатора передового хозяйства, одним словом, *творца* – привели к появлению достаточно несхожих её изображений. Многоплановость как качество характера выступает, к примеру, на портрете В.А. Серова: «...сочетание близости и отдалённости, доступности и скрытности, напряжения и раскованности, уверенности в себе и боли» [3, с.8].

Быть может, смысл и место пьесы «Тропинки» в цикле – это попытка автора по-своему, музыкальными средствами, передать многогранность личности княгини, её размышления о собственном предназначении, о жизни окружающих её людей и значимости в этой жизни образования и искусства. Несмотря на то, что тематический материал пьесы однотипный, каждое повторение темы несет разную смысловую нагрузку: утверждение, вопрос, сомнение, утешение, уверенность. Исполнителю следует в своей работе уделить значительное место поиску различных оттенков эмоционального содержания в логически завершённых отрезках музыкальной фактуры.

«Теремок» – самая техничная пьеса цикла. В имении Тенишевых рядом со зданием школы для деревенских детей был выстроен сказочный домик, украшенный резьбой и росписью по эскизу С.В. Малютина («художника с большой фантазией», по определению М.А. Врубеля), в нём размещалась учительская и хранилище знаний –

библиотека. «Из столицы и зарубежных поездок привозятся сюда лучшие книги, учебники, альбомы по искусству, журналы» [4]. Сколько талантов было раскрыто, сколько чистого, светлого пробудилось в детских душах благодаря этим знаниям! И сам Теремок «овеществляет» русское искусство всем своим резным-расписным одеянием.

В фактуре пьесы сочетаются зажигательные танцевальные наигрыши балалаечного типа, быстрые терцовые последования («танцы матрёшек»), слышится бойкий перестук молотков и «вжиканье» пилы весёлых мастеров, аккордовый перепляс «Смоленского гусачка», – всё пролетает в весёлом вихре и требует от исполнителя не только богатой фантазии, но и крепких пальцев вкупе с отменной реакцией.

Образами величия и одиночества пьеса «**Храм**» напоминает фортепианные картины «Затонувшего собора» К. Дебюсси и «Старого замка» из «Картинок с выставки» М.П. Мусоргского. Величавая скорбь далёкого колокольного звона, на фоне которого начинается повествование, сосредоточенна и драматична. Словно в предрассветной мгле вырастает перед нами последнее деяние княгини М.К. Тенишевой в Талашкино – знаменитый Храм Духа с мозаикой Н.К. Рериха, где замысловато переплелись эпохи и традиции.

Приехавший по приглашению княгини М.К. Тенишевой для работ над росписью, Н.К. Рерих нашел в ней творческого союзника, о чем писал: «Мы решили назвать эту церковь – Храмом Святого Духа. Причем центральное место в нем должно было занимать изображение Матери Мира. Та совместная работа, которая связывала нас и раньше, ещё больше кристаллизовалась на общих помыслах о храме. Все мысли о синтезе иконографических представлений доставляли Марии Клавдиевне живейшую радость. Много чего должно было быть сделано в Храме, о чем знали лишь мы из внутренних бесед» [2]. В алтарной части Храма Рерих поместил Царицу Небесную, или Матерь Мира, то есть женщину-родительницу, символ всего живого, земного, как бы «освящая» материнское начало. «Царица Небесная ясным покровом хочет покрыть людское горе “греховное”. В идейном смысле рериховская роспись являлась воплощением собственных сложных мировоззренческих концепций, отступлением от церковных канонов... Церковь не приняла рериховской росписи. По заключению специалистов, это произошло потому, что Царица Небесная выступала у художника “не смиренной родительницей божественного младенца, а творящим началом мироздания”, поэтому храм так и не был освящен» [2].

Характер фортепианной пьесы воссоздаёт колорит средневековья, тусклый, аскетичный, парадоксальным образом сочетающийся с языческими «заклинаниями», джазово-синкопированными ритмами и секвенциями музыки католической церкви.

Марии Клавдиевне так и не суждено было закончить свой Храм: «Пролетела буря, нежданная, страшная, стихийная... Затрещало, распалось созданное, жестокая, слепая сила уничтожила всю любовную деятельность... Школьных птенцов разнесла, мастеров разогнала...» Уже позже, пережив боль и разочарование, Тенишева опишет события, происходившие на ее глазах. Она даст жесткую оценку правительству, так называемому «высшему обществу», всем, кто претендовал на право называть себя «водителем» народа. Оплакивая Россию, она признает, что в ней нет сил, которые могли бы противостоять надвигающейся трагедии [3, с.11–12].

После Октябрьской революции крест с Храма был сброшен, а само помещение на долгие десятилетия превратили в зернохранилище с обязательной ежегодной обработкой стен дезинфицирующими растворами. Поэтому сегодня рериховская роспись безвозвратно утеряна. «Блеклыми стеклянными льдинками замерзающих слёз» звучат последние угасающие мотивы фортепианной зарисовки цикла.

«**Русская старина**» – музей с таким названием был впервые создан именно в Талашкине. Княгиней М.К. Тенишевой была собрана самая крупная коллекция древ-

нерусского прикладного искусства, насчитывавшая более 10 000 уникальных предметов. Она сотрудничала с известными профессорами В.И. Сизовым, А.В. Праховым, И.Ф. Барщевским, способствовала организации экспедиций в разные уголки России. В 1905 г. Мария Клавдиевна передала коллекцию филиалу Московского археологического общества в Смоленске, построив для музея большое здание [4].

Последняя, весьма значительная пьеса цикла – его главная часть, вывод. Примечательно, что пьеса начинается с темы центральной зарисовки «Тропинки» (если помните, мы предполагали связь её тематизма с образами размышлений о пути человека в этом мире, о значимости выбора), причём, в финале цикла тема представлена в мажоре (D dur – «солнечной» тональности в цветовом восприятии многих музыкантов). В радостном хоре звучат основные мелодии цикла, завершая его восторженным апофеозом. Средний раздел рисует картину праздничного народного веселья. Снова, как в пьесе «Теремок», стучат дружные молоточки мастеров, веселится гармошка, проносится удалая тема народной песни «Барыня». Музыка по-танцевальному упруга, полна неутомимого радостного движения. Наконец, могучий хор завершающего раздела провозглашает первоначальную тему, данную в аккордовом изложении на фоне тремоло басов. Она звучит восторженно и сильно, как радостный гимн родной земле, людям, посвящающим всю свою жизнь трудам ради её процветания (от исполнителя здесь требуется красочное оркестровое мышление, владение приёмами крупной техники). Музыка течёт естественно и свободно, в ней – восхищение величием родного края и вера в его светлое будущее, созидаемое трудами многих великих наших земляков, к числу которых принадлежала и княгиня М.К. Тенишева.

Литература

1. Байкиева, Р.М. Смысловые структуры музыкального текста в пьесах детского фортепианного репертуара / Р.М. Байкиева // Инноватика в музыкальном образовании. – 2008. – №1 (2). – С. 203–209.

2. Гришина, Н.В. Талашкино. [Электронный ресурс]: сайт журнала «Клуб Космос» / Н.В. Гришина. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: http://maznew.narod.ru/kreat/grishina/works6.htm

3. Журавлева Л.С. Княгиня Мария Тенишева / Л.С. Журавлёва. – Смоленск: Полиграмма, 1994 (портр), 320 с.

4. Заболотская, Марина. Мечта княгини Тенишевой [Электронный ресурс]: сайт журнала «Новый Акрополь»: Человек без границ / М. Заболотская. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: http://www.newacropolis.ru/magazines/5_2002/Mechta_kn_Tenishevoi/

5. Казанцева, Л.П. Основы теории музыкального содержания / Л.П. Казанцева. – Астрахань: ГП АО ИПК «Волга», 2009. – 368 с.

6. Соловьёва, Ирина. С мечтой о русском Возрождении. [Электронный ресурс]: сайт журнала «Новый Акрополь»: Человек без границ / И. Соловьёва. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст.: http://www.newacropolis.ru/magazines/5_2002/S_mechtoi_o_r_Vozrog/

7. Шаймухаметова, Л.Н. Смысловые структуры музыкального текста как проблема практической семантики / Л.Н. Шаймухаметова // Музыкальное содержание: наука и педагогика: матер. I Всерос. науч.-практ. конф. – Уфа, 2002. – С. 84–101.

М.А. Комарова

Особенности современного детства. Роль искусства в формировании гармонично развитой личности

В последние десятилетия существенно изменилась жизнь в мире и в нашей стране в частности. Осуществлен реальный переход человечества в исторически новое

состояние, которое некоторые исследователи определяют как социальный слом. Изменился энергетический потенциал общества, система отношений людей в разных сферах и на разных уровнях, стали другими нравственные ориентиры. В результате трансформаций произошла дезориентация людей, вызвавшая массовый социально-психологический стресс, что тяжело сказывается на духовном и физическом здоровье и нации, и каждого человека.

Сегодня человек живет в качественно новом пространстве открытых границ, находится под воздействием огромного потока информации. Наблюдается отстранение взрослого мира от мира детства, дети вышли из системы постоянного контакта со взрослыми. Еще три-четыре десятилетия назад ребенок развивался в условиях малого социума – семьи, класса, ближайшего окружения. Сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда с дошкольного, младшего школьного возраста на его сознание давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, компьютера, перекрывая сведения, получаемые от родителей, воспитателей, учителей.

Все изменения не могли не коснуться и деятельности учреждений дополнительного художественного образования. Такие явления, как резкое уменьшение числа здоровых детей при огромной, подчас непосильной нагрузке в общеобразовательных школах, недооценка роли искусства как одного из важных средств формирования и развития личности, падение интереса родителей к художественному образованию, определили уменьшение числа детей, поступающих в музыкальные, художественные школы и школы искусств. Неподготовленность детей к деятельности в сфере музыкального искусства, отсутствие гармонично развивающей ребенка звуковой окружающей среды, перегрузки в общеобразовательной школе усиливают неоднородность контингента по уровню способностей, сформированных вкусов и потребностей.

В наше время роль искусства в формировании личности ребенка очевидна. Наша задача – донести до каждого ребенка прекрасное, научить слышать и замечать прекрасное, сопереживать ближнему, помочь стать счастливым в этом непростом, а подчас и враждебном мире.

Искусство родилось не случайно. Оно всегда было зеркалом жизни, отражением в художественных образах мыслей и чаяний человечества. Подлинное, правдивое искусство несет людям радость познания, зовет к раздумьям, сопереживанию. Искусство отражает окружающий нас мир во всем его многообразии.

Наиболее мощным эмоциональным зарядом обладает музыка. Роль музыки была понятна еще в Древнем мире. Музыка была одним из главных предметов в школах Древнего Египта. Музыке были посвящены Дельфийские игры в Древней Греции, на музыкальных инструментах играли древнегреческие боги и герои.

Музыка важна в развитии социальных навыков. Музыканты неагрессивны, наименее склонны к преступлениям. Музыка всесторонне ускоряет общее развитие ребенка, умножает интеллект в целом, развивает способность ребенка работать сразу в нескольких нужных любому человеку направлениях. Исследования показали, что те, кто прошел музыкальную подготовку до 12 лет, запоминают иностранные слова на порядок лучше остальных. Музыка интернациональна, ее язык доступен и понятен каждому.

Изменившиеся условия деятельности учреждений дополнительного образования диктуют особые требования к образовательному процессу: школа должна быть ориентирована на выявление и реализацию способностей ребенка на всех этапах его обучения. Работать с детьми – значит ежедневно, из года в год отдавать ребенку свой жизненный и душевный опыт, формируя из него личность, развитую всесторонне и гармонично.

В 2011году Детской музыкальной школе имени М.И. Глинки города Смоленска исполнилось 105 лет. Одна из старейших музыкальных школ России была открыта в

1906 году Измайловым – племянником великого композитора. В настоящее время в школе на 19 специализациях обучается более 500 учащихся.

Педагогический коллектив школы проводит большую работу по созданию условий для личностного развития детей. Обучение творческой профессии – это, прежде всего, распознавание творческой индивидуальности учащегося. В силу сложившейся социокультурной ситуации, мотивация к дальнейшему обучению музыкальной профессии невысока. Задача преподавателя – заинтересовать ребенка, убедить его в том, что его музыкальная одаренность будет востребована, а профессия музыканта почетна. Сделать это трудно, но необходимо, потому что талантливые дети одарены не только музыкально. Как правило, они талантливы и в других сферах, приносящих материальные блага, несопоставимые с оценкой обществом труда музыканта.

Лучшие ученики школы имени М.И. Глинки принимают активное участие в конкурсах разного уровня. Это важно и необходимо: только на серьезных конкурсах преподаватель и ученик могут продемонстрировать уровень профессионального мастерства, сравнить себя с другими конкурсантами. Между талантливыми детьми завязывается дружба, появляется желание быть лучшим, задуматься о приобретении творческой профессии.

Заинтересовать талантливого ребенка можно его активным участием не только в серьезных музыкальных конкурсах, но и в фестивалях, которые мы часто и справедливо критикуем. Фестиваль – это возможность для одаренного ученика в некотором роде расслабиться, получить удовольствие от предлагаемых мероприятий и экскурсий. Ребенок это оценит. Он поймет, что любим школой и школа в непростой для нее экономической ситуации делает все возможное, чтобы поощрить его способности и усердие.

Не все дети одинаково одарены от природы. Наша задача – воспитать гармонически развитую личность, способную воспринимать прекрасное.

Одной из главных задач современной школы является эстетическое воспитание. Задачи эстетического воспитания не исчерпываются необходимостью научить учащихся верно понимать эстетические явления. Главное – воспитывать и развивать те качества личности, которые превращают человека в активного созидателя прекрасного.

Большое значение для развития художественного творчества имеет концертная деятельность. Она стимулирует и самых одаренных, и просто способных ребят.

Дети очень любят выступать. Школа предоставляет своим ученикам такую возможность. Лучшие ученики принимают активное участие в конкурсах и фестивалях как в нашей стране, так и за ее пределами: в Германии, Франции, Украине, Белоруссии, Польше, Болгарии. Они выступают в качестве солистов совместно с Камерным оркестром Смоленской областной филармонии, Смоленским русским народным оркестром имени В.П. Дубровского, в авторских программах.

257 учащихся школы объединены в 16 творческих коллективов. В школе работает Музей истории школы, ведется большая работа по сбору материалов, изучению и пропаганде творчества М.И. Глинки.

Для каждого ребенка всегда найдется своя целевая аудитория. Выступать перед публикой особенно любят начинающие музыканты. Их с удовольствием слушают родители. Классные концерты – это мероприятия, позволяющие начинающим музыкантам продемонстрировать свои способности, а родителям – сравнить успехи своего ребенка, увидеть его дальнейшие перспективы и возможности.

Ни для кого не секрет, что многие дети, обучаясь игре на инструменте, хоровому или сольному пению, практически незнакомы с творчеством друг друга. Реальная воз-

можность для начинающих – выступление перед своими одноклассниками. Много лет в школе работает детская филармония «Камертон», одной из задач которой является сотворчество ребят, обучающихся на разных специализациях. Учащиеся с удовольствием выступают в детских садах, школах, библиотеках, детском доме семейного типа «Гнездышко». Ежемесячно проводятся «Музейные вечера». Стало доброй традицией ежегодное проведение Глинкинского урока. В процессе творческого общения юных музыкантов возникает естественный интерес, уважение к другому, «чужому» инструменту.

Одним из перспективных направлений работы школы является укрепление культурных связей с городами-побратимами. В 2011 и 2012 годах младший хор выезжал в город Хаген. Учащиеся выступили в двух оперных спектаклях на немецком языке вместе с немецкими детьми, в пяти концертах русской и духовной музыки, бенефис-концерте мужского хора «Хайдеросе», соборе святого Иосифа, Кельнском соборе, Бременской ратуше. Совместный проект получил высокую оценку бургомистров городов Хаген, Хамельн, Бремен, широко освещался в СМИ Германии. В 2011году во французском Тюле успешно выступили юные пианисты и баянисты.

В школе, со дня основания носящей имя Михаила Ивановича Глинки, проводится большая работа по обеспечению условий для сохранения и совершенствования традиций отечественного художественного образования. Школа является инициатором проведения Всероссийского конкурса школ, носящих имя М.И. Глинки. В 2012 году в IV Всероссийском конкурсе приняли участие 94 лучших ученика из городов Москва, Калининград, Екатеринбург, Ельня, Самара, Рославль, Смоленск.

Особое внимание уделяется гуманно-личностному подходу к каждому ребенку. В 2009 году был открыт единственный в Смоленской области класс духовной музыки, в котором обучаются воспитанницы-сироты Анно-Зачатьевского монастыря. В школе обучаются дети, имеющие инвалидность.

Проводится большая работа по активизации учебного процесса, внедрению инновационных методик, повышающих эффективность процесса обучения и воспитания. Ученики школы принимают активное участие в интернет-фестивалях, интернет-конкурсах и концертах.

Быть современным ребенком очень непросто. Наша общая задача – не только сохранить физическое и психическое здоровье ребенка, но и научить его видеть, слышать и воспринимать прекрасное. Ведь именно в детстве формируются социально-психологические особенности человека, его умственные способности, осваиваются нормы общества.

Музыка должна стать неотъемлемой частью общей программы воспитания. Музыкальное образование необходимо детям в первую очередь не для того, чтобы стать музыкантами, а для того, чтобы развивать в них самостоятельность, аналитические способности, эстетические чувства, конкурентоспособность по всем направлениям профессиональной деятельности. Поэтому работа по созданию условий для личностного развития, художественного творчества и профессионального самоопределения детей – одна из важнейших в гуманно-личностном подходе к каждому ребенку.

Литература

1. Выготский, А.С. Психология/ А.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000.

2. Комарова, М.А. Инновационные технологии на этапе начального художественного образования //Проблемы создания креативной образовательной среды в системе непрерывного многоуровневого культурологического образования. – Смоленск: СГИИ, 2007.

3. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования //Педагогика. – 2009. – №1.

Е.А. Сергеев

Организационно-структурные и содержательные особенности непрерывного профессионального образования в сфере культуры

90-е годы XX века и первые годы XXI столетия войдут в историю человечества как время активных преобразований в области профессионального образования в сфере культуры, вызванных потребностями развития всех областей жизнедеятельности человека – производственно-экономической, социальной, духовно-нравственной. Они связаны с диверсификацией профессионального образования, т.е. с изменением и развитием структурно-функциональных систем, перечня направлений, номенклатуры специальностей и уровней подготовки кадров; расширением базовых образовательных программ, систем, форм и технологии обучения; обеспечением взаимосвязи, преемственности и непрерывности образовательных программ обучения; информатизации и компьютеризации образовательных процессов, внедрением инновационных технологий обучения и др.

Одной из ключевых идей этих реформ по праву является идея создания единого образовательного пространства, т.е. непрерывного образования, которая выступает как новая парадигма мышления человека на рубеже тысячелетий, утверждающая его стремление к непрерывному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни.

Категория непрерывного образования изначально характеризовала два феномена – педагогическую концепцию (парадигму) и область практики. До настоящего времени нет единства во взглядах на время рождения этой идеи и ее авторство. В литературе выделяют три основные точки зрения.

Первая принадлежит сторонникам «древнего» происхождения идеи непрерывного образования (А.В. Даринский, Х. Гуммель, Г.А. Ягодин и др.), которые считают, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество. Сторонники второй точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах (О.В. Купцов, В.Г. Осипов и др.).

Третья точка зрения, которой придерживаемся и мы, сводится к тому, что, хотя сама идея непрерывного образования достаточно давно существует в педагогике, соответствующий ей вид практики возник недавно (А.П. Владиславлев, Г.П. Зинченко, В.Г. Онушкин и др.).

Истоки концепции можно найти у Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки, Конфуция, других мыслителей древности. Идеи непрерывного образования представлены во взглядах Вольтера, Гете, Руссо, которые связывали их с достижением полноты человеческого развития. Основателем современных представлений о непрерывном образовании признан Я.А. Коменский, в педагогическом наследии которого «содержится в зародыше мысль, воплощенная в наши дни в концепции непрерывного образования» (А.И. Пискунов).

Начало образовательной практике, создавшей условия для всеобщего образования в течение всей жизни, положило введение образовательного всеобуча в эпоху Просвещения, развитие практики образования взрослых, что, с одной стороны, было следствием, а с другой – стимулом промышленной революции XIX века, которая, в свою очередь, стимулировала развитие образования взрослых.

Идеи гуманизма воспитания, создания «истинного человека», гражданина, пропагандируемые В.Г. Белинским, Н.И. Пироговым, К.Д. Ушинским, пробудили спавшую в России до тех пор педагогическую мысль, ориентировали ее по сути на задачи и условия непрерывного (по современной терминологии) воспитания и образования человека: жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей, чего можно достичь только тогда, когда «учиться, образовываться ... сделается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу» (Н.И. Пирогов).

Эти идеи не только декларировались, но и проводились в жизнь. Ярким подтверждением этого служила деятельность Н.И. Пирогова в Одесском и Киевском учебных округах в 1856–1861 гг., а также функционирование различных обществ просвещения населения, подготовки и повышения квалификации кадров, прежде всего для учебно-воспитательных учреждений в Киеве, Москве, Санкт-Петербурге и других городах.

Идея непрерывности образования получила новые интерпретации в стране после 1917 г., чему способствовало формирование новой системы образования. Мысли о перманентном образовании овладевали умами не только ученых и педагогов-практиков, но и тех, кто активно влиял на развитие страны (В.И. Ленин, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская). Появлялись новые формы и виды образовательных учреждений, в том числе и для образования взрослых, повышения квалификации работающих. Вместе с тем, если смысл доминирующих до этого трактовок и взглядов на непрерывное образование основывался на гуманистических идеях, то чертами новых интерпретаций выступали идеи участия в служении делу революционного обновления всех сфер жизни общества и, как следствие, необходимости подчинить свое «Я» общественно-государственному «Мы». В трактовках, раскрывающих понятия «всеобщее обучение», «постоянное переучивание» и др., использовались такие понятия, как «обязанность», «необходимость», «долг», особенно в отношении всеобщего политического образования.

Такой подход не мог не сказаться и на вопросах подготовки кадров социально-культурной сферы, надолго определил основные направления развития образования в этой области, его содержания, путей и условий осуществления.

Вместе с тем, анализ свидетельствует, что, по сути, до 60-х годов проблема непрерывного образования так и не стала предметом специальных теоретических исследований и целенаправленной опытной работы. Эпизодические обращения к этой проблеме вызваны были скорее прозорливостью отдельных ученых и практиков. Так, М.М. Рубинштейн еще в 1927 г. предлагал устранить вредное заблуждение о том, что можно создать такое учебное заведение, которое будет выпускать готовых, завершенных специалистов: истинный специалист – тот, кто сам учится и сам ищет, поэтому основная цель любого учебного заведения состоит в том, чтобы культивировать желание учиться.

Проведенный в ходе исследования анализ показывает, что развитие идеи непрерывного образования связано с гуманистической парадигмой, когда в центр внимания попадают человек, личность, ее желания и способности, их разностороннее развитие. Во многом эти идеи сохраняют смысл, ценность и для современного общества, хотя их интерпретации должны учитывать реалии сегодняшней жизни.

Именно быстрое и динамичное развитие ряда стран, их производственной и социальной сфер побудило их к более раннему, чем в нашей отечественной педагогической науке, изучению этих проблем, созданию как теоретических моделей непрерывного образования, так и опыта их практической реализации.

В 50–60-е гг. начинается первая стадия развития современных концепций непрерывного образования – констатационная (В.Г. Осипов), когда приходит понимание того, что непрерывное образование – это нечто иное, отличное от сложившихся дис-

кретных форм образования, даже при большом их разнообразии, что не сводится оно и к самообразованию, даже систематическому (А. Гартунг, Дж. Кидд и др.). Непрерывное образование рассматривается вначале как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии.

Однако ограниченность такого подхода была быстро осознана, что выразилось в появлении точки зрения на непрерывное образование как систему, органично сочетающую профессиональное образование взрослых с общим образованием. Цель этого – не только «приспособление» к профессии, а создание основания для успешной адаптации к жизни в постоянно меняющемся обществе, улучшение «качества жизни».

Приближение трактовки непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции образования – феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шукл, Э. Фор и др.).

При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной дезактуализации, и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования. На этой стадии впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО сам термин «непрерывное образование» (1968), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира.

Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования – существо следующей стадии формирования концепции – методологической (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кроплей, М. Карелли, Б. Суходольский и др.). Своеобразным итогом этой стадии разработки проблемы стал перечень признаков непрерывного образования, существенных для анализа и проектирования путей развития образовательной практики: охват образованием всей жизни человека; интеграция вертикальная (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и горизонтальная (образовательное воздействие школы, семьи, неформального окружения, средств массовой информации и т.д.); развитие и включение в целостную систему образования внеинституциональных и неформальных форм образования; увязка общего и профессионального образования; открытость, гибкость системы образования; разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; возможность свободного их выбора учащимися; равноправная оценка и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату; наличие механизмов стимулирования мотивации личности к учебе как со стороны материальных условий жизни общества, так и через влияние культуры, доминирующих в обществе духовно-нравственных ценностей.

Разработка основных представлений о непрерывном образовании, его признаках дала возможность перейти к следующей стадии развития концепции – теоретической экспансии и конкретизации (В.Г. Осипов), когда разработка ведется применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования (Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Паркин, В. Митгер, Д. Карелли, Ла Белль Т. и др.). Здесь приходит понимание, что эффективность непрерывного образования определяется во многом степенью интеграции и координации всех образовательных центров в рамках единой их системы.

Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концепции непрерывного обра-

зования, продолжающейся по настоящее время. Здесь уточняется и само представление о принципе непрерывного образования, определение этого понятия. В 1984 г. ЮНЕСКО предложена следующая трактовка: «Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за ее пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира».

Это определение, по мнению исследователей, вряд ли может считаться законченным. При его анализе возникает ряд вопросов: Что является побудителем непрерывного образования конкретной личности? Что значит «всякого рода сознательные действия»? Их набор может быть любым или должна быть определенная система? Кто в «идеале» инициирует непрерывное образование – личность или общество? Как должны соотноситься их цели? Что значит «в разные периоды жизни»? В отдельные или во все? Определение в значительной степени утопично, ибо такие расширительные трактовки снижают технологичность концепции: «концепция, которая включает все и не исключает ничего, малопродуктивна с точки зрения конкретной политики» (С.Ю. Алферов).

Таким образом, можно констатировать, что нет монолитной теории непрерывного образования, скорее это симбиоз идей и подходов, сложившийся под влиянием, с одной стороны, концепций и опыта зарубежной гуманистической психологии и педагогики, с другой стороны, технократического, прагматического подхода, показывающего связь развития производства с ростом образованности участвующих в нем работников.

Идеи непрерывного профессионального образования сколько-нибудь целенаправленно и специально в зарубежной педагогической литературе не освещаются.

Отечественная научная мысль подключилась к этой проблематике в семидесятых годах, когда пришло осознание, что проблемы непрерывного образования (прежде всего взрослых) невозможно решать без специальной разработки его методологических, психолого-педагогических, организационно-управленческих, экономико-правовых аспектов. Первостепенное значение для решения этих проблем приобретает трактовка самого принципа непрерывности образования, которое чаще всего рассматривается как требование к организации образовательной практики, предполагающее систематичность совершенствования знаний, умений и навыков, когда образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности (А.П. Владиславлев). Такая интерпретация принципа непрерывности связана с характеристикой его временной протяженности, во многом обусловлена тем, что первоначально идея непрерывного образования связывалась только с образованием взрослых и реализовывалась по пути осознания тех функций, которые образование взрослых призвано выполнить. В качестве таких функций были выделены следующие: экономическая, социально-экономическая и социальная (В.Г. Онушкин); экономическая, социально-политическая и функция социализации (С.Г. Вершловский); компенсаторная, адаптирующая, развивающая (А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский и др.).

Выделение этих функций позволяло уточнять тактику, разрабатывать конкретные технологии образования. Вместе с тем нельзя не видеть опасности технократической ограниченности, которая неизбежным образом обусловливается ориентацией образовательного процесса на предстоящую или состоявшуюся роль индивида в общественном производстве. Современное общество нуждается в людях духовных, осмысливающих свое место в меняющемся мире. «А это уже не ремесло, а культура» (Н.И. Моисеев).

Анализ функций непрерывного образования, их динамики делает очевидной мысль о том, что формальные определения непрерывности, упрощенное, буквальное понимание непрерывного образования, когда оно представляется как процесс, не имеющий перерывов, и противопоставляется «конечному» типу образования, привносят путаницу в осознание проблемы, упрощают саму идею нового подхода к образовательной деятельности, сводят ее смысл к замене формулы «образование на всю жизнь» формулами «образование через всю жизнь», «учение длиною в жизнь».

Необходима иная трактовка непрерывности – в смысле целостности образовательного процесса, интегрированности всех его этапов, ступеней, их ориентации на главный приоритет образования – личность, чему были посвящены фундаментальные работы С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, В.А. Гороховой и Л.А. Кохановой, В.Г. Онушкина, публикации А.А. Вербицкого, С.М. Годника, О.В. Долженко, Ю.Н. Кулюткина, Ч. Кунисевич, Лыковой В.Я., В.Г. Осипова, И.П. Раченко, А.П. Сманцера, Н.К. Сергеева, Ф.Г. Филиппова и др. В них выработано новое понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной и профессиональной подготовки человека.

Итак, в настоящее время имеются две ведущие составляющие в образовательном процессе. С одной стороны, многоуровневая (традиционная) система, сохраняющая как достижения, так и недостатки в области образования предшествующего периода, ориентирующаяся на сложившиеся ранее структуры и методы обучения, соответствующие социальные ниши для специалистов. С другой – система образования многоуровневая, ориентирующаяся на широкое многообразие структур, новый порядок включения выпускников в трудовую деятельность. Эта система по опыту других стран может оказаться более приспособленной к новым запросам общества.

Основной постулат, из которого исходит концепция многоуровневого образования, состоит в следующем. Необходимым условием нормального существования и процветания общества признается максимальное использование всех индивидуальных особенностей личности, предоставление всем членам равных возможностей развития. Многоуровневая система образования ставит своей целью реализацию именно этого принципа, и цель достигается с помощью следующих средств:

– построение достаточно гибкой и разветвленной структуры образования;
– разделение уровня образованности и профессионального образования;
– использование новых технологий обучения;
– использование концепции непрерывного образования.

По существу это система, обращенная к человеку, который становится ее центром, ее активным участником, в отличие от традиционной системы образования, которая в значительной степени считает человека, включенного в процесс образования, пассивным приемником сообщаемых знаний.

Реализация идей совершенствования профессионального образования в сфере культуры, накопившийся опыт в этом направлении в деятельности учебных заведений данного профиля, результаты научных исследований стали основанием для разработки «Концепции образовательной политики Министерства культуры Российской Федерации», которая была утверждена в 1994 году и рекомендована в качестве руководящего документа, определившего пути перестройки отраслевой системы образования. В нем был обозначен в качестве основополагающего – принцип непрерывности подготовки специалистов путем перехода на многоуровневую систему образования, а также определено, что обучение профессиональному мастерству в сфере культуры и искусства следует начинать в начальном звене, предусмотрев дальнейшую многоступенчатость (2–3 уровня) в среднем специальном и высшем звеньях.

С целью сохранения накопленного в предшествующий период позитивного опыта в подготовке профессиональных кадров для отрасли культуры и искусства Правительством РФ в 2008 году была одобрена «Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 годы» и план по её реализации.

В ней, в частности, подчеркивается, что особенностью образования в сфере культуры является его многоступенчатое освоение в течение 15–18 лет. Именно система непрерывного трехуровневого образования обеспечивает доступность, качество и эффективность подготовки профессиональных кадров. Учитывая многолетний опыт сложившейся системы, необходимо создать нормативную базу для ее сохранения как объекта национального достояния.

В период проводимых в стране реформ и модернизации отечественного образования принятие Концепции явилось важным событием не только для всей системы отраслевого образования, но и страны в целом. Концепция стала организационной основой для обеспечения устойчивого функционирования образования в сфере культуры в интересах личности, общества и государства, а также способствует разработке и утверждению региональных программ, планов мероприятий, направленных на сохранение и развитие образования в сфере культуры.

Таким образом, система непрерывного образования включает в себя целый ряд взаимосвязанных ступеней, позволяющих обеспечивать обучение и развитие человека на протяжении его жизни. Целостность системы непрерывного образования гарантируется преемственностью между ее элементами, ступенями. Преемственность в обучении – это ряд взаимосвязанных ступеней развития человека, при котором одна ступень развития постепенно сменяется другой. Это требует того, чтобы обучение на каждой ступени велось не столько на достигнутом уровне, сколько в зоне ближайшего развития. Хорошо организованное обучение представляет собой непрерывную и целенаправленную смену зон развития. Значит, преемственность в обучении – это закономерное, планомерное, поэтапное и взаимосвязанное чередование зон развития в процессе движения учащихся по ступеням обучения. При этом зона ближайшего развития оказывается той сферой, где и осуществляется обучение и развитие с наибольшей полнотой и интенсивностью.

Литература

1. Владиславлев, А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы/ А.П. Владиславлев. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 378 с.

2. Лыкова, В.Я. Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992.

3. Никольская, А.А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России/ А.А. Никольская. – Дубна: Феникс, 1995. – 216 с.

4. Образование в конце XX века: материалы «круглого стола» // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С.3–21.

5. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ современной концепции непрерывного образования / АН Арм. ССР Ин-т философии и права. – Ереван: Изд-во АН Арм., 1989. – С.138–173, 179–217.

6. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 221 с.

7. Сергеев, Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 1998.

8. Сманцер, А.П. Педагогические основы преемственности обучения школьников и студентов: теория и практика/ А.П. Сманцер. – Минск, 1995. – 288 с.

9. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы // Вопросы философии. – 1995. – № 11.

10. Хейфец, П.С. Теоретические основы непрерывного многоуровневого образования учащихся профессиональных лицеев: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – М., 1995.

ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В СФЕРЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.С. Казакова

Проблемы и перспективы профессиональной подготовки современного музыканта

Изучение и анализ путей развития музыкальной культуры периода конца XX – начала XXI в. позволяют констатировать, что технологическая революция кардинальным образом изменила социокультурное пространство всего мира. Резкий скачок компьютерных технологий привел к развитию мультимедиа, синтетических жанров и видов музыки, созданных с помощью специальных компьютерных модулей с визуальным сопровождением и усложненным виртуальным пространством. Новые синтетические формы выражения, новый информационный механизм, новые мощные каналы коммуникации и общения в сфере музыкального искусства обусловили создание невиданного доселе многомерного эстетического пространства. Монтажный принцип построения субсреды, состоящей из множества полифункциональных элементов, не только совпадает с мозаичной картиной современной культуры, но и делает молодежную коммуникацию более эффективной. Фрагментация культуры, с одной стороны, приводит к определенному разрыву с культурной традицией, но при этом ее калейдоскопичность, с другой стороны, делает современную культуру необычайно насыщенной в информацинном отношении.

В настоящее время мы наблюдаем тенденцию к полимодальному расширению ассоциативного слухового и визуального ряда. В свою очередь это можно констатировать как благоприятное условие для восприятия явлений искусства, в том числе музыкального, с ведущим полимодальным принципом восприятия. Характерно, что для многих молодых людей зрительные ощущения в структуре музыкального восприятия являются сейчас или ведущими, или обязательно сопутствующими слуховым. Визуальная часть музыкального восприятия современной музыки оказывает огромное влияние на формирование общего тезауруса, образование ассоциаций, сильных эмоциональных переживаний, протекание психических процессов, таких как мышление, воображение, память.

Музыкальное восприятие классической музыки обусловлено удовлетворением интересов и эстетических потребностей, эмоциональным переживанием и возникновением различных видов музыкальных и внемузыкальных ассоциаций во взаимосвязи с субъективным психодинамическим состоянием человека, общими музыкальными способностями и различными социально-психологическими условиями и факторами. Однако представленная характеристика музыкального восприятия классической музыки является идеальной. На практике же неподготовленный слушатель, подвергнутый воздействию всех вышеназванных негативных факторов, отказывается от такой, по его мнению, сложной деятельности, как слушание классических музыкальных произведений. В последнее время все чаще применяется опосредованная полихудожественная деятельность с применением визуального сопровождения и использованием мультимедийного оборудования. К мультимедийным средствам можно отнести

слайдомузыкальные композиции, компьютерные и видеофильмы, построенные на гармоничном сочетании музыки, живописи, поэтического слова, а также абстрактные светомузыкальные кинофильмы. Модификация образовательных технологий во многом обусловливается развитием различных средств обучения. Сегодня компьютер рассматривается не просто как сложное обучающее техническое средство, а как педагогический инструмент когнитивного и эмоционального развития учащихся. Оснащенный музыкальными программами и приложениями компьютер уверенно вошел в систему музыкального образования и идеально вписался в ее структуру. Особую популярность в образовательной среде приобрели интерактивные музыкальные энциклопедии, содержащие большое количество информации о различных исполнителях и композиторах, мультимедиа-диаграммы музыкальной истории и литературы, словарь терминов, аудио- и видеофрагменты, иллюстрации, экскурсии по стилям и направлениям, ссылки на ресурсы Интернета.

Говоря о перспективах развития музыкального образования и интереса к классической музыке, нужно остановить внимание на интегральных технологиях в контексте концепции стохастической парадигмы. Широкое освоение возможностей техники в перспективе приведет к изменению структуры многих музыкальных образовательных технологий. Образовательные технологии, предшествующие интегральной технологии, не включали компьютер как естественный элемент, фактически не нуждаясь в этом средстве. В перспективе музыкального образования просматривается крупномасштабное развитие методов проектной деятельности студентов, которые интегрируют самостоятельную работу с работой под непосредственным руководством преподавателя. Практическая ценность образования тем выше, чем больше у учащегося умений устанавливать межпредметные связи и, что особенно важно, в условиях информационного взрыва самостоятельно получать новые знания, умения и навыки. Здесь компьютер, как системообразующее звено, стал одним из ключевых инструментов подготовки будущего специалиста.

Соответственно, основная практическая задача музыкального педагога состоит сейчас в создании набора новых педагогических сценариев и приемов работы в бурно развивающейся образовательной информационной среде в сочетании с новой менеджерско-экспертной педагогической функцией преподавателя. Важным будет внедрение в учебный процесс новых интерактивных схем учебной деятельности с целью развития активно-деятельностных форм обучения в активизирующей образовательной среде.

Таким образом, полихудожественная деятельность, как многоаспектный синтетический вид учебно-творческой деятельности, в основе которого лежит работа над музыкальным произведением и художественным изображением с помощью мультимедийного оборудования и электронных носителей, способствует глубокому развитию эмоционально-ценностного отношения студентов к классической музыке, развитию их интеллектуально-эмоциональной сферы, реализации творческого потенциала и, как следствие, повышению качества музыкально-педагогического образования в целом, органично сочетающимся с тенденциями современного общества, и мы можем расценивать полихудожественную деятельность с применением мультимедийных средств обучения как один из необходимых структурных элементов механизма в профессиональной подготовке современного музыканта.

Т.А. Бейсенбина

Актуальные проблемы развития музыкальной культуры молодежи в условиях современной России

Важнейшим условием всестороннего и гармоничного развития человека является музыкальная культура. Как считают многие исследователи, восприятие музыки в разнообразных формах и видах музыкальной деятельности способствует развитию у обучающихся творческого начала, образного мышления (неординарность, фантазия, ассоциации...). По мнению выдающегося советского композитора, дирижера, пианиста и педагога Д. Б. Кабалевского, музыкальная культура и музыкальная деятельность образуют процессуальное тождество, музыкальная деятельность выступает как предпосылка, условие, процесс, форма, итог проявления музыкальной культуры человека. Д. Б. Кабалевский говорил о целесообразности воспитания у молодежи культуры, как части их духовной культуры [3, с. 4].

Необходимо отметить, что проблема приобщения населения к музыкальной культуре в СССР была отнесена к важнейшим государственным задачам. Соответственно, эту задачу решали многочисленные музыкальные организации, лекции-концерты, которые проводились не только в концертных залах, но и в клубах, фабричных и заводских цехах, на летних эстрадах парков культуры и отдыха, дворцах пионеров и т. д. Клубы и музыкальные студии в советском государстве были центрами музыкальной культуры населения страны, особенно молодого поколения, а деятельности художественной самодеятельности придавалось важное политическое и идеологическое значение. Для более успешного развития художественной самодеятельности была создана сеть методических центров, впоследствии домов самодеятельного творчества. Они проводили обсуждения творчества самодеятельных авторов и коллективов, семинары, курсы для руководителей музыкальных кружков, конкурсы и смотры хоров, народных оркестров и т. д. Традицией стали систематически проводимые олимпиады, слёты, показы, конкурсы-фестивали и т. д.

Исследование всего комплекса проблем государственной политики СССР в области музыкальной культуры показывает, что в стране произошли серьёзные изменения в культурном уровне населения страны. На фоне полной разрухи была ликвидирована неграмотность населения, заложены основы общего и профессионального музыкального образования, развивались все виды музыкального искусства. В СССР была создана уникальная трехступенчатая система государственного музыкального образования – единственная в мире. Сеть учебных заведений охватила всю территорию страны и позволяла не только дать общее музыкальное образование практически всем изъявившим на то желание детям, но и выявлять талантливую молодежь, в каком бы уголке страны она ни находилась.

Однако, по мнению отдельных исследователей, в СССР были созданы излишне жесткие политические и идеологические рамки для развития музыкальной культуры. Тем не менее, можно ли сказать, что отсутствие идеологической составляющей в постсоветской России положительно сказалось на развитии музыкальной культуры? Вопреки ожиданиям реформаторов, в современной России приходится говорить о негативных тенденциях, получивших развитие во всех сферах общественных отношений.

Особого внимания и объективной оценки, в данном случае, требует разрушение отечественной педагогической науки и ее фундаментальных основ. Педагогические вузы в настоящее время закрываются, а колоссальный научный потенциал, без ко-

торого невозможно серьезно говорить о формировании гуманистически ориентированных общественных отношений, о нравственном становлении личности, оказался невостребованным. У многих ученых современные установки чиновников вызывают недоумение и растерянность. В современных условиях российская система образования фактически лишилась своих воспитательных функций. Кроме этого, по представлению российских чиновников, в школах можно преподавать, имея любое высшее образование. Но работа с детьми без знания, к примеру, возрастной психологии, с точки зрения науки, не только недопустима, но и опасно. В связи с этим можно вспомнить заявление бывшего министра образования В.М. Филиппова еще в 1999 году: «Я хочу быть не министром обучения, а министром образования, а это предполагает, что школа должна еще и воспитывать. Антигражданин, который хорошо обучен, но плохо воспитан, для общества опаснее специалиста со средней подготовкой» [4].

В связи с данными обстоятельствами, необходимо отметить, что основой индивидуальной музыкальной культуры человека, прежде всего, является его музыкально-эстетическое сознание, которое формируется в процессе его воспитания и образования. При этом музыкальное искусство выступает как наиболее универсальный стимулятор общественного сознания, его творческого характера, проявляющегося в общественных отношениях. Музыка в этом плане выполняет особую роль, как искусство, непосредственно воздействующее на чувственный мир подростков и молодежи. Поэтому в современных условиях особое внимание следует уделять художественному и эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

По оценкам ученых, в постсоветской России произошло отчуждение образования от духовности личности. Музыкальное образование все больше теряет свою музыкально-эстетическую ориентацию и превращается в однонаправленное обучение какому-либо виду исполнительской деятельности. Кроме всего, в условиях экономической нестабильности и социальной разобщенности музыкальное образование стало уделом немногих. Для массового музыкального воспитания характерным сегодня является кризисная ситуация.

Большое значение для формирования музыкально-эстетического сознания молодежи имеет приобщение к музыкальной деятельности. Тем не менее, в современной России приходится говорить о том, что живые источники музыкальной культуры посещаются недостаточно интенсивно. Между тем, формирование музыкально-эстетического сознания и приобщение к фундаментальным основам музыкальной культуры предполагает непосредственное и живое восприятие.

Безусловно, определяющим критерием состояния музыкальной культуры общества, прежде всего, служит отношение массового слушателя к классической музыке. В данном контексте одной из актуальных проблем в условиях демократических преобразований является необоснованная коммерциализация музыкального образования. По весьма справедливому замечанию многих специалистов, музыкальное образование не может рассматриваться как предмет коммерциализации, поскольку оно является областью социально-культурного служения на перспективу, при котором государственные затраты на эту отрасль образования должны рассматриваться как долгосрочные инвестиции в человека, способствующие формированию интеллектуального, творчески активного, духовно-нравственного общества через приобщение к лучшим образцам музыкального искусства. Музыкальное образование, без сомнений, следует рассматривать не как некое «предоставление услуг», а как насущную потребность общества, уходящую своими корнями в глубины развития цивилизации и культуры [1, с. 72].

Весьма примечательным в данном случае является мнение профессора ГМПИ им. Гнесиных Ф. Арзаманова, который писал в 1989 году: «...В Индии человек не получит

никакого свидетельства об окончании школы, если не научится играть на 2–3-х музыкальных инструментах, не овладеет основами композиции и цвета в живописи и рисунке, не познает секретов стихосложения. Объяснение при этом таково: если ты не можешь грамотно оценить культурного явления, не ценишь труда художника, не упиваешься картинами природы, не можешь отличить красивого поступка от некрасивого (моральный аспект!), – ты не личность [2, с. 1].

Высокую актуальность в современной России имеют проблемы интеграции отечественной системы музыкального образования в западную систему музыкального образования в рамках Болонской модели. Исследование сущности Болонской системы говорит о том, что она была разработана в целях решения проблем, вытекающих из расширения Евросоюза и предоставления равных прав для молодых людей, обучающихся в многочисленных регионах и в самых разных учебных заведениях. Реализация Болонской системы в Евросоюзе привела к усреднению и ухудшению системы высшего образования. Перенесение данной модели на систему музыкального образования в современной России, в сущности, не имеет достаточного научного обоснования и разрушает существовавшие ранее классические устои.

В России, также как и в европейских странах, до введения Болонской системы действовала классическая система музыкального образования, предполагающая, прежде всего, живые взаимоотношения учителя с учениками. Не секрет, что классическая система образования пришла в Россию именно из западной Европы и сложилась еще в античные времена. Результатом развития классического подхода в Западной Европе в свое время стала культура эпохи Возрождения и Просвещения.

В России эффективность классических методов была доказана еще в XVIII веке, когда мы наблюдаем всплеск развития науки и культуры. А XIX–XX века – это беспрецедентный расцвет русской культуры. Именно в это время творили А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, И. С. Тургенев. Свои гениальные произведения в это время создали П. И. Чайковский, Н. А. Римский-Корсаков, М. П. Мусоргский, А. П. Бородин, С. И. Танеев, А. К. Глазунов, С. В. Рахманинов, А. Н. Скрябин и т. д.

Таким образом, современные тенденции адаптации музыкального образования России, в соответствии с Болонской системой, требуют своей объективной оценки. Процесс реформирования музыкального образования необходимо осуществлять на основе лучших образцов отечественного и мирового опыта, с учетом научных требований.

Литература

1. Аракелова А. О. Музыкальное образование. Через тернии… / А. О. Аракелова // Проблемы художественного творчества. – Саратов: СГК, 2011.

2. Арзаманов, Ф. Музыка и личность // Музыкальная жизнь. – 1989. – № 1.

3. Камю, А. Миф о Сизифе; Бунтарь / А. Камю; пер. с фр. О. И. Скуратович. – Мн.: Попурри, 2000. – 544 с.

4. Не хочу быть министром обучения//Российская газета. – 1999. – 12 января.

О.В. Бочкарева

Возможности диалога в музыкально-педагогическом образовании

Полноценное восприятие музыки – есть уровень понимания «Другого», уровень сочувствия, постижения ценностной идеи, воплощенной композитором при создании произведения. Логика объединения различных чувств в образах, к которым обращал-

ся композитор, становится возможной логикой слушателя (исполнителя) в своем диалогическом дополнении. Именно композитор задает восприятию слушателя тот самостоятельный простор эмоций, мыслей, которые заполняют содержательно-смысловой контекст музыкального произведения.

Диалог с музыкальным произведением побуждает к синхронизации часто разнонаправленных эмоций, воздействующих на личностное «Я» целостно. Музыкальная речь – это возможный взгляд композитора на целостность миросозерцания, связанного с обобщением эмоций, их символизацией, подвижного единства знака и значения. Потребность осознать процессуальность и амбивалентность жизни и рождает потребность в диалоге с музыкой. Он естественно вписывается в логику субъективной жизни личности и как форма выражения и развертывания актуальных эмоций слушателя (его настроения, жизненного тонуса, состояния в данной жизненной ситуации), и как положительный способ развертывания его эмоций (преображение, катарсис), и как направленность эмоциональных процессов в будущем. Общение с музыкой фокусирует, подобно увеличительному стеклу, многообразные (порой скрытые для самой личности) отношения и способно варьировать, изменять, по-новому структурировать их, затрагивая ценностную сферу, содействуя «музыкальной самоактуализации», вовлечению в диалог личностно-значимого опыта. По утверждению К.С. Станиславского, вживание в образ «Другого» зависит от того, что носит в себе сама личность. Процесс идентификации с ролью предполагает перестройку тех качеств и свойств личности, которыми она обладает. Это диалог, двунаправленный процесс – личности к роли и, наоборот, роли к личности. Аналогичный процесс, хотя и имеющий свои отличительные особенности, наблюдается при взаимодействии с художественным образом, когда сохраняется собственное «Я», хотя и измененное, преображенное благодаря возвышению самочувствования и самосознания через двустороннее движение: не только от себя к другому, но и от другого к себе. Сила эстетического впечатления, его последействие зависит от затронутости чувств, мыслей через сопереживание «Другому» (автору, герою) и своему «Я», которое порой может быть противоречиво и поэтому особенно действенно. Открывая внутренний мир другой личности, слушатель открывает и свой внутренний мир, соотнося его с идеальным, гармоничным состоянием. И в этом смысле музыкальное искусство – самая диалогическая форма общения и приобщения к взлетам творческого духа.

Л.В. Горюнова считает, что диалог между композитором и слушателем является основой музыкального восприятия на уроке музыки в школе: «Искусство существует как внутренний монолог, как духовное самовыражение, но предназначение его – обращение к возможному собеседнику или оппоненту... Мы интуитивно тянемся к тому автору, который ближе нам по складу, кто смотрит на мир нашими же глазами. Но если даже оценки жизненных явлений у композитора и слушателя разные, диалог сознаний все равно может состояться...» Главным результатом общения с искусством автор считает «переход человека к новому внутреннему состоянию», связывая его с обогащением духовного мира через проживание опыта человечества. Эмоциональное переживание художника, выраженное в творчестве, – это послание души к душе» [1, с. 13].

Со-творчество, диалог с музыкальными шедеврами, включает в себя нерасчлененное и во многом неосознанное восприятие содержания и формы как вершины достижения мастерства гения. Гедонистическая окраска сотворчества рождается из ощущения свободы внутреннего «Я», которое близко к игровому началу, где определяющим является воля, желание самой личности. Встреча с прекрасным, встреча с музыкальным произведением – это момент взаимопритяжения «Я» композитора, исполнителя и слушателя, возникновение у них готовности к художественному диалогу,

способу «вбирания» в себя «Другого» и узнавания себя в «Другом». Художественное со-бытие – это реализация диалогического отношения, общение с равноправным собеседником в системе взаимодействия «композитор – исполнитель – слушатель», это преодоление суверенитета, самости личности и одновременно это возвращение к себе «Другому».

В диалоге с музыкальным произведением происходит прорыв одиночества – момент понимания человеком (исполнителем, слушателем) другой личности (композиторского «Я») в ее творческой уникальности, непохожести, автономии. Происходит переход от мыслимой самодостаточности к осознанию расширения своего «Я» за счет присутствия в духовном мире человека «Я» «Другого» человека. Внутреннее пространство художественного диалога «композитор – исполнитель – слушатель» – это область «между», сфера трансцендирования, восхождения духа, отношение духовного взаимопроникновения. Личностью начинается диалог, и личностью заканчивается в своем бесконечном пути духовного становления человека. «Отношение трансцендентно в том смысле, что поддерживает связь личности с глобальным миром всех человеческих жизней, всех культур, языков, текстов, верований и т.д. Это обращение в сферу «абсолютной человечности», способ причастности к созданию человека» [2, с. 28]. Сфера духа, к которой обращено сознание и творческая активность художника (композитора, исполнителя, слушателя), интегрирует содержание музыкальной культуры, обобщенные образы, символы, знаки и значения, в которых обретает жизнь человечность. В художественном образе музыкального произведения сливаются представления художника о жизни и смерти, о гармонии вселенной и отношение к ним.

Искусство и педагогика имеют общее пересечение – это человек. Художественная и педагогическая деятельность основное внимание концентрирует на ценностно-смысловой сфере личности в диалоге с миром, искусством, человеком, с самим собой.

Осознание законов музыкального бытия, постижение его процессуальности как саморазвивающейся системы находится в сложном взаимодействии с другой саморазвивающейся системой – диалогом преподавателя и студентов. Будущие учителя, избравшие сферу музыкально-педагогической деятельности, направляют свое внимание и усилия на исследование причинно-следственных связей в явлениях жизни и искусства, опираясь на законы целостности, гармонии и диалектики. Диалогическое взаимодействие саморазвивающихся систем – науки и искусства, музыки и педагогики – позволяет выявить их общеисторические и культурные закономерности, познать взаимосвязи их развития, их этос формирования личности. Выстраивание технологии музыкально-педагогического процесса по типу диалога аргументированно доказывает актуальную потребность осмысления взаимодействия музыки и педагогики в современном социокультурном пространстве как бесконечное множество вопросов и ответов в сложном процессе развития уникальных систем формирования личности.

Выстраивание музыкально-педагогической технологии, основанной на законах диалогики, базируется на необходимости выявления взаимосвязи между постижением образной природы музыки как вида искусства и педагогикой как искусства созидания личности. Диалог определяет концептуальную основу деятельности педагога-музыканта – его умение слушать и слышать другого собеседника в поиске художественного или педагогического сотворческого «Я». Реализация технологии дидактического диалога обеспечивает условия для саморазвития его участников, усиливает творческую доминанту музыкально-педагогической деятельности, формирует потребность максимальной самореализации себя в музыкальном искусстве и педагогике, жизненно необходимых в обретении мира и обретении себя в этом мире.

Исходящее из объективно-субъективной представленности педагогического процесса и музыкального искусства, грамотное выстраивание технологии дидактического диалога предполагает понимание объективно-субъективной картины мира, особого ее видения каждой индивидуальностью. Степень совпадения взглядов и оценок на ту или иную музыкально-эстетическую, педагогическую проблему рождает ощущение согласия (конгруэнтность) мнений участников диалога. Внутриличностная конгруэнтность наблюдается в том случае, когда наблюдается совпадение взглядов субъекта и взглядов другого субъекта, межличностная – предполагает точную оценку субъектом взглядов другого (их) участников диалога. Субъект-субъектное взаимодействие в разнообразных видах музыкально-творческой деятельности, его процессуальная сторона может рассматриваться как внешняя сторона музыкально-педагогического диалога, как функциональная характеристика, само же отношение субъектов к музыке, друг к другу – как его внутренняя сторона, его структурная характеристика. При этом необходимо отметить, что взаимодействие при реализации взаимосвязи по линии «предметности» более наблюдаемо, в то время как отношение, основа связи, являющееся его доминантой, затрагивающее линию «совместности», более скрыто для стороннего наблюдателя и затрагивает глубинные ментальные образования личности.

Выстраивание музыкально-педагогического диалога осуществляется по двум направлениям: моделирование содержания и формы, которые, взаимодействуя между собой, преобразуют реальный учебный процесс и личность в нём. Содержание диалога включает в себя многообразие подходов в понимании художественных проблем, идей и ценностей культуры. Моделирование учебных ситуаций позволяет выстроить путь преобразования системы мироотношения личности через возможность творческой и сотворческой деятельности в процессе создания и освоения художественных и педагогических ценностей.

Форма диалога предполагает введение в учебный процесс разнообразных видов дидактического диалога: диалог-игра, ролевой диалог, диалог-проект и др., взаимообмен опытом межличностных отношений, реализуемых в творческой деятельности. В этом процессе отражается все богатство духовного мира его участников, поскольку он опирается на ценностные приоритеты. Общение с музыкой в совместном взаимодействии преподавателя и студентов образует коллективный субъект деятельности, актуализирует проживание особых состояний духа – гармонии и миропорядка – при постижении красоты музыкального образа и, будто флером, отблеском окутывает межсубъектные отношения и рождает способность видеть, понимать и творить красоту и гармонию не только в искусстве, но и в реально складывающихся взаимоотношениях, лежащих в основе глубинного диалогического постижения жизни. Необходимо предоставить студентам известную свободу в выборе возможных альтернатив прочтения художественного образа, создать условия для свободной интерпретации музыки, минуя «давление» авторитета педагога с его предпочтениями и сложившейся системой ценностных представлений. Это право дает возможность студентам самим находить свой путь в музыке, педагогике, который только в этих условиях становится ярким, самобытным и оригинальным. Направленность на «Я» «Другого», стремление сформировать потребность в насыщении высокими чувствами и эмоциями через постижение гармонии и красоты музыкального образа – это необходимое условие формирования децентрической позиции будущего педагога. Таким образом, осознание необходимости свободного выбора для себя оборачивается необходимостью свободного выбора для «Другого» и концептуальной осью творческой, свободной, партнерской педагогики, ставящей диалог в центр профессионального образования.

Диалог является основополагающим в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя музыки. Специфика музыкально-педагогического диалога

состоит в том, что он опосредован музыкой, которая объединяет подготовку студентов в единое целое по разным направлениям: композиторская деятельность (класс композиции), исполнительская деятельность (исполнительские классы), музыкально-критическая деятельность, активное вслушивание в музыку (теоретико-исторические курсы), педагогическая деятельность (методология, теория и методика музыкального образования, педагогическая практика). Необходимо отметить, что педагогическая направленность всех специальных дисциплин проявляется в синтезе музыкального и педагогического искусства, в едином процессе развития музыкального и педагогического мышления участников дидактического диалога. Особую роль в этом процессе принадлежит дисциплинам: «Методология музыкально-педагогической деятельности», «Теория и методика музыкального образования», «Музыкальная психология и психология музыкальной деятельности», «Артистизм учителя музыки» и др.

В дидактическом диалоге преподавателя и студентов формируются умения, которые являются необходимыми для будущего учителя при организации музыкально-педагогической деятельности с учащимися в школе:

– умение понимать и истолковывать содержание музыкальных произведений, трактовать, «проживать» обобщенный этико-эстетический смысл, закодированный композитором;

– умение определять место музыкального сочинения в музыкальной культуре, исходя из его жанровых и стилевых особенностей по синхронической и диахронической оси анализа;

– умение выявить новаторские черты в музыкальном произведении;

– умение выявить социальный контекст, декодировать музыкальный текст;

– умение выявить педагогический аспект восприятия музыкального сочинения через создание ситуации диалога, моделирующей наиболее эффективные условия его постижения;

– умение найти верную интерпретацию художественного образа, которая базируется на чувстве меры и отсутствии произвола в прочтении музыкального произведения;

– умение понять музыкальное искусство как бесконечный диалог культур, эпох, народов, как саморазвивающийся организм, преобразующий реальное время-пространство;

– умение открыть художественную проблему в ценностно-смысловом анализе;

– умение актуализировать эмоциональный, жизненный опыт учащихся;

– умение формировать у учащихся музыкально-слуховые представления в различных видах музыкально-творческой деятельности;

– умение «перевести» музыкальное произведение на другой символический язык;

– умение устанавливать ассоциации при восприятии музыкального образа и др.

Музыкально-педагогическое общение – это творческий диалог узнавания «Я» в «Другом», это проекция на звуковой экран эмоциональных отношений «мир – музыка – человек», осознание индивидуальной неповторимости, уникальности своего «Я» и «Я – Другого». Осваивая «язык» музыкального выражения, личность изменяет и обогащает сферу своих чувств, приобретает новую способность в познании эмоциональных отношений людей, определяет место для своего субъективного «Я».

Потребность и желание обратиться к другому, способность личности приводить себя и других к сочувствию, к взаимопониманию, к свободному со-бытию, основываясь на законе гармонии, бытии добра, рождает деяние как творчество, будь это холст картины, музыкальная мелодия или поступок человека. Способность сделать шаг к преобразованию, к созиданию, синтезируя новое бытие, бытие не как данность, а как развитие, – главное условие взаимообщения поколений в культуре, сближающей

формы обращения – музыки и педагогики – друг к другу в совместном решении заданных жизнью задач. Специфические особенности технологии дидактического диалога в музыкально-педагогической деятельности проявляются в том, что в единстве с педагогом и студентом особым субъектом общения выступает музыка, музыкальное произведение, художественный образ. Этот «квазисубъект общения» (М.С. Каган) – «художественное Я» музыкального произведения – рождает многозначное пространство со-творчества (проекции «личностного Я» «Другого») при его интерпретации. В этом процессе действуют два встречных движения. С одной стороны, это возможность понимания музыкального произведения с авторской позиции, раскрытие созданной композитором картины взаимоотношений мира, с другой стороны, окружение произведения своим контекстом, выработка собственного взгляда, позиции, возможность выражения согласия или несогласия в процессе диалога с «авторским Я». Специфика музыкально-педагогического диалога в том, что он многогранен, как многозначно само музыкальное произведение, и в этом сотворчестве разных интерпретаций, пониманий можно занимать разные позиции, изменять их, уточнять под влиянием убедительной художественной аргументации, исходящей из стилистической обусловленности и индивидуальной манеры и своеобразия почерка того или иного композитора. Именно в категории «стиль» через общее всегда высвечивается личностное.

Внутренней пружиной, разворачивающейся в процессе музыкально-педагогического диалога, является диалектика противоречивого многообразия художественно-творческих проявлений как «новообразований», «приращений» творческой субъектности, эстетически оформленной в «художественном Я». Это форма профессионального и личностного становления, саморазвития музыканта, педагога, организатора, просветителя. Важным и необходимым в этом уникальном процессе является выявление и раскрытие педагогом разнообразных граней творческого потенциала каждого студента через развитие и целостное проявление способностей. С одной стороны, в музыкально-педагогическом диалоге важно каждому участнику почувствовать себя субъектом музыкального искусства с эстетически присущими качествами цельности создаваемого, воплощаемого и обретаемого художественного образа. С другой стороны, необходимо «наполнить» художественный образ эстетической цельностью личностных черт собственно творческой индивидуальности. В диалектике тождества и различия – количественных изменений становления качества (развиваемых способностей, умений, в целом, музыкальности личности) и неизменности, константности его «оформления» у каждого студента, в музыкально-педагогическом диалоге – происходит становление и развитие профессиональной компетентности. Ее показателями являются: степень креативности субъекта; уникальность его индивидуальных проявлений в деятельности; уровень развития музыкальных и педагогических способностей; развитость эстетической способности «суждения вкуса», «чувство художественной и педагогической меры», умение решать педагогические задачи.

В диалоге с музыкальным произведением объединяются два процесса: с одной стороны, это глубоко индивидуальный субъективный процесс постижения художественного образа, с другой стороны, над-индивидуальный, сверхличностный, с широкими ценностно-смысловыми обобщениями, на которые выводит музыкальной произведение. Именно сотворчество в разнообразных видах музыкальной деятельности позволяет рассматривать диалог в сфере искусства не пассивно-подчиненным, а активно-деятельностным, захватывающим всю личность целиком. Диалогический процесс многоаспектен, он складывается из сочетаний «авторского Я» (композитор), видения художественной проблемы и личностных аналогий, чувствований и размышлений участников сотворческой деятельности.

Диалогизация лекций происходит при условии соотнесения разных позиций на одно и то же явление искусства, педагогической действительности. Например, когда сравниваются интерпретации одного и того же музыкального произведения или когда по-разному оцениваются те или иные педагогические ситуации, моделирующие процесс общения с искусством и др. Представленность позиций студентов, участников познавательного процесса, способствует развитию диалогического стиля мышления, сопровождается повышением интереса и активности аудитории, ее увлеченностью материалом. Направленность на широкий спектр реакций и ответных реплик, когда репрезентируются разные смысловые позиции и происходит обсуждение проблемы, – это всегда территория «между», это всегда «поле» диалога [3, с. 162].

Таким образом, важными условиями изучения и понимания диалогической природы музыкального искусства и музыкально-педагогической деятельности являются:

— исследование закономерностей художественного общения «композитор – исполнитель – слушатель» как моделей, носителей определенной организации самосознания (внутреннего диалога);

— анализ психологических факторов, влияющих на формирование потребности в альтернативном видении мира через язык музыкального искусства;

— рассмотрение оснований смыслообразования в музыкальном произведении и его интерпретации;

— анализ соотношения эстетических и этических ценностей в художественных диалогах разного типа.

Литература

1. Бочкарева, О. В. Диалогическая направленность педагогического образования [Текст] / О. В. Бочкарева // Высшее образование в России. – 2008. – №4. – С.160–164.

2. Горюнова, Л. В. Урок музыки – урок искусства. Книга для учителя [Текст] / Л. В. Горюнова, Л. П. Маслова. – М.: Прометей, 1989. – 104 с.

3. Старовойтенко, Е. Б. Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели [Текст] / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. – 2006. – №4. – С. 26–37.

С.К. Прудников

Аспекты творчества на уроках по специальному инструменту

Проблемы творческого развития учащегося на уроке по специальному инструменту тесно связаны с индивидуальными особенностями начинающего исполнителя. Степень творческого мышления зависит от музыкальной одаренности ученика и уровня интеллектуального развития. Не может быть исполнено одно и то же музыкальное произведение одинаково различными учениками. Смысл и общее содержание будет восприниматься по-разному в зависимости от общей культуры и эрудиции ученика. Это особенно заметно на конкурсах в исполнении обязательной пьесы или программы в целом.

Для нас, преподавателей по специальному инструменту, важно кроме обучения ремеслу игры на музыкальном инструменте воспитать инициативность, самостоятельность, т.е. свободу мыслительных действий в процессе работы над музыкальным сочинением.

Поэтому тема стимулирования творческой инициативы является наиболее актуальной в современном музыкальном исполнительстве на уроках по специальному

инструменту. В педагогическом аспекте мы должны рассматривать проблему воспитания самостоятельности учащегося-музыканта в соотношении с методами преподавания и способами обучения в соответствии с формой организации учебной деятельности на уроках.

Задача педагога в развитии самостоятельности, пытливости мышления, творческой инициативности ученика – постепенно и последовательно устранять моменты робости, пассивности, научить его активно включаться в мыслительный процесс в творческой интерпретации музыкального сочинения. Одновременно с творческим воспитанием учащегося должно присутствовать в различной степени и методологические моменты обучения ремеслу исполнения на инструменте. Причем соотношение ремесла и творчества могут быть различными: в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся.

Г.Г. Нейгауз в работе «Об искусстве фортепианной игры» говорит: «Сделать как можно скорее и основательнее так, чтобы быть ненужным ученику, ... т.е. привить ему самостоятельность мышления, методов работы, самопознания и умения добиваться цели, которые называются зрелостью...».

В активизации музыкального мышления у учащегося должно всегда присутствовать во время исполнения пристальное, неотрывное вслушивание в свою игру, при этом он не должен оставаться пассивным, внутренне индифферентным, эмоционально и интеллектуально бездеятельным. Учащийся должен во время игры слышать себя, сопереживать исполняемую музыку. Тем самым педагог воспитывает способность ученика к вслушиванию в собственную игру и осмысливанию исполняемого музыкального произведения, то есть способствует творческому мышлению и исполнительству в целом.

В музыкальной педагогике присутствуют разнообразные методы и формы работы для создания условий, способствующих творческому развитию учащегося в сфере исполнительства на специальном музыкальном инструменте.

Творчество включает в себя моменты созидания, желания совершенствования в исполнительстве и понимания смысла исполняемого сочинения для открытия новых моментов к достижению наивысшего уровня результативности игры на инструменте. В современной педагогике рассматриваются различные уровни общего творческого развития ученика. Они опираются на генетические особенности, которые основываются на природных способностях и задатках, заложенных своими родителями и в последующих этапах развития и освоения методики обучения и воспитания, ведущих в итоге к наивысшим результатам исполнительства. Чем выше музыкальная одаренность ученика, тем выше результативность в творческом осмыслении исполняемого произведения, в соответствии с его интеллектуальным развитием.

Музыкальный слух является основным компонентом в развитии музыкальных способностей ученика. Посредством его можно развить эмоциональную сферу в творческом плане и воспитании учащегося.

Признаком творчества в работе с учащимся является начало деятельности музыканта-исполнителя, который открывает новые пути к оригинальной интерпретации музыкального сочинения.

Творчество подразумевает комплекс музыкальных способностей, реализуемых в процессе исполнительства на музыкальном инструменте определенного сочинения в целом, т.е. интерпретация авторского текста осуществляется в процессе переживаемого отношения к излагаемому материалу. Для воспроизведения нотного текста ученик должен быть соавтором данного музыкального материала. Лишь только чуткий, мыслящий исполнитель способен дать музыке реальную, наполненную глубоким

смыслом содержательную сущность музыкального сочинения. Не музыка данного сочинения говорит «сама за себя», а исполнитель-музыкант выражает свою творческую сущность через музыку. Этим самым музыкальное сочинение во время исполнения приобретает «второе рождение».

«Интерпретация» и «выполнение», т.е. исполнение, являются основными источниками творческого процесса ученика во время концертного выступления. «Музыка подчинена разделению власти. Рожденная единым творцом, она живет во множестве исполнителей... каждый раз возрождается из чрева живого существа, чувствующего посредника, долго вынашивающего ее в себе, ощущаемого в ней ни с чем не сравнимый отклик собственных эмоций, обнаруживающего в ней смутные, неуловимые, в каком-то смысле потенциальные свойства собственной личности» [4].

В процессе исполнительского творчества музыкальное сочинение должно не просто заучиваться наизусть, но и преобразовываться согласно музыкальному представлению, преломляясь через образ, характер, темперамент, художественные установки и потребности самого исполнителя.

Музыкальное сочинение является объектом творческого познания, дающее различные исполнительские трактовки, не нарушающие авторского замысла.

В предварительной работе над музыкальным произведением у исполнителя-ученика происходит ознакомление с данным сочинением, и одновременно должен происходить поиск своего отношения к музыкальному тексту, выявлению наиболее важных моментов в развитии смысловой структуры сочинения в соответствии с содержательной ассоциацией образных представлений.

Причем становление конкретного образа не всегда и не во всем может быть осознанным. Такой процесс происходит на уровне подсознания с постепенным приобретением определенных свойств и качеств, которые близки исполнителю для творческого самоутверждения. Наиболее верная исполнительская концепция должна быть подтверждена, соответственно, более точным исполнительством, соответствующим стилю произведения, форме, приемам игры и т.д. Конечно, невозможно перевести в слова содержание музыки, но эмоциональный настрой произведения можно определенно почувствовать. Музыкальный образ и чувство находятся в постоянном взаимодействии и всегда присутствуют как единое целое, и при этом каждое конкретное действие исполнителя приобретает определенный смысл и содержательность.

«Образные представления исполнителя (дирижера) формируются на основе механизмов внутреннего слуха и внутреннего пения, выступающего в качестве музыкального аналога «внутреннего проговаривания», наблюдаемого в процессе словесного мышления. Это связано с известным феноменом «внутренней речи», переводом человеком своих мыслей в моторную сферу, как бы «проговариванием» их [3].

В исполнении музыкального произведения творческий процесс присутствует при условии образного мышления и интуиции, приобретенной в результате многолетнего труда и опыта концертной деятельности.

В исполнении выдающихся исполнителей присутствует уровень психической активности, связанный с интуитивным мыслительным процессом. Они не только «внутренне чувствуют звучание музыки, но и, вполне определенно, тонко интонируют музыкальную ткань, вкладывая при этом глубокий смысл. Происходит единение слушателя и исполнителя в понимании звучания музыкального произведения на чувственном языке музыкально-эстетических образов и жизненных ассоциаций.

Один из важнейших аспектов в творческой работе исполнителя-музыканта – присутствие волевых качеств, что должно определять и обусловливать системность, регулярность творческой деятельности, ее качество, содержательность, продуктивность.

Внутренние волевые качества способствуют успешному исполнению на ответственных мероприятиях. Собранность, внимание, полная мобилизация психологических ресурсов – все это необходимые условия в музыкально-исполнительской деятельности музыканта.

Воля в сочетании с вышеупомянутыми творческими аспектами – восприятие, эмоциональность, самостоятельность, образность, интуиция и т.д. – являются краеугольным камнем и одним из базовых характеристик творческого музыканта.

Неразрывным аспектом в творческой деятельности музыканта является трудолюбие. Чем выше уровень творческой деятельности музыканта, тем больше времени и труда вкладывает исполнитель на своем инструменте.

Ведь воля, настойчивость в достижении цели, преодоление технических трудностей воспитывают в ученике трудолюбие.

Творческая личность всегда проявляется как во внутренней активности, так и во всех сторонах окружающей действительности и жизненных ситуациях.

Г.фон Караян говорил: «Требую от себя невероятно многого. Без волевого усилия и напряжения в искусстве не достичь ничего».

Литература

1. Ержемский, Г.Л. Психология дирижирования/ Г.Л. Ержемский. – М., 1988.

2. Лонг, М. Исполнительское искусство зарубежных стран. Вып. 9 / М. Лонг. – М., 1976.

3. Пазуровский, В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности/ В.М. Пазуровский. – М., 2001.

4. Цыпин, Г. Психология музыкальной деятельности/ Г. Цыпин. – М., 2003.

В.Ф. Павлюченков

Этап первоначального ознакомления с музыкальным произведением в системе непрерывного музыкального образования

В нашей стране существует система музыкального образования, в которую входит начальное, среднее и высшее звено. Эта система называется непрерывным музыкальным образованием. Для воспитания высококвалифицированного исполнителя необходимо пройти все эти звенья. Во всех трех звеньях музыкант получает знания и навыки, которые способствуют его профессиональному росту.

Грамотная организация работы над музыкальным произведением на первоначальном этапе – это основа будущего успеха в достижении конечного результата. Рассмотрим основные моменты этой работы, проводимой на всех ступенях системы непрерывного музыкального образования.

Первоначальные представления о музыкальном произведении возникают при его прослушивании. Это возможно либо в живом исполнении, либо в записи. Но именно живое исполнение больше помогает в восприятии произведения. Сложившиеся в процессе восприятия музыкального произведения представления о его характере, изменении настроений, наиболее ярких выразительных средствах, с помощью которых они переданы, в дальнейшем помогают музыканту в его собственном исполнении найти средства, адекватно выражающие музыкальный образ. Если эта работа проводится в музыкальной школе, то необходимо учитывать, что отдельные моменты ученик

запоминает и осваивает, стремясь повторить действия педагога. Это стремление к подражанию свойственно детям, и важно не игнорировать, а использовать его в нужном направлении.

Студентам среднего и высшего звена образования могут помочь записи произведения в разных исполнениях, посещение концертов. Это помогает не только ознакомиться с произведением, но и изучить разные манеры исполнителей и найти в них что-то для собственного исполнения.

Кроме этого, необходимо провести экскурс в историю, узнать о наиболее ярких особенностях эпохи, к которой относится сочинение данного произведения, и соответствующего ей музыкального стиля. Особенно это относится к старинным произведениям, т.к. в условиях современности часто бывает проблематично научить ученика чувствовать своеобразный колорит старинной музыки, например, произведений эпохи Барокко.

Одно из решений этой проблемы состоит в целенаправленном развитии кругозора учащегося, т.е. в прослушивании записей, посещении концертов с последующим их обсуждением и чтении специально подобранной литературы. Внимание этой работе должно уделяться на всех этапах системы непрерывного музыкального образования. Выполнение подобного рода исследовательской работы в равной мере возможно во всех звеньях непрерывного музыкального образования. Опять же надо учитывать субъективный, личностный фактор для осуществления сугубо индивидуального подхода в обучении. Расширению музыкального кругозора способствуют занятия по другим дисциплинам, но важно воспитывать в учениках и студентах стремление к самообразованию и желанию расширить и углубить свои знания.

Помимо этого, при первоначальном знакомстве с произведением, при работе с учениками младшего возраста необходимо выяснить, какие ассоциации и образы возникают при прослушивании данного произведения.

Со старшими учениками и студентами метод вызывания ассоциаций тоже помогает дать ключ к пониманию образа. Успех этого метода кроется в том, что музыка способна вызывать активную ассоциативную работу психики. Это означает, что при прослушивании музыки у человека возникают эмоции, которые заставляют его сопереживать тому, что он слышит. Узнавание чего-то близкого в произведении осуществляется на подсознании с помощью ассоциаций. Чем больше музыкальный опыт, тем богаче спектр эмоций, способных вызвать сопереживание и ассоциативный ряд воображения.

Научиться исследованию нотного текста необходимо с самого начала музыкального обучения. Под определением структуры нотного текста подразумевается выявление особенностей мелодии, гармонии ритма – средств музыкальной выразительности. В училище и вузе необходимо провести анализ общего гармонического плана и определить форму произведения. Данная работа предваряет последующий разбор нотного текста и дает первоначальное представление о произведении, если оно не было до этого прослушано.

Знакомство с фактурой произведения происходит, прежде всего, с определения того, является ли фактура простой или сложной. Простая фактура состоит из одного типа музыкального изложения, например, только мелодия или гармоническая фигурация. Такой тип фактуры в сочинении может появляться эпизодически, но есть множество примеров, когда все произведение представляет собой только мелодию, без какого-либо сопровождения. Сложная фактура – это когда музыкальная мысль выражена одновременно более чем одним типом изложения. Например, мелодия и аккомпанемент, мелодия и контрапункт, мелодия и гармоническая фигурация и т. д. В музыкальной фактуре существуют следующие элементы:

– мелодическая линия, которая может быть многоголосной;

– аккомпанемент, который может содержать в себе несколько типов изложения музыкального материала;

– гармоническая или ритмическая фигурация;

– педаль;

– бас, который может быть многоголосным.

Чтение произведения с листа и последующий разбор нотного текста предшествуют последующему детальному разбору произведения. Развитие навыков хорошего чтения нот с листа и разбора произведения должно быть в центре внимания педагога и музыканта. При чтении нот с листа и при разборе произведения ставятся разные цели. В первом случае надо, прежде всего, охватить произведение в целом, обращая внимание на самое существенное, оставляя вне поля зрения мелкие детали (например, второстепенные голоса). Хорошее чтение нот с листа – это умение анализировать нотный текст зрением и слухом. Одним из важных факторов, необходимых для успеха в овладении навыком чтения нот с листа, является умение концентрировать внимание, т.к. оно помогает максимально активизировать все умения музыканта и перевести процесс на уровень подсознания. При чтении нот с листа происходит развитие координации зрения, слуха и движения.

Процесс чтения нот с листа можно разделить на три этапа:

– просмотр текста без инструмента – необходимо ознакомиться с фактурой, ритмом произведения и т.д.;

– возникновение представлений о том, что будет звучать;

– непосредственно игровое воплощение произведения, которое должно быть основано на «предслышании» музыки.

В самом процессе чтения нот с листа очень важна роль периферийного зрения. Оно позволяет одновременно ориентироваться и в тексте, и на инструменте. Для успешного овладения навыком чтения нот с листа необходимо включать в работу над ним произведения с различной фактурой, различными аппликатурными формулами.

При разборе произведения внимание направляется в большей мере на уяснение деталей. Отсюда и методы прочтения текста при разборе совсем иные. Произведение проигрывается медленно, в том темпе, в каком ученику легко охватить все требуемые детали. Обычно возникает потребность частых остановок, возвращения к одному и тому же сложному месту, обдумыванию проигранного. Менее способные ученики должны отдельно разбирать мелодию и сопровождение, полифонию – отдельно по голосам.

На первоначальном этапе работы над музыкальным произведением происходит формирование первых впечатлений о нем, навыков его исполнения, которые еще не автоматизированы. Даже в процессе чтения произведения с листа реализуются необходимые условия для того, чтобы можно было на последующих этапах наполнить произведение эмоциональным содержанием и раскрыть его художественный образ.

И.М. Сергеева

Личность преподавателя-музыканта как фактор обеспечения запланированных результатов образования

Масштаб личности зависит от многого. От таланта и природных задатков, от наследственности и воспитания, от культурной среды, от способности впитывать и усваивать жизненные и художественные впечатления, от предрасположенности к развитию

и росту, наконец, от жизненной судьбы и неисповедимых путей существования, которые во многом формируют человека. Как бы то ни было, масштаб личности плодотворен для искусства.

В душе каждого человека живёт жажда бесконечной широты жизни. Но ограниченность индивидуального бытия не позволяет отождествиться со всем миром. Эта ограниченность предоставляет человеку лишь тесный круг деятельности. Но все же есть средства выйти из границ своей индивидуальности, хотя бы отчасти: оно заключается в знании. Речь идет о таком знании, какое дает нам искусство. Искусство с одинаковой смелостью проникает и в глубины человеческой индивидуальности, и в тот мир, который складывается из совместной работы многих человеческих Я, и в тот мир, который предшествует духовной жизни человека.

Важная роль выпадает на долю искусства как совершенно особой идеологической формы, имеющей дело с совершенно своеобразной областью человеческой психики. Всё дело в том, что искусство систематизирует уникальную сферу психики человека – именно сферу его чувства.

«Искусство начинается там, где начинается “чуть-чуть”», – сказал Г. Брюллов, выразив этими словами самую характерную черту искусства.

Замечание это верно для всех искусств, но справедливость его особенно заметна на исполнении музыки. Далее он писал: «Возьмём три главных условия – высоту, время и силу звука. Музыкальное исполнение только тогда есть искусство и тогда заражает, когда звук будет ни выше, ни ниже того, который должен быть, то есть будет взята та бесконечно малая середина той ноты, которая требуется, и когда протянута будет эта нота ровно столько, сколько нужно, и когда сила звука будет ни сильнее, ни слабее того, что нужно. Малейшее отступление в высоте звука в ту или другую сторону, малейшее увеличение или уменьшение времени и малейшее усиление или ослабление звука против того, что требуется, уничтожает совершенство исполнения и вследствие того – заразительность произведения. Так что то заражение искусством музыки, которое, кажется, так просто и легко вызывается, мы получаем только тогда, когда исполняющий находит те бесконечно малые моменты, которые требуются для совершенства музыки. И научить внешним образом нахождению этих бесконечно малых моментов нет никакой возможности: они находятся только тогда, когда человек отдаётся чувству».

Именно искусство обладает таким воздействием на человека, что формирует и развивает его всесторонне, влияет на его духовный мир в целом. Оно развивает глаз и ухо, углубляет и направляет эмоции, возбуждает фантазию, заставляет работать мысль, формирует нравственные принципы и идеалы, расширяет кругозор, укрепляет жизненные позиции. В человеческой душе нет ни одной грани, ни одной струны, которые не были бы подвержены воздействию искусства. По самой своей природе искусство словно предназначено для всестороннего развития личности путём художественного воздействия на человека.

Есть такое понятие «школа». В некоторых случаях под ним подразумевают объединение искусства учителя и его учеников. Возникает «школа», если учитель представляет собой Личность с большой буквы и является для своих учеников высочайшим образцом для подражания. Для такого педагога преподавание – это состояние души. Многогранность личности педагога – главнейшее условие успешной педагогической деятельности. Если попробовать обозначить эти грани, то перед нами откроется бесконечный путь к самосовершенствованию.

Настоящий учитель, обучающий будущего музыканта, должен знать, чувствовать точки соприкосновения педагогических усилий с проблемами подобного рода в дру-

гих видах человеческой деятельности. На очень многие вопросы, которые возникают в процессе обучения (например, как добиться слитности формы, как пробудить воображение, как воспитать характер и т.п.), нужно искать ответы не только в книгах о музыкантах, но и в литературе об актёрах, режиссёрах, поэтах, танцовщиках, спортсменах, писателях, учёных, врачах, путешественниках.

Можно перечислять и дальше, ведь существует ещё много других профессий! По-настоящему воспитать ученика невозможно, не учась самому. Чтобы хорошо учить, нужно очень любить своих учеников, быть для них интересным, стремиться заразить их вдохновением, любовью к музыке, вместе с ними переживать их неудачи и радоваться их победам, даже если эти победы совсем крошечные.

Нужно верить в своих воспитанников и говорить им, что они талантливы, красивы, умны. И очень часто они действительно становятся такими. «...Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя...» Эти слова, принадлежащие М. Пришвину, – как мысленная молитва, посылаемая иногда учеником своему учителю.

Что такое личность? Вот два важнейших личностных признака человека: невозможно представить себе личность без мировоззрения, без самосознания. Если подобные люди и встречаются, то это означает, что их существование социально и духовно зависимо, они живут «чужим умом». Человеку крайне важно научиться расшифровывать идущее от предшественников, пользуясь словами Леонардо да Винчи, «послание разума».

И еще один признак личности – в непременном обладании способностью и полем для творческого самоутверждения в той или иной сфере общественно полезной деятельности, так как человек является личностью не только в собственном представлении, но и для «других». Личность – это человек как носитель каких-то свойств. Масштабы личности различны. Как сказал Леонид Леонов, «река тем мощнее, чем больше та территория, откуда она берет свои притоки».

Самое главное из этих свойств – нравственность. Основа нравственности – честь, мужество, достоинство, благородство. И преподавать, не будучи нравственным, невозможно, ибо преподавание – это поступки.

Без сомнения, преподаватель должен обладать высоким уровнем культуры и широким кругозором, вкусом.

В преподавательскую деятельность нужно идти непременно по призванию. Вот образный пример: что зовет альпиниста восходить на недоступные вершины, рискуя сорваться в пропасть, замерзнуть в вечных льдах? Чем влечет его этот великий и, в общем-то, безвестный труд? Слава? Жизненные блага? Ничего подобного не ждет его. И никакой личной корысти в этом нет. Есть только одно – упорное желание достичь вершины, встать над облаками, вздохнуть полной грудью трудный воздух больших вершин и понять: ты поднялся ввысь, к небесным просторам.

Учитель, занимающийся с учеником музыкой, обучая его исполнительскому искусству, не воспитает настоящего музыканта без педагогического призвания, так как к нему никогда не придет педагогическое вдохновение.

Педагог – это не только воспитатель души, но и человек, дающий профессию. Для пианиста профессия – это руки (техника), фраза, форма. А для того чтобы овладеть профессией, ученик должен быть целеустремленным, трудолюбивым, терпеливым. Все это прививает и воспитывает в нем учитель. Такие качества, как сосредоточенность, внимание, умение работать, – это тоже заботы педагога. На уроках должна царить радостная, творческая атмосфера. Педагог должен обладать артистизмом, задатками хорошего режиссера. Всеволод Мейерхольд писал: «Актер может импровизировать

тогда, когда он внутренне радостен. Вне атмосферы творческой радости, артистического ликования, актер никогда не раскроется во всей полноте. Работать надо весело и радостно! Раздражительность режиссера моментально сковывает актера, она не допустима, также как высокомерное молчание». Как эти слова подходят к атмосфере на уроке фортепиано!

Очень важно прививать ученику умение работать самостоятельно, без этого нет движения вперед. «Самостоятельность в творчестве – это прежде всего самостоятельность мировоззрения художника, артиста», – говорил Михаил Ульянов, великий русский актер.

Талантливый педагог должен обладать точным знанием предмета. Старая аксиома, гласящая, что предмет искусства есть предмет познания, а не объект изображения, подтверждается творчеством классиков. В этом – профессиональная честность и, возможно, потребность досконально знать предмет во всех его проявлениях, то расширительное значение предмета, без знания которого творчество невозможно. Очевидно, интуитивное стремление к познанию истины отличало великих поэтов, писателей, композиторов. У классиков это во всем – и в неустанном изучении глубин человеческого характера, и познании быта, исторических условий, природы.

В основе всякого мастера – мастерство, мускульное понятие о материале, профессионализм. Как говорил Д. Менделеев: «Сказать все можно, а ты поди – демонстрируй». Это сказал химик.

А вот интересные слова врача-хирурга Н. Амосова: «Органы движения призваны усилить ничтожную мощь управляемых сигналов, например, нервных импульсов». И еще: «У человека отличная двигательная система: гортань, руки».

Выдающаяся спортсменка-гимнастка Л. Латынина отмечает: «Для гимнаста очень важно чувство пространства и времени, тонкие двигательные ощущения». И для пианиста это важно!

Полезнейшую для пианистов мысль высказал актер Михаил Чехов:

«Человеческие руки – наиболее подвижная и свободная часть тела, связанная с чувствами. Ритмы дыхания и биения сердца в груди (в сфере чувств) непосредственно вливаются в руки, делая их выразителем тончайших настроений и чувств. В ногах человека выражается его воля».

Балерина Майя Плисецкая отмечала: «...Умные руки... С глупыми руками не потанцуешь. Обязательно завалят, передержат, поторопятся».

Нет предела совершенствованию подлинного мастера. Как известно, знаменитый японский художник Хокусаи последние годы рисовал только птиц. Когда друзья пришли поздравлять его с исполнившимся девяностолетием, то один из них, смотря на его последние картины, сказал, что птицы Хокусаи, кажется, вот-вот улетят. «Когда мне исполнится сто лет – они улетят!» – сказал Хокусаи. И он был прав – они улетели бы, если б художник прожил до ста лет: совершенство его искусства стало почти волшебным.

Все вышеперечисленные качества преподавателя служат одной цели – результату, который педагог планирует добиться от ученика, развивая его музыкальное мышление. Научить понимать авторский текст, научить интерпретировать его (развивая при этом и технические возможности пианистического аппарата) – вот что является основой обучения. Понимание выявляет объективный пласт культурных традиций, запечатленных, с одной стороны, в тексте, а с другой стороны, в духовном мире и культурном статусе ученика. Уровень понимания зависит от степени близости этих традиций. Понимание – это творческий результат процесса интерпретации.

В заключение необходимо коснуться вопроса многообразия видов искусства, и в этом многообразии преподаватель, обучающий профессии музыканта-исполнителя, должен совершенно свободно ориентироваться.

Известно, что искусство существует в конкретных своих видах: литература, театр, графика, живопись, скульптура, хореография, музыка, архитектура, прикладное и декоративное искусство, цирк, художественная фотография, кино, телевидение. Причина разделения искусства на виды, многообразие типов художественного освоения мира опирается на эстетическое многообразие действительности, на духовное богатство культурных традиций.

На основе всемирно-исторической практики человечества, в процессе жизнедеятельности людей возникло богатство человеческого духа, развились эстетические чувства человека, его музыкальное ухо, глаз, умеющий наслаждаться красотой. Существуют ли особые музыкальные, живописные и тому подобные свойства действительности? Каждый вид искусства имеет преимущественное тяготение к определенным сторонам действительности. Для уха предмет иной, чем для глаза. Слух берет в объекте другие стороны, свойства, связи, нежели зрение. «Для музыкального сердца – все музыка» (Ромен Роллан), однако она порождена тем же миром, который видит перед собой живописец.

Композитор воспринимает картину мира слухом, живописец ту же самую картину воспринимает зрением, наслаждаясь не звуками, а красотой форм, игрой линий, горением цвета, оттенками, мягкими переливами светотени. Есть мнение, что у музыканта глаза должны «слышать», а уши – «видеть». Одна и та же реальность разными своими сторонами схватывается и живописцем, и музыкантом, и соответственно отражается в разных видах искусства.

Многообразие видов искусства позволяет эстетически осваивать мир во всей его сложности и богатстве. Нет главных и второстепенных искусств, но каждый вид обладает своими сильными и слабыми сторонами в сравнении с другими искусствами.

Все вышесказанное еще раз подтверждает: чтобы стать настоящим учителем, нужно по крупицам собирать «строительный материал» и строить свою вселенную, свой космический внутренний мир, чтобы потом отдать, подарить его своим ученикам.

Обращение к ученику и музыке должно быть освящено Любовью, Верой и Совестью – этими тремя слагаемыми, составляющими основу всех отношений, ориентации, убеждением педагога-музыканта. Стремление к истинно идеологическому, бескорыстному взаимодействию с учениками, духовно-родственное приятие их внутреннего облика – это и есть профессионально-нравственная высота. Эстетический способ восприятия и осознания своей профессиональной деятельности, ее специфики, основанной на общении с учеником и высоким искусством, является важнейшим условием в познании сущности и природы мировоззренческого убеждения педагога-музыканта.

Литература

1. Борев, Ю. Б. Эстетика/Ю.Б. Борев. – Смоленск: Русич, 2007.
2. Ванслов, В.В. Искусство и красота/В.В. Ванслов. – М.: Знание, 2006.
3. Выготский, Л.С. Психология искусства/Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986.
4. Лосский, Н.О. Избранное/Н.О. Лосский. – М.: Правда, 1991.
5. Методологическая культура педагога-музыканта. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
6. Мир философии. – М.: Издательство политической литературы, 1991.
7. Сергеева, И.М. Образ педагогики/И.М. Сергеева. – Смоленск: СГИИ, 2000.
8. С чего начинается личность. – М.: Политиздат, 1984.

В.Г. Гинзбург

Психологические особенности музыкального обучения в классе дирижирования

Обучение в классе дирижирования мы будем рассматривать как процесс управления активностью учащихся, направленный на формирование определённых знаний, умений, навыков. Обучение – это двусторонний процесс взаимодействия педагога с учащимся.

Проблема психологии учения тесно связана с вопросами психологии музыкальной памяти. Важным условием для освоения и запоминания необходимо отметить правильно организованный процесс восприятия музыкального материала. На начальном этапе учащемуся трудно воспринимать и выполнять одновременно все указания педагога, так как дирижирование является довольно сложной частью профессиональной подготовки студентов и предусматривает развитие обширных дирижерских знаний и навыков, необходимых для работы с творческими коллективами. Задачи курса направлены на расширение общего культурного и музыкального кругозора студентов, развитие их художественного вкуса; на освоение профессиональных дирижерских навыков на примерах лучших образцов хоровой литературы; на формирования умения профессионально подходить к трактовкам музыкальных произведений различных стилей и эпох; на развитие навыков самостоятельной работы над партитурой и умение реализовывать в работе с хором теоретические знания, исполнительские навыки, полученные в процессе изучения данного предмета. Приступать к решению этих задач необходимо постепенно, расширять объём внимания и обязательно учитывать индивидуальные особенности и степень музыкальной подготовки учащихся.Только пройдя все этапы ввода в специальность, можно приступать к работе над произведением.

Для того чтобы восприятие на данном этапе было адекватным, необходимо выбрать действенную установку на выделение, отбор, переработку информации. Занятия в классе дирижирования будут проходить эффективнее, если учащийся уяснит важность установки на освоение форм хормейстерской работы, таких как игра хоровых партитур, выучивание хоровых партий, анализ хоровых произведений, техника дирижирования. И восприятие, и внимание, и установка стимулируются его направленностью на цели, результаты учебного процесса. Потребность в информации, интерес к знаниям, творческая увлечённость любимым делом – вот мощные источники человеческой активности. Педагог должен уметь определить характер мотивации, направленности личности ученика. Успешной мотивацией при работе над произведением в классе дирижирования является цель подготовить студента к самостоятельной работе с коллективом. На своих занятиях я часто предлагаю учащимся побыть в качестве концертмейстера, добиваясь исполнения «по руке», или провожу занятия с группой учащихся, на которых предлагаю студенту пытаться управлять коллективом. Эта форма работы всегда нравится студентам, они активно участвуют в учебном процессе, быстрее начинают понимать важность дирижёрского жеста. Такой метод помогает мне доходчиво объяснить мотивацию тех или иных форм обучения.

На эффективность усвоения музыкального материала учащимися оказывает большое влияние содержание, сложность, значимость репертуара, который должен быть воспринят и осмыслен учеником. Одним из важнейших вопросов обучения является индивидуальный подбор репертуара. В изучаемый репертуар необходимо включать лучшие образцы произведений русской, зарубежной классики, современных ком-

позиторов, а также русские народные песни в апробированных хоровой практикой обработках. Хоровые произведения, дирижируемые в классе, должны отбираться по принципу постепенного усложнения репертуара, что включает музыкально-выразительные средства, фактуру, вокально-хоровое изложение, исполнительские задачи и соответствующие им технические задания по курсам. В учебном процессе необходимо использовать не только технические сложности, но и художественные, связанные с задачами образного содержания сочинения. Например, в классе дирижирования при работе над освоением каких-либо дирижёрских схем в хоровом произведении не стоит забывать о его художественном образе.В произведении Шуберта «Любовь» – в размере 6/8 – изучаем шестидольную схему, такие технические приёмы, как ауфтакты вступления и снятия к различным долям такта и различным хоровым партиям, показ ферматы и синкопы. В то же время работаем над светлым, лиричным, возвышенным, мечтательным художественным образом и напевным, спокойным характером произведения, используя такие средства музыкальной выразительности, как звуковедение legato, тихую подвижную динамику. Таким образом будет обеспечен непрерывный рост общемузыкального, технического уровня студента и его творческого потенциала.

Используя самые совершенные программы, педагоги должны в первую очередь ориентироваться на индивидуальные особенности учащихся. Так, например, произведения, которые не выносятся на экзамен, должны быть завышенного уровня трудности, чтобы стимулировать процесс познавания, формирования и развития способностей. И наоборот, трудность произведения, выносимого на экзамен, должна соответствовать уровню развития ученика, в целях формирования психической готовности к выступлению. Не учитывая этого педагогического принципа, мы часто наблюдаем нестабильность выступлений учащихся у неопытных педагогов. Яворский Б.Л. высоко оценивал этот принцип для развития творческого потенциала ученика: «Систематически усложняя задачи, мобилизуя внимание, можно вызвать и организовать такие творческие силы учащегося, о которых сам он и не подозревает»

Значимость учебного материала может быть художественной, познавательной, методической, эстетической, эмоциональной и т.д. Художественную значимость мы упоминали ранее. Несомненно, произведения должны отбираться и по критериям методической ценности – полезности для развития музыкальных способностей и уровня подготовки учащихся. Главная задача педагога – воспитать у учащегося чувство осознания значимости учебного материала. Например, при работе над хоровым произведением, для формирования технического мастерства у учащегося, необходимо создать правильное отношение к работе над освоением дирижёрских схем или других приёмов, связанных с техникой дирижирования. Когда слухо-двигательные координации приобретают форму навыка, можно работать над достижением осмысления художественно-содержательной стороны произведения.

Для творческой работы над произведением необходимо вызвать интерес у учащегося, следует подбирать художественно-ценный, эмоционально-привлекательный репертуар, что будет способствовать положительному отношению музыканта к исполняемому произведению и значит стимулировать процесс обучения.

Литература

1. Бочкарёв, Л.Л. Психология музыкальной деятельности/Л.Л. Бочкарев. – М., 2008.
2. Гинзбург, В.Г. Анализ хорового произведения/ В.Г. Гинзбург. – Смоленск: СГИИ, 2008.
3. Дмитревская, К. Анализ хоровых произведений/ К. Дмитревская. – М., 1965.
4. Живов, В. Л. Хоровое исполнительство/ В.Л. Живов. – М.: Владос, 2003.
5. Кременштейн, Б.Л. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано/ Б.Л. Кременштейн. – М., 1966.

6. Мусин, И. О воспитании дирижёра/ И.Мусин. – Л.: Музыка, 1987.
7. Ройтерштейн, М. Основы музыкального анализа/ М. Ротерштейн. – М., 2001.
8. Тевлин, Б.Г. Хоровые пути/ Б.Г. Тевлин. – М., 2001.
9. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности/ Г.М. Цыпин. – М., 1994.

И.Г. Нецина

Об исполнительских задачах певца

В музыкальном мире самой сложной и ответственной профессией является профессия певца. Певец должен обладать не только природными голосовыми данными, но и хорошей фактурой. Певец, готовящий себя к оперному или концертно-камерному творчеству, должен быть, прежде всего, достаточно крепким физически, работоспособным и целеустремленным, чтобы суметь выдерживать любые профессиональные нагрузки, решать высокохудожественные задачи. Современной слушательской аудитории нужен вокалист, не только хорошо владеющий голосом, но и актер, осознающий свои намерения, мысли, эмоции, готовый в любой момент, а не только в минуты «настроения» быть в образе и донести голосовыми красками музыкальный характер до слушателя. Особо следует подчеркнуть, что любое вступление певца, будь то в оперном спектакле или на концертной эстраде, связано с огромной затратой физических, духовных, но еще в большей степени эмоционально-нервных сил.

На сцене в поведении певца должно быть все оправдано. Известно, что концерт или оперный спектакль – это творческий акт для певца-артиста, а зрителю – праздник. Важнейшей задачей педагога-вокалиста при воспитании певца-исполнителя является расширение и развитие его кругозора. Педагогу необходимо привести певца к убеждению, что личность исполнителя определяет масштаб его творчества и его достижений. Он должен, прежде всего, любить книгу и ценить не меньше, чем оперный клавир или сборник песен или романсов, впитывать в себя знания и впечатления, что и является одним из свойств таланта.

Кто-то сказал: «Не стыдно не знать, а стыдно не стремиться узнать». Буквально с первого курса обучения педагог должен развивать в студенте черты любознательности, пытливости, активности, трудолюбия, умение взять то, что может дать учебное заведение. И чтобы будущий певец-профессионал все мудрости и навыки вокального искусства изучал своим трудом. Итальянский певец, мастер бельканто Маттио Баттистини утверждал, что певец на протяжении своей исполнительской карьеры должен каждодневно тренировать свой голос, чтобы быть всегда в хорошей вокальной форме, уметь выдерживать любые профессиональные трудности. Замечательная русская певица, певшая в ряде спектаклей с Энрико Карузо, Федором Шаляпиным, Вера Ильинична Павловская-Боровик в одной из своих статей по вокальному образованию писала: «Если бы Л.В. Собинов не был так скромен и трудолюбив и довольствовался бы тем успехом, который он имел уже в первые годы своей исполнительской карьеры, он никогда не достиг бы того пленительного звучания голоса и той тончайшей поэзии, которая прославила его на весь мир, включая Италию».

Каким должен быть певец-исполнитель, выходящий на сцену? Этот вопрос задают себе и педагоги-вокалисты учебных заведений. Педагог, начиная уже с первых шагов обучения, должен, прежде всего, воспитывать студента-вокалиста личным примером. Педагог по специальности в ученике отвечает за все – за обучение вокалу, воспи-

тание, художественное развитие, за его моральный облик, за каждый поступок, за каждый этап развития и даже за его дальнейшую творческую жизнь. Обучая, педагог должен интересоваться знаниями певца, начиная с области зарождения и развития русской музыкальной культуры. Никогда не будет лишним напомнить студенту или молодому артисту, что русская музыкальная культура – одна из нескольких величайших музыкальных культур мира, что основателем русской классической музыки и создателем русской вокальной школы академического пения был М. И. Глинка и что самые крупные достижения мирового вокального искусства связаны с именем Ф. И. Шаляпина. Изучая традиции, идущие от выдающихся деятелей искусства прошлого, студент-вокалист должен следовать примеру наиболее передовых из них, имеющих собственные идеологические позиции, стремящихся поднимать культурный уровень широких масс, приобщающих современников к лучшим образцам музыкального творчества всех времен и народов. Имена великих мастеров сцены известны каждому культурному человеку и будут всегда стоять в одном ряду с нашими великими композиторами, признанию и успеху которых они способствовали своим исполнительским талантом, – это Е. Лавровская, И. Ершов, Ф. Шаляпин, Л. Собинов, А. Неждановa. Они являются примером убежденности, трудолюбия и стойкости, необходимых для достижения хороших творческих результатов.

Современный слушатель предъявляет к вокалисту значительные требования – он должен не только красиво петь, но петь выразительно, владеть сценическими движениями, иметь благородную сценическую внешность. Педагог-вокалист, обучая певца-студента, должен с первых шагов и на протяжении студенческого периода развивать исполнительские возможности студента. Прежде всего, больше занимать его в концертах, студенческих вечерах, научить грамотно строить концертные программы, желательно совместно с педагогом или с пианистом-аккомпаниатором. Произведения, входящие в концертную программу, должны строиться по композиторам последовательно, например: Глинка и Доргомыжский, Чайковский и Танеев, Мусоргский и Свиридов и т.д. Старинную вокальную музыку следует строить в концертной программе по годам творчества композиторов. Вокальные циклы исполнять желательно, не прерывая аплодисментами. Крайне важным в камерном репертуаре является составление программ концерта. Певец, составляя программу, не должен делать «винегрет» из разных компонентов. На «бис» в сольном концерте важно выбирать романс, песню или арию исходя от цельности впечатления у слушателей; надо четко планировать и произведения, исполненные на «бис».

В музыкальном мире часто спорят и рассуждают о стиле исполнения. Проблема стиля – это, прежде всего, проблема точного пения по нотам, что написано композитором, а так же знание эпохи, исторических условий, языка (даже если произведение исполняется на языке оригинала). Надо выполнять указания композитора не в силу дисциплины, а именно потому, что автор, как музыкант, особенно выдающийся композитор, выше и ярче любого исполнителя.

Нередко приходится видеть на сцене негативное поведение певца у рояля. Готовя певца к исполнительской деятельности, педагог должен выработать у него определенный стиль поведения перед выходом на сцену. Концертный костюм, жест, мимика, взгляд должны соответствовать содержанию исполняемой музыки. Певец перед концертом, особенно перед выходом на сцену, не должен отвлекаться, разговаривать, не должен сидеть в концертном костюме. Выходить на сцену надо легкой походкой, держа осанку, осознавая важность внешнего эффекта, внутренне радоваться. Концерт – это творческий акт, это праздник не только для слушателя, но и для самого певца.

Совсем недопустимо выходить на сцену, исполняя классическую вокальную музыку, в расстегнутом пиджаке или смокинге или чрезмерно открытом декольте. Певец не должен в паузе во время пения между произведениями переговариваться с концертмейстером, стоя боком к зрителям или поворачиваясь спиной к залу, приводить в порядок волосы или что-то на лице. А иногда приходится наблюдать, что певец допел свою строчку в произведении, и пока пианист играет заключение, певец уже вышел из образа, ждет-не дождется, когда музыка закончится, не считая эту музыку своей, либо смотрит по сторонам – пора бы, мол, и начинать аплодировать. Все эти недопустимости за кулисами и на сцене дурно влияют не только на исполнение, но и на смысл исполняемой музыки.

Литература

1. Нестеренко, Е. Размышляя о профессии/ Е. Нестеренко. – М.: Искусство, 1985.

Т.П. Латышева

К вопросу психолого-педагогической составляющей в работе педагога-вокалиста

В концепции развития системы общего образования отмечается, что эффективность обучения может быть достигнута за счёт повышения психолого-педагогической подготовленности преподавательского состава вуза.

Проблема изучения психологических факторов, помогающих человеку добиваться высоких результатов в деятельности, установлении детерминант эффективной реализации личностного потенциала, является одной из важнейших в современной психологической науке.

Сфера профессиональной деятельности – одна из важнейших областей жизнедеятельности человека, где он развивается как личность, где происходит становление его индивидуальности, где получает материальные и психологические средства для существования и самореализации. В профессиональной деятельности человек имеет возможности раскрывать и проявлять свои способности, личностные и профессиональные качества.

Анализ вокально-преподавательской деятельности показывает, что преподаватели должны обладать большим диапазоном качеств: морально-педагогическими, профессиональными, организаторскими, педагогическими. Все они образуют профессиональную структуру личности преподавателя-вокалиста. В структуре педагогического мастерства большое место занимают психолого-педагогические знания. Каждому преподавателю-вокалисту важно знать сущность и содержание психики обучаемых, закономерности её функционирования и развития. Особенно необходимы знания об особенностях личности студента, её направленности, мотивах учения и поведения, темпераменте, характере, способностях.

Как отмечают многие учёные, психолого-педагогические знания являются своеобразным компасом в деятельности преподавателя.

Обучение студента-вокалиста – дело творческое: каждая педагогическая ситуация требует своего особого решения. Эффективным оно может быть, если преподаватель обладает наблюдательностью и воображением, тактом, особыми качествами речи, педагогическим мышлением.

Важнейшие качества современного преподавателя – наблюдательность, способность целеустремлённо и систематически изучать объект своего учебно-воспитательного воздействия, по внешним, малозаметным признакам видеть особенности внутреннего мира обучаемых. Это и умение заметить все изменения, происходящие в личности студента, своевременно подметить и разгадать причины и мотивы всяких перемен в его учебной деятельности и поведении.

Педагогическое воображение – это способность педагога проектировать личность студента-вокалиста и предвидеть последствия воздействия на него; умение представить себе и спланировать для этого основные учебно-воспитательные мероприятия, мысленно раскрыть внутренний мир, психическое состояние обучаемого. Развитое педагогическое воображение помогает педагогу чётко представить себе будущие знания и умения обучаемого, предвидеть возможные затруднения при изучении учебного материала, определить перспективы развития будущего исполнителя-вокалиста и, в соответствии с этим, строить учебный процесс. С педагогическим воображением тесно связано педагогическое мышление, которое должно отличать отсутствие догматизма и формального отношения к решению различных проблем. Показателями педагогического мышления являются: способность быстро и продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, нетерпимость к шаблонным решениям, трезвая оценка своих возможностей, логичность и последовательность в действиях.

Важнейшее качество педагога-вокалиста – педагогический такт – сложное профессиональное качество, которое характеризуется чувством меры, целесообразностью того, что делает преподаватель, обоснованностью и гибкостью различных методов, средств и приёмов педагогического воздействия. Способствуя успешному протеканию учебного процесса, такт помогает установлению контакта и взаимопонимания со студентами, позволяет педагогу находить правильный тон с ними, не уговаривать, не рассуждать, когда нужно, – потребовать, быть чутким и внимательным, умело варьировать голосовую интонацию, эффективно осуществлять проверку знаний, давать им объективную оценку.

Постоянное упражнение в решении педагогических задач, систематическое пополнение психолого-педагогических знаний, творческий поиск способствуют формированию педагогической интуиции и инновационного мышления. Эти качества позволяют быстро и правильно решать неожиданные, новые педагогические задачи. Нужно знать, что интуиция – это результат долгой работы над собой.

Образовательная инновация связана с изменениями, направленными на улучшение существующего обучения студентов, педагогического процесса и его компонентов. Известно, что новизна носит конкретно-исторический характер. Идеи, концепции, технологии бывают новыми определённое время, но когда они становятся достоянием многих, то переходят в норму и могут вообще устареть, стать тормозом для развития в новое время. В профессиональной среде вокалистов-народников есть мнение, что в творческом вузе не может быть раз и навсегда установленной методики преподавания постановки голоса, так как художественное образование не имеет смысла без педагогического экспериментирования.

Результативным методом овладения вокально-преподавательским мастерством является непрерывное самосовершенствовние педагогических и психологических знаний на основе изучения соответствующей литературы, мастер-классов ведущих педагогов в этой отрасли. Опыт другого преподавателя позволяет увидеть недочёты в собственной деятельности, найти более эффективные способы организации взаимоотношений со студентами, сделать их более гибкими и гармоничными.

Способность к педагогическому творчеству является одним из центральных звеньев в деятельности преподавателя-вокалиста. Творчество – это всегда проявление

активности человека, мобилизация деятельных сил и способностей. Именно творчество является самой большой ценностью преподавательского труда. Сегодня педагогика рассматривается как искусство, включающее в себя уникальный опыт, неповторимую личность педагога-вокалиста, его талант, вдохновение. Творческий преподаватель, используя свой индивидуальный потенциал, который воплощается и в свойствах личности (темпераменте, характере, способностях), и в личностных специальных образованиях (рефлексии, самооценке, саморегуляции, мировоззренческих позициях), направляет его на развитие и духовное становление своих воспитанников, развивая у них умение создавать новое, творить.

Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие /под научной редакцией В.И. Байденко. – М., 2002. – 408 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность/ А.Н. Леонтьев. – М., 2004. – 345 с.

3. Юшманов, В.Н. О проблемах современной теории певческого искусства (к вопросу о психологии профессиональной певческой деятельности)//Современные проблемы педагогики музыкального вуза. Материалы международной научно-практической конференции 2–4 ноября 1998. – СПб., 1999. – С.36–50.

О.А. Тарасова

Хоровое пение в зеркале шведской национальной ментальности

Музыкальные образы различных стран нередко связываются в сознании с определенными жанрами: Италия ассоциируется с оперой, Австрия и Германия – с симфонией, Польша – с мазурками и полонезами. Подобные устойчивые связи функционируют как национальные образцы, с которыми впоследствии сравнивают все артефакты в развитии жанра.

Учитывая, что «в искусстве, так или иначе, представлены все уровни и все смыслы национального бытия», для характеристики особенностей той или иной национальной картины мира Ю. С. Мельчакова предлагает понятие «репрезентативного типа искусства» как направления, «которое бы, в силу тех или иных исторических обстоятельств, функционировало либо в статусе национальной классики, либо в качестве художественной рефлексии по поводу утраты или обретения национальной идентичности» [4, с. 3].

Рассматривая понятие национальной идентичности как «осознание, оценивание и переживание индивидом своей принадлежности к этнической общности» [8, с. 21], обозначим систему этнодифференцирующих признаков, которые формируются на основе представлений о собственном этносе и его отличиях от чужих этносов. Это – язык, историческая память, религия, ценности и нормы, национальный характер, обычаи и обряды, искусство, географическое положение, климат и т.д.

Опираясь на эту систему, а также на понятие «репрезентативного типа искусства», обратимся к академической музыке Швеции, в течение последних 50 лет получившей мировое признание в своей хоровой ипостаси. Чем вызван феномен «шведского хорового чуда»?

Рассуждая о европейском музыкальном мышлении Нового времени, С. В. Шип отмечает: «Инструментальная музыкальная культура создала свои ментальные привычки, основанные на разнообразнейших жестах, лежащих в основе игры, и потеснила

архетипы звука, сформированные тысячелетней культурой вокальной по преимуществу музыки» [9, с. 171]. Если спроецировать данное высказывание на музыкальное искусство Швеции, можно утверждать, что в этой стране, вследствие причин, которые будут рассмотрены ниже, «ментальная привычка» к инструментальному способу музыкального выражения не была сформирована в достаточной мере. Музыкальным ориентиром для Швеции всегда была Европа, умами композиторов владели Бетховен и Вагнер. «Островное» положение Швеции и периферийное место шведской культуры в европейском контексте обеспечили «запаздывающий» характер культурных процессов в стране. С опозданием более чем на полвека сформировалось к концу XIX столетия движение северного романтизма в творчестве ниттиталистов – В. Стенхаммара, Х. Альвена. Т. Рангстрема и др. «Романтиками в музыке их сделала эпоха, когда начались поиски собственно шведского. Объективно к этому подталкивали такие социально-политические события и явления культурной жизни, как разрыв в 1905 г. унии с Норвегией, индустриализация, «открытие» художниками шведского ландшафта, новые явления в области шведского языка, связанные прежде всего с именем выдающегося шведского писателя Августа Стриндберга» [7, с. 260]. Тем не менее, инструментальное искусство Швеции все же сохранило европейский отпечаток.

Иначе обстоит дело с вокальной (в частности, хоровой) культурой. Выдающийся шведский хормейстер Э. Эриксон однажды отметил, что вся хоровая музыка Швеции вышла родом из церкви. В XI в. с принятием христианства здесь получило распространение григорианское пение. В то время церковная музыка Швеции ориентировалась на английскую и южнонемецкую традиции [5]. Эпоха Реформации и Великого могущества (XVI – середина XVIII вв.) была отмечена формированием специфически шведского жанра – народного хорала, сочетающего атрибуты григорианского хорала и шведской народной песни. В начале XX века в Швеции появляются «свободные церкви» («Freikirchen») – «не только храм, дом Божий, но и место общения, встреч, а также совместного музицирования, где изучались нотная грамота и пение с листа» [1, с. 10]. Преобладающая в стране лютеранская религия наложила отпечаток на стиль хорового пения в отношении несколько сурового колорита, преобладания рационального начала. Сейчас при каждой шведской церкви обязательно есть хор, в соборах по праздникам поют учащиеся музыкальных школ и колледжей. В техническом плане пение в храмовой акустике великолепно развивает навыки пения аккордовой фактуры в высокой позиции нёба – так вырабатывается характерный кристально-чистый «шведский звук», прославивший шведскую хоровую культуру во всем мире.

Хоровая песня получила распространение также в университетской среде XIX в. В 1830 г. появился студенческий хор г. Уппсала «Älmänna Sängen» («Все мужчины поют»), в котором пела треть студентов университета. «Но хоровое пение быстро распространялось и помимо академической среды <...> в буржуазных салонах и публичных концертах, в программах которых были фольклорно-песенные обработки и произведения с природно-лирическими мотивами и патриотическими народными песнями», – замечает А. Иварсдоттер [2, с. 241].

К настоящему времени хоровое пение стало олицетворением «высокой шведскости», символом патриотизма и национальной идентичности. «Поражает количество выдающихся певцов, которое дала миру маленькая Швеция. Разгадка этого феномена кроется, – по мнению Т. Тоштендаль-Салычевой, – в красоте и своеобразии шведской природы и в культурных традициях так называемых народных движений с присущим им обязательным коллективным пением во время заседаний, что, вполне вероятно, стало одной из причин, объясняющих широкое распространение хорового искусства в стране» [7, с. 245].

Географическая отдаленность Швеции от центра Европы и событий, происходивших там, политика нейтралитета во Второй мировой войне способствовали тому, что Стокгольм, который стал прибежищем для творческой интеллигенции (здесь жили Лигети и Куртаг), приобрел славу «малого Парижа» современной музыки. Идеи музыкального авангардизма послевоенной Европы нашли живой отклик в среде молодых шведских композиторов. Наиболее известным творческим объединением была «Группа Понедельника» («Mándagsgrupp»), организованная в 1944 г. на базе Королевской академии музыки. В ее состав входили: Свен-Эрик Бэк, Эрик Эриксон, Ларш Эдлунд, Бо Вальнер, Ларш Лейграф. Значение этой группы для хорового будущего Швеции трудно переоценить: к 60-м годам музыкальные авангардисты постепенно начинают занимать важные музыкальные посты и должности в учреждениях культуры. Они самозабвенно воплощают в жизнь новую эстетику, радикально меняя музыкальный облик Швеции.

1947 г. был для Швеции ознаменован докладом комиссии по музыке, которая предложила систему реформ в вопросах популяризации музыкального искусства, концертной деятельности, музыкального образования, обновления репертуара. Все положения этого доклада были с успехом воплощены в жизнь. Сейчас Швеция по праву считается «поющей страной»: в хоровых коллективах поют около 600 тысяч человек, что составляет 15% населения Швеции. Мировую славу завоевали такие шведские хоровые коллективы, как Eric Ericsons Kammarkör, Orfei Drägar, Sofia Vocalensemble, Radiokören, и другие. Ежегодно в стране проводятся около 120 хоровых фестивалей, в которых принимают участие и профессиональные, и самодеятельные хоры Потрясающим ежегодным праздником является День св. Люсии (13 декабря), который проходит в Стокгольме с одновременным участием 1500 хористов – воспитанников Школы с хоровым уклоном им. Адольфа Фредрикса и Стокгольмской музыкальной гимназии.

По мнению М. Глузберг, «Феномен шведской хоровой музыки состоит в том, что вследствие своей массовости и широкой доступности хоровое творчество является сегодня наиболее демократичным жанром шведского искусства, заметно доминирующим над жанрами развлекательно-бытовой и эстрадно-массовой культуры. <...> Важное значение имеет при этом особенность хорового исполнительства, состоящая в тесном живом общении хора, дирижера и композитора в процессе работы» [1, с. 152].

Шведское хоровое исполнительство характеризуют: особое качество «нордического» звука – кристально ясного, прозрачного и в то же время сурового, – особая пластичность, безупречная интонация и чистота унисона. В репертуаре шведских хоров – сложнейшие композиции от эпохи Возрождения до ультрасовременной музыки. «Генетически заложенная у северных народов слаженность и чистота интонирования, а также ровный, почти *поп vibrato* тембр голоса обеспечили слитность и безукоризненность звучания хора, сделали шведский хор идеальным ансамблем, которому подвластно исполнение литературы любой степени сложности», – утверждает М. Глузберг [1, с. 4].

Шведов отличает «фонетическая талантливость» [7, с. 252]: им с легкостью удается исполнение произведений на любом языке. Корни этой «всеобщей этнической одаренности» кроются, в частности, в специфике разговорного языка. «Шведский считается одним из самых красивых языков в мире. Торжественная месса, фанфары, колокола Миланского собора – вот что такое шведский» [8, с. 121–122]. Шведскую речь называют мелодичной и певучей, часто сравнивают с птичьим щебетом. Огромную роль в создании такого впечатления играют особенности просодии. В шведском языке **ударение** представляет собой очень сложное явление, своего рода «фонетическую изюминку»: ударение, которое выделяет слог, произносимый с большей силой, сочетается с тем или иным движением тона (разным в разных случаях) в пределах

данного слова. Выделение слогов, произносимых с большей силой, имеет место и в русском языке и называется **силовым (динамическим)** ударением. Движение тона образует в шведском языке тот или иной тип музыкального **(тонического)** ударения. В шведском **динамическом** словесном ударении различают четыре степени силы: 1) главное ударение, т. е. наиболее сильное; 2) побочное; 3) слабое и 4) нулевое ударение (отсутствие ударения). Применение и сочетание этих степеней подчиняется определенным правилам. Главный ударный слог в слове может нести один из двух разных тонических (мелодических) акцентов (словесное **музыкальное ударение**): 1) *акут* (´) (простое музыкальное ударение в односложных и иностранных словах) – после ударного гласного тон понижается; 2) *гравис* (`) (сложное музыкальное ударение в многосложных словах) – *тон понижается в пределах ударного слога, а в последующем слоге вновь повышается и вновь понижается* (!). Тон в шведском языке может играть смыслоразличительную роль. Распределение акцентов в словах зависит от количества слогов и от места главного силового ударения. Огромное значение имеют многочисленные варианты сочетания силового и музыкального ударений. Дополняют столь сложную палитру ударений фразовые (смысловые, логические) ударения для выделения наиболее существенных смысловых акцентов высказывания. Таким образом, «щебечущая» мелодика шведской речи образует чрезвычайно извилистую микро-интонационную линию с «обертоновыми мерцаниями», удобную для вокализации, которую, к тому же, отличает равномерная скорость произношения (для сравнения, в русском языке скорость произношения стремительно повышается по мере приближения к кульминационной зоне высказывания, создавая ощущение напора).

Шведский язык содержит все типы гласных и дифтонгов. Количество гласных и согласных фонем практически равное (17 гласных и 18 согласных), в отличие, к примеру, от русского (6 гласных и 37 согласных звуков; 10 гласных и 23 согласных буквы) Столь значительная роль гласных фонем придает шведскому особую мягкость и пластичность. Количественная характеристика (долгота или краткость гласных), не имеющая фонематического значения в русском языке, необычайно важна в шведском. Количественные различия гласных в шведском языке часто сочетаются с качественными, т. е. долгие и краткие гласные в большинстве случаев отличаются друг от друга также и по артикуляционным особенностям. Фонетическим нюансом шведских согласных является отсутствие так называемых «мягких» (палатализованных) согласных, которых так много, например, в украинском и русском языках. Это придает артикуляции (в том числе вокальной) дополнительную ясность. Подобно гласным, согласные могут быть долгими и краткими. В отличие от русского языка, в шведском долгие согласные представлены очень широко. «Игра долготой звуков» создает прихотливую игру ритмов внутри высказывания, а распространенный прием лабиализации практически всех звуков (дополнительной артикуляции вытянутыми губами, приводящей к возникновению комбинаторных вариантов фонем) сообщает шведской речи изысканность многообразия фонетических оттенков. Возможно, столь пышное «фонетическое цветение» шведской речи и есть ответ на вопрос о причинах «фонетической талантливости» шведских вокалистов, которые с легкостью (и почти без акцента) исполняют произведения на многих языках. Наличие столь богатого фонетического спектра в родном языке значительно облегчают им процессы речевой адаптации. Следующим моментом, благоприятствующим «вокальному» звучанию шведской речи, является «близкая» активная артикуляция «высокого тембра» (если так можно выразиться), которая естественно «включает» в речевые процессы головной резонатор. Таким образом, особенности шведской разговорной речи органично создают предпосылки естественного формирования правильного вокального звукоизвлечения.

Подобно тому, как на рубеже XIX–XX вв. был открыт в живописи «скандинавский свет» (мерцающая поэзия сумерек), благодаря реформе хорового исполнительства середины XX в. в музыку вошел «шведский звук». Методический секрет работы над этим звуком заключается в длительном «фокусированном впевании» какой-либо гласной всеми голосами хора. При этом особое внимание уделяется чистоте интонации (до четверти тона!), изменению окраски звука и балансу звучания голосов (подробнее см. [1]). В ряду методических открытий шведских хоровых педагогов следует упомянуть методику пения атональных мелодий и «Хоровые этюды» Ларша Эдлунда, обертоновую вокальную технику по тибетскому принципу Бенгта Оллена, импровизационное направление хорового воспитания по концепции хеппенинга Гуннара Эриксона.

На выбор шведами приоритетного типа музицирования (иными словами, репрезентативного типа искусства) во многом повлияли личностно-психологические составляющие шведского характера, среди которых Г. Сундберг считал главной чертой любовь к природе (и действительно, на улице городского района Сольна в Стокгольме можно случайно встретить оленя). Эта установка является частным проявлением «экологического», «охранительного» мышления шведов, которое проецируется на все плоскости социального и государственного устройства. Шведы охраняют чистоту воздуха и улиц, здоровье населения, скалы, леса и животных, дома и раритетные автомобили, архитектурные и ремесленные традиции (незабываемое впечатление производит Скансен – музей деревянного зодчества под открытым небом, «поднятый со дна моря» и полностью отреставрированный корабль «Васса»). Характерно стремление шведов к достижению гармонии во всем: новое органично «вписано» в старое – и поэтому кирпичи фасада Стокгольмской ратуши (1923 год) оббивались мастерами вручную для «сохранения аромата» окружающей старины. Охраняется и музыкальное искусство (в том числе и музыкальное воспитание), к которому издавна сформировано культовое отношение как к духовному богатству нации. В роли «парного негативного качества» выступает равнодушие шведов к психологии человеческих отношений [7, с. 15]. В музыке это проявляется в аконфликтности, созерцательности, колористичности, чрезвычайной популярности репетитивной техники.

Оке Даун в монографическом исследовании «Шведский менталитет» [10] выделяет как «типично шведские» такие личностные качества, как: застенчивость, независимость, уход от конфликтов, честность, коллективизм, непритязательность. Застенчивость встречается в Швеции чаще, чем в других странах и, в отличие от США (где быть застенчивым – значит быть неуверенным, неумным, некомпетентным) оценивается как положительное качество. Т. Чеснокова отмечает: «Застенчивый означает вежливый, глубокомысленный, умеющий слушать других. Таким образом, одно и то же поведение может оцениваться как проявление скромности, застенчивости у американца и как вызывающее – у шведа, поскольку американская культура в целом воспринимается как более «агрессивная» и «дерзкая». Вместе с тем застенчивость характерна для многих японцев, и есть причины назвать ее чертой японской культуры» [8, 102]. Последнее замечание характеризует особенности «островного мышления», присущего, на наш взгляд, также англичанам, и выражается в этническом автостереотипе «отдельной нации» – самодостаточной и независимой. Т. Чеснокова, ссылаясь на О. Дауна, относит к проявлениям застенчивости «интравертность, нежелание оказаться в центре внимания, боязнь публичных выступлений <...>, тихий голос, желание избежать «контакта взглядов»», что считается неприличным [8, с. 102]. К этому списку ученые-скандинависты относят также телесную скованность, сдержанность движений. Как не вспомнить здесь статичность хористов во время концертного выступления!

Шведская культура оценивается исследователями как гомогенная [8; 10]. «В гомогенной культуре наблюдается «горизонтальное» единодушие, согласие, ментальная

общность, а разница в кодах поведения имеет ничтожно малое значение. Люди говорят то, что думают» [8, с. 107]. Шведам присуща установка на равноправие и коллегиальность, лояльное отношение к различного рода меньшинствам, культура консенсуса, нейтралитет. Сочетанием этих имманентных качеств, возможно, объясняется многовековая тяга шведов к различным видам коллективной деятельности: кружкам, курсам, спортивным играм, хоровому пению. В рамках школьной программы есть обязательные предметы, развивающие способности детей к сотрудничеству.

Из перечисленных особенностей шведского этнического стереотипа подчеркнем следующие: «умение слушать других», «нежелание оказаться в центре внимания», «коллективизм», «отсутствие чувства соперничества», «культура консенсуса», «боязнь публичных (сольных!) выступлений», «сдержанность движений». Думается, что подобный «букет» в сочетании со шведским перфекционизмом можно назвать «мечтой хормейстера», «портретом идеального хориста». В то же время, сочетание подобных личностных характеристик совершенно не свойственно музыканту-солисту, что отчасти объясняет скромную роль сольной музыкально-исполнительской составляющей в контексте шведского искусства.

Произведения шведских композиторов отличает эмоционально-нейтральный, просветленно-созерцательный образный строй, органичность звучания «сверхмногоголосной» рафинированной фактуры. Им не свойственна психологическая напряженность, конфликтная драматургия. И в этом аспекте существенными представляются характерные нюансы шведской национальной ментальности: «Интенсивность чувств и способы их выражения связаны с определенными культурными нормами в шведском обществе. А эти нормы предписывают сдерживание слишком сильных чувств, таких как гнев или скорбь. Шведы предпочитают прятать слезы, не выражать открыто свое горе. <…> *Переживание несчастий* рассматривается в Швеции как *сфера частной жизни* (курсив мой. – О.Т.), поэтому остальные должны соблюдать дистанцию, проявляя тем самым уважение к чужому горю», – замечает Т. Чеснокова [8, с. 108]. Такое уникальное миропонимание шведов не могло не сказаться в сфере музыкального исполнительства. Совершенство отстраненности, естественность, кристаллическая ясность исполнительской формы, эмоционально ровный, почти инструментальный «безвибратный» вокальный тембр, абсолютный унисон, микропульсация множества элементов внутри гармоничной целостности – вот отличительные качества шведского хорового мастерства, которое неизменно восхищает слушателей, поднимая их над будничной суетой мира человеческих страстей.

Таким образом, в структуре ментального мира шведов любовь к хоровому пению выглядит не случайностью, а закономерностью. Предпосылки этой «ментальной привычки» прослеживаются в особенностях языка, этнического стереотипа, исторического развития, религии, государственной политики в сфере хоровой культуры Швеции.

Литература

1. Глузберг, М. Л. Шведская хоровая культура второй половины XX века: вопросы творчества и исполнительства: дисс… канд. искусств. – 17.00.02 – Муз. искусство / М. Л. Глузберг. – М., 2006. – 255 с.

2. Иварсдоттер, И. «Из глубины шведского сердца…». О стремлении создать национальную шведскую музыку / пер. со шведского Т. А. Тоштендаль-Салычевой // Мозаика: Фрагменты истории шведской культуры : сб. ст. / отв. ред. и сост. Т. А. Тоштендаль-Салычева. – М. : РГГУ, 2006. – С. 228–243.

3. Маслова, С. С. Учебник шведского языка / С. С. Маслова, Н. Н. Толстая. – СПб.: Петро-Риф, 1996. – 136 с.

4. Мельчакова, Ю. С. Испанская национальная картина мира: взаимодействие искусства и религии : Автореф. дисс.... канд. культурологии – 24.00.01 – Теория и история культуры / Ю. С. Мельчакова. – Екатеринбург, 2007. – 21 с. // http://www.dslib.net/teorja-kultury/melchakova.html

5. Михайлов, Дж. К. Шведская музыка // Муз. энциклопедия – Т. 6. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – С. 299–304.

6. Поспелов, П. Минимализм и репетитивная техника: сравнение опыта американской и советской музыки // Советская музыка, 1992. – № 4.

7. Тоштендаль-Салычева, Т. А. Шведская музыка в европейском контексте // Мозаика: Фрагменты истории шведской культуры: сб. ст. / Т. А. Тоштендаль-Салычева. – М.: РГГУ, 2006. – С. 244–276.

8. Чеснокова, Т. А. Шведская идентичность. Изменение национального менталитета / Т. А. Чеснокова. – М.: РГГУ, 2009. – 185 с.

9. Шип, С. В. Музыкальная речь и язык музыки / С. В. Шип. – Одесса : Изд-во Одесской гос. консерв. им. А. В. Неждановой, 2001. – 296 с.

10. Daun, A. Svensk mentalitet. – Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, 1989. – 253 p.

В.Н. Розов

Экспрессия джазового звучания

Основное отличие джаза от другой музыки – его звучание. Общепринятым является мнение, что инструментовку музыкального произведения определяет характер музыки, однако в джазе, напротив, характер музыки во многом зависит от специфического звучания музыкальных инструментов и голосов вокалистов.

В классической музыке всегда существовала определённая тенденция, в соответствии с которой исполнители сознательно стремились затушевать индивидуальные выразительные средства, чтобы подчеркнуть общий замысел, колорит или настроение. Эта тенденция породила определённый тип исполнителя, который, затратив долгие годы труда, научился, играя, к примеру, на фортепиано, не допускать даже малейших следов «ударности», а владея скрипкой, не брать ни одного грубого или «грязного» тона.

Звучание музыкального инструмента в джазе прежде всего поражает слушателя ощущением «резкости», «грубости», даже «грязи», хотя именно рождением этого ощущения джаз и обязан своему основному качеству – джазовой экспрессии.

Почему, когда мы, вслушиваясь в человеческую речь, слышим даже в хорошо поставленном голосе звуки в музыкальном отношении резкие, мы этой резкости психологически не ощущаем? И напротив, почему человек, который, подражая актёрам или поэтам, говорит нараспев, нас немедленно начинает раздражать? Вероятно, оттого, что сладкозвучие никогда не бывало критерием художественной ценности. Напротив – главным в этом отношении (будь то музыка или речь) является выразительность и доходчивость, достигаемые в результате контрастов, тонкого взаимодействия различных оттенков звука и тембров. То, что многие критикующие джаз, принимают за один из его критериев именно эту звуковую «грубость», «резкость», говорит о том, насколько сильно мы привыкли к мягкости, гладкости большинства концертной музыки.

Значительная часть негритянской музыки доджазового периода была элементарно простой, но никогда не была примитивной. И хотя она создавалась голосами и инструментами, которые были под руками, либо которые можно было сделать самому (предметы посуды, стиральная доска, банджо, губная гармоника и т.д.), рождающаяся

при этом музыка была весьма тонкой и эмоциональной, – разумеется, в тех рамках, которыми она была ограничена.

А рамки эти были весьма жесткими. Слушая, например, хоровое исполнение спиричуэлс, или сольное – блюза, можно заметить, что эта прекрасная музыка основана лишь на нескольких мелодических и гармонических схемах. Наиболее талантливые исполнители интуитивно понимали ограниченность своих возможностей и потому стремились к освоению иных элементов, способных дать им более полное самовыражение. Это и становилось основой прогресса как в народной музыке, так и в джазе. Афроамериканцы, стихийно отбрасывая чуждые им музыкальные лады и формы, даже самые гениальные с точки зрения европейской музыкальной культуры, создавали новые, те, которые ныне ассимилированы всем миром.

Если простой язык блюза и не соответствует сложной музыкальной культуре, то у него есть качество, которым нельзя пренебрегать – это практика любительского музицирования. Очень важно, что существует такой вид музыки, которую могут исполнять и люди без профессиональной подготовки. Блюзовое пение действительно не кажется технически сложным, но оно, тем не менее, требует своеобразного артистизма: вызвать сопереживание у слушателей можно только тогда, когда сам исполнитель находится в определённом эмоциональном состоянии. Искусство подлинных мастеров блюза нелегко скопировать, и точно также, как блюзмен не может сделать то, на что способен поставленный оперный голос, так и оперный певец не сможет повторить того, что делает мастер блюза.

Толчком к появлению музыки нового качества было появление у негритянских музыкантов новых для них инструментов. Сначала это были подержанные инструменты бывших военных оркестров: корнеты, тромбоны, кларнеты, басы и барабаны. В их компании быстро оказалось банджо – некогда самодельный инструмент бродячих певцов блюзов. Потом в салонах и дансингах стали широко использоваться фортепиано и скрипичный контрабас, на котором играли щипком, задавая вместе с ударными ритмический пульс исполняемой новой музыке – джазу.

Таким образом, историю джаза можно писать и по истории его инструментов. Вкратце она выглядит так. Музыка рабов была преимущественно хоровой, а танцы проходили под хлопки ладоней и под звуки, извлекаемые из любых, часто самодельных, инструментов. С отменой рабства хоровые песни и сольные блюзы получили инструментальное сопровождение. Позднее появляется музыка массовых танцев и парадов, где каждый инструмент мог быть солирующим, но все они объединялись, взаимодействуя вокруг одной мелодической линии. Наибольшего расцвета эта музыка достигла в Нью-Орлеане, потому и получила название «нью-орлеанского джаза».

Дальнейшая миграция на Север, получение негритянскими музыкантами специального образования привели к новым изменениям в джазовой инструментовке: возникли и достигли высокого мастерства оркестры большого состава, весьма богатые по своим инструментальным возможностям. Большой набор инструментов, состоящий из медных, деревянных духовых и ударных, в руках таких мастеров, как Дюк Эллингтон, Каунт Бэйси или Бенни Гудман, в целом представляет собой совершенно новое музыкальное явление в мировой культуре.

В джазе существуют и другие инструменты, выполняющие ритмическую функцию, – гитара (банджо), фортепиано, контрабас. Ритм в этом случае является одновременно и гармоническим аккомпаниментом. Важно и то, что каждый из этих ритмических инструментов в биг-бенде стал эпизодически лидирующим, солирующим. Ритм-секция оркестра Диззи Гиллеспи с триумфом стала концертировать самостоятельно под названием, известным сейчас любому меломану, – «Модерн джаз квартет». Таким обра-

зом джаз возродил ритм как экспрессивный, полноправный элемент музыки, избавил его от обезличивания, что имело место в классике.

В начале XX века многие композиторы использовали полиритмические элементы, близкие к африканской музыке, считая при этом, что используют элементы джаза: «Весна священная» Игоря Стравинского, "L'Orestie D'Eschyle" Дариуса Мийо, «Джазовый концерт» Аарона Копленда, эпизоды из «Концерта для левой руки» Мориса Равеля. Но они ошибались. Такая музыка, воспроизведённая механистически, вне зависимости от прочих её достоинств, не носила характер ни африканской, ни современной и, естественно, была совершенно не свойственна джазу. И только в 1966 году написанный советским композитором Мурадом Кажлаевым «Концерт для джазового оркестра» имел все яркие признаки развитого джазового музицирования: блюзово-африканские мелодические интонации, экспрессия в игре оркестровых групп, упругий аккомпанемент ритм-секции и виртуозные соло-импровизации солистов. Произведение исполнялось в том числе и на родине джаза – в США – оркестром Олега Лундстрема, получив великолепную прессу, награды и восторженный приём искушенной американской публики. Великий Дюк Эллингтон включил Концерт М. Кажлаева в репертуар своего оркестра.

Е.З. Гаврилова

Потенциал дисциплины «Фортепиано» в реализации многообразных организационных форм учебной деятельности студентов музыкально-исполнительских специальностей

Реализация содержания обучения происходит в процессе специально организованной педагогом учебной деятельности обучающихся. «Организация обучения предполагает конструирование конкретных форм, которые обеспечивали бы условия для эффективной учебной работы учеников под руководством учителя» [4, с. 312]. Организационные формы обучения представляют собой виды учебных занятий, различающихся по составу учащихся (индивидуальные, групповые, фронтальные), по месту проведения (классные, внеклассные), по дидактическим целям (теоретические, практические, формы контроля знаний и умений учащихся), по продолжительности (классический урок, спаренное занятие, занятие произвольной длительности), по содержанию деятельности преподавателя и учащихся (лекция, консультация, НИРС, самостоятельная работа студента и т.п.).

Для определения потенциала дисциплины «Фортепиано» в реализации многообразных организационных форм учебной деятельности студентов мы посчитали возможным исходить из основных положений теории контекстного обучения, разработанной для высших профессиональных учебных заведений А.А. Вербицким. В контекстном обучении «осуществляется реконструкция профессионального труда ... в формах учебной деятельности, динамически преобразующихся от начала к концу обучения...» [2, с. 24]. За время обучения студент переходит от собственно учебной деятельности (лекции, семинары) через квазипрофессиональную (деловые, ролевые, имитационные игры, курсовые работы, УИРС) к учебно-профессиональной (НИРС, дипломная работа, производственная практика). В формах обучения должна имитироваться как предметная, так и социальная направленность будущей профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий).

Экстраполируя идеи контекстного обучения на профессиональное музыкальное образование, наиболее оптимальными представляются такие формы деятельности обучающихся, которые могут максимально воссоздать предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов: музыкально-исполнительской, преподавательской и научно-исследовательской. Контекстный подход к профессиональному обучению изначально присущ музыкальному образованию. «Контекстное обучение музыкантов на всех ступенях образования – залог успехов отечественного МО всех его ступеней, причём контекстность обеспечивается не только учебными практиками, но в значительной степени – специальными дисциплинами базисного учебного плана, соответствующими разным видам профессиональной деятельности выпускника» [3, с. 28].

Особую значимость для профессионального музыкального обучения имеет индивидуальное занятие. Индивидуальные формы организации учебной деятельности «успешно применяются ... с целью углубления знаний и ликвидации пробелов в изучении материала у учащихся [5, с. 201]. Кроме того, форма индивидуального занятия «особенно целесообразна для таких видов работ, в которых могут ярко проявиться индивидуальные особенности и возможности учащихся» [7, с. 151–152]. Ведение дисциплины «Фортепиано» в форме индивидуального занятия позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучению студентов и строить личную траекторию их развития, учитывая такие личностные характеристики каждого обучающегося, как интеллектуальный уровень, познавательные возможности, превалирующие виды восприятия и памяти, строение игрового аппарата, темперамент и характер. Наряду с этим, индивидуальное занятие способствует оперативной корректировке процесса профессионального музыкального обучения и обеспечивает последовательное и систематическое накопление студентом музыкального опыта.

Следует признать, что дисциплина не обладает таким богатым потенциалом имитации профессиональной деятельности, который обеспечивают дисциплины узкой специализации («Педагогическая практика», «Концертно-исполнительсня практика» и др.). Тем не менее, в условиях изучения «Фортепиано» можно воссоздать некоторые её элементы.

Уникальность музыкального образования заключается в том, что уже с первого курса обучающиеся приобщаются к **музыкально-исполнительской деятельности.** Студенты становятся участниками хорового или оркестрового коллектива, осуществляющего как учебно-репетиционную, так и концертную деятельность. Кроме того, освоение ряда исполнительских дисциплин («Специальный инструмент», «Сольное пение», «Фортепиано» и др.) предполагает изучение музыкальных произведений, которые исполняются не только в условиях зачётно-экзаменационных, но и концертных выступлений. Поэтому можно сказать, что одновременно происходит и обучение, и функционирование студентов в одной из областей будущей профессиональной работы. В данном случае всё большее приближение к реальной профессиональной исполнительской деятельности происходит за счёт всё большей самостоятельности студентов при изучении музыкальных произведений и роста их исполнительского мастерства. Организация деятельности студентов в форме *концертного выступления* наиболее полно воспроизводит ситуацию профессиональной востребованности и самореализации.

Наряду с фортепианными исполнительскими концертами, следует выделить ещё одну внеклассную фронтальную организационную форму обучения – *внутривузовские фортепианные смотры-конкурсы*. Несмотря на невысокую сложность исполняемых программ, студенты имеют возможность ощутить атмосферу конкуренции, что положительно сказывается на их стремлении к повышению исполнительского уровня.

К тому же «авторитетная внешняя оценка состояния ... профессиональной подготовки, её критическое осмысление студентом даёт огромный стимул для творческого роста» [3, с. 30].

Другая форма организации музыкально-исполнительской деятельности – это *сотворчество студентов*, то есть совместное музицирование студентов в виде фортепианного дуэта, инструментального или вокально-инструментального ансамбля. Такая микрогрупповая (парная) форма организации занятия направлена на побуждение интереса и желания, выработку ответственности.

Имитация элементов **преподавательской деятельности** может происходить в форме открытых зачётов и ролевой игры «учитель – ученик».

Открытые зачёты – проведение зачётов в присутствии всего курса с последующим совместным обсуждением результатов. Такая форма зачётов эффективна для формирования критериев оценки и самооценки. Неоднократно выступая на таких мероприятиях, студенты имеют возможность постоянно наблюдать за профессиональным ростом друг друга и, следовательно, проводить сравнение и оценивать работу сокурсников. Анализ своих и чужих ошибок приводит их к критическому осмыслению своей работы, позволяет планировать дальнейшую работу и перспективу роста.

Ролевая игра «учитель – ученик» – занятие студентов старших курсов со студентами младших курсов. Объясняя только что поступившим основные музыкальные понятия и приёмы исполнения, студенты старших курсов не только пробуют себя в будущей преподавательской деятельности, где им надо будет объяснять основы музыкального искусства, но и обнаруживают пробелы в собственных знаниях. Согласно «Пирамиде познания» Дж. Мартина, в которой приведена зависимость объёма усвоенного учебного материала от формы организации обучения, такая форма организации деятельности студентов, как «обучение других», представлена наивысшим процентом объёма усвоения учебного материала по сравнению с другими формами (90%) [1].

При проведении подобных ролевых игр, в которых «помимо сотрудничества с учителем организовано сотрудничество со сверстниками и младшими по возрасту и умению учениками», происходит формирование рефлексивных способностей студентов [6, с. 249]. Кроме того, в процессе имитации социальных отношений студенты овладевают коммуникативными и организаторскими навыками.

Успешное функционирование в профессии предполагает ведение специалистом **исследовательской деятельности**. Некоторые навыки научно-исследовательской деятельности студенты могут приобрести путём участия в *научно-практических студенческих конференциях*. Такая форма организации деятельности студентов способствует закреплению, расширению и систематизации знаний. Кроме того, она обеспечивает педагогическое взаимодействие «преподавателя и студентов при максимальной самостоятельности, активности, инициативе последних» [7, с. 168].

С накоплением опыта степень самостоятельности студентов при подготовке докладов всё более увеличивается. Так, например, на начальной стадии обучения им предлагается подготовить доклады, предполагающие поисковые умения. Преподаватель помогает студентам найти литературу и разработать основной план доклада. В процессе подготовки доклада постоянно происходит его обсуждение; преподаватель управляет познавательной деятельностью студента и помогает ему выстроить логику исследования. На следующей стадии обучения активизируются аналитические умения студентов. На занятиях происходит обсуждение самостоятельно найденного и структурированного ими нового материала, после чего они совместно с преподавателем формулируют основные тезисы доклада. И, наконец, к окончанию обучения студенты уже могут самостоятельно проводить исследовательскую работу. На этом этапе в наи-

большей мере проявляется их исследовательская активность. Функция преподавателя заключается в корректировке готовых докладов.

Особенный интерес слушателей вызывают доклады, иллюстрированные музыкальными примерами в исполнении самих же студентов.

Итак, рассмотрены только основные формы организации обучения студентов музыкально-исполнительских специальностей в процессе изучения ими дисциплины «Фортепиано». Приведённые примеры отнюдь не исчерпывают весь потенциал дисциплины в реализации многообразных организационных форм учебной деятельности.

Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика творческого развития. Инновационный курс. Книга 2. / В.И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1998. – 317 с.

2. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение: теория и технологии / А.А, Вербицкий // Новые методы и средства обучения, № 2 (16). Педагогические технологии контекстного обучения / под ред. А.А. Вербицкого. – М.: Знание, 1994. – С. 3–57.

3. Казурова, А.С. Проблемы Государственного образовательного стандарта высшего профессионального музыкального образования: опыт и перспективы. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов / А.С. Казурова. – 2005. – 95 с.

4. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 608 с.

5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.

6. Подуровский, В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учеб. пособие / В.М. Подуровский, Н.В. Суслова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.

7. Семушина, Л.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие / Л.Г. Семушина, Н.Г. Ярошенко. – М.: Мастерово, 2001. – 272 с.

А.А. Дронова

Развитие гармонического слуха на уроках сольфеджио в старших классах детской школы искусств

Современный музыкальный язык, окружающий нас, очень сложный. Необходимо уже с начальных классов готовить детей к его восприятию. Изучение разнообразных гармонических созвучий даёт возможность к концу обучения в детской школе искусств сформировать у детей разносторонний гармонический слух. Дети часто хотят подобрать аккомпанемент к любимой песне, и педагог по сольфеджио должен помочь им освоить аккорды, нужные при подборе аккомпанемента.

Хорошо развитый гармонический слух помогает ученикам более осмысленно и эмоционально играть произведения по специальности, лучше слышать гармонические краски аккордов при слушании произведений по музыкальной литературе. И в хоровом пении, и в оркестре также развивается музыкальный слух, в том числе и гармонический.

Гармония обостряет интонацию, воспитывает и развивает музыкальный слух детей, даёт им массу ярких впечатлений. В курсе сольфеджио работа над развитием гармонического слуха является важной частью всего процесса обучения в детской школе искусств.

Формы деятельности над развитием гармонического слуха на уроке сольфеджио следующие: вокально-интонационные упражнения, сольфеджирование, диктант, слуховой анализ, творческие упражнения. Формы работы над развитием гармонического слуха в ДШИ имеют своей целью накопление у учащихся звуковых впечатлений, закрепление их в активном действии – игре на фортепиано интервальных, аккордовых цепочек, в многоголосном пении, анализе на слух, импровизации и сочинении.

Интонационные упражнения

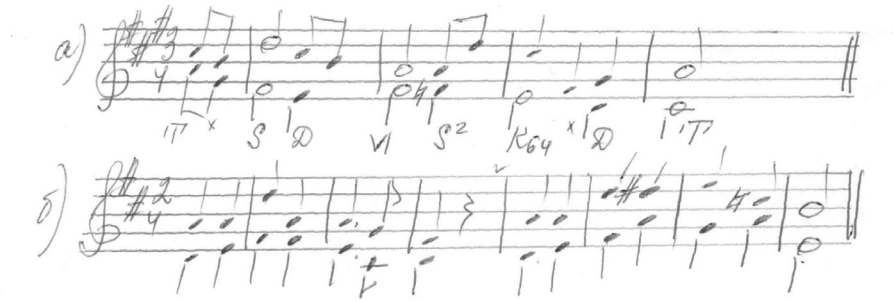
В состав интонационных упражнений входят не только пение гамм разными способами и мелодических секвенций, но и многообразные формы работы с интервалами, аккордами, интервальными и аккордовыми последовательностями. Разрешение ступеней проводится в виде мелодического оборота, оформленного ритмически и метрически, настраивающего слух на заданную тональность без гармонизации. Дети убеждаются, что 1, 4, 5-ая ступени являются главными благодаря своей способности настраивать слух на нужную тональность.

Разрешение интервалов проходит по тому же принципу: данный интервал разрешается через гармонический оборот (двухголосная интервальная последовательность) в тонику таким образом, чтобы создавалось ясная слуховая настройка в нужную тональность.

Разрешение аккордов строится в виде гармонического оборота, настраивающего слух на нужную тональность. Желательно, чтобы каждое разрешение интервала и аккорда относилось к определенному типу гармонических оборотов – автентическому, плагальному полному и тоника появлялось один раз – в конце последовательности.

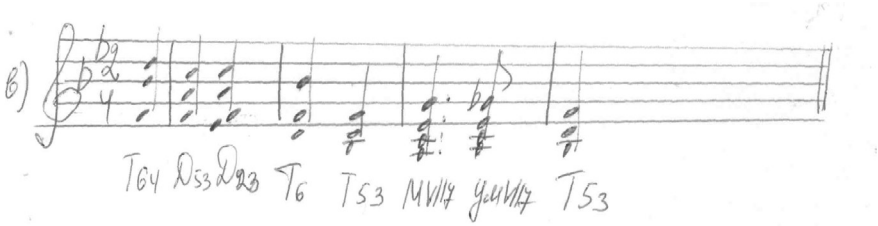
При пении гармонических интервалов в старших классах ДШИ включают тритоны натуральные и гармонические, характерные интервалы.

Для развития чистоты интонации и гармонического слуха важную роль играют упражнения на разрешении диссонирующих интервалов, исключительно на ладовой основе. После небольшой тональной настройки ученики поют данный диссонирующий интервал с разрешением в мажоре и миноре. Также ученики поют интервальные цепочки, в которых встречаются диатонические интервалы, тритоны, характерные интервалы. В начале полезно спеть всем классом верхний голос цепочки в нужном ритме и размере, затем нижний голос. После этого ученики поют эту интервальную цепочку на два голоса по вертикали: одни поют основание интервала, а другие вершины. Такая форма работы приучает учеников взаимно слушать друг друга и подготавливает их к многоголосному пению. Полезно в интервальных цепочках обозначать гармонические функции.



Наряду с интервальными цепочками следует вводить в интонационные упражнения однотональные гармонические последовательности, а также последовательности, включающие альтерацию, отклонение и модуляцию. Вначале даются аккордовые последовательности, состоящие из главных трезвучий лада (Т53, S53, D53, а потом вводят Д7 с обращениями и разрешениями). После этого можно приступать к пению небольших плагальных и автентических кадансовых оборотов, которые могут включать Д7, MVII7, УMVII7, II7.

Петь эти аккордовые цепочки надо по вертикали с дирижированием и ансамблем из трёх или четырех учеников.



Двухголосное и трёхголосное сольфеджио

В развитии гармонического слуха важная роль отводится пению двухголосных и трёхголосных номеров дуэтом и трио. Более лёгкие номера с привычными интонациями подголосочного склада можно спеть с листа хором или группами. Учащийся, поющий партию одного из голосов музыкального произведения, помимо выполнения всех условий одноголосного пения, должен соблюдать правила многоголосия. Главными из них является строй (точная высотность, чистое интонирование гармонических созвучий и аккордов, возникающих от сочетания мелодических линий хоровых партий) и ансамбль (единство темпа, ритма, динамики). В качестве домашней работы полезно один голос играть за фортепиано, а другой голос петь и дирижировать. Полезно пропевание примеров не только сольфеджируя, но и без названия нот – на слоги, на гласные. И лишь потом приступать к пению многоголосия с текстом. Фундаментом, на котором строится многоголосное пение, является унисон. При пении учениками в унисон следует добиваться слитности голосов и единой исполнительской манеры выразительного пения. Вначале обучения двухголосному пению некоторые ученики переключаются на пение партии другого участника ансамбля. Предварительно пение обеих партий позволяет заметить особенности мелодического рисунка каждого голоса и тем самым способствует тому, чтобы каждый участник ансамбля сознательно пел свою партию, не сбиваясь на другую.

Параллельно развитию навыка многоголосного пения, в разделах «Интонационные упражнения» и «Слуховой анализ» активно закрепляются гармонические интервалы между голосами, аккорды, кадансовые обороты. В качестве музыкального материала мы используем сборники двухголосного пения Калмыкова и Фридкина, Ладухина, Драгомирова.

Многоголосное пение очень развивает гармонический слух, закрепляет внутренние слуховые представления, является солидной базой усвоения закономерностей гармонического языка.

Слуховой анализ

В программе ДШИ слуховой анализ проводится в двух планах: целостный анализ произведения, его формы, ладотональности, жанровых особенностей, темпа, основных выразительных средств, характерных для данного произведения, и анализ элементов музыкального языка, то есть интервалов, аккордов, ладов и так далее.

Гармонический слуховой анализ лучше проводить в классе со всеми детьми. Выбор материала для такого анализа зависит от уровня группы, от инициативы педагога. Полезно отобрать разнообразные примеры, по возможности, включающие в себя темы и элементы, пройденные в классе. Можно использовать фрагменты в виде периода из сонат и симфоний Моцарта, Бетховена, Шуберта, Глинки, Чайковского.

Кроме того, для слухового анализа важно включать фрагменты из произведений по специальности. Этот анализ позволяет ощутить связь между специальностью и теоретическими дисциплинами. Выявление этой связи помогает повысить интерес детей к сольфеджио и музлитературе, существенно влияет на качество музыкального воспитания в целом.

Помимо устного анализа, встречающихся в примере гармонических средств, можно рекомендовать и другие формы работы:

1). Запись цифровки примера.

2). Интонирование и игра этой цифровки на фортепиано.

3). Нахождение аналогичного гармонического оборота в произведениях по специальности.

4). Творчески одарённым ученикам можно предложить сочинить небольшую музыкальную тему с использованием данного аккордового последования.

В старших классах надо заниматься гармоническим анализом без помощи фортепиано: ученики смотрят в нотный текст и записывают гармоническое последование цифровкой. В шестом классе ДШИ среди аккордов используют Д7 с обращениями и разрешениями, вводные септаккорды; в седьмом классе в аккордовых цепочках встречается модуляция в параллельную и доминантовую тональность, отклонения, модуляция в тональности первой степени родства. В старших классах ученики должны найти модулирующий аккорд, отметить переход в новую тональность.

Если постоянно приучать учащихся обращать внимание на детали, из которых складывается музыкальный образ, то это, прежде всего, будет способствовать развитию навыка быстро ориентироваться в музыкальном материале. Кроме того, используя образцы музыкальной литературы, мы содействуем усвоению учащимися отдельных интонаций, показывая их в определенных ладовых взаимоотношениях и отмечая их значения для художественной выразительности данного примера.

В такой форме занятия протекают живее, а учащиеся проявляют большую активность и заинтересованность. Анализом надо заниматься на каждом уроке, разнообразя его в зависимости от задания. Так, на одном уроке анализируется приведенный педагогом пример; на следующем уроке дается диктант на эту тему. Наконец, задается работа на дом – проанализировать музыкальный пример в соответствии с изучаемым материалом.

Кроме анализа элементов музыкального языка необходимо заниматься целостным слуховым анализом музыкального фрагмента. Для этого надо брать нетрудные фортепианные пьесы, романсы, хоры. Например, «Детский альбом» Чайковского, «Детские сцены» Шумана, песни и романсы Варламова, Алябьева, Гурилёва, песни Бетховена. При целостном слуховом анализе надо идти от общего к частному. Перед учениками педагог намечает примерный круг вопросов, на которые они должны ответить. Например:

1). Каково содержание пьесы? К какой культуре и национальной эпохе принадлежит композитор? Темп, размер, динамика произведения

2). Какова форма пьесы? Ритмические особенности.

3). Особенности мелодического рисунка, количество фраз, место нахождения кульминации.

4). Характер фактуры.

Многоголосные диктанты

Многоголосные диктанты обостряют восприятие учащимися на слух тесных связей горизонталей и вертикалей в музыке. Опыт у учеников уже приобретен, когда они пели двухголосные хоровые произведения, отдельные звуки в аккордах, подбирали второй голос или аккомпанемент к мелодии. Существуют несколько видов двухголосных диктантов:

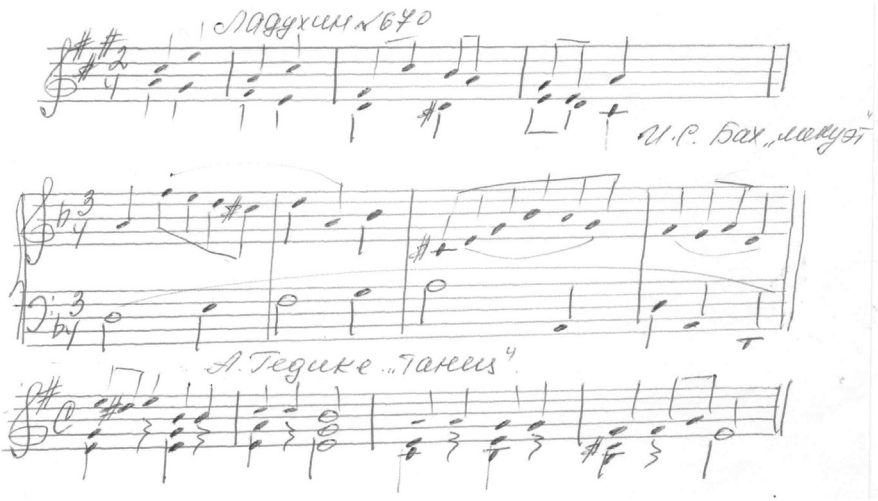
1). Обе мелодии развиваются в одном ритме.

2). Мелодия в верхнем голосе ритмически развита, а в нижнем голосе движение равномерными длительностями.

3). Мелодии развиваются на основе имитационного двухголосия (канон).

4). Подголосочное двухголосие.

При записи двухголосных диктантов применяют различные виды голосоведения: прямое, параллельное, противоположное, косвенное. В старших классах также вводится элементарное трехголосие. Самым трудным в двухголосном диктанте является запись нижнего голоса, а в трёхголосном – среднего.



Литература

1. Калмыков, Б., Фридкин, Г. Сольфеджио. Часть II / Б. Калмыков, Г. Фридкин. – М.: Музыка, 1979.

2. Калугина, М., Халабузарь П. Воспитание творческих навыков на уроках сольфеджио / М. Калугина, П. Халабузарь. – М., 1987.

3. Калужская, Т. Учебно-методическое пособие, сольфеджио в 6 классе ДМШ / Т. Калужская. – М.: Музыка, 1988. – С. 18–22.

4. Лукомская, В. Слуховой гармонический анализ в курсе сольфеджио, 4–7 класс ДМШ / В. Лукомская. – М.: Музыка, 1983.

5. Металлиди, Ж., Перцовская, А. Музыкальные диктанты для ДМШ / Ж. Металлиди, А. Перцовская. – Л., 1980.

6. Середа, В. П. Каноны / В.П. Середа. – М., 1997.

7. Середа, В. П. Музыкальная грамота, сольфеджио, 6 класс: методические рекомендации для педагогов / В.П. Середа. – М.: Классика, 2003. – С. 18–31.

8. Синяева, Л.С. Наглядные пособия на уроках сольфеджио / Л. С. Синяева. – М.: Классика, 2002.

9. Фридкин, Г. Музыкальные диктанты / Г. Фридкин. – М.: Музыка, 1973.

10. Фридкин, Г. Чтение с листа на уроках сольфеджио / Г. Фридкин. – М., 2003.

Т.Е. Ермакова

К вопросу развития мироориентации учащихся детской школы искусств

В новом тысячелетии продолжаются глобальные изменения, стремительное развитие информационных технологий меняет представления молодежи об окружающей действительности, учитель давно перестал быть единственным носителем информации. Обрушивающийся на юные умы информационный поток способствует стихийному формированию взглядов на мир и затрудняет ориентацию в нём. Изучение, в рамках нашего педагогического исследования, представлений подростков о мире показало, что они не имеют целостного системного миропредставления, не связывают его с ценностным наполнением. Анализ говорит о неразвитости самосознания и осмысления мира, одну из причин чего мы видим в отсутствии целенаправленной педагогической работы. Полагая это серьезной проблемой современного образовательного процесса, обратим внимание на дефицит методик, направленных на развитие миропонимания учащихся. В то же время национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» призывает создать условия для развития «ориентации в высокотехнологичном конкурентном мире» [8]. Тем самым перед педагогикой поставлена задача – воспитать человека с представлениями о мире, позволяющими успешно ориентироваться в нём и быть конкурентоспособным. По нашему мнению, решение этой задачи возможно при планомерной работе по развитию *мироориентации* учащихся. Поскольку дефиниция понятия «мироориентация» не представлена в кодифицированных изданиях, предпримем попытку вывести её самостоятельно и рассмотрим его понятия с точки зрения педагогики.

Для начала обратимся к понятию «ориентация», которое в словарях С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, Т.Ф. Ефремовой имеет схожие толкования и включает три аспекта: 1. Определение своего местонахождения; 2. Умение разобраться в окружающей обстановке; 3. Осведомленность в чем-нибудь. Российская педагогическая энциклопедия не содержит понятия «ориентация», но в статье С.С. Степанова сходно характеризуется «ориентировочная деятельность» как совокупность действий субъекта, направленных на активную ориентировку в ситуации, её обследование и планирование поведения, на анализ и установление отношений между ее элементами, их актуальных значений, построение плана действия и далее его контроль и коррекцию.

Для педагогического определения понятия «ориентация» обратимся к родственным понятиям, причем, поскольку учебный процесс субъектно дихотомичен (отноше-

ние «педагог – ученик»), то рассмотрим их как с позиции педагога, так и с позиции учащегося.

Понятие «ориентир» означает направление деятельности, цель, установку. В педагогике, с позиции учителя, *ориентир* – это учащийся как субъект, на который направлено педагогическое воздействие, и зона его ближайшего развития; с позиции учащегося, *ориентир* – поставленная задача или цель, близкая или отдаленная, вплоть до желаемого будущего. «Ориентировать» – помочь кому-либо разобраться во всех обстоятельствах, направить, предназначить для какой-нибудь цели. В педагогике это может относиться только к действиям учителя, то есть *ориентировать* – значит помогать учащемуся в решении учебной задачи, направить на путь решения проблемы. «Ориентированный» – осведомлённый, знающий, разбирающийся в деле. Возможно двоякое истолкование: 1. *Ориентированный* педагог – учитель, оснащённый профессиональными компетенциями для решения педагогических задач, достижения педагогических целей; приведем мнение А.С. Белкина и Е.В. Ткаченко: «Ориентация на эталонную творческую модель личности учителя – овладение будущим учителем комплексом творческих умений в процессе изучения дисциплин педагогического цикла» [3, с. 223]; 2. *Ориентированный* ученик – учащийся, владеющий учебными компетенциями для решения задачи, для достижения цели, для построения желаемого будущего. «Ориентироваться» – направлять свои внимание и деятельность на кого-что-нибудь; освоиться, разобраться в чем-нибудь; принять ту или иную форму деятельности в зависимости от той или иной цели. В педагогике – это самостоятельные избирательные действия педагога и учащегося для решения поставленной задачи, способность находить пути для достижения цели.

Опираясь на вышеизложенное, предложим рабочее определение понятия *«ориентация педагогическая»:* 1. Распознавание учителем педагогической ситуации на основе профессиональных компетенций и адекватность педагогических действий для решения задачи, достижения цели; 2. Распознавание учащимся учебной ситуации на основе учебных компетенций и адекватность действий для решения задачи, достижения цели.

Современные науки – философия, социология, психология, педагогика – обращаются к изучению разных видов ориентаций, но чаще всего их внимание привлекают значимые в различных сферах жизнедеятельности человека понятия *«ценностные ориентации»* и «*смысложизненные ориентации»*. Рассмотрим их некоторые интерпретации.

Большой энциклопедический словарь и Краткий словарь современных понятий и терминов дают схожую трактовку понятия *«ценностная ориентация»:* избирательное отношение к материальным и духовным ценностям, система установок, убеждений, предпочтений, выраженная в поведении. Отметим избирательность, которая формирует индивидуальную картину мира. Это подтверждает и *философский аспект*, где ценностные ориентации представляют собой духовно-практическое освоение мира, выраженное в установках на избирательность общезначимых ценностей и идеалов, закладывающих основы ориентации в мире. Мы солидарны с Н.С. Розовым, предлагающим рассматривать ценности как особую психологическую реальность, выполняющую «функцию высшего критерия для ориентации в мире и опоры для личностного самоопределения» [9, с. 22].

Социологические характеристики ценностных ориентаций определяют избирательное отношение к объектам-ценностям, формирующимся на основе потребностей и интересов личности, это продукт социализации индивидов, основа формирования системы личных смыслов, устойчивой структуры отношений с миром.

Психологический аспект ценностных ориентаций представлен в исследовании Г.А. Андреевой, рассматривающей ценностные ориентации как: «этические, эстетические, политические, религиозные и т. п. основания – критерии, на которых базируются и которыми объясняются оценки личностью или общностью окружающей реальности, дифференцированного, избирательного подхода к ней и способ ориентации» [1, с. 298]. К важному для нашего исследования выводу приходит М.С. Яницкий: «систему ценностных ориентаций личности можно рассматривать как подсистему более широкой системы, как "жизненный мир человека", "образ мира", имеющую, в свою очередь, сложный и многоуровневый характер» [14, с. 64]. Это подтверждает способность ценностных ориентаций формировать внутренний образ мира.

Следовательно, ценностные ориентации – важнейший элемент внутренней структуры личности, формирующий избирательный подход к окружающему миру, один из источников мотивации поведения, программирования настоящего и будущего индивида, формирования образа мира.

В педагогике значение ценностных ориентаций особенно велико и активно используется в качестве способа формирования личности. Знакомство с различными подходами в развитии ценностных ориентаций школьников показывает, что ряд исследователей-педагогов связывают это понятие с образом мира. Так, Л.Н. Будаева, исследуя развитие ценностных ориентаций, объединяет их с мироощущением, с педагогической аксиологией, раскрывая взаимодействие «человек–мир» в опоре на ценности «Истина – Добро – Красота»: «Ценности меняются вместе с развитием мышления и мировоззрения. Глубинные предпочтения неразрывно связаны с образом мира, мироощущением» [4, с. 74]. А.В. Кирьякова, связывая взросление личности с процессом развития ориентаций, определяет три взаимосвязанных фазы: «Первая – формирование ценностного образа мира на основе врастания в культуру. Работает наш прошлый опыт: все то, что человек видел, слышал, с чем сталкивался. Это «Образ мира». Вторая фаза – миг настоящего, фаза присвоения ценностей, которые становятся ценностными ориентациями личности. Это «Образ Я». Третья фаза – «Образ будущего». Это переоценка уже усвоенных ценностей, обеспечивающая формирование их иерархической системы, где одни устремления приобретают доминирование, подчиняя себе другие» [6].

Таким образом, имея свойство меняться с развитием мышления, мировоззрения, ценностные ориентации формируются во взаимодействии «человек–мир» и, являясь основанием для конструирования целостного образа мира, способствуют формированию личной картины мира учащихся.

Обратимся к понятию *смысложизненных ориентаций,* которое также актуально и привлекает внимание исследователей из разных научных сфер.

Философский аспект смысложизненной ориентации в исследовании Е.Ю. Антюховой приводит к личностной картине мира: «Общая концепция жизни человека, его отношение к ней и к миру в целом актуализируются в практической жизнедеятельности через смысложизненную ориентацию личности, <...>. В содержательном плане смысложизненная ориентация личности представляет собой персонализованную форму картины мира ...» [2, с. 9].

В социологическом исследовании Е.В. Соколовой смысложизненные ориентации выделяются как ключевой компонент механизма взаимодействия человека с миром и дифференцируются на четыре вида: смысложизненные переживания, смысложизненные чувства, смысложизненные представления и смысложизненные принципы» [11, с. 45].

В психологии смысложизненные ориентации рассматриваются как жизненные взаимоотношениями субъекта и окружающего мира. В.Э. Чудновский вычленяет «в

основе смысложизненных ориентаций три компонента: 1. Потребность в постижении истины, законов мироздания; 2. Постижение принципа любви, т.е. стремление к единству с миром, людьми, самим собой; 3. Творчество – стремление преобразовать окружающую действительность и самого себя» [13, с. 150].

В педагогике смысложизненные ориентации выступают основой саморазвития личности через поиск учащимися смысла жизни. Так, Н.В. Волкова в ситуативных характеристиках определяет действия как отражение устойчивых субъективных предпочтений, ценностей, способов «бытия-в-мире»; педагогическая стратегия взаимодействия с ситуациями выступает «в качестве своеобразного «индикатора» ценностных и смысложизненных ориентаций» [5].

Развивая смысложизненные ориентации студентов педагогических вузов, Н.В. Моздор рассматривает вопросы приобретения смысла «как детерминанту отношения между субъектом и миром», причем источником смысла выступают особенности когнитивных процессов переработки информации и построения образа мира, а также выделяются два канала взаимоотношения человек – мир: познание и ориентация. «В первом происходит субъективное отражение предметов и явлений окружающего мира, они фиксируются в человеческом сознании. Во втором – выражается отношение человека к ним. Оба процесса взаимосвязаны. Образуясь в результате освоения личностью материального и духовного мира, ориентации позволяют ей не только составить представление и определить значимость окружающих предметов и явлений, но главное – наметить план действий, осуществлять деятельность по его выполнению для достижения целей» [7, с. 11].

Таким образом, педагоги видят в смысложизненных ориентациях один из ключевых компонентов механизма взаимодействия человека с миром, определяя источником жизненного смысла систему ценностей, формирующих личную картину мира.

Сравнивая содержание понятий «ценностные ориентации» и «смысложизненные ориентации», следует указать *на общее*: те и другие имеют функцию формирования определённого взгляда субъекта на окружающий мир, регуляции его отношения с миром, направления деятельности и поведения субъекта. Если созданы условия для формирования высших мотивов посредством ценностных установок, которыми субъект руководствуется в мировосприятии, осознанные смысложизненные ориентации, как и ценностные ориентации, способны преобразовать окружающую действительность и самого человека. Но есть и *различие.* Ценностные ориентации подразумевают избирательное отношение человека к высшим духовным, материальным ценностям, а смысложизненные могут становиться механизмом возникновения негативных характеристик личности. Понятие «смысложизненные ориентации» имеет более широкое значение, чем понятие «ценностные ориентации», так как включает формирование разнообразных ориентаций, из которых складывается миропредставление.

В процессе аналитического обзора мы подчеркивали неоднократное присутствие концептов «образ мира» и «картина мира» в связи с теми или иными видами ориентаций. Дело в том, что полноценное ориентирование в мире возможно только при его *целостном* видении, характеризующемся именно понятиями образа, картины, модели мира. Напомним, что в правовых образовательных документах особое внимание уделяется формированию у обучающихся картины мира: «Содержание образования должно обеспечивать формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний <...> картины мира» (Закон «Об образовании» ст.14 п.2).

В научной литературе исследование многомерного образа мира представлено в трудах психологов А.Н. Леонтьева, Е.Ю. Артемьевой, С.Д. Смирнова, искусствоведов и эстетиков Б.С. Мейлаха и Л.А. Закса, культуролога А.Я. Гуревича, музыкове-

дов В.В. Медушевского, И.И. Снитковой, Л.В. Романовой и др. Философ и методолог В.С. Степин под образом мира подразумевает не только осмысление мира, знание о мире, но и систему ценностей, определяющую характер мироощущения, переживания мира человеком, оценку его событий и явлений, активное отношение человека к ним [12, с. 190]. Все это приводит к необходимости введения понятия, которое обозначает *целостную* ориентацию человека в мире, то есть понятия «*мироориентациия*». С учетом вышеприведённых определений можно предложить его дефиницию: *мироориентация – это способность ориентации в окружающем мире на основе личностной картины мира, включающей осведомленность о его системе, явлениях и ценностях, умение распознать их и целенаправить свою деятельность.* Выводимым вариантом выступает педагогическая мироориентация: 1. *Способность педагога на основе профессиональных компетенций и профессиональной картины мира организовать процесс развития мироориентации учащихся*; 2. *Способность учащихся на основе учебных компетенций и личностной картины мира разбираться в жизнеподобных ситуациях и умение целенаправить свою деятельность.*

Развитие мироориентации учащихся в образовательном процессе требует внедрения соответствующего подхода, который способствовал бы решению поставленной задачи. По нашему мнению, таковым может быть *мирообразный подход,* сформулированный и утверждаемый Л.В. Романовой как подход к явлениям объективного и субъективного мира с позиции картины, образа или модели мира. Его сверхзадачей в процессе обучения является формирование субъективной картины мира учащихся на основе системы художественных образов в рамках основных онтологических сфер. Под онтологическими сферами подразумеваются сферы Миропорядка, Человека, Природы, Социума. В свою очередь они включают разнообразные явления, представляющие ценности человеческого бытия: «Например, для сферы социума это род, народ, человечество, государство, сословие, личность, труд, досуг, успех, война, мир и другие феномены» [10, с. 281].

Педагогика нового тысячелетия обогащается инновационными технологиями и методологическими основами, и одной из таких основ, по нашему убеждению, может стать понятие мироориентации, связанной с личностной картиной мира учащегося. Показательно и закономерно, что к этому подводят исследования и ценностных, и смысложизненных ориентаций. Оба вида формируются во взаимодействии «человек–мир» и являются основанием для конструирования целостного образа мира субъекта. Дальнейшая разработка методологии и методики формирования мироориентации учащихся в учебном процессе будет содействовать достижению таких основных целей, обозначенных в нормативных образовательных документах, как обеспечение самоопределения личности и формирование картины мира.

Литература

1. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для высш. учеб. Заведений/ Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 376 с.

2. Антюхова, Е.Ю. Социокультурные аспекты формирования смысложизненных ориентаций личности: дис. ... канд. философ. н./ Е.Ю. Антюхова. – М., 2004. – 159 с.

3. Белкин, А.С., Ткаченко, Е.В. Диссертационный совет по педагогике (опыт, наблюдения, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 298 с.

4. Будаева, Л.Н. Интеграция гуманитарных знаний как фактор развития ценностных ориентаций старшеклассников: дис. ...канд. пед. н./Л.Н. Будаева. – Оренбург, 2001. – 194 с.

5. Волкова, Н.В. Ситуационный подход в психологии: теория и практика изучения смысложизненных ориентации педагогов. Русский гуманитарный интернет-университет. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://www.i-u.ru/biblio/arhive/bodalev

6. Кирьякова, А.В. Мир – Я – Будущее // газета «Оренбургский университет». – 1999. – №46.
7. Моздор, Н.В. Развитие смысложизненных ориентаций у студентов в процессе богословского и светского образования: автореф. дис. ... канд. психол. н./Н.В. Моздор. – Ставрополь, 2007. – 25 с.
8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha _novaya_shkola/school.php
9. Розов, Н.С. Культура, ценности и развитие образования (Основания реформы гуманитарного образования в высшей школе): учебное пособие/Н.С. Розов. – М.: Исследовательский центр по проблемам управления качеством высшего образования, 1992. – 154 с.
10. Романова, Л.В. Дифференциация культурологического подхода в методологии художественного образования // Методологические проблемы современного музыкального образования: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 17 марта 2009 г. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2009. – С. 274–283.
11. Соколова, Е.В. Смысложизненные ориентации студенческой молодежи в условиях реформирования российского общества: дис. ... канд. социол. н./Е.В. Соколова. – Красноярск, 2006. – 172 с.
12. Стёпин, В.С. Теоретическое знание/ В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
13. Чудновский, В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. – 2004. – №6. – С. 5–11.
14. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система/ М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Н.Н. Сазонова

Основы метроритмических взаимосвязей учебных хореографических комбинаций и их музыкального сопровождения

Музыкальное импровизационное сопровождение урока классического танца — один из функционально-прикладных видов музыкального искусства, отражающий и подкрепляющий канву учебного хореографического материала. Музыка является неотъемлемой частью урока, она создает характер, подчеркивает равномерную акцентную опору для движений; рельефные пластические линии движений рук и ног допеваются единым дыханием мелодии. Пианисту-аккомпаниатору, специализирующемуся на работе в балете, необходимо обладать достаточным профессиональным пианистическим потенциалом. Однако в работе важно помнить не только о художественных, но и об учебно-практических целях урока, требовании максимально понятно и рельефно иллюстрировать задачи педагога. Опытный концертмейстер балета, как правило, имеет серьезное представление об особенностях искусства хореографии, владеет солидным объемом знаний в этой области. Для того чтобы работать с танцовщиками, концертмейстер должен ясно представлять себе, каким образом исполняется то или иное движение, каким будет его основной темп и характер и, следовательно, какой тип музыкального сопровождения в наибольшей степени отразит его интонационно-ритмические и темповые характеристики.

В 1993 году на педагогическом факультете Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой было открыто отделение по профессиональной подготовке концертмейстеров балета. Вопросы, рассматриваемые в данной статье, являются частью учебного лекционного материала по курсу «Музыкальное сопровождение урока классического танца».

Различные танцевальные комбинации движений, исполняемые на уроках классического танца, часто несут в себе возможности многозначного и разнообразного

импровизационного музыкального решения. Содержательно-художественная сторона музыкального воплощения реализует каждый раз одно из этих возможных решений, каждый раз по-другому.

Если рассматривать комбинации движений классического экзерсиса как способ распределения времени, то в восприятии пианиста-импровизатора они представляют собой метроритмические модели, достаточно жестко регламентирующие способ выстраивания блоков будущего импровизационного звучащего материала. Комбинации, предлагаемые педагогом для исполнения в классе, как правило, невелики по размерам (16–64 такта). Во время показа концертмейстер запоминает основные параметры движений, их ритмический расклад и отображает их в музыкальном сопровождении.

Хореографический и музыкальный счет

Хореографическая комбинация на уроке классического танца — это цепь различных движений, распределенных во времени относительно долей отсчета, в методической литературе по классическому танцу называемых четвертями. Но в музыкальном отображении эта пульсация условных хореографических "четвертей" может соответствовать пульсации разных длительностей в зависимости от темпа и метрического размера. Взаимоотношения музыкального и хореографического метра могут быть достаточно сложными в сценических формах. В учебной практике хореографическая "четверть" иногда равна музыкальной, но чаще в полтора-два раза длиннее ее (в зависимости от темпа, метрического размера и характера фразировки). Например, в метрических размерах 2/4 и 4/4 в быстром темпе условные четверти чаще соответствуют целым и половинным долям музыкального сопровождения, в умеренном темпе могут совпадать, в медленном темпе снова преобладает кратное соответствие. В размере 6/8 хореографические четверти в медленном темпе чаще будут соответствовать целому такту, в более оживленном темпе — четверти с точкой, в быстром темпе — снова такту. Музыкальный метрический размер 12/8 в учебных формах хореографии обычно воспринимается и просчитывается как два такта 6/8. В размерах 3/8, 3/4 условная хореографическая четверть чаще всего соответствует одному такту (например, вальса). Другими словами, понятие четверти в хореографическом понимании является понятием метрическим, показывающим лишь расположение сильных и относительно сильных периодичных акцентов (сильных или относительно сильных долей такта в музыкальном выражении). Восприятие хореографического метра в данном случае тесно связано с восприятием квадратной структуры музыкального периода, пульсация хореографических метрических долей показывает этапы выстраивания этой структуры, и, таким образом, счет хореографический достаточно редко совпадает с музыкальным.

Следует особо рассмотреть особенности трехдольных метров, проявляющиеся в медленных темпах. В этом случае относительно слабые 2-ая и 3-я доли такта приобретают большую весомость, в то время как сильные тактовые доли находятся слишком "далеко" одна от другой. Так как промежуточная парная пульсация отсутствует, в этом случае сохранить ощущение квадратной структуры в счете и одновременно внутреннюю трехдольную пульсацию — достаточно сложно, неудобно с точки зрения функциональности (по всей видимости, придется считать: "раз, два, три, два, два, три, три, два, три" и т.д.). По этой же причине достаточно редко используется размер 3/4 с внутритактовыми ритмическими фигурами полонеза, сарабанды, менуэта. Функциональное неудобство — также одна из причин чрезвычайно редкого использования

сложных и переменных метров в музыкальном сопровождении учебного материала. Исключением являются, как правило, случаи использования на уроке фрагментов хореографических постановок различных балетмейстеров (например, вариация Золотого Божка из "Баядерки" Л. Минкуса (5/4), *Pas d 'action* II акта "Спящей красавицы" П.И.Чайковского *F-dur* (6/8–2/4)).

Хореографическая "фраза" и музыкальный период

За более крупную единицу измерения времени в хореографии принимается столь же условное понятие "музыкальная фраза", соответствующая 16-ти долям, окончание 16-й доли считается окончанием фразы. Понятие "музыкальная фраза" не является смысловым, подобно понятию "период" в музыке, а лишь структурно-временным. Таким образом, основной моделью для музыкальной импровизации может быть нормативный квадратный "шестнадцатидольный" период.

В музыкальном искусстве квадратный тип структуры периода воспроизводит исторические связи с поэтической речью. В данном случае можно осторожно провести эту аналогию, когда вместо слов и слогов выступают отдельные движения или серии движений. Так как классический балет, как вид танцевального искусства, развивался достаточно поздно, виды метроритмических взаимосвязей здесь проявляются, возможно, более опосредованно и разносторонне. Однако педагоги, сочиняя комбинации, как правило, сознательно или интуитивно опираются на музыкально-поэтические закономерности, систему пропорциональности тактовых групп. Периодичность весьма часто сочетается с принципом повторяемости отдельных фрагментов по аналогии с повторным строением музыкального периода.

Иногда, при составлении комбинаций, допускается видоизмененная квадратность, связанная, как правило, с повторением метрических функций 5, б, 7 и 8-го тактов ("полторы фразы"). Ощущение большей весомости заключительных, каденционных тактов часто реализуется в хореографической комбинации в виде более сложных ритмических группировок с использованием активных движений. В импровизационном сопровождении гармонически понятное и логичное оформление кадансов является необходимым условием простоты восприятия, так как в хореографическом восприятии этапы гармонического выстраивания периода воспринимаются как дополнительная окраска метрической пульсации. Импровизатор, аккомпанирующий уроку, может выстраивать периоды развивающегося, модулирующего характера, однако особенности периодичной квадратной структуры, как правило, несколько лимитируют свободу гармонического развития.

Прикладной, отражающий характер импровизационного сопровождения, а также первостепенное значение метра могут ограничивать и тип построения мелодического рисунка. Это ограничение может быть также продиктовано требованием сиюминутного совместного исполнения. Пианист задает необходимую метрическую пульсацию, и она должна восприниматься сразу. При исполнении жанровой музыки это легко достижимо, но в кантиленных адажийных построениях часто бывает необходимо первые сильные доли "продемонстрировать", например, выстраивая мелодию крупными долями, соответствующими условным четвертям хореографического счета.

Хореографический счет и выбор музыкального размера

Собственно выбор какого-либо из используемых метрических размеров не всегда является самым существенным, принципиальным фактором, одну и ту же комбина-

цию движений часто можно представить как с двудольной, так и с трехдольной пульсацией музыкального сопровождения, так как метроритмическую опору создают не внутритактовые группировки длительностей, а пропорциональная тактовая пульсация. Тем не менее, при сопровождении экзерсиса у палки чаще встречаются случаи выбора именно двудольности, связанные с использованием условных хореографических восьмых и шестнадцатых в раскладе движений *battement tendu, jete, frappe, petit battement, rond de jambe en l 'air* и т.д. Выбор двудольного размера может быть необходим для музыкального сопровождения некоторых движений, исполняемых подряд (например, 32 фуэте, туры по кругу, *pas emboite* и др.). И наоборот — сопровождение таких движений, как, например, balance, традиционно предполагает трехдольность в музыкальном сопровождении. Трехдольный, особенно вальсовый размер, часто используется для сопровождения активных движений большой силы и размаха — больших туров, больших прыжков.

В музыкальном сопровождении метр — основа, на которой базируется единство музыки и движения. Что касается образно-эмоционального воплощения предлагаемого хореографического материала, то музыкант осуществляет отражение этого материала с помощью музыкально-выразительных средств. Метроритмическая основа, заложенная извне, при этом не только является основным связующим элементом, регулирующим музыкально-хореографические взаимосвязи, но и составляет каркас будущего музыкального построения, оказывающий влияние на синтаксис, структуру и композицию этого построения, а в конечном итоге и на гармоническое, мелодическое, фактурное и динамическое решение. Это свойство метра ярко охарактеризовал Е.В. Назайкинский в книге "О психологии музыкального восприятия" (1972): «Метр [...] обладает специфической особенностью: он действует подобно строго составленному расписанию. Он не просто создает эффект ожидания как таковой, но и точно обозначает будущие моменты времени, в которых может наступить то или иное гармоническое, мелодическое, динамическое или тематическое "событие"» (с. 231).

Хореографический и музыкальный темп

Отражением метроритмических взаимосвязей является выбор необходимого темпа сопровождения, так как частота пульсации метрических долей и является основным показателем темпа. При сопровождении урока музыкальный темп определяется частотой совпадения музыкальной ритмической пульсации с определенными моментами исполнения движений.

На уроке педагог показывает и просчитывает комбинацию, но, как правило, не в том темпе, в котором она будет исполняться. Артисты балета или учащиеся, а также концертмейстер знают основной темп исполнения комбинаций, так как характер движений, используемых в ней, уже предполагает исполнение их в определенном темпе. Темп постоянно корректируется в процессе исполнения педагогом и концертмейстером, чтобы исполняемые танцевальные движения и музыкальное сопровождение соответствовали друг другу так, как задано в целом и в отдельных деталях. В этой связи необходимо отметить важность такого профессионального умения балетного аккомпаниатора (впрочем, как и балетного дирижера), как способность помнить конкретные темповые характеристики отдельных движений или комбинаций движений в виде точных временных отрезков, соотносящихся с музыкой. "Речь идет о запоминании не только отдельных сцен и движений, но и о внутреннем восприятии их во времени с тем, чтобы в памяти музыка и хореография существовали в едином измерении" (Ю. Файер. О себе, о музыке, о балете. М., 1974, с. 460). Дело в том, что многие па исполняются

практически всегда в определенном темпе вне зависимости от контекста. Например, чтобы сделать два пируэта в воздухе, танцовщику необходимо строго определенное время. Он не может "зависнуть" в воздухе чуть подольше или приземлиться чуть раньше, чтобы "попасть в музыку", и, конечно же, концертмейстер должен это понимать. Педагог, придумывая комбинации, безусловно, учитывает темповые характеристики отдельных движений, которые он использует, но некоторые незначительные темповые различия, тем не менее, могут сказаться на основном темпе. Эти "незначительные" различия чрезвычайно остро ощущаются в ансамблевом исполнении: "балерина улавливает изменение темпа более чутко, чем изощренное ухо — изменение темпа чередования звуков...", "важно еле уловимое колебание в таких пределах длительности соседних нот, какие обычное ухо не ощущает" (Ю. Файер. Там же. С. 505).

Итак, важным компонентом верного темпа является частота музыкальной ритмической пульсации. Музыкальный темп также часто отражает характер движений. Пианист-аккомпаниатор может создать иллюзию оживленного темпа исполнения движений, используя в аккомпанементе группировки мелких длительностей. Таким образом возникает ощущение более быстрого темпа при совпадающей пульсации сильных долей. Также может применяться более частая (по сравнению с хореографической) пульсация. Ниже предлагается таблица традиционных темпов исполнения различных классических па экзерсиса. Метрономический указатель М.М. соответствует хореографическому и музыкальному пониманию четверти.

Если в одной комбинации используется сочетание таких движений, как, например, *fondu – frappe*, по всей видимости, небольшие отклонения в темпе будут неизбежны. Движения ног в касковой обуви становятся более энергичными и четкими, поэтому диапазон темпов исполнения движений на пальцах — *Andante — Presto*. Некоторая темповая свобода (ускорение или замедление) также может проявляться при переходе из одного движения в другое. Основная творческая задача аккомпаниатора в этом случае — не синхронное, формальное соответствие темповым нюансам, а их смысловое наполнение. В классическом экзерсисе *rubato* является заданным музыканту-импровизатору параметром. Пианист выстраивает звуковой материал, наполняя его музыкальной логикой, опираясь на интонации, ритмические группировки длительностей, используя фактурные возможности, сопоставление регистров и т.д., позволяющие сделать *accelerando* или *ritenuto* музыкально-выразительным средством, раскрывающим содержание музыки и хореографического текста. Например, часто встречающееся в комбинациях adagio на середине сочетание шестого *port de bras* с большим туром предполагает небольшое замедление перед туром. В музыкальном сопровождении это замедление позволяет осуществить фактурное и динамическое нарастание, подводящее к точке интонационно-смыслового акцента — большому туру.

Неприемлемо просто аритмичное сопровождение, формально-отвлеченно соответствующее хореографическому исполнению. Тем более невозможно исполнение музыки какого-либо определенного композитора, если необходимые для ансамблевого исполнения алогические нюансы исказят ее смысл.

Как отмечалось выше, у концертмейстеров, работающих в классическом балете, вырабатывается обостренное темповое и метрическое чутье, умение предугадать логику соотношений музыки и будущих движений в процессе совместного исполнения. Однако следует отметить, что верным ориентиром являются не только интуиция, чутье, но, прежде всего, – комплекс определенных знаний. Эти знания дают ключ к пониманию метроритмических закономерностей взаимосвязи танцевальных движений и музыки, позволяют концертмейстеру верно находить музыкальное решение поставленных педагогом задач.

Т. М. Булкова

Применение музыкального сопровождения в оздоровительной аэробике

Особой популярностью среди фитнес- и велнес-программ пользуется аэробика. Разнообразие, постоянное обновление логически выстроенных программ, высокий эмоциональный фон занятий аэробикой позволяют этому виду оздоровительной тренировки на протяжении уже многих лет удерживать высокий рейтинг и даже выделиться в самостоятельные виды спорта [1, 4].

Занятия аэробикой проводятся под музыкальное сопровождение. Музыка используется как фон для снятия монотонности от однотипных многократно повторяемых движений, а также как лидер, задающий ритм и темп выполняемых упражнений. Музыкальное сопровождение увеличивает эмоциональность занятия, что в свою очередь вызывает стремление выполнять движение энергичнее и усиливает их воздействие на организм. Музыка может быть использована и как фактор обучения, т. к. движения легче запоминаются [2, 6, 8]. Кроме этого, музыка на уроках аэробики является средством формирования умения выполнять движения в согласовании с ритмом, динамикой и характером произведения.

Музыкальный ритм, помимо временных соотношений звуков, т. е. разнообразных сочетаний звуков разной длины, заключает в себе некое своеобразное внутреннее состояние, выраженное в характере музыки, в ее динамических оттенках, в построении музыкальной мысли. Отражая эти особенности музыкального ритма, движения получают внутреннюю содержательную и эмоциональную окраску, оставаясь в то же время свободными. Правильное использование музыки способствует лучшему усвоению двигательного навыка. Ритм должен быть четким и ясным, а музыкальная тема по характеру – отвлеченной, без активного воздействия на воображение занимающихся и их эмоциональное состояние. Таким образом, осваивается в основном метроритмическая связь движений и музыки. По мере освоения упражнений, когда ставится задача совершенствования техники, нужно использовать эмоциональную музыку.

Кроме того, музыкальное сопровождение должно соответствовать такому требованию, как равномерность. Построение музыкального произведения, в котором отдельные части равномерны, называется квадратным. Наименьшее (практически значимое в гимнастике) построение, занимающее четыре такта в музыкальных произведениях простого и два такта – в произведениях сложного характера, называется музыкальной фразой. Вдвое больший отрывок музыкального произведения называется предложением. Два предложения составляют период. Музыкальный размер определяет количество долей в одном такте. В хореографии используется музыка с музыкальным размером 2/4, 3/4, 4/4, реже – 6/8, в оздоровительной аэробике – в основном 4/4 [3, 5, 7].

Музыкальному размеру 2/4 соответствует счет «раз – два», а при более дробном делении движений – «раз – и – два – и». При музыкальном размере 3/4 следует считать: «раз – два – три» или «раз – и – два – и – три – и». При музыкальном размере 4/4 счет ведется следующим образом: «раз – два – три – четыре» или «раз – и – два – и – три – и – четыре – и». Таким образом, в музыкальных произведениях двудольного размера на фразу приходится 8 счетов, трехдольного – 12, четырехдольного – 16, по тактам – 4 счета. Учитывая построение музыкальных произведений, продолжительность отдельных упражнений и учебных комбинаций можно составлять на 8, 16, 32 счета, а при большей длительности – число, кратное 64.

Важным методическим приемом является изменение темпа выполнения хореографических движений: можно замедлять или ускорять темп в зависимости от стадии усвоения элемента, соединения или комбинации. Если в начале изучения нового материала темп будет слишком быстрым, то это может привести к перенапряжению, скованной работе мышц, неспособности занимающихся понять задание и повторить его, что, в свою очередь, может вызвать раздражение, развить комплекс неспособности к данному роду двигательной активности. Поэтому «поспешать надо медленно». Но и слишком затягивать выполнение движений в замедленном темпе также не следует, так как в этом случае снизится оздоровительное воздействие занятия на кардиореспираторную систему занимающихся. Следует помнить о принципе «золотой середины». Не следует сразу требовать от занимающихся эмоционального и выразительного исполнения слагаемых комбинации, а тем более – комбинации целиком. Вначале нужно сконцентрировать внимание на технической стороне, правильной последовательности элементов, ориентировке в пространстве, а затем вносить эмоциональность и выразительность. Как правило, для музыкального сопровождения занятий аэробикой подбираются музыкальные произведения, в которых музыкальная фраза имеет 4 части (такта), равные по длительности. На слух граница фразы воспринимается как кратковременный перерыв звучания, как контрастный скачок музыкальной мысли, смена темы и т. п. Один куплет, припев, вступление обычно являются музыкальной фразой. Соответственно, и простейшие «аэробические» комбинации элементов состоят также из четырех частей. Также необходимо отметить, что первое движение должно начинаться с «ведущей» ноги под ударную ноту (счет).

В зависимости от содержания и направленности урока аэробики каждый тренер должен уметь подобрать соответствующее им музыкальное сопровождение. Предпочтение следует отдать музыкальным композициям, имеющим четкий ритм и положительную эмоциональную окраску (не рекомендуется использовать музыкальные темы, в которых присутствует агрессия, скорбь и т. д.). Затем выбранные музыкальные фрагменты выстраиваются в определенной последовательности. Для того чтобы записать профессиональную фонограмму из разных музыкальных композиций, необходимо, чтобы каждый фрагмент логично сочетался с другим (по уровню звучания, темпу) и имел завершенную музыкальную мысль). В этом случае удастся избежать пауз в музыкальном сопровождении, остановок в движении и повысить эффект от занятия. Для занятий аэробикой используется так называемая “non-stop” – запись (без пауз между композициями). Обычно тренеры-инструкторы используют диски с записями, специально подготовленными и продаваемыми различными фирмами, работающими в сфере фитнес-бизнеса. Некоторые из них подбирают музыкальный материал для урока самостоятельно, а затем записывают при помощи различных компьютерных программ, которые позволяют расположить песни в нужном порядке, обрезать и вставлять любые участки музыки, делать наложение одной песни на другую, изменять темп композиции, не искажая качество звука, обеспечивают плавный переход одной композиции в другую, а также наложение различных звуковых эффектов.

По мнению Е. С. Крючек, темп музыки для разных видов уроков аэробики и их частей может быть следующим (табл. 1):

Таблица 1

Темп музыки и движения

Темп музыки	Кол-во муз. акц/мин	Части урока	Возможные упражнения
Медленный	40–60	Заключительная часть урока – снижение нагрузки в конце урока	Упражнения на дыхание, расслабление, равновесие

Умеренный	60–90	Разминка (подготовительная часть), окончание аэробной части урока, упражнения на силу	Упражнения на «растягивание» (стретчинг), варианты ходьбы, движения руками, наклоны туловища, силовые упражнения с удержанием позы
Средний	90–120	Аэробная часть – низкая ударная нагрузка, калистеника, «снижение нагрузки» после высокой ударной нагрузки	Базовые аэробные шаги, выпады, наклоны, махи, сгибания ног, силовые упражнения
Выше среднего	120–130	Аэробная часть уроков танцевальной направленности. Степ-аэробика	Хореографические соединения базовых шагов и танцевальных движений (твист, самба, ча-ча-ча), комбинации на степах
Высокий (быстрый)	130–160	Аэробная часть – высокая ударная нагрузка	Ходьба, бег, прыжки, небольшие махи, хореографические соединения базовых шагов и танцевальных движений (хип-хоп, рок-н-ролл)
Очень быстрый	160–180	Аэробная часть – высокая ударная нагрузка	Быстрые ходьба и бег, подскоки

При подборе музыки к определенному занятию прежде всего надо учитывать: музыкальные вкусы занимающихся (для занимающихся среднего и старшего возраста подойдет классическая или музыка «ретро», для молодежи – современная эстрада) и темп музыкального сопровождения.

Е.С. Крючек выделила требования к музыкальной подготовленности инструктора по оздоровительной аэробике:

1. Умение проводить упражнения в соответствии с музыкой (во время подавать команды и специальные жесты для начала и окончания упражнений в соответствии с музыкой, проводить упражнения в соответствии с построением музыки, проводить ритмический подсчет в соответствии с метром и размером музыки).

2. Умение составлять упражнения в соответствии с «музыкальным квадратом».

3. Умение подбирать и составлять упражнения в различных ритмических сочетаниях.

4. Умение подбирать музыку к отдельным упражнениям, учебным комбинациям, танцевальным связкам, этюдам и т.д.

5. Умение составлять упражнения на заданную музыку в соответствии с ее содержанием, формой, ритмом, динамическими оттенками, т.е. создавать композицию упражнения

6. Умение составлять фонограммы для различных комплексов упражнений.

Литература

1. Алаева, Л.С. Основы организации и проведения занятий по оздоровительной аэробике: учеб. пособие / Л. С. Алаева. – Омск: СибГУФК, 2007. – 68 с.

2. Антипенкова, И.В. Музыкальное сопровождение – фактор, увеличивающий эффект оздоровительной тренировки / И.В. Антипенкова, О.М. Бубненкова, Н.А. Дарданова// Актуальные проблемы морфологии: сб. науч. трудов. – Красноярск: Издательство КрасГМА, 2006. – С. 9.

3. Аэробика. Теория и методика проведения занятий: учеб. пособие для студ. вузов физ. культуры; под ред. Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова. – М.: ТВТ Дивизион, 2006. – 304 с.

4. Зефирова, Е.В. Оздоровительная аэробика: содержание и методика: учебно-методическое пособие / Е.В. Зефирова, В.В. Платонова. – СПб: СПбГУ ИТМО, 2006. – 25 с.

5. Кравчук, Т.А. Комплексная программа физического воспитания девушек 10–11 классов, основанная на оздоровительных видах гимнастики: учеб. пособие / Т.А. Кравчук, Е.С. Сусолина, И.А. Мельникова. – Омск: СибГУФК, 2006. – 128 с.

6. Крючек, Е.С. Аэробика. Содержание и методика проведения оздоровительных занятий / Е.С. Крючек. – М.: Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 64 с.

7. Лисицкая, Т.С. Аэробика: Теория и методика / Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева. – Том I. – М.: Федерация аэробики, 2002. – 221 с.

8. Сиднева, Л.В. Оздоровительная аэробика и методика преподавания: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 022300 – «Физическая культура и спорт» / Л.В. Сиднева, С.А. Гониянц. – М., 2000. – 74 с.

Р.Н. Дорожкина

Импровизация и ее важность для музыкального оформления уроков на хореографическом отделении

Импровизация (от латинского improvius – внезапный, неожиданный) – исторически наиболее древний тип музицирования, при котором процесс сочинения музыки происходит во время её исполнения.

Первоначально импровизация характеризуется канонизированным набором методических и ритмических элементов, варьированное сочетание которых не сковано канонами и обуславливает архитектоничность, незамкнутость формы. Импровизация господствует в фольклоре, музыке неевропейской культуры (преимущественно бесписьменной), она получила широкое распространение также на раннем этапе европейской профессиональной музыки, когда запись была приблизительной и неполной (невмы, крюки), а нормы композиции, ведущие к замкнутой форме, затрагивали лишь коренные свойства музыки (церковные лады), оставляя их конкретное воплощение в напевах отчасти на долю импровизации.

Импровизация – это одновременное сочинение и исполнение произведения. Импровизация на основе установившегося напева, обогащение, развитие его в процессе исполнения – это обычная черта народного музыкального творчества.

Хореографическое искусство также развивалось в начале своего пути под импровизированный музыкальный аккомпанемент.

В XX веке импровизация возродилась в фольклорном искусстве джаза, а также в прикладных областях культуры (например: музыкальные оформления «немых» кинофильмов). В западноевропейском музыкальном авангарде вся форма музицирования становится импровизационной. С 1950-х годов импровизация стала опорным принципом в музыке авангарда и неоавангарда.

Особенно новые тенденции импровизации проявились в творчестве композитора и педагога Карла Орфа. Этот музыкант принадлежит к поколению П. Хиндемита, А. Онеггера, Д. Мийо, С. Прокофьева. К. Орф не мыслит музыкального воспитания детей без танца. Во времена его творчества началось «движение нового танца». Оно связано с именами А. Дункан, М. Вигман, Р. фон Лабана. Орф, как и многие его соотечественники, считает Вигман величайшей танцовщицей своего времени. Она прославилась своими «танцами без музыки». Но для Орфа остинато литавр, барабан

или вибрирующий гонг – уже музыка. К. Орф о Вигман писал: «Она могла музицировать своим телом и перевоплощать музыку в телесность...» [1, с. 138]. Большие групповые танцевальные композиции с чисто ритмической музыкой послужили одним из образцов для школы, созданной Орфом впоследствии вместе с гимнасткой-танцовщицей Доротеей Гюнтер. Орф не хотел применять в школе музыку прошлого. Гимнастике, ритмике и художественному танцу должно было предшествовать общее музыкальное воспитание, а для этого необходимо было создавать новую музыку, органически связанную с движением. Орф хотел применить практически свою идею «элементарной музыки»: у истоков музыкальности и музыкального искусства стоял ритм. «Вначале был барабан». «Единство музыки и движения ребёнок воспринимает как нечто естественное» (К. Орф) [1, с. 233].

В школе Орфа занимались **свободной ритмической импровизацией.**

Погремушки, привязанные к ногам, создавали постоянный ритмический фон. Солисты вступали со своими ритмами один за другим и, выдерживая индивидуальные ритмы до конца, строили ритмические импровизации. Возникновение и исчезновение ритмических фраз напоминало картины в калейдоскопе. Диалоги и «споры» барабанных ритмов создавали увлекательную игру. Особой тонкости требовала декламация в сопровождении барабана или тамтама. Выбирались драматические стихи и баллады, вводились быстрые ритмические остинато, сильные удары, тихо «капающие» звуки. Такие импровизации чтеца с барабаном не могли быть переданы нотной записью, а магнитофона тогда, к сожалению, ещё не было.

Между тем, школа не собиралась отказываться от фортепиано. Правда применение этого царя инструментов было очень неожиданным. В зале школы стояло два рояля. Одна исполнительская партия выдерживала или повторяла в низком регистре звуки тонической квинты, ритмизированные, удвоенные, тихие, громкие, отрывистые. На втором **рояле импровизировалась мелодия.**

«**Грунтовка**» **и рисунки** расцветали и усложнялись. Это был всем понятный и и легко осваиваемый стиль музыки. Обычно участвовала целая группа. Все предлагали свои находки. Орф замечал, что у многих буквально вырастали «уши» на пальцах, когда они сочиняли и доводили до завершения свои мелодии. Такие четырехручные упражнения игрались по многу раз в разных тональностях. В особых случаях применялось и **дисконтирование:** к мелодиям песен и танцев импровизировались в высоком или среднем регистре свободные верхние голоса, не столь важные, как основная мелодия, но обогащавшие звучание.

На открытых показах можно было рискнуть импровизацией на двух

роялях с четырьмя учениками. Крупная форма чаще всего была рондообразной, импровизировались простые пьесы в форме малагеньи и пассакалии.

Помогали известные танцевальные ритмы: болеро, хабанера, сицилианы, но особенно любима была простая колыбельная. Этот «стиль бурдон», как называл его его Орф, очень мало считался с мажорно-минорной функциональной основой гармонии и был открыт этнографическому разнообразию ладов, проникавших в обиход с включением новых национальных инструментов.

«Стиль бурдон» стал фундаментом всей элементарной музыки в педагогической практике Орфа, особенно когда четырехручная игра на фортепиано заменялась реализацией простой партитуры для ударных, струнных басов и флейт.

«**Бурдон**» – это непрерывный и неизмеряющийся звук басовых струн, род органного пункта.

Весь коллектив своих учеников Карл Орф в идеале представлял как танцующий и поющий хор и оркестр. Одни и те же ученики должны были в нужный момент выпол-

нять функции танцоров, хористов, оркестрантов. К достижению этого идеала направлены были все усилия педагогов-танцоров, вокалистов и композиторов. Но такой универсализм требовал **особой музыки и особого танца.** Композитор Г. Кетман вслед за Орфом развивал стиль «элементарной музыки». Репертуар дополнялся пьесами Рамо, Бартока, Стравинского, «Детскими пьесами» Казеллы. **Выбор падал на музыку, близкую движению, пластике тела.**

Был даже особый предмет – **Elementaren Tonsatz,** что расшифровывается как режиссёрское умение педагога организовывать **коллективную импровизацию** по избранной модели (от чисто музыкальной импровизации до танцевально-музыкальной и театрально-музыкальной).

Управляемые коллективные импровизации затевались как шествия, вступления к танцам и часто использовали ритмы и формы старинных танцев (гальярды, паваны, сарабанды, морески). Это могли быть и свободные сцены на определённую тему: «Волнение», «Процессия», «Ярмарка», «Морской прибой». Фантазировать помогали впечатления от кукольного театра теней.

Объединение всей работы в школе гимнастики и танца сценической игрой составляло самую суть рабочего метода К. Орфа.

Концертмейстер – импровизатор хореографического класса.

Импровизация в балетном аккомпанементе весьма своеобразна, что связано с его прикладным назначением.

К учебному хореографическому материалу музыкальное сопровождение специально подбирается концертмейстером балета, в отличие от сценических форм танца, где музыка служит источником хореографического решения и создания танцевального текста. Традиции использования импровизационной музыки в учебных формах хореографии своими корнями уходят в далекое прошлое и полностью сохраняются, что заставляет концертмейстеров балета обращаться к сочинению собственных композиций, отвечающих потребностям учебной хореографической практики.

Поэтому главное место в подготовке концертмейстера к работе в хореографии должно принадлежать обучению специальной импровизации. В этой работе внимание пианиста прежде всего обращается на различие интонационных и метроритмических формул в свободной импровизации и импровизации, призванной служить звуковой поддержкой хореографическим упражнениям и учебным комбинациям.

Импровизационный материал может пианистом сочиняться дома, согласно тем или иным конкретным требованиям предстоящих уроков танца, фиксироваться в памяти или на нотной бумаге. Это, разумеется, не исключает сочинения импровизации во время танцевального урока.

Музыка проникает в некоторые виды спорта и оздоровительной физкультуры, которой занимаются люди всех возрастов. Плюс огромное разнообразие видов танцевального искусства. Это огромное поле деятельности, **поле творчества – академического и импровизационного,** для концертмейстеров-пианистов всех уровней музыкальных знаний и возрастов. Их успешная творческая деятельность в этом музыкальном вопросе поднимет уровень хореографического и эстетического обучения школьников и взрослых.

Литература

1. Грум-Гржимайло, Т.Н. Музыкальное исполнительство/ Т.Н. Грум-Гржимайло. – М.: Знание, 1984. – 158 с.

2. Леонтьева, О.Т. Карл Орф/О.Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984. – 334 с.

3. Музыкальное исполнительство и педагогика: сборник статей. – М.: Музыка, 1991. – 240 с.

4. Словарь музыкальных терминов. – Л.: Музыка, 1985. – 144 с.

И. Ю. Коновалова

Неофольклорные проекции культурного диалога «Автор – традиция» (на материале хоровой музыки украинских композиторов рубежа XX–XXI вв.)

Период рубежа XX – XXI вв. характеризуется широтой мировоззренческой парадигмы, философским осмыслением искусства, направленностью творчества на переосмысление духовного наследия. В это время, именуемое эпохой постмодерна, происходят значительные изменения сложившихся стереотипов мышлення и способов толкования художественного опыта: сама «традиция подлежит сознательной реконструкции, деформации и возрождению, что соответствует культурной ситуации переходных эпох, полифоничности мышления, историзации сознания» [8, с. 20].

Ориентация современного искусства на память культуры, стилевой плюрализм, поиск универсальных методов коммуникации актуализируют идею глобального художественного синтеза, во многом обусловившего процессы жанрово-стилевой интенсификации.

В музыкальном искусстве данная ситуация выявляется на уровнях углубления, трансформации художественных систем, переосмысления национальных традиций и композиционных техник, созданных предыдущими эпохами, свободного оперирования существующими жанрово-стилевыми моделями и их знаками (включенными в новый художественный контекст согласно авторской цели). Основой творческой практики в плане обобщения творческого опыта становится искусство цитирования и авторского монтажа фрагментов различных художественных текстов, «стилевая импровизация на темы известных сюжетов и образов» [2, с.15].

В контексте современной музыки актуализируется проблема народности, трактуемая в аспекте культурного диалога «автор – традиция»: наблюдается активизация творческого композиторского интереса не только к этнотрадиционному, но и к культовому духовному наследию.

Рассмотренные художественные процессы современности экстраполируются и в украинском музыкальном искусстве.

Творческие ориентиры украинской музыки нынешней эпохи – расширение и переплетение стилевых тенденций (неоромантических, неоклассических, неофольклорных, авангардных и др.), обогащение образной сферы лирико-философской проблематикой, трансформация жанровых парадигм, повышение роли субъективного начала – существенно отразились и на творческой практике современных композиторов, прежде всего в хоровой музыке. В данной сфере происходит философское осмысление проблем национальной духовности в ее традиционном источнике – отечественной певческой традиции.

Тенденцию сосуществования различных стилевых парадигм в современной музыке отмечают многие искусствоведы. Констатируя интерпретирующий характер музыкального авангарда, украинский композитор и музыковед О. Козаренко акцентует наличие в произведениях украинских авторов национальных приоритетов как на эстетическом уровне, так и в плане конкретных интонационно-языковых компонентов. Постмодерническим центром, равнозначным как для «авангардных», так и «консервативных» творческих направлений современной украинской музыки, исследователь считает категорию национального, обусловленную этнотрадиционными истоками и творчески подтвердженную неофольклорной тенденцией. Последняя (вследствие по-

явления в условиях неоавангарда оригинальных авторских версий работы с фольклором) является «основой сохранения и обогащения национального семиозиса» [6, с. 13].

Сочинения украинских авторов на народнопесенном материале представляются ныне сложными художественными текстами, демонстрирующими «в пределах семантически единой фольклорной сферы» [9, с. 130] широкий жанровый диапазон творческих решений (от традиционных фольклорных обработок-адаптаций – до авторских стилизаций и концептуальных сочинений «в фольклорном стиле» – фольк-оперы, народные действа и др.).

Существенным фактором модернизации системы «автор-традиция», обогатившим ее жанрово-стилевую и языковую палитру, является «неофольклоризм» («новая фольклорная волна») – современная форма композиторской интерпретации фольклора, заявившая о себе в последнюю треть XX в. Неофольклоризм, как форма диалога композиторского и народного творчества, выявляет «глубинную связь с принципами фольклора как системы» [5, с. 63]. Динамизация неофольклорного творческого импульса на современном этапе художественного бытия в значительной степени обусловлена отражением и переосмыслением модернистских новаций основоположников неофольклорного направления первой половины XX в. (Б. Бартока, И. Стравинского и др. авторов).

Диалогическая направленность современного неофольклоризма заключается в постижении внутренних законов народного мышления с их преломлением на разных уровнях художественного целого. Типологические особенности форм неофольклорного диалога, выявленные украинским исследователем Є. Деревянченко (реальный, явный и опосредованный, внутренний), определяются степенью присутствия народных элементов в авторском сочинении [5, с. 67].

Современный неофольклор как явление представляет собой новую экспериментальную форму освоения этнотрадиции в авторской музыке, расширяющую представления о фольклоре (в плане ресурсов и звукописи). Он становится высшей ступенью постижения национальной традиции, претворением новой нормативности, основанной на подчинении элементов композиционных техник (сонористики, алеаторики и др.) природе фольклорных лексем, раскрытии с их помощью неизвестных ранее глубинных смыслов и контекстов [6, с. 13].

А. Сохор считает важнейшей причиной нестандартного толкования фольклора в российской композиторской практике второй половины XX в. (творчество Р. Щедрина, Г. Свиридова, В. Гаврилина и др.) глубинное понимание авторами национального в музыке, которое базируется на обобщении психологии народа, его духовных идеалов [10, с. 47]. Значительным представляется понимание этнотрадиционной культуры как философско-этической категории; осознание ментальной, художественно-эстетической и конструктивно-логической сущности музыкального фольклора как самобытной целостности со сложившимся интонационно-художественным образом мира, жанровым фондом и комплексом лексических элементов (ладовой и метроритмической основой мелоса, импровизационной исполнительской манерой, особенностями многоголосия), способной стать основой мышления композиторов. Фольклор трактуется современными творцами как опыт поколений, объединяющийся в сознании с религией. Это проявляется, в частности, в обращении авторов к пластам календарно-обрядовой архаики, народным образцам, семантика которых синтезирует языческую и христианскую культовые традиции.

Украинский исследователь А. Гончаров называет неофольклорный вид коммуникации образцом новой интеллектуальной музыки и отмечает, что, благодаря проникновению в народную психологию и национально-музыкальную диалектологию, автор создает «сложный этнокультурологический музыкальный язык» [4, с. 46].

Моделью «неофольклорных» сочинений становится сама фольклорная традиция как динамическая художественная система с присущими ей образными и жанрово-стилистическими параметрами. Воссоздание фольклорной интонационной модели происходит путем типизации семантических, лексичних компонентов, свойственных народному творчеству. При этом наличие ярких типологических деталей становится основанием для создания ассоциативных связей, осознания принадлежности произведения к конкретной жанровой модели, системе.

Современная композиторская практика обращается к малоизученным архаическим пластам фольклора и «модернизирует» народнопесенные первоисточники с помощью новейших технико-композиционных приемов. Среди основных черт неофольклоризма: полный или частичный отказ от прямого цитирования фольклорной мелодики; использование краткой фольклорной попевки «формульного» типа в качестве мобильной конструктивно-смысловой единицы, способной к вариантным интонационно-ритмическим модификациям; усложнение языкового комплекса авторских сочинений. В поле композиторского внимания оказывается атмосфера и манера фольклорного интонирования, импровизационность и вариантность – имманентные свойства народного музицирования.

Исследователи хоровой музыки в России и в Украине (Г. Григорьева, О. Бенч-Шокало, О. Белоненко, А. Лащенко, Ю. Паисов и др.) определяют характерную для рубежа XX–XXI вв. общую тенденцию исчерпанности пассивно-традиционных методов композиторской интерпретации фольклора, не отвечающих современным эстетическим нормам и лишенных авторской стилевой индивидуализации [7, с. 123]. Вместе с тем, ряд ученых (Ю. Паисов и др.) акцентируют появление в современных социокультурных условиях новых форм, связанных с двумя противоположными сферами – аутентичным фольклором (необработанным композиторами) и авторским творчеством «по фольклорным мотивам» (с применением неофольклорных примов композиторской типизации) [9, с. 130].

А. Белоненко указывает на сосуществование в современной хоровой музыке двух различных конструктивных походов к проблеме использования народного мелоса: 1) традиционного (с применением методов обработки цитированной мелодии), сформировавшегося в практике XIX в.; 2) альтернативного, позволяющего создавать свободные по форме сочинения в «народном стиле» на основе «аналитического» композиционного метода, основанного на комбинаторном использовании фольклорных элементов народной музыкальной системы, характерных для конкретного жанра или местной исполнительской манеры (без заимствования фольклорного напева) [1, с. 143–144].

Эстетико-художественным основаним современной композиторской интерпретации фольклорной образности в контексте культурных новаций постмодерна представляется, на наш взгляд, ряд факторов. Один из них – смена уровня и формы социокультурного функционирования фольклора (вследствие его дифференциации). Существенными аспектами расширения лексики и семантики хоровых сочинений в украинской музыке конца XX в. – начала XXI в. становится использование фольклора с акцентом на певческой обрядовой архаике. Авторская трактовка народнопесенных раритетов направлена на выявление и переосмысление жанрово-стилевых элементов, исполнительских традиций, региональной языковой специфики (например, колористических особенностей карпатской этнохарактерной традиции) и семантизацию национального героического эпоса (дум, исторических песен).

Характерными тенденциями композиторской интерпретации фольклорной образности в современной украинской музыке являются: сосуществование методов профессионализации народнопесенных образцов, характерных для различных истори-

ко-культурных периодов; возникновение альтернативных форм авторской трактовки первоисточников, репрезентирующих пути размежевания сложившихся канонов работы «по модели».

Использование народнопесенного напева в качестве тематизма (с дальнейшим его развитием) в новом стилевом контексте, а также реконструкцию старинных пластов певческой обрядовой культуры с образованием нового концентрированного целого О. Бенч-Шокало считает основополагающими формами современной авторской индивидуализации фольклорных образцов в украинском хоровом искусстве [2, с.125–126].

Магистральными векторами модернизации фольклорно-авторского диалога на современном этапе его экзистенции становятся: стилевое усложнение цитированного оригинала в авторском тексте в результате разработки (симфонизации), темброфактурного обогащения интонационной основы; кристаллизация quasi-фольклорных опусов, стилизаций, произведений неофольклорной эстетической ориентации (хоровые циклы с собственной жанровой концепцией, творчески объединяющие стилизованный и свободно трактованный аутентичный мелос («Триптих» В. Бибика, концертная колядка «Корочун-коляда»; хоровые концерты «Горы мои», «Ярмарка» В. Зубицкого; хоровая опера «Ятранские игры» И. Шамо, кантаты «Времена года» Л. Шукайло, «Четыре времени года», «Красная калина» Л. Дычко и др.).

Объединяющим фактором направленности хорового творчества современных украинских композиторов, обращающихся к фольклорной образности (Ю. Алжнева, В. Бибика, Я. Верещагина, Л. Грабовского, А. Гаврилец, А. и И. Гайденко, Л. Дычко, В. Зубицкого, В. Рунчака, М. Скорика, Е. Станковича, В. Степурко, И. Шамо, О. Яковчука и др.) становится, с одной стороны, претворение национального колорита, атмосферы, исполнительской манеры и реконструкция «дефинитивной структуры сонора народнопесенного первоисточника, не опредмеченного ранее в фольклорных обработках» [6, с. 13]. С другой стороны, обогащение современных художественно-выразительных ресурсов, создание музыкального языка, способного воссоздать этнотрадиционную стилистику.

Таким образом, специфику культурного диалога «автор – традиция» на современном этапе художественно-исторического развития в контексте неофольклорных исканий украинских авторов в хоровой музыке отражают:

– осмысление народнопесенных источников как уникального микрокосмоса, национально-своеобразной модели бытия, репрезентированной интонационно-поэтическим синкретизмом;

– осознание законов этнохарактерного музыкального языка и специфики фольклорного интонирования;

– универсальность композиторской интерпретации фольклорных первоисточников, отражающей интеллектуализм, ассоциативность и многогранность современного художественного мышления;

– ориентация на этнохарактерный (в том числе региональнй) звукообраз, расширение интонационного словаря этнорегиональными «диалектизмами»;

– претворение-стилизация аутентичного звучания музыкального фольклора, его природной самобытности, декоративности;

– семантическое переосмысление, трансформация и свободное композиторское прочтение фольклорного интонационно-вербального синкретизма (отказ от прямого цитирования народной мелодии при сохранении поэтического ряда);

– индивидуально-стилевая трактовка этнотрадиционных раритетов на формообразующем и лексическом уровнях с претворением современной идеи создания «синтетического звукового обьекта» (А. Соколов), тенденций симфонизации и театрализации фольклорной образности (реконструкция обрядовых действ);

– кристаллизация новой структурно-композиционной модели реконструкционного типа как синтезированной художественной целостности с индивидуально-авторской интонационной концепцией (на основе фольклорного поэтического текста, стилизованного quasi-народного тематизма и усложненного фактурно-стилевого комплекса, отвечающего уровню современного композиторского профессионализма);

– создание авторского тематизма свободно-интегративного типа, имеющего ассоциативные связи с фольклорной стилистикой, базирующегося на интерпретации отобранных этнохарактерных интонационных лексем и имитации национально-региональных форм музицирования;

– экспрессивный тип музыкального высказывания с интенсификацией звуковой палитры: фольклорными остинатно-речитативными элементами, полиладовой драматургией, тембровой вариативностью, метроритмической свободой; диссонатной гармонией (в том числе кластерно-сонорного типа), семантически усиленной народными исполнительскими элементами;

– усложнение традиционных форм толкования фольклорных текстов согласно нормам современного художественного мышления; кристаллизация на фольклорной основе динамизированных свободных композиций с элементами вариантного и симфонического развития.

Литература

1. Белоненко, А. Образы и черты стиля современной русской музыки 60–70-х годов для хора a cappella / А. Белоненко // Вопросы теории и эстетики музыки: сб. ст., вып. 15. – М.-Л., 1977. – С. 139–152.

2. Бенч-Шокало, О. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції : навч. посіб. / А. Бенч-Шокало. – К.: Укр. світ, 2002. – 440 с.

3. Берегова, О. Тенденції постмодернізму в камерних творах українських композиторів 80–90-х років ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. мистецтв. / О. Берегова НМАУ ім. П.І. Чайковського. – К.; НМАУ, 2000. – 20 с.

4. Гончаров, А. Неофольклор як художньо-естетичне явище в музичному мистецтві / А. Гончаров // Науковий вісник НМАУ ім. П. Чайковського. Вип. 18: Муз. виконавство. Кн.7. – К.: НМАУ, 2001.– С. 37–47.

5. Деревянченко, Е. Неофольклоризм: к проблеме диалога художственных систем : статья / Е. Деревянченко // Муз. мистецтво: зб. наук. ст. – Вип. 4. – Донецьк: Юго-Восток, 2004. – С. 60–68.

6. Козаренко, О. Національна музична мова в контексті постмодернізму / О. Козаренко // Наук. записки Терноп. держ. пед. ун-та. ім. В. Гнатюка. Сер. Мистецтвознавство. – № 2. – Тернопіль: ТДПУ, 1999. – С. 9–15.

7. Лащенко, А. Поліфонічний принцип хорових обробок Б. Лятошинського : стаття // Укр. музикознавство. – Вип. 9. – К.: Муз. Україна, 1974. – С. 123–136.

8. Лотман, Ю. Семиосфера : Культура и взрыв; Внутри мыслящих миров: Статьи. Исследования. Заметки: [1968–1992]. / Ю. Лотман. – СПб: Искусство, 2000. – 704 с.

9. Паисов, Ю. Современная русская хоровая музыка 1945–1980 гг. : исследование / Ю. Паисов. – М.: Сов. композитор, 1991. – 280 с.

10. Сохор, А. Традиции и новации в творчестве Г. Свиридова : статья / А. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. III.: Статьи и исследования. – Л.: Сов. композитор, 1983. – С. 262–302.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Г. Липская

Образование как социальная ценность и фактор становления личности

С тех пор как мир возник во мгле,
еще никто на всей земле
не предавался сожаленью,
что отдал жизнь свою ученью.

Абу Абдаллах Рудаки

Человеческое общество не может развиваться без передачи культурно-исторического опыта от старшего поколения к младшему. Образование как социальное явление такое же древнее, как и само человечество. Особой же сферой социальной жизни оно стало с того времени, когда процесс передачи знаний и социального опыта выделился из других видов деятельности общества и стал делом лиц, специально занимающихся обучением и воспитанием. Таким образом, образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает вместе с появлением общества и развивается вместе с развитием трудовой деятельности человека, мышления и языка.

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Заметно повысилась и социальная роль образования, так как от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития всего человечества. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определенную материальную и духовную продукцию, а также услуги для человека, то система образования «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. От уровня образования зависит действенность всех социальных, экономических, политических и других процессов развития общества, а также наращивание интеллектуального, духовного и социокультурного потенциала государств. Система образования в современном мире стала многоотраслевым комплексом, и ее целью является не просто передача знаний и развитие личности, но и интеллектуальное сопровождение развития общества.

Само понятие «образование» в современной трактовке является многозначным и многогранным понятием. Среди различных определений данного понятия можно выделить следующие его характеристики:

– образование – это социокультурный феномен, который является важным фактором развития общества и составным компонентом культуры;

– образование – это открытая, гибкая и целостная система преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления;

– образование – это целенаправленный и непрерывный процесс и результат развития личности путем научно организованного обучения, воспитания и самообразования;

– образование – это средство, процесс и результат развития человека, это процесс приобретения знаний, процесс познания себя и других.

Образование, на наш взгляд, необходимо понимать как единый процесс физического и духовного становления личности, который сознательно ориентирован на исторически зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. Формирование личности невозможно вне социальной деятельности, только включаясь в процесс исторической практики, индивид проявляет свою социальную сущность, приобретает социальные качества, вырабатывает собственные ценностные ориентиры.

Само образование также может рассматриваться как ценность государственная, как ценность общественная и как ценность личностная. Образование как сфера духовной жизни общества является объективной общественной ценностью, которая располагает возможностями формирования личности человека как субъекта культуры и морали. Отражая цели общества, его нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал, образование способно соучаствовать в созидании системы общечеловеческих ценностей, в создании условий для усвоения этих ценностей личностью.

Государственная ценность образования состоит в том, что нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства самым непосредственным образом зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития. То есть образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения не только в интересах самого человека и общества, но и государства.

Общественная ценность образования состоит в том, что образование выступает как средство интеграции общества и средство передачи общественных ценностей различным социальным группам. Благодаря образованию молодежь приобщается к жизни общества, социализируется и интегрируется в социальную систему. В данном контексте образование призвано обеспечивать целостность и стабильность общества, его развитие и совершенствование через гармонизацию общих и индивидуальных интересов, через обеспечение развития его членов.

Личность как социальная индивидуальность – это всегда конкретный итог, синтез и взаимодействие очень разнообразных факторов. И личность тем значительнее, чем в большей степени она аккумулирует социально-культурный опыт человечества и в свою очередь вносит индивидуальный вклад в его развитие. Рассматривая личностную ценность образования, можно выделить следующие культурно-гуманистические функции образования:

– развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия;

– формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптирования к социальной и природной сферам;

– обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации;

– овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья;

– создание условий для саморазвития творческой индивидуальности и раскрытия духовных потенций, так как современная социальная действительность со все большей отчетливостью требует воспитания и развития у молодого человека качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно строить свои отношения с людьми.

Образование – это совокупность общезначимых нравственных и культурных ориентиров, знаний, умений и навыков, достаточных для осознанного и продуктивного

участия человека в жизни общества. Образование позволяет удерживать процесс воспроизводства и передачи исторического и социального опыта и одновременно закреплять в сознании молодого поколения новые политические и экономические реалии, новые ориентиры общественного и культурного развития. Образование выступает средством трансляции культуры, овладевая которой человек не только адаптируется к условиям постоянно изменяющегося социума, но и становится способным выходить за пределы заданного, развивать собственную личность и приумножать потенциал мировой цивилизации. Поэтому не случайно одной из главных задач образования является подготовка молодого поколения к самостоятельной жизни и способствование формированию у него собственного образа будущего.

Таким образом, образование выступает не только как механизм формирования общественной и духовной жизни человечества, но и как один из факторов становления личности. В рамках системы образования происходит накопление и развитие интеллектуального и духовно-нравственного потенциала государства. Социальная ценность образования состоит в возможности развития познавательных и духовных потребностей общества, и определяется она большой значимостью образованного человека в современном мире.

Литература

1. Бороздина, Г.В. Основы психологии и педагогики / Г.В. Бороздина. – Мн.: Белорусский государственный экономический университет, 2004. – 384 с.

2. Ипатова, Е. Ю. Место образования в процессе социального становления личности / Е. Ю. Ипатова // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.).Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 38–40.

3. Сериков, В.В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

4. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

М.Г. Вохрышева

Образование как культуротворческий процесс

В условиях глобальных социальных изменений остро стоит вопрос об адаптации к ним каждого отдельного человека. Первостепенное значение приобретают проблемы профессиональной подготовки в ее социокультурном измерении, особенно подготовки тех специалистов, чья деятельность прямо связана с целенаправленным регулированием социокультурных процессов. Сложность, динамичность общественной жизни, увеличение масштабов инновационных процессов в культурной сфере и системе образования не позволяют надеяться на успешность действий, опираясь на решения, сформированные в старых, менее сложных условиях. Становится важным отойти от устаревшего схематизма формирования проблемы, искать новые подходы, распознавать положительные и негативные тенденции в развитии образования.

Каждый тип культуры определяется соответствующим ему способом образования. В свою очередь потребность в новом типе образования выступает как предпосылка формирования нового типа культуры. Способ образования тесно связан со способом деятельности, мышления. Границы культурных эпох различаются и по смене образо-

вательных систем. XXI век открывает перспективу новой культурной эпохи в связи с существенными изменениями способов образования, связанных с информационной техникой, созданием условий для нового типа мышления. Культуротворческий смысл высшего образования связан с переходом к формированию профессиональных компетенций в процессе всего периода обучения, а также с освоением огромного потока информации.

Понятие «образование» тесно связано с понятиями «воспитание», «обучение», «развитие» и составляет одну из смысловых компонент латинского слова «культура». Можно констатировать смену парадигм в образовательной системе, что обусловлено новыми ценностными ориентациями, трансформацией технологии обучения, необходимостью повышения эффективности процесса усвоения знания. И ранее, и особенно теперь все более актуальными становятся культурологические аспекты образования. Культура при этом осознается как культивирование неисчерпаемости личности, как ее постоянное духовное совершенствование.

А.С. Запесоцкий, возражая против термина «образовательные услуги», отмечает: «Это совместная деятельность образовательного учреждения со студентом». По его утверждению, в системе образования исчез идеал воспитания: «Страна оказалась без каких-либо социальных институтов, которые могли бы поддерживать нравственность, в то время как в обучении важно хорошо представлять, какой тип личности вы хотите получить в результате. Надо снабдить ученика определенной моралью, – пишет он, – иначе профессионализм, выражаясь словами Менделеева, превратится в «меч в руках сумасшедшего» [2, с. 37].

В процессе образования создаются культура и человек культуры. Два фундаментальных, сложных по значимости понятия – культура и образование – представляют собой «две сами по себе заряженные категории», по выражению А.В. Толстых. Образование не сводится к преподаванию, оно значительно шире, поскольку включает в себя не только комплекс соответствующих знаний по «предмету», но и формирование личностных качеств обучающихся, которое происходит в процессе преподавания учебных дисциплин в рамках заданного предметного поля, а также за его пределами.

Главная цель любого образования – развитие способности человека к самостоятельному осмыслению событий, и не только в узкопрофессиональной среде, но и с позиций целостного мировосприятия определенного сообщества, объединенного особой формой выражения многообразия – культурой. Последняя представляет собой систему общественных ценностей и норм, а также внутреннюю структуру личности как результат овладения культурой в совокупности ее традиционных и современных образцов. Парадигма образования включает в себя также признание полезности познания в аспекте возможности предвидения последствий вмешательства человека в окружающую действительность.

Образование и культура в своем соединении осуществляют социализацию и культуризацию человека. Соотношение образования и культуры определено Л.П. Буевой, которая представляет их как две стороны единого процесса антропо- и социогенеза; взаимодействие этих сторон обеспечивает производство, тиражирование, передачу, усвоение и потребление знаний и ценностей [1]. В.М. Межуев утверждает сближение культуры с образованием «в том ее качестве, в котором она предстает как национальная культура, существующая в традиции не столько устной, сколько письменной речи и языке». Национальная культура усваивается каждым посредством специальной подготовки, называемой образованием. «Просвещать, – считает В.М. Межуев, – значит с помощью образования вырабатывать у людей культурное самосознание, всегда облеченное в конкретную национальную форму». Образование – это не только при-

обретение знаний и получение специальности [3]. Оно должно выполнять культурную функцию формирования национального культурного самосознания, то есть по сути и духу своему быть культурологическим.

Культуру рассматривают применительно к системе образования как воспроизводящую при смене поколений систему образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений жизни общества. Образование – это социальный институт с функцией культурного воспроизводства человека. При этом в структуру ценностей включаются: собственно ценности, идеалы, принципы поведения и сознания, цели. А.Я. Флиер прогнозирует выдвижение на первый план такой проблематики, как «накопление исторического социального опыта», «социальное воспроизводство общества», «принципы и причины неравномерного распределения социального опыта между различными группами внутри общества, "стратегические социальные цели исторического воспроизводства данного общества с его национальной спецификой"» [4, с. 15].

Система образования сама по себе достаточно консервативна, что обусловлено ее главной целью передачи из поколения в поколение знаний, способов деятельности и правил, которые являются значимыми на протяжении длительных периодов человеческого существования. Но в любом обществе она подвержена изменениям под влиянием определенных факторов, среди которых важен фактор смены ценностей в общественном сознании.

Нельзя не заметить, что в последние годы появилось значительное число работ, в которых осмысливаются разные общественные явления в контексте культуры. Не осталась в стороне от этого процесса и педагогика (работы Л.А. Воловича, Н.Б. Крыловой, Н.Д. Никандрова, В.Т.Пуляева, Н.Е. Щурковой и других).

В настоящее время, несмотря на длительные усилия по формированию приоритета общественных ценностей, вопреки декларациям последних лет о значимости общечеловеческих нравственных универсалий, в нашем обществе совершенно очевидными стали явления «десоциализации», усиления индивидуализма, уход в замкнутый мир адаптационных, потребительских и гедонистических ориентаций. В связи с этим новый поворот приобретает проблема «индивидуальность – индивидуализм». Нельзя не приветствовать развитие самостоятельности, самобытности в формировании личности, полное раскрытие многообразных способностей и возможностей каждого человека. Но данное стремление выражает позитивную тенденцию лишь при условии гармонизации его в целостной структуре общественного человека, не ограниченного рамками эгоистического интереса, не противопоставленного другим индивидуальностям. В ряде работ, отстаивающих идею развития человеческой индивидуальности, к сожалению, не акцентируется момент общественного. Тем самым размывается грань между индивидуальностью и индивидуализмом, между стремлением человека к самовыражению и возможным переходом его за грань, где господствуют и преобладают эгоистические интересы, пренебрежение интересами других людей. Подобное размывание границ несет в себе разрушительную тенденцию. Именно отношение человека и общества, их гармонизация по системе параметров и лежит в основе образования. В процессе образования человек превращает всеобщее знание в конкретное, личностное. Обучаемый должен приобретать не только навыки, но и вырабатывать своё отношение к тому, что он познает, умение критически осмысливать познаваемое. Только это способствует становлению самостоятельной личности.

Среди множества определений понятия «культура» приобретает популярность представление о культуре как опыте установления и поддержания смыслового порядка. Методологически оно связано с утверждениями об особенностях современной социально-культурной среды, характеризующейся отсутствием культурной доминаты,

которая определялась бы системой существующих ценностей. В этих условиях необходимо возрастает роль индивидуальной активности человека, направленной на проектирование траектории своего развития и поведения, устанавливаются новые отношения человека с культурой, которые позволяют говорить о субъективации культуры. Каждый человек вырабатывает для себя определенный набор смыслов деятельности, и эти личностные смыслы – конструкты выступают в качестве основы его активности. Культуротворчество в данном контексте выступает как смыслоупорядочивающая активность человека.

Меняющееся общество требует адекватных перемен в образовании, и они происходят. В последние два десятилетия высшая школа включила в себя множество инновационных компонентов, которые существуют в синтезе с традиционными. Не только усвоение устоявшегося, традиционного набора знаний и культурных образцов, а творчество, создание новых культурных форм, новых способов деятельности требуется от человека в новой социокультурной ситуации. Становится более востребованной сознательная человеческая активность, благодаря которой человек создает нечто и приобретает опыт социоконструирования.

Активное участие студента в культурологическом процессе предусматривает переход от процесса обучения к процессу учения, когда студент находится не в позиции обучаемого фиксатора и транслятора знания, полученного от преподавателя, а в роли созидателя своего знания. Преподаватель направляет его в стремлении к самообучению и саморазвитию, к самостоятельному постижению знания. В данной ситуации выстраивается индивидуальная образовательная программа для студента. Собственно, данная система сформировалась в рамках художественно-творческого образования (музыкального, театрального, хореографического, художественного). Преподаватель работает вместе с учениками, с учетом его индивидуальных способностей и личностных качеств. Студент в значительной мере сам целенаправленно анализирует и выстраивает свою учебную деятельность.

На личностно-ориентированной основе должен строиться образовательный процесс и в рамках любого другого образования. Здесь также требуется повышение уровня самостоятельности студента, умение выделить для себя приобретаемое направление для углубленного изучения, определение его связей с будущей практической деятельностью. Задача преподавателя – помочь студенту в его самоопределении, выстраивании индивидуальной траектории развития. Конечным результатом реализации данных стратегий становится набор компетенций, которые представляют собой не набор знаний по предметам, а комплекс способностей использовать эти знания, свои потенциальные возможности в меняющихся ситуациях. Студент становится самостоятельным и ответственным творцом своей учебы, а для этого он должен «уметь учиться» и иметь больше времени для самостоятельной работы в библиотеках, лабораториях, классах. Но и преподаватель также должен обладать умением организовать работу каждого студента через систему дидактических материалов, а также в процессе личного общения. Компетентностный подход в образовании призван устранить разрыв между знанием и умением, утвердить примат применения знания над его простым усвоением, а также трансформировать знание как социокультурную форму образования в другую социокультурную форму – творчество.

Одним из конкретных способов реализации образовательного процесса как культуротворческого является выполнение заданий проектного типа, когда усвоение определенных теоретических понятий и представлений становится необходимостью при выполнении проекта, содержащего прагматические цели и одновременно требующего усвоения определенного комплекса знаний. Проектная деятельность от начального

ее этапа – формирование замысла – через формирование программы реализации – до получения конечного результата способствует подготовке настоящего профессионала, владеющего основами методологического мышления, умеющего систематизировать ситуацию и принимать решения, действующего и мыслящего в культурно-историческом контексте.

Таким образом, культурообразующий смысл образования заключается в девизе: от обучения к учению. Привычная схема «преподаватель передает знания, а студент их потребляет» в новых условиях должна замениться другой: студент выстраивает свою индивидуальную траекторию учения, а преподаватель ему помогает, создавая все необходимые условия.

Могут быть выделены разные составляющие культурообразовательной деятельности: формирование культуры мышления, интеллектуальной деятельности; воспитание культуры профессиональной деятельности при усвоении принципов, норм и правил; формирование культуры поведения, коммуникативных навыков; воспитание креативности, творческого отношения к деятельности, постоянной нацеленности на поиск возможностей ее совершенствования.

В новых условиях должны утверждаться культурообразующие условия педагогического взаимодействия, в которых особое значение приобретает свободное и ответственное поведение студента. Квалификация педагога также не сводится к научно-дисциплинарной компетенции. В условиях знаниевого многообразия преподаватель превращается в определенной мере в специалиста по системам ориентации в этом многообразии. Место посредника, координатора, специалиста по взаимодействию составляет основное содержание профессиональной компетентности преподавателя. Его функции в свете нового подхода к обучению: взаимодействие со студентом; проектирование образовательных процессов; помощь в реализации индивидуальной траектории.

Литература

1. Буева, Л.П. Культура и образование / Буева, Л.П. // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 12–18.

2. Запесоцкий, А.С. Современная культурология как научная парадигма / А.С. Запесоцкий, А.П. Марков // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 76. – 3. Межуев, В.М. Культурология как наука / В.М. Межуев // Вопросы философии. – 1997. – № 2. – С. 8–11.

4. Флиер, А.Я. Культурология для культурологов / А.Я. Флиер. – М.: Акад. Проект, 2000. – 459 с.

В.А.Березовская

Духовно-нравственное воспитание – приоритетное направление образовательной деятельности Дворца творчества

Система образования России пока еще не вышла из полосы реформ. Есть ещё много проблем. Одной из них является проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Постановка этой проблемы связана с резким падением духовного здоровья российского общества. Причины заключаются в смене идеологических ориентаций, в появлении духовного вакуума (проникновение западной коммерческой культуры, культа насилия, эгоизма, обмана, порнографии и т.д.). Бездуховность,

низкая нравственность, а также грубость, преступность, наркомания, алкоголизм и многие другие пороки нашего времени – все это разрушает человека, общество и государство. Важнейшей проблемой современного образования является проблема определения его цели. Достаточно обобщенно и широко она представлена как «главная цель воспитания в современном мире и состоит в создании материальных, духовных, организационных условий для формирования у каждого гражданина целостного комплекса социально-ценностных качеств, взглядов, убеждений, обеспечивающих его успешное развитие». Отсюда приоритетными направлениями воспитания сегодня являются воспитание духовно и физически здоровой личности; гражданина, патриота и гуманиста; трудолюбивой и конкурентоспособной личности; творческой, саморазвивающейся личности.

Именно в формировании духовности зиждется сердцевина воспитательной работы с учащимися. Иначе, по слову Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Алексия II, «школа станет мертвенной, а труд ее безотрадным, если она будет только передавать некую сумму знаний. Нет, и не может быть школы без воспитания, без стремления помочь учащемуся стать личностью нравственной, самостоятельной, одухотворенной, способной отдавать себя другим людям, народу, Отечеству». Поэтому главное внимание и основные усилия образования должны быть нацелены на преодоление дефицита духовности. Самое пристальное внимание должно уделяться обновлению, обогащению и актуализации самого содержания образования и воспитания, его соответствию духовному наследию и великим традициям, доставшимся нам не по нашей заслуге от наших предков. Весь учебно-воспитательный процесс в образовательных учреждениях России должен быть направлен на формирование условий для созидания осмысленной, предметной, ответственной жизни на духовно-нравственной основе. «Все, что воспитывает духовный характер человека, – все хорошо для России, все должно быть принято, творчески продумано, утверждено, насаждено и поддержано. И обратно: все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами».

В Законе РФ «Об образовании» духовно-нравственное воспитание рассматривается как важнейший приоритет государственной образовательной политики. Оно направлено на духовную и социальную консолидацию российского общества, укрепление гражданской идентичности, формирование общих духовных и нравственных основ национального самосознания. Эти перспективные политические идеи были положены в основу Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения.

Методологической основой разработки и реализации федерального государственного образовательного стандарта общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания российских школьников, в которой приведена система базовых национальных ценностей. Критерием их систематизации, разделения по определенным группам были выбраны источники нравственности и человечности, т.е. области общественных отношений, деятельности, сознания.

Традиционными источниками духовности и нравственности являются: Россия, многонациональный народ Российской Федерации, гражданское общество, семья, труд, искусство, наука, религия, природа, человечество.

Соответственно традиционным источникам определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе духовно-нравственных ценностей (представлений):

1. Патриотизм – Любовь к России. Любовь к своему народу. Любовь к своей «малой Родине». Служение Отечеству.

2. Социальная солидарность – Свобода личная и национальная. Доверие к людям. Справедливость. Милосердие. Доброта. Честь. Честность. Достоинство.

3. Гражданственность – Правовое государство. Гражданское общество. Долг перед Отечеством, старшими поколениями, семьей. Закон и правопорядок. Свобода совести и вероисповедания.

4. Семья – Любовь и верность. Здоровье. Достаток. Почитание родителей. Забота о старших и младших. Продолжение рода.

5. Труд и творчество – Творчество и созидание. Целеустремленность и настойчивость. Трудолюбие. Бережливость.

6. Наука – Познание. Истина. Научная картина мира. Экологическое сознание.

7. Искусство и литература включают ценности – Красота. Гармония. Духовный мир человека. Нравственный выбор. Смысл жизни. Эстетическое развитие.

8. Природа – Жизнь. Родная земля. Заповедная природа. Планета Земля.

9. Человечество – Мир во всем мире. Многообразие культур и народов. Прогресс человечества. Международное сотрудничество.

В рамках школьных образовательных программ учащиеся знакомятся с историческим прошлым нашего народа, с яркими страницами истории Отечества, стремятся постичь истину, следуя за поисками счастья и смысла жизни героев литературных произведений. На примере судеб многих великих русских полководцев, учёных, мыслителей, священнослужителей учащиеся знакомятся с примером беззаветного и бескорыстного служения Родине, своему народу. Знакомясь с творениями писателей, художников, композиторов, творчеством актёров, музыкантов, учащиеся приобщаются к миру прекрасного, что позитивно отражается на их духовном развитии, содействует формированию целостной структуры личности. Это позволит им в будущем позитивно преодолевать кризисные периоды взросления, достигнув зрелого возраста, быть духовно здоровыми людьми, подлинными гражданами своего Отечества. Таким образом, образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества.

Образовательное учреждение – единственный социальный институт, через который проходят все граждане России, где наиболее системно, последовательно и глубоко происходит духовно-нравственное развитие и воспитание личности. Поэтому именно в образовательном учреждении должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и духовная, культурная жизнь учащегося.

Духовность и нравственность как качества личности формируются во всех сферах её жизнедеятельности: познавательной, трудовой, игровой, в повседневных отношениях и сложностях жизни, в общении и поступках, в досуговой деятельности, через мероприятия, в которых ребенку приходится разбираться, делать выбор, принимать решения, совершать поступки. Очень многое зависит и от социума, в котором формируется личность ребенка.

Значительные возможности для современного решения задач духовно-нравственного воспитания предоставляет система дополнительного образования детей, ориентированная на свободный выбор и освоение обучающимися дополнительных образовательных программ. Стратегия интеграции основного общего и дополнительного образования является реальным механизмом утверждения вариативности в системе образования.

Цель дополнительного образования – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению обучающихся, их адаптации к жизни в динамичном обществе, приобщение к здоровому образу жизни.

Дополнительное образование, в соответствии со своей спецификой, стремится к органичному сочетанию видов организации досуга с различными формами образовательной деятельности и, как следствие, решает проблему занятости детей и способствует установлению реального взаимодействия различных культур, что обеспечивает ему важное место в региональном компоненте государственного образовательного стандарта.

В «Программе по духовному воспитанию» МБОУДОД Белгородского Дворца детского творчества основой деятельности педагогов является формирования *культурной личности, способной к саморазвитию, адаптации в сложной окружающей действительности, умеющей совершенствовать и позитивно реализовать свой творческий потенциал в интересах личности, общества, государства.* Программа реализуется в четырех блоках: образовательной и воспитательной деятельности, в работе с родителями, во взаимодействии с социальными партнерами.

В образовательной деятельности духовно-нравственный компонент включен во все программы дополнительного образования 10 направленностей. Особенно ярко отражено содержание духовно-нравственного воспитания в образовательной деятельности художественно-эстетической направленности: «Школа народного танца», «Обучение вокальному пению», «Обучение фольклору», «Обучение игре на духовых инструментах», «Обучение игре на скрипке», «Обучение декоративно-прикладному искусству», «Обучение изобразительному искусству» и многие другие.

В воспитательной деятельности процесс духовно-нравственного воспитания планируется через систему мероприятий, направленных на повышение уровня воспитанности обучающихся. Педагоги стремятся формировать у обучающихся основы морали через воспитание таких чувств, как забота, уважение, взаимопомощь, доверие, вовлекая в традиционные благотворительные акции: «Дети – детям», «Метры тепла», «Дай лапу, друг!», концерты для солдат воинской части и ветеранов локальных войн, тесное сотрудничество с обществом «Красный крест» и общественной организацией детей с ограниченными возможностями «Тепло души» и многие другие.

Духовный человек – это, прежде всего, гражданин и патриот. Народ Белгородчины имеет богатую и героическую историю, огромный духовный, культурный и интеллектуальный потенциал. От подрастающего поколения будет зависеть, какое место займет культура родного края в российской и мировой культуре. Поэтому стратегическая идея в деле формирования молодого белгородца – это воспитание его как подвижника своей малой Родины, страны, ее возрождения и развития. Следовательно, главный принцип воспитания – это принцип патриотизма и гражданственности, который осуществляется педагогами Дворца творчества на занятиях научно-исследовательских обществ учащихся «Отечество» и «Эколог» через изучение и написание исследовательских работ по краеведению и экологии, через брейн-ринг «Знатоки родного края», школьные парламентские игры «Я – гражданин России», «Дебаты», через мероприятия клуба «Будущий избиратель», через участие в разработке социальных проектов «Моя программа социального действия», «Мой будущий социально-ответственный бизнес в сфере инновационной экономики города Белгорода», «Развитие велосипедного движения в городе Белгороде», «Мой вклад в развитие города Белгорода – города добра и благополучия» и другие.

Духовный человек – это человек с сильным национальным характером; он сознает ответственность за порученное дело, за судьбы других, за будущее своего народа. Это человек, который приобщен к гуманистическим ценностям мировой культуры, культуры других народов, но прежде всего – это человек, знающий свою национальную культуру, свои истоки, свой родной язык. Эти качества педагоги воспитывают у об-

учающихся на занятиях в детских объединениях культурологической направленности через образовательные программы: «Обучение театральному искусству», «Обучение искусству кукольного театра», «Художественное слово», «Юный сказочник», «Основы журналистики», «Краеведение» и через участие в различного уровня мероприятиях: конкурсах декоративно-прикладного творчества «Божий мир», «Краса Белогорья» и исполнителей живой музыки «Живая волна Белогорья», через проведение бесед: «Как появилась религия?», «Белгородский чудотворец – небесный покровитель земли Святого Белогорья», фольклорный спектакль «Коляда-Коляда, отворяй ворота!», устный журнал «Народная вышивка в современном костюме», диспуты: «Разумное и нравственное всегда совпадают», «Добрым быть совсем не просто», «Надо ли любить всех?».

Духовный человек – это человек, который бережно и заботливо относится к Природе, вырабатывая новую философию и этику отношения к ней, осознавая необходимость сохранения всего многообразия животного и растительного мира, восстановления природных ландшафтов, защиты природы от негативных антропогенных воздействий. Сегодня это главный долг современных поколений перед Природой, о котором трактуется в образовательных программах эколого-биологической направленности «Окружающий мир», «Юный натуралист», «Кинолог», «Путь в науку» и различного рода мероприятиях: игра-путешествие «Среда обитания», акции «Первый подснежник», «Сбережем наших птиц», «Вырастим книгу», «Белгород – зеленая столица».

Историко-педагогический опыт убеждает, что воспитание имеет огромное значение в социальном и духовном развитии человека. Духовность, нравственность выступают в качестве элементов мировоззрения, национального самосознания и соответствующего отношения к родной стране, другим нациям и народам. В результате целенаправленного духовно-нравственного воспитания укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество и независимость, сохранение материальных и духовных ценностей, развиваются благородство и достоинство личности.

Что касается идеологической платформы, необходимой для возрождения России, то она, конечно, есть. И что особенно важно – ее не надо специально придумывать и искусственно конструировать. Надо лишь воспользоваться тем гигантским и уникальным опытом, который народ накопил за время своего национального исторического бытия на собственном русском пути. Тысячелетний опыт страны убеждает в необходимости хранить верность духовному наследию, своему предназначению, духовно-нравственному идеалу, запечатленному в Православии и нашей культуре, образовании и воспитании, философии и науке, укорененному в традициях, самом хозяйственном и социальном укладе жизни народа.

Н.А. Леоненко

Модель социокультурного образования как потребность в гармоничном развитии

Бурный научно-технический прогресс способствовал формированию в обществе представления об абсолютном приоритете технологических достижений над гуманитарными знаниями, вещественного богатства перед духовным содержанием, вследствие чего наметилась тенденция отчуждения образования от человеческих ценно-

стей. Образование стало рассматриваться в качестве средства приобретения знаний, навыков, умений, необходимых для освоения технологий и техники, для выполнения узкопрофессиональных функций. Осмысливая современные задачи образования, можно констатировать, что развитие духовного потенциала личности не должно сводиться просто к объективной духовности. Оно осуществляется в процессе деятельности человека с целью позитивного изменения себя и общества в соответствии с высшими социально значимыми ценностями. Погоня за знаниями, информацией, за материальными ценностями диссонирует с генетически заложенной в человеке потребности в гармоничном развитии, поскольку правильное воспитание и обучение, как отмечал Платон, пробуждают в человеке хорошие природные задатки.

В современных условиях трансформации общества при смене культурных ценностей, культурных норм и отношений возникает необходимость выбора социокультурной модели образования. Основные направления реформирования образования сегодня формируются мировым сообществом, приобретают глобальный характер, но учитывают национальные интересы, традиции каждого государства. Для современного образования, которое традиционно ориентировано на гуманистические ценности, характерно стремление к общечеловеческим ценностям, творческое развитие личности. Ценностные ориентации – это сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. «Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее – ценности, связанные с идеалами и жизненными ценностями личности».

В системе высшего образования за последние двадцать лет происходят существенные изменения, вызванные социально-экономическими реформами на уровне государственной политики. Переход на трехступенчатую систему образования (третья ступень – это магистратура и специальность) потребовал корректировки всех программ гуманитарного цикла и программ специализаций. Социальный заказ на подготовку специалиста за более короткий срок (бакалавриат), удовлетворение образовательной потребности более быстрыми темпами приводит к более узкой предметной специализации, к ощущению незавершенности образования на уровне индивидуального сознания и вынуждает бакалавра продолжать обучение по специальности или поступать в магистратуру, уже имея диплом об образовании.

Однако мы не можем игнорировать и тот факт, что современное вузовское образование в силу перехода институтов на университетский уровень предлагает студенту освоить профессиональные знания, представленные в довольно обобщенной форме: «обо всем понемногу и немного о конкретной специальности». Все более проявляется противоречие между универсальным университетским образованием и стереотипами профессионального образования в институтах, где образование строилось на начальной установке как у студента, так и у преподавателя на получение конкретной специальности. В связи с этим можно отметить принижение ценности гуманитарного знания в технических вузах на уровне частного сознания и неудовлетворение образовательной потребности в области специальных знаний. От вузовской системы образования требуются определенные усилия и желание, осознание необходимости нахождения путей сближения в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин и воспитания с жизненной направленностью на становление компетентного специалиста-профессионала, творческой личности, на формирование выношенных реальных убеждений и представлений о ценностях, которые полностью зависят от общей культуры учебных заведений. Именно они оказывают нормативно-регулирующее воздей-

ствие в форме норм, целей, идеалов, способствуют созданию условий для развития и реализации интеллектуального потенциала каждого студента, выступают в качестве побудительных сил для удовлетворения потребности в получении знаний. Недооценивая важность социально-гуманитарных знаний, мы рискуем получить специалиста с духовно обедненной ценностной системой, для которого прагматизм будет тождественен искаженному эгоизму, специалиста «без сердца».

Известно, что важнейшей стороной профессиональной деятельности любого специалиста является постоянное пополнение и обновление знаний. Необходимый для плодотворной деятельности объём информации непрерывно растёт, а уже усвоенный материал быстро устаревает и требует обновления. Психологические исследования показывают, что уровень знаний молодых специалистов по окончании вуза остаётся удовлетворительным только первые пять лет, позднее им необходимо тратить до 10% рабочего времени на поддержание своей профессиональной компетентности на должной высоте. Поэтому обучение, ориентированное только на запоминание и усвоение лекционного материала, не может отвечать современным требованиям. Обучение, очевидно, должно быть построено так, чтобы студент в процессе обучения мог оптимально использовать свои психофизические возможности (внимание, память, мышление) для развития таких способностей и навыков, которые, сохраняясь и после завершения образования, обеспечивали бы ему возможность не отставать от ускоряющегося роста научно-технических знаний.

Наши вузы готовят специалистов разных областей промышленности и науки, но, как правило, не уделяют должного внимания развитию коммуникативных способностей студента. Современные условия предъявляют новые требования к молодому специалисту. Он должен быть нацелен на развитие известных и на поиск новых идей, уметь быстро адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и быть готовым к риску и принятию решений в условиях неопределенности. Должен уметь продуктивно общаться с людьми, психологически грамотно общаться с коллегами. Выполнять коллективную работу. Уметь, учитывая индивидуальные особенности каждого, обеспечивать мотивацию членов группы для достижения цели. Быть готовым к возможным конфликтным ситуациям в коллективе и к их устранению путем преобразования энергии межличностных или групповых противодействий в энергию действия в интересах решения стоящих задач.

В современном образовании широко применяются методы активного обучения, использование которых зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей, но и от богатства воображения, творческого потенциала преподавателей, умения моделировать ими ситуацию реального творчества для принятия решений. Помимо общего ознакомления с проблемой использования активных методов обучения современное высшее образование требует, чтобы педагоги чаще использовали активные формы преподавания в своей работе в зависимости от вида проводимых ими занятий, что, несомненно, способствовало бы совершенствованию профессиональных и личностных особенностей студентов.

При использовании новых технологий преподавания учебных дисциплин мотивация к обучению становится не только лично значимой, но и социально значимой, поскольку студент с самого начала включен в совместную учебную деятельность и сам находится в позиции обучаемого (учащегося) и обучающего (преподавателя). Активные формы обучения позволяют моделировать целостное содержание будущей профессиональной деятельности. Такое обучение вносит новое качество в традиционные формы вузовского учебно-воспитательного процесса: происходит смещение центра значимости с процессов передачи, переработки и усвоения информации на само-

стоятельный поиск ее обучаемым и на моделирование способов применения ее в будущей профессиональной деятельности. Определенные возможности в реализации новых форм преподавания предоставляет такая форма организации учебного процесса, как лабораторно-практические и семинарские занятия по любым предметам с применением видео- и компьютерных классов, с возможностью моделирования практически значимых ситуаций, требующих группового решения, когда наблюдается трансформация самостоятельной деятельности студентов путем включения их в новую систему группового общения.

Так, дискуссионные методы (организация и проведение круглых столов) формируют преимущественно когнитивный компонент процесса общения и межличностных отношений. В ходе организации дискуссии реализуются познавательные интересы обучающихся, вырабатывается навык умения сделать анализ фактов, информации, их интерпретации, правильный подбор необходимых данных для обоснования и выводов. Кроме того, дискуссионные методы развивают умения и навыки устной речи, в определенной мере и ораторское мастерство, гибкость мышления и его выражения в наиболее полной словесной (вербальной) форме.

Использование игровых методов приводит к активизации учебно-воспитательного процесса в вузах с одновременной реализацией личностных и профессиональных целей при обучении. Среди свойств, делающих игру средством обучения, можно назвать: возможность манипулирования игрой с целью создания желаемых проблемных ситуаций; возможность получения опыта принятия решений; возможность моделировать стратегии поведения в конфликтных ситуациях; возможность приобретения навыков в совместной деятельности. При этом следует отметить возможность многократного повторении процесса игры с разнообразными вариациями, которые обычно бывают эмоционально окрашены, – приобретенный опыт принятия решений на таких занятиях надолго остается в памяти.

Успешная реализация целей обучения во многом зависит не только от форм и методов преподавания, но и от способностей, потребностей, мотивов и интересов студента. Обучаемый высшей школы как личность отличается от учащегося средней школы большей определенностью своих социальных интересов, установок и мотивов, волей и относительной самостоятельностью мышления, что, несомненно, оказывает влияние на его отношение к самостоятельной работе, делает ее более целенаправленной и активной. Однако вряд ли без инструктивно-методической работы, без обратной связи с преподавателем у студента вуза хватит опыта для эффективной самостоятельной работы с информацией. При индивидуальном контакте и совместной работе преподаватель имеет возможность не только передавать обучаемым готовые знания, умения и навыки, но и управлять самостоятельной работой студентов в ходе теоретической и практической подготовки.

Литература

1. Ерасов, Б.С. Социальная культурология/ Б.С. Ерасов. – М.: АО «Аспект-Пресс», 1994. – 472 с.

2. Кирилова, Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности // «Вопросы психологии». – 2002. – №4. – С.77–79.

3. Рожкова, С.В. Гендерные аспекты образования: учебное пособие /С.В. Рожкова. – Ростов н/Д, 2005. – 68 с.

В.Н. Блохин

Проблемы высшего образования в Российской Федерации

Современная научно-техническая революция существенно изменила материально-технические условия производства и жизни, но не менее важным следствием научно-технического прогресса стало коренное изменение структуры, содержания и характера запаса знаний. Сегодня уровень и качество образования оказывают непосредственное воздействие на экономическое развитие любой страны.

Для решения социальных, экономических, культурных и нравственных проблем современной России большое значение имеют степень осознания обществом образования как социально-духовной ценности, а также разработка задач образовательного процесса, методологических целей и принципов управления им.

Образование является открытой и динамично развивающейся системой. В то же время образование как социальный институт тесно взаимосвязано с другими социальными институтами. Благодаря этому взаимодействию возможны качественные изменения внутри каждого из институтов как самостоятельных систем. Образование в социализации общества и человека изначально играло роль «двигателя общественного развития». Если это так, то образование есть не что иное, как само качество человеческого общества [4, с. 50].

Образование – это важнейшее средство, с помощью которого через различные социальные институты можно оказывать воздействие на человека. Институт образования способствует социальной зрелости как самого человека, так и социальной зрелости общества. При этом образование как социальное качество отражает сущность социального вектора развития общества [4, с. 52].

Международное сотрудничество в области образования развивается в настоящее время в рамках так называемого Болонского процесса. Болонский процесс заключается в активизации системы высшего образования с целью формирования зоны европейского высшего образования, основанной на общности фундаментальных принципов его функционирования. Результатом Болонского процесса станет признание всеми его участниками квалификационных документов об образовании, произойдет существенное увеличение мобильности учащихся, студентов, преподавателей, административного и учебно-вспомогательного персонала для взаимного обогащения европейским опытом и обеспечение трудоустройства выпускников во всех странах Болонского процесса.

На Берлинской конференции министров образования европейских стран, прошедшей в сентябре 2003 г., Россия присоединилась к Болонской конвенции по высшему образованию. Сторонники присоединения России к Болонской конвенции уверены, что это поднимет престиж российского образования, а также появятся возможности более эффективно осуществлять экспорт образовательных услуг [1, с 101].

В совокупности документов, определяющих глобальные перспективы Болонского процесса, имеется целый ряд принципиально важных, весьма конструктивных и привлекательных основоположений. Наиболее демонстративны следующие из них:

– моральная и интеллектуальная независимость университетов от политической и экономической власти;

– высшее образование должно рассматриваться как общественное благо;

– образование должно стать доступным для всех на протяжении всей жизни и обеспечивать наилучшие возможности для самореализации;

– высшая школа должна воспитывать хорошо информированных и мотивированных граждан, способных к критическому мышлению и анализу общественных проблем [2, с. 5].

Для полноценного участия в Болонском процессе России необходимо осуществить модернизацию образования, в частности:

– ввести сопоставимую с европейским систему двухступенчатого высшего образования (бакалавр – магистр);

– внедрить кредитную систему учета объема изучаемых дисциплин;

– создать соответствующую требованиям Европейского сообщества государственную систему контроля качества обучения и аттестации образовательных программ вузов;

– законодательно ввести принятую в Европе форму приложения к диплому о высшем образовании [1, с. 101].

Министерство образования РФ предпринимает определенные шаги с целью включения системы российского образования в Болонский процесс. Обсуждается, в частности, система кредитов, которую предполагается назвать системой зачетных единиц. За одну кредитную единицу предлагается принять усвоенный студентами учебный курс объемом в 36 часов. Необходимо отметить, что ряд вузов России уже перешли на двухступенчатую систему высшего образования.

Одним из основополагающих принципов, на которых строится западная высшая школа, является базовый подход к образованию, когда в образовательном сообществе все решения принимаются только по вопросам стандартов качества образовательного процесса без попыток стандартизации всего учебного процесса. В западной системе образования нет государственных стандартов, которые регламентировали бы для всей страны содержание преподавания дисциплин или время, отводимое на изучение тех или иных предметов или тем.

Сравнивая подходы к подготовке специалистов в российских и западных университетах, нужно отметить и различное отношение к общему объему так называемого учебного времени, отводимого на изучение дисциплины. Согласно проведенному анализу ситуации, студент, чтобы стать бакалавром в западном университете, должен затратить в среднем 3600 часов общего учебного времени. Российские же образовательные стандарты предусматривают значительно большие временные затраты на подготовку студентов – от 7450 часов (бакалавр культурологи) до 9300 (бакалавр прикладной математики и физики).

Важным вопросам также является соотношение аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студента. Общее учебное время в западных университетах состоит из нескольких элементов, причем аудиторная нагрузка составляет примерно 25%. В итоге на чтение литературы, подготовку письменных работ, научную работу и подготовку к экзаменам учебного времени отводится гораздо больше, чем на лекции и практикумы. Например, в Великобритании студент проводит в аудиториях в среднем 16 часов в неделю, а в России – до 40 часов [1, с. 102].

Учебное время, отводимое в западных университетах на самостоятельную работу студентов, так велико еще и потому, что в эти часы студенты выполняют свои письменные работы, и эта часть учебной деятельности рассматривается как центральный элемент образовательного процесса, поскольку развивает мышление, логику, аналитические способности. Письменные работы студентов, письменные экзаменационные работы и на их базе преподавательская работа со студентами – вот основа подготовки специалистов, способных мыслить самостоятельно, способных к дальнейшему самообучению и саморазвитию. Наличие студенческих письменных работ позволяет

западным университетам сделать работу со студентами предельно прозрачной, академические успехи студентов при необходимости могут быть проверены кем угодно и когда угодно.

В России на сегодняшний день не менее половины оценок студент университета получает за устные ответы на экзаменах, а это чревато, как минимум, субъективизмом. Логично предположить, что на каком-то этапе интеграции образовательных систем и от российских университетов могут потребовать соблюдения этого (практически единого для европейских университетов) правила проверки знаний студентов [1, с. 103].

Некоторые российские ученые достаточно негативно относятся к идее тесной интеграции с европейской образовательной системой. Противники Болонского процесса не считают европейское образование конечным идеалом, призывают остановить разрушение советской модели образования. Еще до подписания Болонской декларации, известный культуролог В.М. Межуев говорил: «Я думаю, в плане социальном, мы имели самую демократическую в мире систему образования! Можно много говорить о недостатках нашей педагогики... но базовые ценности этой системы... не могут быть поставлены под сомнение. И я не вижу никаких оснований, чтобы ее разрушать. Кому мешает всеобщая доступность и бесплатность образования – от низшего до высшего? Чем плохо, что школа как бы уравнивала всех в праве на образование, на научную, социальную и прочую карьеры? При всех изъянах и пороках старой общественной системы, наше образование оставалось островком гуманности, социальной справедливости и реального равенства» [2, с. 8].

Сегодня наиболее значимым фактором для нормального функционирования и последующей модернизации высшей школы является кадровое обеспечение. Положение в этом вопросе вызывает вполне обоснованное беспокойство. За последние годы значительно вырос объем предоставляемых высшей школой образовательных услуг, однако численность преподавательского корпуса практически не изменилась [3, с. 175]. Существенно вырос показатель количества студентов, приходящихся на единицу ППС с учеными степенями кандидата и доктора наук. Численность профессорско-преподавательского состава увеличилась незначительно, чего не скажешь о росте среднего возраста [3, с. 176].

К числу важнейших проблем относится также соотношение оплаты труда преподавателей и рост их учебной нагрузки. Как отмечают российские социологи, занимающиеся исследованиями проблем высшей школы, с ростом учебной нагрузки оплата труда не возрастает. Для социального положения преподавательского корпуса характерно несоответствие статусных элементов, прежде всего таких, как доход, престиж и уровень образования (при высоком уровне образования наблюдается снижение престижа и низкий уровень дохода). Рассогласованность статусных показателей приводит к возникновению чувства неудовлетворенности преподавателей своим положением в социальном пространстве [4, с. 177].

Вообще можно отметить, что в преподавательской среде сформировалось отчужденное отношение к бюрократическим методам модернизации высшего образования, слепому копированию зарубежного опыта функционирования высшей школы.

Настороженность нельзя отнести на счет консерватизма мышления. Неосведомленность педагогов о целях, формах и методах реформирования высшей школы, о тех принципах, на основе которых определялись государственные образовательные стандарты, – результат не столько инертного отношения вузовских работников к преобразованиям в сфере высшего образования, сколько свидетельство формализации процесса модернизации, неумения и нежелания органов управления высшим обра-

зованием заинтересовать преподавателей вузов, сделать их активными субъектами подлинных, глубоких реформ системы высшего образования [3, с. 184].

Литература

1. Ананишнев, В.М., Афанасьев В.В. Болонский процесс и образование в России // Социология. Журнал российской социологической ассоциации. – 2009. – № 1–2. – С. 101–113.

2. Добреньков, В.И., Жирнов, В.Д., Попков, В.А. Болонский процесс: привлекательные декларации и императивные инструкции // Социология. Журнал российской социологической ассоциации. – 2011. – № 1. – С. 5–25.

3. Довейко, А.Б. Вузовский преподаватель: штрихи к портрету на фоне реформ // Социология. Журнал российской социологической ассоциации. – 2010. – № 2. – С. 175–184.

4. Курбатова, Л.Н. Образование как социальное качество общества // Социология. Журнал российской социологической ассоциации. – 2007. – № 1. – С. 50–59.

В.В. Купцова

Художественные картины на уроках иностранного языка

В современном обществе, в эпоху общеевропейского развития, меняется и растет статус иностранного языка как учебного предмета. Прогрессирующее развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к коммуникативной компетенции, как конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой, но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания, потому что последнее недостижимо без знания общающимися основных сведений об окружающей действительности. Изучение живого языка как средства общения невозможно без одновременного изучения культуры народов стран изучаемого языка [5].

Использование аутентичного материала на уроках иностранного языка позволяет учащимся глубже познакомиться с особенностями культуры изучаемого языка и сравнить их с родной культурой [7]. Значительную роль при этом играет иллюстративная наглядность – картины, фотографии, карикатуры, диаграммы, коллажи и т. д.

Впервые в педагогике теоретическое обоснование принципа наглядности обучения дал Я. А. Коменский в XVII в. Великий чешский педагог, используя достижения народной педагогики, нашел средство, облегчающее изучение книжного материала. «Мир чувственно-воспринимаемых вещей в картинках» – само название одной из его учебных книг показывает путь, которым должно идти познание ученика. В соответствии с этим принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимися.

В процессе познания окружающей действительности (то же и в процессе обучения) участвуют все органы чувств человека. Поэтому принцип наглядности выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Однако пропускная способность у органов чувств, или «каналов связи», человека с окружающим миром различна. По мнению некоторых специалистов, если, например, орган слуха пропускает 1000 условных единиц информации за единицу времени, то орган осязания за ту же единицу вре-

мени пропускает 10 000 условных единиц информации, а орган зрения – 100 000, т.е. около 80% сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения.

Однако принцип наглядности предусматривает не только опору на зрение, но и на все другие органы чувств. На это положение обращал внимание и великий русский педагог К.Д. Ушинский. Он отмечал, что чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления, тем прочнее оно закрепляется в нашей памяти [2]. Физиологи и психологи объясняют это положение тем, что все органы чувств человека взаимосвязаны.

В современных условиях, когда основной целью обучения иностранным языкам в учебных заведениях является развитие личности обучаемого, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности, наглядность выступает в качестве основы, на которой строится речь, определяет её содержание и условия протекания. Наглядность служит исходным моментом, источником и основой приобретения знаний, это одно из важнейших условий, обеспечивающих успешное формирование у учащихся всех форм мышления [1].

В 1989 году Швердтфегер Инге ввела в современную методику термин Sehverstehen – визуальное понимание, визуальная компетенция, а также – Bilderlesen – чтение картинок [6].

Таким образом, особое значение в качестве средства обучения, обеспечивающего оптимальное усвоение учебного материала и его закрепление в памяти, образуя фундамент развития творческого воображения и мышления, приобретает использование в качестве иллюстративной наглядности художественных картин на уроках иностранного языка, что предполагает также знакомство с творчеством зарубежных художников [3].

Основными проблемами, связанными с использованием художественных картин при обучении иноязычному общению, являются следующие: их функции; критерии отбора; типология упражнений, связанная с использованием художественных картин.

Согласно современным исследованиям, можно выделить ряд функций, которые выполняет художественная картина в процессе обучения иноязычному общению. Их можно разделить на функции общего характера и функции страноведческого характера [4].

Функции общего характера:

– повышать мотивацию обучаемых, вызывать интерес к изучаемой теме;

– обеспечивать оптимальное усвоение учебного материала и его запоминание;

– способствовать развитию творческого воображения и мышления;

– стимулировать обсуждение проблемного вопроса.

Функции страноведческого характера заключаются в том, чтобы:

– предлагать непосредственный доступ к культуре иноязычного пространства;

– передавать информацию о стране изучаемого языка;

– способствовать осознанию незнакомого, непривычного, чужого в культуре страны изучаемого языка;

– способствовать осознанию стереотипов, возникающих при восприятии другой культуры, побуждать к сравнению особенностей культуры страны изучаемого языка и родной культуры.

Художественная картина представляет собой не только аутентичный повод для говорения, но также будит любопытство, сомнение, развивает фантазию, вызывают определённые языковые реакции и просто доставляет удовольствие [7].

В качестве основных критериев выбора художественной картины можно предложить следующие:

1. Картина должна соответствовать жизненному опыту и интересам обучаемого, его знаниям о предложенной теме, тем самым вызывая у него эмоциональный всплеск и возможность возникновения разнообразных ассоциаций, предположений, вариаций и.т.п.

2. Она должна быть взята из жизни, соответствовать реальности, но не искусственно производиться специально для учебных целей, т.е. учащиеся должны быть мотивированы на её восприятие. Картина не должна служить только декорацией или наглядным средством.

3. Она должна быть многозначна, информативна, оставлять открытые места для её интерпретации, чтобы выполнять свои коммуникативные функции.

4. Должна содержать в себе элемент непривычного, неожиданного, чуждого, неизвестного.

5. Это должна быть картина-«открытие», о которой хочется рассказывать истории, заполняя «черные дыры», недосказанные художником, требующая проникновения в действие картины, дополняя её содержание своей фантазией и воображением, становясь её действующим лицом.

6. Картина должна радовать глаз, соответствовать высоким эстетическим принципам, давать возможность учащемуся ставить учебную задачу и решать её.

Работу с художественной картиной следует осуществлять в несколько этапов.

Перед презентацией картины необходимо:

– Обозначить тему с помощью ассоциограмм по её содержанию или путем подбора ассоциограмм к ключевому слову.

– Работа над словарным запасом, лексикой, изготовление рабочих листов с необходимой лексикой и выражениями.

– Вводная беседа по теме, направленная на выявление предшествующих знаний по этой теме.

– Активизации этих знаний – тематическая и языковая.

– Знакомство с творчеством художника, его биографией, эпохой; сравнение с другими полотнами этого художника или с картинами русского художника по той же теме.

Во время презентации следует:

– Показывать не сразу всю картину, а её деталь (делать окошечки), давая тем самым учащимся возможность предвосхищать, предугадывать, разобраться в данной ситуации, мыслить и философствовать.

– Рассматривать картину или её части; при этом открывать что-то новое, привлекать ассоциативное мышление, высказываться, а потом разыгрывать диалоги или сценки с элементами ролевой игры, предвосхищая события, произошедшие до начала истории и прогнозируя её возможный финал.

– Придумывать и рассказывать истории по картине, при этом записывать и дополнять отсутствующие реплики, восстанавливая их по смыслу и по ходу содержания картины.

– Если речь идет о серии картин, то сначала можно описать каждую картину отдельно, а затем расположить серию картин в логической последовательности таким образом, чтобы получилась занимательная и интересная история. Представить придуманную историю можно как в индивидуальной, так и в групповой работе.

– Проведение конкурсов на самую занимательную историю по картине, на лучшую театральную роль или на самый творческий сценарий по картинам тоже представляется возможным, но эта работа рассчитана на более длительный срок и требует дополнительной подготовки.

– При работе с текстом картина может послужить средством подсказки и дать возможность преодолеть трудности перед вводом в тему.

– Можно предложить задание: сравнить литературный текст с картиной. Другой вариант задания – расположить картины в соответствии с частями текста. Для большей занимательности можно разрезать картину на несколько частей, а затем предложить собрать из частей единое целое, после чего описать то, что видишь на картине.

После презентации нужно провести:

– Изложение истории, исходя из перспективы конкретного лица, вживания в роль, в действие картины.

– Домысливание и интерпретацию истории, ее начала или конца, проявляя свои творческие способности, при этом фантазия и воображение должны играть ведущую роль.

– Характеристику действующих лиц, используя описание внешности и характера, прогнозируя их жизненный путь.

– Интерпретация картины (устно или письменно), узнавание чужеродного, не свойственного нашей культуре, – неотъемлемая часть работы над картиной при описании конкретной ситуации.

Можно предложить также следующие идеи упражнений по картинам:

«Не все видят одно и то же, или видят по-разному»

Класс делится на 2 группы. Одной группе учитель показывает картину, учащиеся её внимательно рассматривают. Другая группа учащихся только задает вопросы с целью узнать, что изображено на картине. Когда они позже увидят картину, они смогут опротестовать, что то или иное было недостаточно полно или точно описано или вопросы были неточные. «Спрашивать правильно» – ведь тоже надо учиться.

«Найди нашу картину»

Пара учащихся получает картину и задание сделать её подробное описание устно. Потом учитель собирает картины, добавляя к ним дополнительные, и снова выдаёт их учащимся.

2 пары соединяются и образуют группу из 4 человек. Одна пара описывает свою картину, другая должна найти её среди многих других, затем учащиеся меняются ролями.

«Только два предложения»

Каждый ученик получает картину и начинает придумывать по ней историю, но при этом пишет только два предложения. Затем каждый передает свой текст назад, при этом оставляет у себя картину. Начатая одним история должна быть продолжена другим, но только двумя предложениями. Картина каждый раз каким-то образом должна внедряться в историю! Принцип: картина – остается, текст – «путешествует».

«Кто я?»

Много портретов предлагается учащимся на выбор. Они выбирают понравившийся им, описывают характер, внешность, историю жизни человека, изображенного на картине, а потом рассказывают другим о своих заботах, мечтах и переживаниях, объясняют, почему именно эту картину они выбрали и что общего у них с человеком, изображённым на ней, или что отличает их друг от друга.

«Картина – 10 слов»

Каждый учащийся получает небольшую картину, которую он не должен показывать своим соседям. На листе бумаги каждый пишет 10 слов, которые отображают то, что изображено на картине (прилагательные запрещены), либо могут с ней ассоциироваться. Затем учитель собирает все картины и листы с записями. Теперь лист со словами выдается снова, но так, чтобы никто не получил обратно свой собственный. Теперь каждый изучает свой новый список слов и описывает картину устно или письменно, исходя из своих представлений, которые он формулирует на основе этих 10 слов. После описания все картины вывешиваются, учащиеся должны теперь найти именно

ту картину, которая, по их мнению, наиболее полно отражает написанный текст или больше всего подходит к списку указанных слов. Данный список слов и описание они прикрепляют под своей картиной. Потом все ходят по классу, рассматривают картины и читают тексты, созданные практически на основе предложенных картин.

«4 ландшафта»

Из 4 предложенных картин учащийся выбирает себе одну, наиболее понравившуюся и записывает 4 слова или 4 коротких высказывания, связанные с чувствами или с ассоциациями, которые вызывает в нем данная картина. Потом показывает записи своему партнеру, а тот должен отгадать, какой ландшафт имелся в виду.

«15 картин – одна история»

15 пронумерованных картин вывешиваются, учащиеся их рассматривают. Учащиеся делятся на 2 мини-группы, каждая из которых придумывают свою собственную историю или скетч, но так, чтобы все 15 картин каким-то образом вошли в содержание истории. Потом представители от каждой группы читают придуманный текст, а другая группа внимательно слушает и проверяет, все ли 15 картин фигурируют в представленной истории (например, записывая номер картины). Трудность состоит в том, что картина может быть упомянута в истории лишь косвенно, что требует особого внимания слушателей. В конце учащиеся выбирают историю, наиболее точно соответствующую содержанию представленных картин.

Технология работы с художественными картинами должна учитывать также такой основной принцип обучения иностранному языку, как принцип личностно-ориентированной направленности обучения.

Учитывая разнообразие психологических типов учащихся, можно предложить следующие задания, призванные повысить интерес к этой теме, активизировать их деятельность:

– для аналитического типа учащихся подойдут следующие задания: «рассмотрите картину и найдите детали, которые вы считаете наиболее интересными»; «сравните две картины художника и назовите сходства и различия»;

– для когнитивно-абстрактного типа: «выделите основные идеи, характерные для творчества художника»;

– для творческого типа: «сочините историю о персонажах, изображенных на картине»; «разыграйте сцену, изображенную на картине»;

– для практического типа: «обсудите со своим речевым партнером, хотели бы вы дома иметь репродукции данного художника и почему?»;

– для коммуникативного типа: «объясните своему речевому партнеру, почему вам симпатичен или нет изображенный на картине персонаж»; «обсудите со своим речевым партнером, как проблема, которую отражает картина, проявляется в современной жизни»;

– для визуально-ориентированного типа: «рассмотрите картину и попробуйте описать ее по памяти»;

– для аудитивно-ориентированного типа: «о чем, по вашему мнению, думает изображенный на картине персонаж? Запишите его внутренний монолог на аудио и обменяйтесь со своим речевым партнером, прослушайте составленный им монолог»;

– для моторно-ориентированно типа: «составьте из отдельных деталей картину и опишите ее».

Произведения изобразительного искусства, предлагаемые учащимся на уроке, необходимо использовать не только для того, чтобы познакомиться с творчеством того или иного художника, но и для того, чтобы побудить учащихся к обсуждению проблемных вопросов по темам, которые им близки и интересны, проследить, как отражались

исторические события в изобразительном искусстве. Работая с художественными картинами, учащиеся учатся понимать произведения живописи, знакомятся с творчеством художников не только иноязычных стран, но и с различными направлениями и стилями в изобразительном искусстве, учатся выражать свои мысли на иностранном языке в рамках данной темы.

Литература

1. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии/А.А. Леонтьев. – М.: РАО/МПСИ, 2001. – С. 127.
2. Ушинский, К.Д. Родное слово // Избранные педагогические сочинения. – М., 1954.
3. Чудинова, Е.В. Иллюстрация на уроках немецкого языка: Иностранные языки в школе/ Е.В. Чудинова. – М.: Просвещение, 2007. – 35 с.
4. Charpentier, M.; Cros, R.; Dupont, U. Bild als Sprechanlaß. Kunstbild, Projekt, Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Paris: Goethe-Institut, 1988.
5. Mocaire, D., Hosch, W. Bilder in der Landeskunde. – München: Langenscheidt, 1995.
6. Schwerdtfeger, I. C. Sehen und Verstehen. – Berlin/München: Langenscheidt, 1989.
7. Scherling, Th.; Schuckall, H. Mit Bildern lernen. – Berlin/München: Langenscheidt, 1992.
8. Wicke, R. E., Kunst im Unterricht? Aber Ja!, in: Aktiv und kreativ Lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Ismaning: Max Hüber Verlag, 2004.

Н.В. Саенко

Связь образования и культуры как тенденция развития современного общества

Связь между образованием и культурой в той или иной степени прослеживалась во все времена существование человечества. Если рассматривать культуру как универсальную технологию человеческой деятельности (Э. Маркарян), то образование является одним из существенных феноменов культуры, технологией воспитания и обучения, которая одновременно отображает и определяет жизнь всего общества.

Взаимосвязь культуры и образования, принцип культуросообразности образования находят свое обоснование еще в трудах известных педагогов прошлого. Одним из них был русский ученый-педагог, философ С. Гессен (1887–1950). Его произведение «Основы педагогики. Вступление к прикладной философии», признанное педагогической общественностью одним из лучших в двадцатом веке, в значительной степени посвящено проблеме взаимосвязи культуры и образования. Автор прямо утверждает, что «... об образовании в настоящем понимании слова можно говорить лишь там, где есть культура» [1, с. 36–37]. Задание образования он усматривал в привлечении человека к культурным ценностям науки, искусства, морали, экономики и т. д. Лишь так происходит превращение естественного индивида в культурного человека.

Несмотря на то, что образование является частью культуры, очевидно их взаимное влияние: основными функциями образования являются трансляция и трансформация культуры, с другой стороны, культура в широком ее понимании всегда была источником содержания образования, хотя взгляды на содержание и функции образования никогда не были постоянными и изменялись в зависимости от состояния и степени развития общества.

В книге «Человеческие качества» А. Печчеи, инициатор Римского клуба, заданием которого было осмысление проблем развития постиндустриального общества, формулирует важные принципы развития «нового человека» в новом обществе: это, прежде всего, качественное преобразование самого человека посредством развития образования и культуры, которое раскрывает его творческие способности, направляет решение его актуальных проблем на гармонизацию отношений с реально существующим миром [2]. То есть основой формирования современного человека является взаимопроникновение и взаимодействие образования и культуры.

Одним из источников создания теоретических принципов культурологического подхода к образовательно-воспитательной деятельности, который, в первую очередь, отображает связь культуры и образования, можно считать педагогическое наследие П. Наторпа. Он рассматривает проблему взаимодействия культуры и образования как неотъемлемую составляющую часть педагогической деятельности, потому что именно через приобщение к культуре индивид становится частью общества.

Вопрос о связи образования и культуры является одним из основных вопросов современной дидактики, – считает А. Данилюк, отмечая тот факт, что культурная доминанта была нехарактерной для традиционного образования. Переход образования в новое культурное измерение изменил традиционное представление о сущности и функциях образования. В рассматриваемом аспекте среди наиболее перспективных направлений в отечественной педагогике ученый выделяет, в первую очередь, понимание образования как культурообразующей среды, «малой культуры, культурного микрокосма» и делает вывод о том, что «образовательная система конгруэнтна культуре, некоторому ее фрагменту или виду культурной деятельности» [3, с. 270].

Известный в научных кругах исследователь в области культурологии образования Н. Крылова подчеркивает, что культура является условием образования, а образование является условием существования культуры [4, с. 217]. Без этой взаимосвязи они немыслимы.

Значительное внимание общекультурному развитию учащихся, усвоению ими общечеловеческих ценностей, привлечению к международному сотрудничеству, которое невозможно без знания языков и культур других народов, уделяют практически все отечественные и международные документы последних лет в сфере образования. В них подчеркивается: назначение современного образования заключается в том, чтобы передать человеку глубокие общекультурные основы, развить его задатки, способность приспосабливаться к динамическим условиям личной, социальной и профессиональной жизни; воспитательная роль высших учебных заведений заключается в привлечении академического сообщества к мировому культурному наследию и формировании национальной составляющей мировоззрения; основное внимание должно уделяться общему развитию личности, ее культурологической и коммуникативной осведомленности, способности самостоятельно получать знания, формировать информационные и социальные навыки; высшее образование и научные исследования в современных условиях выступают важнейшим фактором культурного, общественно-экономического и экологического развития человека, содружеств и наций.

Разделяем мнение, что культура признается критерием качества социального развития, и этот факт побуждает к переосмыслению и конкретизации понятий, которые претендуют сегодня на отражение единства ее бесконечно многообразных форм и явлений (П. Китаев).

Итак, главным заданием человечества в начале третьего тысячелетия является качественное преобразование самого человека посредством развития образования и культуры, раскрытия его творческих способностей, гармонизации поведения и дея-

тельности в соответствии с новыми глобальными закономерностями и экологическими требованиями.

Традиционно система образования выполняет функцию «исторической преемственности» и воссоздания социального опыта в двух аспектах: 1) она воссоздает отношения с внешним миром, природо-экологическим окружением (содержание передаваемого опыта включает производство, науку, разного рода знания); 2) воссоздает социальную структуру общества и его «элементарную» базу, то есть индивидов, их отношения [5, с. 15].

Однако сегодня образование более или менее успешно выполняет только первую функцию, так как доминирование его узко педагогического понимания как средства формирования знаний, навыков, умений оставляет вне поля зрения онтологический уровень бытия человека. В педагогическом аспекте система образования приобретает сциентистский и даже технократический характер, который выражается в «превалировании рассудительности над целостностью, необходимости над свободой, цивилизации над культурой» [6, с.1]. Названные аспекты обусловливают поиск новых концепций, которые в состоянии предотвратить дальнейшую технократизацию образования и преодолеть схематическую дихотомию «сциентизм – антропологизм».

Ряд современных исследований в области педагогики направлены на выявление общих характеристик такого состояния образования, в котором их трансформирующая функция приобретает усиленное звучание. Эти исследования можно объединить проблемой парадигмальных основ образовательно-педагогической деятельности (Н. Щубелка). Такой подход акцентирует целостность архитектоники духовно-мировоззренческих, нравственных, ценностных норм, которые выступают в качестве основы сознания и воссоздаются при участии образования.

Вместе с тем, признание факта взаимосвязи образования и культуры – это лишь первый шаг к решению проблем современного образования, организации жизнедеятельности учебного заведения. Есть необходимость глубокого осмысления сущности культурной парадигмы образования, определенности в основных понятиях культурологии образования. Ведь именно эта научная отрасль делает попытку интегрировать знание об образовании как явлении культуры и способствует решению социокультурных проблем общества.

Проблема передачи культурного наследия тем сложнее, чем шире масштабы деятельности общества, чем больше объем уже накопленных культурных ценностей. То, что создавалось человечеством в течение веков и тысячелетий, должно быть передано и усвоено отдельным человеком в течение полутора десятка лет обучения в учебных заведениях.

Как образно замечает Э. Соколов, в обществе непрерывно и параллельно друг другу происходят два важных процесса: создание новых ценностей и передача культурного наследия от одного поколения к другому. Ежегодно человеческое общество подвергается нашествию стаи маленьких «варваров». Их нужно не только одеть и накормить, но и превратить в граждан, способных пользоваться благами культуры, готовых принять на себя ответственность, участвовать в культурном творчестве [7, с. 207].

Культурная преемственность осуществляется не автоматически. Для того чтобы она происходила успешно, необходима организация стройной и внутренне согласованной системы воспитания и образования, основанной на научном исследовании форм, методов, направлений и механизмов развития личности. В связи с этим возникает целый ряд сложных методологических вопросов, многие из которых еще ожидают своего решения.

Учитывая тот факт, что личность вступает во взаимодействие с культурой в трех важнейших аспектах (во-первых, она усваивает культуру, будучи объектом культурного

воздействия; во-вторых, функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей; в-третьих, создает культуру, будучи субъектом культурного творчества [7, с. 8]), определяем такие задания любого учебного заведения: создание условий для оптимального усвоения культуры во всех ее проявлениях; создание в учебном заведении культуросообразной среды, которая способствовала бы формированию человека культуры; обеспечение условий для самореализации личности и раскрытия ее творческого потенциала.

Литература

1. Гессен, С. И. Основы педагогики: (Введение в прикладную философию): учеб. пособ. для вузов / Сергей Иосифович Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

2. Печчеи, А. Человеческие качества / Аурелио Печчеи ; пер. с англ. . – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

3. Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2000. – 440 с.

4. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

5. Образование и культура: история и современность (методологический аспект) ; под ред. Ю. В. Петрова, Е. С. Ляхович. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1989. – 283 с.

6. Шевцов, С. В. Освіта як об'єкт історико-філософського аналізу в контексті інтеграції культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. философ. наук: спец. 09.00.05. «Історія філософії» / С. В. Шевцов. – Дніпропетровськ, 2000. – 18 с.

7. Соколов, Э. В. Культура и личность / Эльмар Владимирович Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 228 с.

А.И. Азевич

Информационная культура личности как приоритет педагогического образования

В современных условиях к выпускнику педагогического вуза предъявляются особые требования. От него ожидают установления быстрого и прочного контакта с учениками, поддержание интереса к предмету, виртуозного владения методикой. Учитель – это, по сути, катализатор мотивации к учению.

Современные дети растут в пространстве высоких технологий. Восприятие школы как инструмента получения знаний у них сейчас совсем иное, нежели у сверстников, живущих 10–20 лет назад. Они более восприимчивы ко всему новому, прогрессивному, технологичному.

Новые коммуникации открывают перед учениками мир разнообразной информации. Правда, далеко не все школьники могут грамотно воспользоваться богатейшими возможностями Интернета, программным обеспечением, современными техническими средствами.

Кто же должен их всему этому научить? Конечно же, учитель, постоянно осваивающий новые информационные технологии. Учитель, обладающий высоким уровнем информационной и методической культуры.

Информационная культура личности – одна из составляющих общей культуры человека, совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимально-

му удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий.

Из чего складывается информационное мировоззрение учителя? Из совокупности разнообразных знаний, профессиональных умений и постоянного стремления к самосовершенствованию и саморазвитию.

Немаловажную роль в работе играют устойчивые навыки коммуникации. Они необходимы не только в рамках образовательного процесса, но и в повседневном общении. Работа учителя сопряжена с многообразными контактами: профессиональными, человеческими, неформальными. Формирование коммуникативной культуры учителя – это длительный и напряженный процесс. Он подразумевает развитие речевой техники, психологических приемов взаимодействия, формирование информационной культуры.

Будем рассматривать информационную культуру учителя с точки зрения владения новыми технологиями, прикладным программным обеспечением, техническими средствами обучения. Именно в ходе постоянного и систематического изучения новых средств формируется один из ведущих компонентов информационной культуры. А именно – культура поиска информации, нацеленная на творческое открытие. Новые идеи, подходы, взгляды предполагают систематическое взаимодействие с информационной средой, которую формирует сам учитель. Она, по сути, является частью огромного информационного образовательного пространства. Учитель, обладающий информационной культурой, должен уметь сделать осознанный выбор содержания, технологий и средств, необходимых для реализации образовательных целей, реализуемых в учебно-воспитательном процессе.

Среди компонентов информационной культуры следует выделить компьютерную грамотность – знания, умения и навыки в области информатики, необходимые для эффективного использования в педагогической деятельности.

Кроме этого, в ее структуру входят и другие важные составляющие: культура общения; лексическая компонента (язык, культуры письма и оформления деловой документации); интеллектуальная компонента (культура научно-исследовательского и умственного труда); информационно-правовая; мировоззренческая и нравственная. Все эти компоненты составляют единую развивающуюся субстанцию, которая окружает современного учителя.

Можно ли представить себе функционирование этой субстанции без новых информационных технологий, которые прочно и надолго вошли в школьную практику? Конечно же, нет!

Какие же технологии будущий учитель должен освоить в первую очередь? Их достаточно много. Остановимся на сетевых технологиях. Сетевые информационные технологии становятся все более популярными. Более того, в умелых руках они выступают эффективным средством для подготовки специалистов в любой образовательной области.

Опыт применения сетевых технологий в профессиональной деятельности студенты педагогических вузов приобретают, изучая курс «Технические и аудиовизуальные средства обучения». Главная цель дисциплины заключается в формировании прочных навыков применения новых технологий в различных учебных ситуациях. Помимо изучения программного обеспечения, а именно пакета *MS Office*, студенты осваивают и сетевые технологии. Работа в сети Интернет, составление баз данных образовательных источников по своей специальности, работа с *web*-приложениями, знакомство с онлайн-сервисами – это далеко не полный перечень возможных форм изучения новых информационных технологий.

В последнее время среди сетевых сервисов выделяются так называемые облачные технологии (вычисления), которые становятся незаменимым средством обучения, развития и совершенствования высокоинтеллектуальной личности. Облачные вычисления – *это новая парадигма, предполагающая распределенную и удаленную обработку и хранение данных*. В ходе работы с облачными сервисами студент выбирает сервер, на котором хранит и обрабатывает данные, связанные срешением той или иной образовательной задачи. Используя подобные ресурсы, можно разрабатывать различные учебные проекты: презентации, видеоролики, электронные таблицы, базы данных и т.д.

Первые попытки осознанного применения интерактивных аудиовизуальных технологий в учебно-воспитательном процессе происходят в педагогическом университете. Чем лучше студент их освоит, тем увереннее будет чувствовать себя в школе. А его будущие воспитанники по достоинству оценят профессионала, эффективно применяющего новые технологии в повседневной практике. Настоящий и преданный педагог – это проводник ярких идей и новаций, человек, обладающий высокой информационной культурой. Информационная культура – стремительно развивающаяся категория. Какие ее новые компоненты появятся в профессиональном багаже учителя, зависит только от него самого!

Источник

http://www.ifap.ru/projects/infolit.htm

Е.Е.Буренина

Инновации в образовании

Образование как система является сложной формой общественной практики, его место и роль на данном историческом этапе исключительны и уникальны. Сегодня образование оказывается самым масштабным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития общества. В условиях изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития [3].

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства *человечности и человеческого*. Несомненно, что из всех форм общественной практики именно образование, и прежде всего инновационное, пытается решать эту проблему не утилитарно, а по существу. В подавляющем большинстве современных концепций и программ появляется, пока – очень осторожно, принципиально новое измерение – *гуманитарно-антропологическое*. Фактически речь идёт о появлении новой беспрецедентной для образования задачи: оно превращается в универсальную форму становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность; быть не только материалом и ресурсом социального производства, но, прежде всего, подлинным субъектом культуры и исторического действия [3].

С самой общей точки зрения, образование – это *естественное* и, может быть, наиболее *оптимальное место встречи личности и общества*, место продуктивного и взаиморазвивающего разрешения противоречий между ними [3]. У образования появляется два стратегических ориентира – на личность (её духовное становление и развитие базовых способностей) и на общество (его устойчивое развитие и способность к инновационным преобразованиям), поэтому начинает складываться новый облик образования. Оно превращается в систему деятельностей, структур организации и механизмов управления, пронизывающую все другие социальные сферы, обеспечивая, с одной стороны, целостность общественного организма, а с другой, являясь ресурсом его исторического развития [3]. Образование становится общим механизмом социального наследования, механизмом связывания некоторой общности людей и способов их жизни, передачи и сохранения норм и ценностей социума. Образование становится всеобщей культурно-исторической формой становления и развития человека, способного к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

С этой точки зрения развитие – ценностная основа и главный принцип существования современного образования. Образование как совокупность и целостная система множества форм обучения, социализации и взросления молодых людей начинает выступать одним из важнейших факторов социального прогресса и духовного обновления человека; условием динамичности, ускорения процессов развития в различных сферах общественной жизни; мощным инструментом становления общества, как общества образовательного, в котором само образование является личностно значимым, а образованность – общественной ценностью и национальным достоянием.

По сути, именно в этом и заключаются принципиальные инновации в системе образования. От системы трансляции знаний образование переходит в систему, которая способна к саморазвитию и которая создаёт условия для полноценного развития всех своих участников.

Мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. Образование приобретает черты поликультурности, развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации, создается среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности [4].

Современное образование становится международным, поэтому реформирование системы образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство [2]. На этом пути наблюдается ряд тенденций.

Первая связана с развитием многоуровневой системы организации образования, которая обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе будущей профессии.

Вторая тенденция – это обогащение образовательных организаций современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и внедрение дистанционных форм обучения.

Третья тенденция – это интеграция основного и дополнительного образования, что открывает новые творческие возможности для создания различных моделей взаимодействия образовательных организаций.

Четвертая тенденция заключается в переводе образования в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления [2]. Образовательные организации превращаются в саморазвивающиеся системы.

В настоящий момент акцент в российской государственной политике делается на кардинальном решении проблем модернизации содержания и структуры образования, его управления, повышении профессионализма современного педагога. Очевидно, что это невозможно без углубления и расширения фронта научных исследований и комплексных инновационных разработок. Важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования. В этом заключается смысл современной педагогики как практико-ориентированной науки [3].

В соответствии с этим новым пониманием постепенно меняется и видение самой структуры сферы образования. Она начинает выступать в трёх предметных проекциях:

– образовательная среда как социокультурное содержание образования;

– образовательные институты как соорганизованная система деятельностей субъектов образования;

– образовательные процессы как конкретные способы совместно-распределённой деятельности субъектов образования [3].

Формируются два основных механизма обеспечения целостности этой структуры: *образовательная политика*, реализующая функцию самоопределения образования среди других общественных практик, и *управление образованием*, скрепляющее его как целостную сферу [3].

В связи с этим возникает необходимость осуществления ряда переходов в реформируемом и развивающемся образовании:

переход от ведомственно-отраслевой организации образования к сферной;

переход от учебно-воспитательных учреждений и заведений к образовательным структурам, формирующим адекватных своей истории и своей культуре людей;

переход от учебно-воспитательных мероприятий, выполняющих до сих пор функцию социального тренинга и административного надзора, к образовательным процессам, реализующим функцию развития самостоятельной личности в целом.

Подобные изменения резко проблематизируют существующие представления о содержании образования и профессиональной компетентности современного педагога [1]. Профессионализм педагога перестает оцениваться только по степени успешности формирования им ЗУНов и полезных качеств, по эффективности использования психотехник как средств воздействия на сознание обучающегося и социотехник как способов манипуляции его поведением. Порой профессиональный опыт педагогов, привязанный к локальным ценностям, традициям и предрассудкам, становится оппозиционным по отношению к науке и философии. Появление нового приводит к разрушению педагогических стереотипов, обесцениванию устоявшихся взглядов на роль и место педагога и ученика в образовательном процессе [1]. Однако столь же опасной является тенденция противопоставления внутренней свободы учащихся в ущерб дисциплине ума и дела, сопровождающаяся антипатией к «принудительности» стандартов системы образования.

Для разрешения возникшего противоречия необходимы исследования, направленные не столько на открытие новых истин в теоретической педагогике, сколько на улучшение практического положения дел. Это направление предполагает соразмерение и синтез многих знаний и ценностей различного статуса и модальности – научных и жизненно-практических, духовных и политических, этических и эстетических. Педагогика перестает быть наукой о техниках педагогической дрессуры и социальной манипуляции; она становится человеко-ориентированной наукой, задача которой – целенаправленно формировать практику выращивания «собственно человеческого

в человеке» [3]. Сугубая технологичность педагогических действий видится в целенаправленном построении таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным и подлинно личностное самоопределение ученика, и обретение им субъектности и авторства собственных осмысленных действий.

Сегодня всё большее число отдельных образовательных структур ставят перед собой задачу осуществления шага развития, что и означает построение системы *развивающегося образования.* В таком случае инновационные изменения в образовании проникают в его сферу на основе комплексных исследований и научно-практических разработок; приводят к поиску особых способов работы не столько *для* образования, сколько – *с самим образованием*: его институтами, процессами и участниками [3].

Развитой формой инновационной деятельности в образовании становится *проектирование.* Складывающаяся проектная парадигма в комплексе психолого-педагогических наук в настоящее время имеет исключительное значение, как на общетеоретическом уровне, так и на уровне самой образовательной практики.

Проектная работа ведётся в современном отечественном образовании на разных уровнях:

— на уровне отдельного педагога – это проектирование образовательных программ, включающих в себя учебную, воспитательную, педагогическую подпрограммы;

— на уровне руководителя образовательной структуры – это проектирование типа образования, обеспеченного системой конкретных образовательных программ;

— на уровне управления в образовании – это проектирование программ развития образовательных структур разного типа, набор которых адекватен наличному контингенту детей, учащихся, студентов;

— на уровне политика в образовании – это проектирование образовательной системы как социокультурной инфраструктуры конкретного региона или страны в целом [3].

На современном этапе складывается ситуация, при которой возможен переход российского образования в режим инновационного развития и саморазвития. Однако для успешной реализации данного процесса необходимо выполнение ряда условий:

— последовательное введение в процесс образования культуры инновационных образовательных практик.

— формирование психологической грамотности педагогов и психологической культуры педагогического труда.

— освоение норм и культуры управления развитием образования, деятельностью профессиональных педагогических коллективов.

— организация ответственной государственной и общественной поддержки научных программ и разработок, связанных с проектированием инновационного развивающего и развивающегося образования в России.

Литература

1. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика/ Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000.

2. Панова, Л.Н. Формирование инновационного мышления педагогов как условие профессионального развития // Путь к успеху/ Л.Н. Панова. – Томск, 2010. – №1. – С. 19.

3. Петровский, Н.В. Образование в контексте современного образования / Н.В. Петровский // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 36.

4. Слободчиков, В. И. Инновации в образовании: основания и смысл. Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников» http://www.researcher.ru/methodics/nauka/a_1xizkd.html

Ю.В. Петров

Географические информационные системы в современном образовательном процессе регионального образования Ханты-Мансийского автономного округа-Югры

Современная динамика турбулентного развития глобальной экономики и социального развития требует формирования конкурентоспособной системы образования, способной производить товары и услуги, которые имеют спрос за пределами территориальной общественной системы (Шарыгин, 1997), в которой они производятся. Современная модель национальной экономики не позволяет обеспечивать население полным набором необходимых ресурсов, что определяет увеличение объема и номенклатуры импорта. Под ресурсами мы рассматриваем следующие категории, озвученные адептами неомонетарной школы экономики США (Мескон и др., 2002): люди, технологии, информация, деньги, сырье и предпринимательский талант. Последний вид ресурсов не поддается однозначной оценке, поэтому практически не учитывается в социальных и экономических расчетах и моделях построения. Сама последовательность ресурсов приведена согласно приоритетности для регионального развития (Петров, 2010). Таким образом, именно люди, проживающие в границах определенной территории, общественной системы, определяют ее конкурентоспособность. К сожалению, в настоящее время отечественная экономика преимущественно производит сырьевые товары, которые и составляют основу российского экспорта (Росстат РФ), в то время как за счет импорта практически полностью покрываются технологические, информационные потребности, а также в значительной мере и кадровый, человеческий капитал. Данная ситуация неприемлема для государства, которое позиционирует себя в когорте ведущих мировых держав XXI в.

Единственным, на наш взгляд, ориентиром для проведения социально-экономической диверсификации экономики, логичным завершением незавершившейся «перестройки» может быть улучшение благосостояния территориальной общности людей (Шарыгин, 1997), степень дифференциации которой огромна, а дезинтеграция масштабна. В этой связи получение конкурентоспособного образования и информационного сопровождения можно рассматривать в качестве источника улучшения материального и духовного благосостояния населения, что, прежде всего, относится к провинциальной экономике, ограниченной в сравнении со столицей, в организации контактов с центрами мировой экономики, «глобальной экономической триадой» (Макдоннел, Брю, 1992).

Ханты-Мансийский автономный округ-Югра представляет собой показательный пример региона-донора российского бюджета, основу валового регионального продукта которого составляет нефтегазодобывающий сегмент топливно-энергетического комплекса. Ресурсы ограничены, относятся к категории исчерпаемых, что на фоне роста численности населения и социальных обязательств регионального и муниципальных бюджетов представляется неоднозначным. Образовательный процесс, в силу специфики природного и социально-экономического развития, также имеет свои критерии развития, которые необходимо регулировать.

В образовательном процессе автономного округа активно внедряются новые технологии, что определяется как общероссийскими трендами, так и спецификой самого региона, который относится к числу немногих доноров федерального бюджета с дополнительным финансированием в приоритетном порядке образовательной дея-

тельности (http://www.admhmao.ru). Одним из современных направлений развития регионального образования является активное привлечение инструментария геоинформационного моделирования пространства автономного округа – ГИС-технологии. Внедрение данного программного комплекса и пространственно ориентированного мышления в образовательном мышлении позволяет региону уже сегодня решать ряд долгосрочных задач. При этом данные технологии находят применение не только в изучении наук о Земле (география, краеведение, картография, геология и т.д.), но развиваются как в отношении технического сегмента (геопозиционирование, программирование, планирование, бюджетирование), так и в отношении гуманитарных дисциплин (история родного края, право, этнология и т.д.).

Основные характеристики применения ГИС-технологий (ГИС – геоинформационные системы) связаны с картографическим представлением пространства (в терминологии Алаева Э.Б., 1983) и его интерактивным перестроением и моделированием. Причем, если сегодня, в основном, в образовательном процессе находят отражение двумерные картопостроения, то в недалекой перспективе в массовом представлении возможно трехмерное позиционирование (уже на современном этапе находят применение 3D-модели городов и ключевых достопримечательностей). Непосредственно сами программные продукты либо их базовые ключи – зарубежная продукция, однако, наполнение ГИС, программирование их использования и режиссура представления на занятиях – непосредственный результат деятельности югорских специалистов. Само движение интегрирования смежных научных и технологически близких технологий позволяет развивать все новое программное и тематическое направления, по отношению к которым справедливо применение дефиниции «искусственный интеллект» Берлянта А.М. (2001).

Не останавливаясь на достигнутом, руководством автономного округа принято решение о формировании Территориальной информационной системы Югры (ТИС Югры), которая представляет собой надведомственную информационную систему, аккумулирующую все информационные ресурсы территории. Основополагающим компонентом ТИС Югры выступает геоинформационный компонент, что позволяет переходить как от конкретного объекта на карте местности к его подробному семантическому описанию, так и наоборот, от семантики – к пространственному местоположению, например, от описания объекта культурного наследия к его местоположению на карте, либо от выделенного на топографической карте объекта – к его архивной карточке. Вместе с этим, на карте территории в интерактивном режиме можно на локализованную территорию подключать разнотематические пространственные слои, например, к местоположению объекта культурного наследия можно приурочить планируемые границы недропользования, землепользования, статистики по лесным пожарам за интересуемый ряд лет и т.д., вплоть до проведения первичного и надстраиваемого картографического анализа.

Также необходимо отметить, что территория автономного округа отличается рядом специфических характеристик, которые детально предстают в ГИС-технологиях. Отметим базовые из них:

1. Обширная по площади территория – 535 тыс. кв. км (Росстат РФ);

2. Отнесение к «северным территориям»;

3. Национальный характер регионального устройства и наличие традиционного природопользования;

4. Сырьевой характер экономики.

Все обозначенные черты находят свое отражение в ГИС-представлении и позволяют более четко и доступно усвоить материал. Например, представление традиционного природопользования на занятиях наглядно демонстрируется при анализе

пространственного местоположения лицензионных участков на осуществление недропользования и территорий традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера (КМНС), а карта распространения вечной мерзлоты позволяет сопоставлять возможности потенциального инвестирования в территорию и бережного отношения к ландшафтной среде.

В целом по результатам исследования выделим основные достижения при использовании геоинформационных систем в современном образовательном процессе региона:

1. Дистанционная доступность образовательного материала посредством применения Internet и Intranet-технологий при доступном интуитивном интерфейсе программ, в том числе и в труднодоступных национальных поселениях и отдаленных вахтовых поселках;

2. Наглядность материла как в мелком обзорном масштабе, так и в крупном – в отношении оценки местоположения отдельного социального либо экономического объекта, что позволяет развивать пространственное мышление, находить проблемные территориальные узлы и анализировать пути их разрешения;

3. Интерактивность представления, основанная на послойном представлении единого пространства как посредством отображения непосредственно существующих на местности объектов, так и на примере пространственных виртуальных границ отдельных участков, зон, подразделений, что позволяет в совокупности развивать логическое мышление и пути разрешения проблемно-ориентированных задач;

4. Актуальность данных и дополнение новыми тематическими и технологическими направлениями, что позволяет развивать математическое мышление и формировать прогностический аппарат познания.

Литература

1. http://www.admhmao.ru – официальный сайт Ханты-Мансийского автономного округа-Югры. Последнее посещение 27.01.2013 г.

2. Алаев, Э.Б. Социально-экономическая география: понятийно-терминологический словарь / Э.Б. Алаев. – М.: Мысль, 1983. – 350 с.

3. Берлянт, А. М. Картография /А.М. Берлянт. – М.: Аспект-пресс, 2001. – 336 с.

4. Макдоннел, К.Л., Брю, С.Л. Экономикс/К.Л. Макдонелл и др. – Т.2. – М.: Республика, 1992. – 400 с.

5. Мескон, М.Х., Альберт, М., Хедоури, Ф. Основы менеджмента/ М.Х. Мескон и др. – М.: Дело, 2002. – 704 с.

6. Петров, Ю.В. Экономико-географическая оценка инвестиционной привлекательности территории Юга Тюменской области: автореферат диссерт./Ю.В. Петров. – Пермь, 2010. – 20 с.

7. Росстат.рф – официальный сайт Федеральной службы государственной статистики РФ. Последнее посещение 27.01.2013 г.

8. Шарыгин, М.Д. Основные проблемы экономической и социальной географии / М.Д. Шарыгин. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1997. – 272 с.

В.Н. Зайцев

Модернизация среднего профессионального образования

На современном этапе развития общества все более возрастает роль профессионального образования. Национальный проект «Образование», Федеральная целевая программа развития образования, рассчитанная до 2015 года, анализ проекта государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы свидетельствуют, что одним из приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации является модернизация профессионального образования.

Для достижения поставленной цели модернизации профессионального образования необходимо решить следующие задачи:

– обеспечить государственные гарантии доступности и равных возможностей получения профессионального образования;

– привести содержание и структуру профессионального образования в соответствие с потребностями рынка труда;

– обеспечить качество профессионального образования.

Качественное профессиональное образование сегодня – это средство социальной защиты, гарантия стабильности, профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни.

Основными аспектами в системе обеспечения качества среднего профессионального образования являются следующие:

1) политика в области среднего профессионального образования направлена на повышение его качества;

Первый аспект обеспечения качества образования – государственная политика в области среднего профессионального образования – нашла отражение в Федеральной программе развития образования, в Концепции модернизации российского образования, в Программе развития СПО. В этих документах задача повышения качества образования является первостепенной.

2) установлены и признаны обществом и государством критерии, нормативы, стандарты качества образования;

В настоящее время важнейшим средством обеспечения качества образования в содержательном аспекте является Федеральный государственный образовательный стандарт СПО. Федеральный государственный образовательный стандарт как новый тип педагогической идеологии отражает главные целевые, ценностные, культурно-исторические параметры современного образования, определяет государственные гарантии прав граждан на качественное образование.

3) объективные условия, содействующие достижению заданного качества образования, то есть высокий уровень подготовки преподавателей и студентов, качество учебных программ, дидактических и методических материалов, развитие современной материально-технической, социально-бытовой и информационной инфраструктуры учебных заведений СПО;

4) инновационные технологии организации учебного и воспитательного процессов, а также методы оценки качества обучения на различных этапах;

5) механизмы и инструменты управления и самоуправления колледжами с позиций качества.

Третий, четвёртый и пятый аспекты обеспечения качества образования – объективные условия организации образовательного процесса в учебных заведениях, технологии, методы оценки качества, механизмы и инструменты управления и самоуправления – находятся в тесной взаимосвязи.

Качество деятельности колледжа напрямую зависит от качества каждого из аспектов этой деятельности:

– учебно-методического обеспечения, образовательных программ, учебной литературы, пособий;

– обеспечения кадрами;

– инфраструктуры учебного заведения: информационной, материально-технической, социально-бытовой.

Основные цели модернизации профессионального образования могут быть достигнуты только путем эффективного взаимодействия процесса образования и экономики страны.

Модификация политических, социально-экономических условий диктует необходимость качественно нового уровня подготовки кадров. Это возможно достичь путем перехода учебных заведений среднего профессионального образования на инновационный путь развития, позволяющий обеспечить рост результативности обучения.

Необходимо отметить, что развитие среднего профессионального образования тормозится отдельными проблемами: устареванием материальной базы учебных заведений, затрудненным подбором баз для производственной практики студентов; эффективность подготовки кадров в учебных заведениях СПО не всегда в полном объеме соответствуют требованиям работодателей, для нашего колледжа – проблемой трудоустройства выпускников.

С учетом отмеченных проблем необходимо наметить главные направления формирования эффективной системы подготовки специалистов:

1) развитие сети подведомственных учреждений, цель которых – обеспечение интеграции учебных заведений разных уровней путем их укрупнения и объединения в комплексы для увеличения круга услуг при подготовки кадров, росту качества образования по разным направлениям, ступеням и формам;

2) развитие учебно-материальной базы;

3) совершенствование организационно-экономических механизмов деятельности образовательных учреждений;

4) развитие социального партнерства с учреждениями, организациями.

Основой концепции модернизации профессионального образования является его адресность. Важным аспектом развития нашего колледжа является его интеграция с производственной сферой, приближенность процесса подготовки кадров запросам сферы культуры и искусства, конкретных работодателей, обеспечение связи обучения студентов с будущей работой в учреждениях, организациях.

Формат реализации федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения делает возможным и необходимым участие работодателей, как основных заказчиков специалистов, в разработке рабочих учебных планов и программ дисциплин учебных заведений среднего профессионального образования, в организации учебных практик и стажировок на базе учреждений, организаций, предприятий, распространение положительного опыта взаимодействия организаций и образовательных учреждений. Такое сотрудничество будет ориентировано на долговременное и стратегическое партнерство, так как позволяет готовить кадры под заказ предприятий, учитывать изменяющиеся запросы работодателей, заключать договора между предприятиями и учебными заведениями по совместному управлению материальной базой, передаче в аренду оборудования, в том числе на льготных экономических условиях.

Таким образом, принимаемые мероприятия по модернизации среднего профессионального образования в современных социально-экономических условиях призваны не только решать задачи по улучшению профессиональной подготовки молодежи, но и качественно ее изменить.

Работа Смоленского колледжа искусств в условиях стандартизации образования подтверждает, что качественная реализация федеральных образовательных стандартов третьего поколения требует высокого профессионализма кадров. Главная роль в обеспечении качества образования принадлежит педагогическому персоналу: качество подготовки специалиста обусловлено качеством преподавания. Преподаватель создает будущего специалиста как конкурентоспособного работника, как личность, способную к саморазвитию.

В последнее время немаловажной частью деятельности колледжа стала исследовательская и инновационная работа, много внимания уделяется самообразованию

кадров, особенно в сфере инновационных педагогических технологий, коллективных форм методической работы, таких, как научно-практические конференции, педагогические чтения, конкурсы профессионального мастерства, постоянно действующие семинары по вопросам современной педагогики и психологии, теории обучения и воспитания и др.

Управление качеством в рамках СПО направлено на реализацию единой государственной политики в области образования, сохранение единого образовательного пространства, защиту интересов граждан в получении образования, соответствующего требованиям, установленным государственными образовательными стандартами.

Сотрудники колледжа считают, что усилия педагогического коллектива следует сосредоточить на следующих задачах:

1) повышение привлекательности колледжа среди потенциальных абитуриентов, потребителей образовательных услуг, формирование привлекательного имиджа;

2) укрепление штатного кадрового состава, повышение профессионализма специалистов, работников и преподавателей колледжа;

3) совершенствование методического обеспечения учебно-воспитательного процесса;

4) создание системы управления качеством образовательного учреждения;

5) расширение внебюджетной деятельности по всем направлениям;

6) обоснование и открытие перспективных направлений, программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов для отрасли, востребованных рынком труда и требованиями социально-культурной сферы;

7) развитие и постоянное совершенствование материально-технической базы учреждения, позволяющей эффективно осуществлять учебно-воспитательный процесс.

Реализации данных задач может способствовать:

– создание на базе колледжа Центра содействия трудоустройству выпускников;

– функционирование колледжа в режиме Ресурсного центра.

Учебное заведение должно комфортно существовать в меняющихся условиях профессиональной деятельности и легко адаптировать под них образовательную систему. Деятельность колледжа в режиме ресурсного центра непрерывного образования позволит обеспечить потребителям услуг колледжа возможность учиться и переучиваться в течение всей жизни, осваивая те образовательные модули, которые им необходимы в определенный момент их профессиональной карьеры.

Чаще всего под модернизацией имеется в виду техническое и технологическое переустройство общества и важнейших сфер его деятельности.

Культура – это и идеология, и техника, и понятие прогресса в данном обществе, можно ли ее модернизировать?

Главное, чтобы в колледже работали высококвалифицированные преподаватели, которые готовили бы конкурентоспособных и востребованных на рынке труда специалистов, а наши выпускники были бы трудоустроены.

О.В. Пацукевич

Роль философского знания в формировании мировоззрения студентов высшей школы

Гуманитарная культура представляет собой один из важнейших элементов и признаков духовной составляющей личности, социальных общностей, всего социума. Она во многом определяет внутреннюю мотивацию социальной активности людей,

так как выступает вполне конкретной характеристикой содержания сознания, особенностей и направленности мировоззрения, гуманистической деятельности социальных качеств личности. Можно сказать, что гуманитарная культура выражает качество социализации духовного мира человека, которое оценивается на основе гуманизма и миролюбия, сопереживания и сочувствия, справедливости и законности.

К числу наиболее активных элементов духовного мира людей относят мировоззрение, включающее в себя естественный, антропологический и социальный аспекты, а также существующее на обыденно-практическом и теоретическом уровне. Культура гуманитарного содержания мировоззрения определяет принципиальность жизненной позиции человека, характер его отношений с другими людьми и природой. Исследование данных элементов мировоззрения личности позволяет измерить степень ее социальной зрелости, устойчивость характера, осуществить коррекцию в их формировании в процессе непрерывного образования, наметить новые ориентиры.

В этой связи особое внимание уделяется изучению социогуманитарных наук в вузе, так как именно они помогают человеку определить свое место и роль в культуре социума, хотя на формирование такой позиции воздействуют многие другие позитивные и негативные факторы. Цикл общественных наук помогает более глубоко раскрывать творческую личность, развивать ее способности, а именно: гибкость ума, умение разбираться в происходящих событиях экономической, политической и культурной сфер общественной жизни. Подготовка специалистов высокого профессионального уровня предполагает изучение ими не только специальных наук, но и получение многостороннего образования, так как одна из задач современной образовательной системы направлена на реализацию процесса формирования и развития многогранной личности.

Необходимо отметить, что гуманитарная культура существенно конкретизируется, углубляется и упорядочивается в ходе освоения наук об обществе и человеке. Она более осознанно и прочно соединяется с интересами и идеалами человека, становится неотделимой от его ценностных ожиданий и ориентаций. Элементы гуманитарной культуры в мировоззрении и всем духовном мире личности объединяет и интегрирует философия.

Философия как наука о всеобщем, совместно с математикой, синергетикой и другими дисциплинами всеобщего характера, формирует в гуманитарной культуре студентов понимания единства бытия природы, бытия человека и бытия общества, а также своеобразия их существования. Особенность философской картины мира заключается в том, что она, в отличие от системно-математических моделей мира, в большей степени персонифицирована. Благодаря философии у человека появляется представление о себе как о деятельностно-ценностном центре универсума, космосе в миниатюре, мере всех вещей. Именно философия способствует формированию глобальной ответственности человека за свое существование в окружающем мире и за сам мир, который люди активно используют и преобразуют, что зачастую может приводить к природным катаклизмам и общественным потрясениям. Эта дисциплина определяет глубину и масштабность гуманитарного мышления в целом, а также всего духовного мира человека. Социогуманитарная культура студентов высшей школы основывается на многочисленных философских знаниях о человеке. Наверное, нет ни одного философа, ни одной философской школы или направления, которые не пытались бы осмыслить проблему человека и его места в реальной действительности. Немаловажное значение имеют философские идеи о взаимодействии человека и общества, человека и природы, знания о социуме и особенности человеческого измерения общественного развития. Философы были одними из тех, кто первыми ак-

туализировали в науке и на практике глобальные проблемы современности, показали их опасность для жизнедеятельности людей. Значителен вклад философского знания в объяснении духовной жизни общества, форм и способов ее существования, места и роли гуманизма и антигуманизма, добра и зла, для утверждения культуры в жизнедеятельности людей. Это и является основой для формирования мировоззренческой позиции человека, социальной общности, а также для образования духовного уровня гуманитарной культуры. В совокупности философские знания и позиции людей – это их мудрость, интеллектуальная и мировоззренческая зрелость общества. При отсутствии таких духовных ориентиров достаточно сложно сформировать современную систему социогуманитарных компетенций будущих специалистов. В итоге, философские знания и позиции постоянно проявляют себя как глубинные основополагающие духовные ценности, а также критерии совершенства современной культуры.

Система философских знаний имеет свои особенности. К ним можно отнести:

— знания всеобщего и общего характера, на основе которых выявляются и формируются типовые признаки и элементы гуманитарной культуры отдельных индивидов в контексте общепланетарной;

— универсальное знание, применяемое к огромному числу конкретных предметов, явлений и процессов;

— знание, отражающее бытие через человека, через соотношение в нем природного и социального, физического и психического, материального и духовного;

— знание, раскрывающее сущности и закономерности бытия, особенно бытия человека и общества;

— знание, обоснованное лишь логически, умозрительно, но не эмпирически;

— знание, малоподвижное в историческом аспекте и представленное «вечными истинами», значимыми для людей.

Благодаря своим особенностям в мировоззрении людей формируются следующие составляющие:

1) знания и отношения (позиции) по наиболее общим и фундаментальным проблемам бытия, сознания человека, его взаимодействия с обществом и природой на уровне высокой абстракций и обобщений;

2) целостное восприятие и осмысление объективного и субъективного мира, неразрывность, а вместе с тем и относительная самостоятельность бытия и человек;

3) понимание отношений между людьми, между социумом и природой, в самом главном и существенном – через человека, его потребности и интересы, права и свободы, смысл жизни и ответственность через человека как главную цель и ценность социально-исторического развития.

Вместе с тем, наряду с образовательной функцией философии немаловажное значение имеет ее воспитательная функция, которая проявляется в социализации будущих специалистов, в воспитании чувства гражданской и профессиональной ответственности за свою деятельность, в умении быть коммуникабельным, толерантным, а также способным жить в поликультурном и поликонфессиональном обществе. Именно эти компетенции и образуют рациональное содержание жизни личности в современном обществе.

Таким образом, философия и сегодня сохраняет свой статус системообразующей науки в познании сути мировоззрения, человека и общества, основы формирования и проявления социогуманитарной культуры. Она необходима в системе высшей школы для того, чтобы научить будущего специалиста мыслить предельно широко, поступать гуманно, стремиться к самостоятельному поиску истины, а также для постижения своего тождества бытию, космосу, самому себе. В этом и заключается наиболее глубокая сущность всей социогуманитарной культуры человека и общества.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, НАУЧНОЙ И ТВОРЧЕСКО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Р.Н. Афонина

Междисциплинарный синтез естественно-научного и гуманитарного знания как условие достижения целостного образования

Ориентация образования на интересы личности, формирование ее компетентности, развитие творческих начал и общей культуры являются приоритетными направлениями реформирования системы образования. В Законе РФ «Об образовании», образование рассматривается как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Рассмотрение образования с философских позиций позволяет понимать его не только как совокупность формальных институций, обеспечивающих передачу знаний и навыков, не только процесс обучения – освоения этих знаний и навыков, но и процесс формирования личностных качеств и мировоззренческих установок.

Термин «образование» сегодня не имеет однозначного толкования, он рассматривается в современных исследованиях как социальный институт, социокультурный институт, система знаний, накопленных человеком. Трансляция или передача знаний, фактор формирования представлений о мире и отношения человека к миру.

В определении значения образования мы опираемся на утверждение З.И. Равкина [4], рассматривающего образование как «один из решающих источников создания у подрастающего поколения реальных представлений о подлинных и мнимых ценностях жизни и деятельности людей в духовной и материальной сфере общества, отражающее в себе социальные, правовые и нравственные его нормы».

Анализируя состояние образования в конце XX века, В.М. Розин [5] говорит о том, что становится все более очевидным, что классическая модель образования фактически исчерпала себя, она уже не отвечает требованиям, предъявляемым к образованию современным обществом и производством. По утверждению В.М. Розина, нужно переходить к принципиально другим типам содержания и другим целям образования, и сегодня в педагогике складываются новые представления о человеке и образованности, происходит смена антропологических оснований педагогики. Образованный человек – это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, для понимания других людей, для формирования мышления, общения, наконец, практических действий и поступков человека. В.М. Розин подчеркивает необходимость подготовки образованного человека, «чтобы он был готов и к испытаниям, иначе как он может способствовать преодолению кризиса культуры».

В настоящее время наблюдаются предпосылки к становлению новой модели – «человека культуры». В свете этой модели образование сможет выполнять очень важную функцию – воспитание, восхождение к культуре. Образование, как утверждает В.С. Степин [7], является каналом и способом трансляции культурных ценностей; оно выступает как способ включения человека в культуру. Именно в культурном пространстве происходит последовательная адаптация человека как существа социального – его социализация. Содержание образования в современной педагогике считается одним из основных средств развития личности и формирования ее базовой культуры. Изменение в педагогическом сознании и продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием на современном этапе развития образования, основывается на теории И.Я. Лернера, В.В. Краевского [2] по применению культурологического подхода к построению концепции содержания образования, адекватного представлению о том, каким должен быть современный человек. Это концепция содержания образования, рассматривающая его как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, т. е. тождественный по структуре человеческой культуре, взятой в данном аспекте, во всей ее структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре, социальному опыту, и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Мы полностью разделяем позицию В.В. Краевского и А.В. Хуторского [1], что именно усвоение этих элементов позволяет человеку не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел. В этой связи нам близка точка зрения В.П. Зинченко, что возможно преодолеть принципы «предметности» и «содержательности» только на основе широкого культурного контекста. Усвоение новых элементов социального опыта позволяет будущему специалисту не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в систему, но и быть в состоянии изменять ее.

Современному образованию принадлежит решающая роль в изменении отношения человека к миру, понимание мира как единой целостности, гармонизации отношений в системе «человек – общество – природа». И в этом ключе убедительно звучит утверждение академика Н.Н. Моисеева: «...Задача воспитания нового человека, человека эпохи ноосферы, совсем не безнадежная. И если люди хотят сохранить себя, свой род, то, что накоплено культурой за тысячелетия, им необходимо не только знать современные научные теории, но и научиться воспринимать те символы красоты, которые есть в окружающем нас мире или созданы человеком. Только тогда может возникнуть тот синтез, то единение с Природой, когда само понятие "антропоцентризм" потеряет смысл» [3].

Развитие естественно-научного образования гуманитариев происходит в процессе реформирования системы образования России. Реформы в системе высшего профессионального образования обусловлены сменой парадигмы образования, в ходе реформирования происходит его продвижение к многоуровневой структуре, фундаментализация его базового цикла, разработка образовательных стандартов. Продолжающаяся реформа высшего образования, нацеленная на новое решение вопросов: «чему учить» и «как учить», на первое место выдвигает необходимость решения вопроса: «для чего учить». Переосмысления целей и ценностей естественно-научного образования определяет приоритетность построения образования, дающего целостное видение природы, человека и общества. Основополагающим условием достижения

новых целей естественно-научного образования, нового качества образованности личности и общества является преодоление разобщенности естественно-научной и гуманитарной систем знания.

Понимание единства мира обуславливает понимание единства культуры, единства знаний, и из этого следует, что без взаимодополнения естественно-научных и гуманитарных знаний невозможно гармоничное развитие личности. Применение принципа дополнительности к рассмотрению взаимодействия естественно-научной и гуманитарной систем научного знания постулирует их взаимосвязь и необходимость совместного существования основополагающих элементов единой системы знаний, являющихся основой формирования целостной научной картины мира. Взаимодействие наук создает общенаучную картину мир, синтез представлений различных наук формирует целостный образ Вселенной, включающий представления о неорганическом, органическом и социальном мире и их связях.

В настоящее время большое внимание в научной литературе занимает социальная обусловленность перемен в науке и образовании. Внешние условия развития науки и внутренняя логика ее развития определяет возникновение и сменяемость проблем, обусловленную бесконечностью материального мира и характера познания в условиях ограниченных возможностей познания мира человеком. Периодически возникающие концептуальные вопросы образуют новую научную проблему, решение которой трансформирует парадигму, содержание естественно-научных знаний и требует изменения содержания естественно-научного образования. Узкоспециализированное образование учит разделять, распределять знания по отдельным дисциплинам и не учит создавать связи внутри системы знания, не учит создавать целостное знание. Такой редуцирующий интеллект не может осуществлять целостное видение мира. А.И. Субетто считает, что обязательным условием устойчивого развития человечества и России в XXI веке является опережающее развитие качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе. В течение нескольких ближайших десятилетий должны измениться алгоритмы развития нашей цивилизации в широком смысле – в сфере производства и управления, науки и культуры.

Современные реалии социокультурного развития общества, свидетельствующие о наличии целого комплекса глобальных проблем, обуславливают актуальность выбора способов жизнедеятельности человека.

Холистические тенденции в науке определяют необходимость соответствующих преобразований в содержании высшего профессионального образования. Современное постнеклассическое естественно-научное знание требует современной научной картины мира, которая основывается, в первую очередь, на концепциях холизма и универсального эволюционизма. В основании такой общенаучной картины лежит изоморфизм представлений о немонотонности хода развития человечества, о череде экологических кризисов в историческом развитии биосферы и всех ее проявлений, включая образование. Это утверждение методологов фундаментализации отечественного естественно-научного образования основываются на конструктивной точке зрения директора Европейского центра образования ЮНЕСКО И. Савицкого: «Есть смысл механистическо-детерминистскую картину мира заменить холистско-эмерджентной, или синергетически-эволюционной. При этом происходит замена ключей: парадигмой является уже не небесная механика, а биосфера Земли как единое целое, которое или стремится к ноосфере, или гибнет» [6].

Развитие естествознания диктует необходимость преобразований в естествознании, которые можно назвать становлением постнеклассического этапа развития

естествознания. А возникающее постнеклассическое знание несет необходимость трансформирования существующего и конструирования нового неклассического естественно-научного образования. Оно характеризуется новым неклассическим содержанием естественно-научных дисциплин с учетом достижений постнеклассического этапа развития естествознания; становлением эволюционного и креативного мировоззрения и научной картины мира как всеобщего основания единой науки, необходимостью синтеза всего корпуса знаний на основе взаимодействия естественно-научной и гуманитарной культур.

Важной задачей высшего образования становится подготовка специалистов, обладающих целостным мировоззрением, целостным мировосприятием, мироощущением. В первую очередь, высшее образование должно быть ориентировано на обеспечение целостной картины мира, человека и профессиональной деятельности. Современный человек должен видеть мир в его целостности. Для достижения целостного образования, создания в сознании человека целостного образа мира, сформированности целостной единой картины мира необходим синтез естественно-научного и гуманитарного знания.

Литература

1. Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Электронный ресурс] / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2003/0402.htm, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

2. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления [Текст] // Теоретические основы содержания общего среднего образования / И.Я. Лернер; под ред. В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.

3. Моисеев, Н.Н. Социальное и гуманитарное экологическое образование в государствах СНГ – необходимое условие реализации концепции «Устойчивое развитие» [Текст] / Н.Н. Моисеев, В.М. Коликов, Х.З. Бакенов // Экология и жизнь. – 2001. – № 4. – С. 30–33.

4. Образование: идеалы и ценности [Текст] : (историко-теоретический аспект) : учеб. пособие для гуманит. фак. пед. ун-тов и ин-тов по курсу «Философия и история образования» / под ред. З. И. Равкина. – М.: Ин-т теории образования и педагогики РАО, 1995. – 629 с.

5. Розин, В.М. Образование в конце XX века [Текст] / В.М. Розин – // Вопросы философии. – 1992. – №9. – С. 19–28.

6. Савицкий, И. О философии глобального образования [Текст] / И. Савицкий И // Философия образования для XXI века». – М., 1992. – С. 16–24.

7. Степин, В.С. Теоретическое знание [Текст] / В.С. Степин. – М.: «Прогресс–Традиция», 2000. – 744 с.

8. Субетто, А. И. Проблемы фундаментализации и источников содержания высшего образования. – Кострома; М.: КГПУ им. Н. А. Некрасова, 1996. – 336 с.

М.Е. Мережко, Н.В. Посохова, В.В. Кистенев

Информационные технологии как неотъемлемая составляющая образовательного процесса вузов культуры и искусств

На современном этапе общественного развития мы являемся свидетелями и участниками формирования нового общества, которое называют постиндустриальным, информационным, обществом знаний.

«Одним из социальных последствий стремительного технологического развития общества, которое стало особенно сильно проявлять себя в конце XX века, явился общий кризис системы образования, суть которого заключается в неэффективности целей и содержания образования, а также форм, методов и уровня развития образовательных систем постиндустриального общества», – отмечает В.А. Тестов [5, с. 3].

Педагоги и психологи Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, И.Г. Ибрагимов, А.М. Новиков, В.А. Тестов, Д.И. Фельдштейн и другие констатируют необходимость новой методологической основы всей системы образования, радикального изменения его целей и содержания, форм, методов и средств обучения и внедрения в него информационно-коммуникативных технологий (далее – ИКТ).

«Система образования XXI века предполагает опору на новые методологические основания и инновационные образовательные технологии, обеспечивающие соответствие реалиям информационного общества. Серьезные изменения, которые произошли в личностном, поведенческом и когнитивном развитии современной молодежи под влиянием электронных средств информации, требуют принципиально нового подхода к разработке содержания и технологии обучения и, соответственно, к выработке новых критериев оценки качества образовательного процесса как в школе, так и в вузе» [1, с. 1].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что проблема информационных технологий и их внедрения в образовательный процесс всех звеньев системы российского образования – актуальная и требующая действенного решения задача.

Для её решения необходимо глубокое и комплексное информационно-технологическое переоснащение высшей школы, способов деятельности всех основных участников образовательного процесса вуза. Вполне уместно сегодня говорить о необходимости глубокой информационно-технологической реформы в высшем образовании в целом и в вузах культуры и искусств как учебных заведениях, имеющих наиболее масштабное информационное образовательное пространство.

Решение проблемы комплексного информационно-технологического переоснащения высшего образования связано с двумя группами взаимосвязанных задач:

– во-первых, с комплексной разработкой и внедрением технологий эффективной деятельности всех участников образовательного процесса (преподавателей, студентов, организаторов высшего образования) в системе управления качеством высшего образования. Это задача коллектива методистов-технологов в области качества высшего образования. В вузах культуры и искусств данная проблема стоит наиболее остро в силу специфики этих учебных заведений. Е.Н. Васильева определяет эту специфику «человековедческой направленностью деятельности будущих социокультурных работников, интерпретируя высшее социокультурное образование как систему освоения личностью информации, общественных ценностей, культурных традиций, современных технологий и воплощения их в профессиональной деятельности в сфере культуры» [2, с. 7]. Более того, необходимо как специфику, углубляющую потребность овладения информационными технологиями в вузах культуры и искусств, отметить то, что, к сожалению, зачастую целый ряд педагогов этих вузов не владеют навыками работы с компьютерной техникой. У них отсутствует действенная связь с методистами-технологами;

– во-вторых, с необходимостью комплексной автоматизации основных информационно-технологических процессов, поддерживающих эффективность деятельности всех участников образовательного процесса в вузах. Это задача не только коллектива методистов и технологов в области информатизации высшего образования, а и всего педагогического сообщества вуза. Однако, в процессе автоматизации также

существует проблема выработки оптимальных технических решений ввиду наличия культурно-семантической пропасти между специалистами-технологами, занимающимися непосредственно автоматизацией процессов, и профессорско-преподавательским составом, которому предстоит эксплуатация технических средств, являющихся результатом автоматизации.

Необходимы именно комплексные решения, создающие принципиально новые возможности для всех участников образовательного и научно-исследовательского процессов в вузе.

Можно выделить следующие основные признаки «Типовой единой информационно-технологической среды (пространства) вуза». Это среда:

– поддерживающая индивидуальную и совместную деятельность всех основных участников образовательного процесса в вузе (преподавателей, студентов, организаторов);

– поддерживающая индивидуальную и совместную научную деятельность в вузе (научных сотрудников, преподавателей, аспирантов, студентов) во взаимосвязи с образовательной деятельностью;

– обеспечивающая поддержку всех основных целей, задач, видов и функций информационной деятельности преподавателей и студентов.

Нельзя при этом со счета сбрасывать и такие трудности в использовании информационных технологий, как зачастую деградировавшую развлекательную направленность ее большинством обучающихся. Об этой проблеме И.М. Ильинский и П.С. Гуревич говорят так: «Что касается молодых людей, то они попадают в своего рода ножницы, когда знания, получаемые от учителя, из учебника, перекрываются потоком хаотичной информации, идущей прежде всего из интернета и СМИ. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, не просто не вписывается в рамки стационарного образования, но представляет собой качественно иной тип, где, в частности, принципиально меняется сочетание зрительного и слухового восприятия [3, с. 2].

«Человек в своей жизнедеятельности, – утверждает В.А. Тестов, – опирается не только на те знания, которые он получает в сфере образования, но, в значительно большей степени, на информацию, полученную при общении с электронными средствами информации, которые оказывают на его восприятие гораздо большее влияние, поскольку опосредствованы более высоким уровнем мотивированности, более значимым эмоциональным фоном» [5, с. 4]. А ведь именно эта сфера формирует у взрослеющего поколения когнитивные, коммуникативные и эмоциональные стереотипы, определяющие его деятельность. Этим педагоги-ученые объясняют то, что в процессе интенсивного применения современных информационных технологий «происходит паралич человеческого мышления», полное подчинение сознания Интернету или телевидению, что закрывает порой студенту фазу размышления – важнейшую функцию использования компьютерной информации для формирования мыслительных структур в ходе их обучения, воспитания и развития в вузе.

Учитывая это, формируя творческих специалистов социокультурной сферы, надо научить их максимально и комплексно использовать информационные технологии, прививая своим воспитанникам при пользовании ИКТ желание обучаться, а не развлекаться, уметь отбирать осознанно необходимую информацию для обучения, личностного развития и формирования ценностных ориентаций. Зарождающаяся новая система обучения и воспитания с использованием информационных технологий должна учитывать все изменения в контексте культуры современного общества, обновленного и измененного вхождением в жизнь студента мировой информационной сети. И

здесь возникает проблема особой значимости при использовании информационных технологий личностно-ориентированного подхода.

Итак, информационные и коммуникационные технологии уже сегодня играют ключевую роль в реализации потребности современного человека в самосовершенствовании как в образовательном, профессиональном, так и общекультурном отношении. Многие исследователи (Андреев А. А., Ваграменко Я. А., Зайнутдинова Л. Х., Кузнецов А. А., Панюкова С. В., Софронова Н. В.) справедливо полагают, что информатизация (интерактивность, компьютеризация, пользование и освоение информационных баз данных) также является значительным ресурсом повышения качества образования, т.е. выполняется стратегия ФГОС ВПО.

Таким образом, все изложенное в статье дает основание сделать следующие выводы:

1. В условиях постиндустриального, информационного общества, общества глобализации, интеграции и межкультурной коммуникации мощным средством формирования информационной компетентности студентов является активное внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий.

2. Информационные технологии способны оказать весьма существенную помощь в реализации ФГОС ВПО, способствуя повышению качества подготовки будущих специалистов всех сфер общественной деятельности.

3. В условиях кризиса воспитания и упадка духовно-нравственного уровня общества возрастают роль и значение социокультурного образования и повышение его качества на основе расширения образовательного пространства вуза при широком использовании ИКТ.

Литература

1. Берулава, Г.А., Берулава, М.Н. Новая методология развития в информационном образовательном пространстве // Педагогика. – 2012. – №4.

2. Васильева, Е.Н. Информационная парадигмароссийского социокультурного образования / Е.Н. Васильева // Автореф. диссер. на соиск. уч. степ. докт. соц. наук. – Тюмень, 2007.

3. Ильинский, И.М., Гуревич, П.С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение: научный журнал Московского гуманитарного университета. – 2006. – №1.

4. Компьютерные технологии в высшем образовании / ред. кол.: А.Н.Тихонов, В.А. Садовничий и др. – М.: МГУ, 2004. – 164 с.

5. Тесов, В.А. Информационное общество: переход к новой парадигме образования // Педагогика. – 2012. – №4.

Ю.В. Фролова

Дидактика осуществления учебного процесса Современной гуманитарной академией посредством ПО «Комбат-онлайн» в связи с переходом на RoWeb-технологию

Еще 10–12 лет тому назад слова «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ) значительной частью образовательного сообщества воспринимались чуть ли не как ругательство.

В настоящее время реализация образовательных программ с использованием ДОТ многими вузами уже позиционируется как свое большое достижение.

Начиная с 1992 г. Современная гуманитарная академия (СГА) развивает альтернативный подход к дистанционному обучению в высшем образовании. Он основан на использовании информационно-коммуникационной образовательной технологии, получившей название «телеобучение». Эта технология базируется на использовании в процессе обучения односторонней и двусторонней цифровой спутниковой связи, объединяющей все учебные локальные вычислительные сети учебных центров академии, расположенных по всей территории РФ в единую вычислительную сеть. Такая учебная вычислительная сеть обеспечивает доступ обучаемого к учебным материалам с любого компьютерного учебного места и качественное обучение по единой технологии, независимо от места нахождения студента.

К сожалению, позитивный опыт СГА в развитии ДОТ не находит достаточно широкого распространения в РФ – суммарная численность реально обучающихся с применением ДОТ студентов во всех остальных вузах РФ не составляет и 10% от численности студентов СГА. И тому имеется множество причин, в том числе объективных. В первую очередь, – принципиально новые образовательные технологии сталкиваются с комплексом проблем, порождаемых новой образовательной технологией. Это:

– отсутствие разработок в области необходимой в условиях ДОТ новой дидактики;

– непроработанность различных психологических аспектов обучения в инновационной образовательной среде, требующей сугубо индивидуального подхода к обучаемому;

– проблема выбора и рационального оснащения вуза технологическим оборудованием учебного процесса и разработки соответствующих нормативов оснащения с учетом особенностей применяемой технологии;

– вопросы создания электронной библиотеки, ресурсы которой должны быть доступны всем обучаемым;

– необходимость разработки технологии оперативного создания и обновления учебных продуктов, работающей на опережение в условиях ускоряющегося старения знаний;

– потребность создания распределенной информационной системы поддержки управленческих решений, охватывающей все аспекты деятельности инновационного вуза;

– сложности управления территориально распределенными системами, в частности, отсутствие опыта управления качеством в таких системах;

– функционирование в условиях правового поля, не приведенного в соответствие с требованиями развития ДОТ.

Правомочность и польза применения дистанционных методов обучения на основе информационно-коммуникационных технологий теперь уже нигде не ставится под сомнение, как это было всего несколько лет назад. Однако в настоящее время необходимо оценить и систематизировать организационно-дидактические схемы, порождаемые новыми технологиями, и прогнозировать тренды их развития.

В учебный процесс Современной гуманитарной академии осенью 2012 г. в рамках перехода на RoWeb-технологию в промышленную эксплуатацию было внедрено ПО «Комбат-онлайн», посредством которого организуется проведение учебных занятий. Доступ к ПО «Комбат-онлайн» осуществляется через сайт «Личный кабинет», через Интернет.

Для доступа на сайт «Личный кабинет» необходимо в адресную строку веб-браузера ввести адрес https://edu.muh.ru/.

При первом входе на сайт «Личный кабинет» необходимо зарегистрироваться, указав адрес своей электронной почты и пароль.

После успешной регистрации на сайте пользователь должен привязать свой логин и пароль к номеру контракта студента в ИИС «Луч», указав в предложенной регистрационной форме данные об обучающемся СГА (номер контракта и фамилия, имя, отчество).

После этого для входа в «Личный кабинет» обучающемуся необходимо просто ввести адрес электронной почты (логин) и пароль.

Учебный процесс осуществляется через разделы: «Составление индивидуального учебного плана», «Обучение», ИИС «ЛиК». Порядок прохождения занятий определяется автоматически при помощи роботизированной системы «Каскад» на основе семестрового учебного плана и индивидуального учебного плана обучающегося.

Обучение по технологии RoWeb проводится для всего контингента обучающихся (в том числе и для лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалиды)), кроме отдельных категорий:

1. Сотрудники учреждений ФСИН или отбывающие наказание в учреждениях ФСИН. В электронном досье обучающегося установлена специальная отметка «ФСИН».

2. Центры доступа с ограниченными техническими возможностями (отсутствие интернет, неуверенный или неустойчивый доступ в интернет, медленная скорость подключения к интернету), а также обучающиеся по программам дополнительного профессионального образования по инновационному обучению школьников. В электронном досье обучающегося установлена специальная отметка «Исключительные условия обучения».

Обучение проводится в соответствии с четырьмя регламентами поддержки компьютерного обучения и аттестации. Центр доступа может выбрать любой подходящий ему регламент индивидуально для каждого студента. Но обучающиеся, являющиеся сотрудниками учреждений ФСИН или отбывающие наказание в учреждениях ФСИН, а также обучающиеся в центрах доступа, у которых отсутствует интернет или скорость его ограничена, будут обучаться только по четвертому регламенту.

Первый регламент: Обучение вне центра доступа с использованием ПО «Комбат-онлайн» (обучающиеся без специальных отметок (в том числе и лица ограниченными возможностями здоровья (инвалиды), имеющие Internet).

Процесс обучения осуществляется при помощи следующих программных роботов и систем: «Комбат-онлайн», ИС «ЛиК», ИИС «Каскад», интеллектуальный робот контроля оригинальности и профессионализма творческих работ (ИР КОП).

Второй регламент: обучение только в центре доступа с использованием ПО «Комбат-онлайн».

Третий регламент: обучение в центре доступа с использованием ПО «Комбат-онлайн» и вне центра доступа с использованием ПО «ЛиК» (для обучающихся, не имеющих Internet).

Четвертый регламент: обучение вне центра доступа с использованием ИИС «ЛиК» (обучающиеся со специальными отметками ФСИН, «Исключительные условия обучения»).

«**Комбат-онлайн**» – робот индивидуальных учебных процессов, работающий через сеть Интернет в режиме онлайн, с помощью которого составляется индивидуальное расписание занятий, предоставляется обучающемуся индивидуальные учебные занятия, проводится аттестация по результатам занятий, контролируется выполнение учебного плана, фиксируются результаты учебного процесса для передачи в ИИС «Каскад».

Интеллектуально-информационная система «ЛиК» – программный комплекс, при помощи которого поддерживается индивидуализация обучения в СГА. ИИС «ЛиК»,

дает возможность студенту, в соответствии с индивидуальным планом, эффективно обучаться дома, используя личный компьютер. Один из программных модулей ИИС «ЛиК» устанавливается на личном компьютере студента и не связан никакими сетевыми соединениями с модулями центра доступа или базового вуза. Работа в программном модуле ИИС «ЛиК» с осеннего семестра 2012–2013 учебного года регламентируется базовым вузом и реализуется для категорий обучающихся, являющихся сотрудниками учреждений ФСИН или отбывающих наказание в учреждениях ФСИН, а также обучающихся в центрах доступа, у которых отсутствует интернет или скорость его ограничена.

Целями внедрения интеллектуальной информационной системы ЛиК являются: повышение эффективности дистанционных образовательных технологий СГА, снижение второстепенных затрат студентов в процессе обучения (время на дорогу в центр доступа, оплата проезда и т.д.), а также рациональное использование информационных ресурсов центров доступа.

ИИС ЛиК является интеллектуальной системой, так как она способна формировать, отслеживать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию студента непосредственно в процессе изучения учебных продуктов; рассчитывать рейтинг текущей успеваемости студента; осуществлять регистрацию результатов обучения студента в базах данных центра доступа и тем самым осуществлять обратную связь по контролю качества изучения студентами учебных продуктов и прохождения занятий.

В четырехзвенной структуре, реализуемой в СГА, использование ЛиК позволяет студенту действительно обучаться по индивидуальному временному графику, планируя своё обучение не только в течение семестра, но и в течение каждого дня. Кроме того, возможности ЛиК могут быть использованы и на рабочем компьютере, когда работающий, например, получает дополнительное образование, изучает дополнительные курсы, модули, расширяя свою профессиональную подготовку.

Обучение с использованием личного компьютера способствует также будущему трудоустройству, т.к. позволяет совмещать работу с учебой. Для студента очень важно еще во время обучения задумываться о своей карьере, при устройстве на работу одним из показателей для работодателя является наличие у студента опыта работы по избранной специальности. Поэтому многие студенты СГА начинают работу в период обучения.

Порядок прохождения занятий определяется автоматически на основе индивидуального учебного плана и семестрового учебного плана обучающегося при помощи роботизированной системы «Каскад».

ИИС «Каскад» (информационно-интеллектуальная система компьютерной авторизации сессий, контроля и администрирования) – робот академического администрирования, осуществляет следующие функции: учет всех занятий и их оценок, допуск к модульной, промежуточной и итоговой аттестации; перевод с курса на курс, контроль оплаты обучения, формирование зачетных листов, документов об образовании и сопутствующие функции, включая расчет рейтингов студентов.

ИИС «Каскад» преследует цель мотивации студентов к прохождению всех занятий, составляющих необходимый объем учебной работы, что является условием высокого качества обучения и развития способностей студентов.

В соответствии с индивидуальным учебным планом и семестровым учебным планом ИИС «Каскад» определяет следующий порядок прохождения занятий: лекции (модульные лекции), практические, контрольные, промежуточная аттестация.

ИР КОП – интеллектуально-информационный робот контроля оригинальности и профессионализма творческих работ, робот-рецензент студенческих творческих ра-

бот; проверяет курсовые работы, эссе, отчеты о практиках и др. Проверяет оформление работ, их оригинальность, с помощью семантических сетей оценивает уровень профессионализма, общей культуры, стилистики, грамотности, оформляет рецензию и выставляет оценку.

Использование роботизированных систем позволяет обучающему рационально использовать свое время, снизить второстепенные затраты студентов (время на дорогу в центр доступа, оплата проезда и т.д.), а также позволяет центрам доступа более рационально использовать свои учебно-информационные ресурсы.

Роботы способны формировать, отслеживать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию студента непосредственно в процессе изучения учебных продуктов; рассчитывать рейтинг текущей успеваемости студента; осуществлять регистрацию результатов обучения студента в базах данных центра доступа и тем самым осуществлять обратную связь по контролю изучения студентами учебных продуктов и прохождения занятий, освоение основной образовательной программы.

СГА разрабатывает и применяет большой спектр учебных роботов – лекции с обратной связью, супертьюторы, логические схемы, экономические и другие игры, исследовательские программы, тестирующие и аттестационные программы и др. Но главная гордость СГА – это организационно-дидактические роботы (см. рис. 1), которые в настоящее время активно внедряются в практическую деятельность СГА, обеспечивая реализацию условий для создания качественной образовательной среды.

Робот академического администрирования	КАСКАД (компьютерная авторизация сессий, контроль и администрирование)	– учитывает все занятия и их оценки; – осуществляет допуск к модульной, промежуточной и итоговой аттестациям; – переводит студентов на следующий семестр (курс); составляет семестровые матрикулы с рейтингами студентов; – составляет и распечатывает академические справки и документы об образовании; – осуществляет финансовые расчеты за образовательные услуги.
Робот-рецензент студенческих творческих работ	КОП (контроль оригинальности и профессионализма)	– проверяет нормокомплект работы (оформление, объем, библиография и др.;) – проверяет оригинальность работы; – оценивает уровень профессионализма работы (через семантические сети); – оценивает общекультурный уровень и грамотность работы; – оформляет рецензию и выставляет оценку.

Робот индивидуальных учебных процессов	КОМБАТ (компьютерная база аттестаций)	– составляет индивидуальные учебные планы; – составляет индивидуальные расписания; – предоставляет студентам учебные занятия; – проводит аттестацию занятий; – контролирует выполнение учебного плана и расписание занятий; – фиксирует результаты учебного процесса для передач данных в КАСКАД.

Рис. 1. Организационно-дидактическая роботизация СГА

Работа в ТКДБ и IP-helping

Самостоятельная работа обучающегося в информационной базе знаний (РИБЗ) – одна из важнейших составляющих образовательного процесса, осуществляемого в условиях электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, при которым основное взаимодействие преподавателей и студентов является опосредованным. Самостоятельная работа студента направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, а также на развитие профессионально важных качеств личности, таких как самостоятельность, познавательная активность, творческое отношение к труду.

Работа в ТКДБ осуществляется через сайт ТКДБ (www.lib.muh.ru) в индивидуальном режиме.

Система IP-хелпинга – это консультации по учебным дисциплинам у профессорско-преподавательского состава через Интернет в асинхронном режиме. IP–хелпинг обеспечен разработанной в СГА системой на базе интернет-сайта, доступного по адресу http://oasis.muh.ru/. База вопросов-ответов IP-хелпинга является важным компонентом учебно-методического материала.

Таким образом, с введением новой RoWeb-технологии наши студенты получили:

– возможность обучаться по качественным учебным материалам, разработанным квалифицированным профессорско-преподавательским составом, доставленным к месту обучения по высокоскоростным каналам связи;

– возможность прямого общения (он-лайн или отсроченного) с профессорами и преподавателями, находящимися в университетских городах;

– широкий выбор элективных курсов, реализуемый за счет возможности составления индивидуальных учебных планов студентов;

– доступность масштабного информационного, научного и учебного ресурса СГА с каждого компьютера центра доступа или личного компьютера студента;

– возможность освоения студентами современных информационных технологий и оборудования, максимально приближенных к тем, с которыми студенты столкнутся в своей профессиональной деятельности;

– виртуальную академическую мобильность, в том числе международную, позволяющую расширить научные и культурные горизонты студентов;

– ценовую доступность качественного высшего образования столичного уровня для широких слоев населения.

Принципиально, что расширение представления образовательных услуг СГА широким слоям населения в отдаленных регионах через пункты коллективного доступа к сети Интернет (ПКД) – это одна из стратегических задач СГА.

Социологические исследования по показателям качества жизни, проведенные в СГА, показали, что при определении качества жизни экономически активное население, особенно в возрасте 18–35 лет, ставит на первый план возможность получения образования на месте проживания/нахождения, в том числе и для своих детей, и доступность информации. Расширяя возможности обучения среди различных категорий обучающихся, от студентов вузов до школьников, СГА тем самым содействуем решению стратегической задачи освоения территорий России и, кроме того, увеличению производительности труда за счет освоения новых профессий и направлений профессиональной деятельности человека.

О.В. Новосёлова

Образное восприятие в художественном образовании

Развитие образного восприятия остаётся актуальной проблемой художественного образования. Рост техники и внешней цивилизации не обеспечивает роста духовной и творческой культуры. Люди не становятся богаче выдающимися редкими качествами, а лишь учёнее, хитрее, разумнее, практичнее, в них нет больше любви, способности увлечения, смелости, а, наоборот, они во всём стали осторожнее и умереннее.

Личность может состояться только тогда, когда человек имеет какие-либо творческие качества. Но и творчество возможно лишь при условии наличия личностных характеристик. Новизна открытий, как главная черта творчества, всегда требует определённой внутренней работы, напряжения мысли. Эти процессы не возникают на пустом месте, они требуют создания определённых условий, воспитательной среды.

Исследователи в области психологии указывали на процесс естественного угасания образно-эмоциональной сферы по мере взросления человека. В подростковый период устанавливается баланс мозговой функции, при котором возрастает специализация в этом процессе правого и левого полушарий. Нам представляется, что именно в этот период необходимы усилия, чтобы любыми путями активизировать и удержать достаточно развитое функционирование правополушарной деятельности коры больших полушарий. Иначе возможности интуиции, предвидения, творчества, неформального мышления в значительной степени снижаются.

«Педагогу необходимо активизировать взаимодействие осознанной и неосознанной информации, при этом важно учитывать принцип циклического чередования левополушарного и правополушарного (формально-логического, рационального) видов мыслительной деятельности. Многочисленные исследования психологов показывают, что эмоциональные фазы деятельности тренируют правое полушарие головного мозга и подсознание, постоянно подготавливают интуицию к производству открытий» [1, с.19].

Л.С. Выготский утверждал, что обучить творческому акту искусства нельзя; но это вовсе не значит, что нельзя преподавателю содействовать его образованию и появлению. Необходимо совмещать аналитическую деятельность с деятельностью, требу-

ющей включения образного мышления. Образы – это язык бессознательного, – как подчёркивал К.Юнг. Педагог часто пытается перевести образы на «рациональный» язык, рассматривать то, что скрыто за их обликом, но ведь можно непосредственно воздействовать на образы, которые тесно связаны с выраженным или эмоциональным содержанием.

Для возникновения образа в художественной творческой деятельности можно формировать представления о цвете, ритме, движении. Все элементы художественного образа связаны между собой и служат для создания эмоционально - и интеллектуально-значимого в художественном образе.

Богатый опыт художественного образования по проблеме цвета был получен в Баухаузе, где преподавали Людвиг Мис, ван дер Роэ, Вильгельм Вагельорельд, Василий Кандинский, Иоханнес Иттен и другие.

И. Иттен одним из первых в истории художественного образования разработал новый учебный курс по цвету, включающий теоретическую и практическую части. Данный курс был направлен на развитие у студентов мастерства свободного владения цветом и формой, рассматриваемого Иттеном в качестве универсальных категорий любого вида творчества.

«В рамках своего курса Иттен стремился раскрыть как можно полнее психологическое, пространственное и эмоциональное воздействие цвета, те законы цветовой гармонизации среды, которые порождены самой природой. Он считал, что серьёзное изучение цвета является превосходным средством формирования и развития личности, и на своих занятиях стремился развивать в студентах, в первую очередь, именно лучшие человеческие качества как фундаментальную основу профессионального творчества» [3, с. 233].

В 20-е годы XX века поиск новых форм и методов обучения цвету в рамках одного учебного заведения достигает наибольшей активности. В этот период делаются попытки проанализировать различные направления в искусстве, выбрать из них лучшее и на основе синтеза создать комплексную обучающую и развивающую программу. В процессе обучения особо учитывается творческая индивидуальность учащегося.

Преподаватели, находясь в постоянном поиске новых способов обучения изобразительному искусству, начинают применять метод коллективного обучения, то есть, когда в рамках одной группы преподают несколько художников.

Активно практикуется лабораторно-бригадный метод, при котором цели и задачи обучения ставились самими студентами и ими же выполнялись [2, с. 235].

Однако, разнообразие течений приводило к противоречиям в рамках одного учебного заведения, доходя иногда до абсурда. Так, например, в Академии художеств уничтожались гипсовые слепки с античных фигур, во ВХУТЕМАСе был уничтожен методический фонд училища. Всё это было связано с тем, что попытки создать «новое» базировались на полном отрицании классических (академических) способов обучения, приводившем к уничтожению рациональных форм и методов, накопленных предыдущими поколениями художников.

Интересен педагогический вклад преподавателей ВХУТЕМАСа – Фаворского, Н. Ладовского, К. Истомина и других – в развитие образного восприятие цвета . Программа, разработанная К. Истоминым, А. Весниным, Л. Поповым по дисциплине «цвет», включала изучение цвета (формы) от линии и плоскости к моделировке цветом объёма и пространства. Так, например, в 20-е годы важную роль в обучении живописи приобретают не только те или иные художественные школы, но и отдельные художники-педагоги. Интересными представляются идеи К. Петрова-Водкина, реализуемые им в Петроградской академии художеств. Он справедливо считал, что научные знания

должны помогать живописцу улавливать логику природы и, следовательно, логику и закономерность в собственном ремесле. Профессионализм в работе приобретался в результате выполнения следующих заданий:

– плоскостное решение задач с последующим переходом к объёмному и пространственному изображениям;

– переход от классической статики к движению;

– изучение основных спектральных «сущностей» с переходом на «сложноцветие» природных явлений;

– движение от единой поверхности холста к его многогранности (иллюзорности).

Своеобразен опыт В. Кандинского, который, занимаясь живописью как художник и как теоретик, создал свою теорию обучения цвету. Он считал, что практика в искусстве всегда идёт впереди теории, поскольку только через чувства можно достичь «художественно истинного». Выявив особенности воздействия цвета на душу человека, В. Кандинский дал характеристики основным цветам.

Интересно В. Кандинский описывал теорию цвета. Сам В. Кандинский определял свой метод как **оптико-психологический**, когда краска понята и пережита психологически. Он писал: «...моя система базируется не на рефлексии цвета, а на красочных пигментах, на материальной субстанции краски...», «...мой порядок соответствует физическому – силам, напряжениям и направлениям».

Историю цвета В. Кандинский начинал с **жёлтого, золотого** (как в Византийском искусстве), олицетворяющего «мудрость неба», обладающего эксцентричностью и обеспечивающего движение вперёд к зрителю и вверх к границам основной плоскости и за пределы. Он считал, что жёлтый цвет означает всё острое, резкое, нападающее, взрыв, агрессию, безумие.

По его мнению, **треугольник,** как одна из первичных форм, обладает высшей устремлённостью и поэтому соответствует жёлтому цвету.

Синий цвет рождается от жёлтого как «освещённая темнота». Он концентричен и обладает движением внутрь, от зрителя и вниз, всегда самоуглублён, как «огромное небо, как горы, которые, убегая, тащат нас за собой».

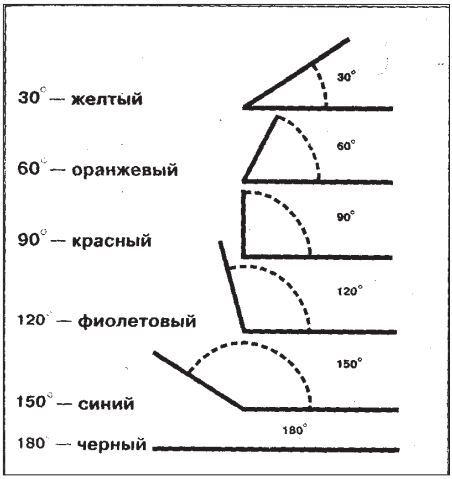
Жёлтый и синий – две противоположности, как Феб и Луна избегают друг друга и всё же встречаются как «заря и закат».

Сосредоточенность **синего** цвета соответствует первичной форме, олицетворяющей во многих религиях вечность, – форме **круга**.

Красный цвет проявляет одно движение – движение внутри себя. Он всегда сильный, горячий, раздражающий – цвет огня и крови. Красный – самый возбуждающий, весёлый, живой, злой, обычно это нравится молодым. Его характерное внутреннее кипение тяготеет к уравновешенности и тяжеловесности квадрата – третьей первичной форме.

По сути дела теорию цвета В. Кандинский строит на трёх основных первичных цветах – **жёлтом, синем и красном.**

Свидетельством этого может служить его утверждение, что без трёх этих цветов, чистых или смешанных, невозможно достичь гармонии в живописи. Но позднее в Баухаузе он становится более лаконичным. В конспектах своих лекций он ограничивается лишь двумя противопоставлениями: **жёлтое – синее, белое – чёрное**. Отдельно рассматривается красный цвет. Вторая противоположная пара – белое и чёрное. Эти два цвета, считал В. Кандинский, в их материальной сущности ещё более острые, чем первоначальные цвета. Чисто белое и чисто чёрное – только видимость. Физически белое создаётся посредством рефлексии всех световых лучей, а чёрное – посредством их поглощения. Это или все цвета сразу, или уничтожение всех цветов. Для искусства



важна не физическая принадлежность цветов, а тенденции, которые они в себе содержат – внутренняя их ценность. Белое – тёплое, чёрное – холодное. Это молчащие цвета. **Белое** – постоянная скрытая возможность рождения любого цвета, активное сопротивление, прыжок назад, бесконечная стена, максимальная светлость, самая высокая звучность, рождение, тишина. **Чёрное** – пассивное сопротивление, его недостаточность, поглощение, покинутость, брошенность на произвол судьбы, дыра без дна, абсолютная теплота без лучей, самая глубокая звучность, которую невозможно изменить, тишина.

В период с 30-х по 40-е годы XX века в художественном образовании происходит возврат к академическим, научно-теоретическим вопросам преподавания. С конца 40-х годов в России открываются художественно-графические факультеты. Академические программы были перенесены в школу в сокращённом виде, утратив на десятилетия то ценное, что применялось при обучении во ВХУТЕМАСе.

С точки зрения развития личности и образного восприятия, заслуживает внимания опыт Японии, в которой все дети оказываются способными к изобразительной деятельности. И дело тут, по всей видимости, не только в специфической, иероглифической системе письма.

В Японии особое значение придаётся вопросам обучения «цвету» как фактору, способствующему формированию с раннего детства визуальной цветовой культуры, а так же гармонизации личности.

Усилия японских педагогов были направлены не только на формирование понимания эстетических качеств цвета, но и приобретение основ знаний по полихромии окружающей среды. Кроме того, учащихся знакомят с психофизиологическими качествами цвета.

В 1941 году в Японии специальным указом было введено изучение нового предмета – основы полихромной формы. В школе весь учебный материал по методике обучения цвету разделен на цепь отдельных тем:

– От чего зависит отчётливое видение какого-либо цвета;

– Что происходит при смешении цветов;

– Как наиболее эффективно использовать отдельные цвета (с изучением особенностей восприятия цвета в эмоциональном и физическом аспектах) и т.д. [2, с. 244].

При изучении темы «Как понимать цветовую гармонию» (цветовые сочетания с точки зрения функционального и эмоционального воздействия на человека) рассматриваются возможности создания цветовой гармонии в нюансе, контрасте, по тону и т.д.

Обучение в японской общеобразовательной школе направлено не только на воспитание эстетических качеств личности при помощи цвета, но и на функциональный аспект гармонизации внутреннего и внешнего пространства, которое, в свою очередь, воздействует на внутреннее состояние и сознание учащегося, ускоряя его художественное и интеллектуальное развитие.

К концу XX века в отечественной и зарубежной психологии и педагогике накапливаются научные исследования о важности цвета в жизнедеятельности человека и об-

щества. Теперь цвет вышел за рамки профессии живописца и стал объектом изучения и деятельности медиков, педагогов, архитекторов, дизайнеров, экологов, инженеров и многих других специалистов.

В качестве заключения хочется отметить следующие моменты развития образного восприятия у студентов :

1. Развитое творческое воображение, на основе которого преобразуется прошлый опыт; способность «вхождения» в изображаемые обстоятельства, в условные ситуации.

2. Увлеченность, захваченность деятельностью – качество, способствующее активизации волевых усилий при достижении творческой цели.

3. Искренность, правдивость, непосредственность переживания.

4. Специальные художественные способности (образное видение, поэтический и музыкальный слух), позволяющие успешно решать творческие задания.

5. Изменение мотивов деятельности, доставляющей удовольствие своими результатами; этот показатель, по существу, характеризует направленность воображения, подчинение его творческой задаче (непременное условие работы продуктивного воображения).

6. Возникновение потребности в творчестве.

К следующим показателям, по нашему мнению, можно добавить способность к эмоциональному переживанию искусства, цельность и образность видения, владение цветовой грамотой. Важным фактором остается преемственность и сохранение лучших традиций в изобразительном искусстве. Со стороны педагогов – сохранение атмосферы творчества на занятиях.

С целью создания творческой обстановки в ходе обучения студентов М.В. Кларин предлагает ряд заданий, побуждающих к многовариантным решениям педагогических задач:

– *устранить внутренние препятствия творческим проявлениям.* Чтобы студенты были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими. Необходимо создавать условия для того, чтобы обеспечить им возможность высказать свое мнение, строить предположение. Они не должны бояться сделать ошибку;

– *уделять внимание работе подсознания.* Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать;

– *воздерживаться от оценок.* Это позволяет расширить поток идей, больше времени и внимания уделять свободному размышлению над проблемой;

– *показывать возможность использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей.* В высшей школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но и сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включение в решение творческих задач;

– *поддерживать живость воображения, которое является фундаментом творческого мышления.* Предполагается два пути управления воображением: воздействуя на сознание прямо и воздействуя косвенно, в зависимости от типа воображения и возраста, жизненного опыта;

– *корректировать воображение, фантазию.* После создания обстановки внутренней свободы, некоторого «инкубационного периода» «созревания» идей», все предложения обсуждаются и критически пересматриваются;

– помогать студентам видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься как развлечение.

Все перечисленные рекомендации необходимо осуществлять в свободном общении, обмене мнениями, идеями творческой дискуссии.

Подводя итоги, следует отметить, что развитие образного восприятия происходит с развитием воображения и должно быть направлено не на какую-то изоморфную модель, а на конкретное задание создания нового.

Также следует отметить, что формирование визуальной культуры необходимо развивать с самого раннего знакомства с цветом.

Литература

1. Подгорных, Е. Соотношение сознательного и неосознанного в творческой деятельности школьников» Искусство и образование. – 2003. – № 1.

2. Сурина, М.О. Цвет и символ в искусстве, дизайне, архитектуре. – Москва – Ростов-наДону: Издательский центр «Март», 2003.

3. Сурина, М.О., Сурин, А.А. История образования и цветодидактики. – Москва – Ростов-на-Дону: Издательский центр «Март», 2003.

Г.В. Глинкина, В.Л. Зорина

Реализация способа диалектического обучения в учебном процессе педагогических вузов и колледжей как инновационный путь повышения качества подготовки выпускников

Цели модернизации современного российского образования предполагают внедрение в учреждениях профессионального образования таких инновационных технологий обучения, которые могли бы обеспечить повышение качества подготовки выпускников. Современное общество испытывает потребность в специалистах, владеющих рациональными способами решения проблем, что обусловливается высоким уровнем развития мышления. Однако профессиональные учебные заведения, в том числе и педагогические вузы и колледжи, пока ещё не в состоянии готовить такую личность.

В общеобразовательных учреждениях реализуются федеральные Государственные стандарты нового поколения, нацеленные на развитие личности посредством формирования универсальных учебных действий (УУД), которые выступают инвариантной основой образовательного и воспитательного процессов, обеспечивают умение учиться и открывают широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях [9, с. 66].

Чтобы успешно формировать УУД у учащихся, учитель сам в совершенстве должен владеть этими действиями, однако анализ наименования дисциплин педагогических специальностей Госстандартов вузов (в частности, по специальности «Русский язык и литература») показал, что такая необходимая для подготовки будущих учителей-филологов дисциплина, как логика, отсутствует, хотя логические действия как вид познавательных умений составляют основную группу универсальных учебных действий.

В профессиональных педагогических заведениях данную подготовку будущих учителей можно осуществить при освоении теории и технологии Способа диалектического обучения (СДО), авторы которого – красноярские учёные А. И. Гончарук и В. Л. Зорина, получившие патент Международного центра педагогического изобретательства [8, с. 160]. Достоинством Способа диалектического обучения является то, что он основан на диалектике идей (преобразование сознания), диалектике отношений (преобразование общества), диалектике средств (орудий) учебного труда (преобразование природы) [8, с. 42] и позволяет на основе единой методологии осуществить переход от ставки на память и сообщенные знания («зубрежка») к ставке на мышление и выводные знания (развитие), от слова (язык) через понятие (наука) к категории (философия), от двумерной деятельности учащихся (прямая связь) к трехмерному труду (обратная связь), от непосредственного обучения (автократия) к опосредствованному обучению (демократия), от простого (формального) воспроизводства знаний к расширенному (реальному) воспроизводству, от внешнего принуждения к самопринуждению, от необъективной оценки знаний, выводимой учителем, к «материализованной» (объективной) самооценке учащихся [8, с. 45]. На основе теории и технологии СДО защищены диссертационные исследования одного из авторов способа (В.Л. Зориной), а также последователей научной школы А.И. Гончарука и В.Л. Зориной: А.А. Поляруш, И.Д. Еремеевской, Т.Н. Ищенко, В.С. Нургалеева, Н.В. Суворовой, Г.В. Глинкиной, М.С. Мартынца, М.И. Ковель и др.

Освоение будущими учителями теории и технологии СДО, знакомство с современным дидактическим инструментарием познания позволит им овладеть, с одной стороны, алгоритмом структурирования предметного содержания любой учебной дисциплины [5], с другой – возможностями способа в реализации ФГОС нового поколения и развитии у учащихся универсальных учебных действий [2].

Современный дидактический инструментарий познания, разработанный на основе теории и технологии Способа диалектического обучения, описан в диссертационных исследованиях указанных выше авторов, а также в материалах международных и всероссийских научно-практических конференций как универсальное средство познания, «ключ» к вхождению в мир науки и искусства, позволяет развивать у учащихся в единстве логическое мышление, средством развития которого является понятие (структурный элемент науки), и образное мышление, средством развития которого считается образ (структурный элемент искусства). К такому инструментарию относятся сборники понятий, логические схемы, сборники словесных образов, комплекты карточек для развития у учащихся логического мышления [4, с. 72; 7, с. 16; 8, с. 74], которые представляют собой результат структурирования предметного содержания, позволяющий учителю разрабатывать как дидактические, так и диагностические материалы к учебным занятиям. Применение их на уроках даёт возможность, с одной стороны, формировать у учащихся систему понятий (предметных знаний) и специальных умений, а также развивать различные универсальные учебные действия, с другой стороны – проводить диагностику качества предметных знаний и умений и уровня развития универсальных действий [2].

Сборник понятий соответствует структуре самого понятия, т.к. отражает единство противоположностей: содержание понятия и его объём, т.е. качество (определение каждого понятия через ближайший родовой признак и видовые отличия) и количество (виды изучаемых понятий по всем основаниям деления, т.е. критериям). Разработка сборников понятий является не только подготовительной работой для глубинного проникновения в сущность изучаемой науки, но и интеллектуальным средством усвоения и использования информации. Сборник понятий как инновационное дидактическое

средство существенно отличается от всех видов справочной литературы, т.к. в нём понятия располагаются не в алфавитном порядке (как в словарях, справочниках и энциклопедиях), а в логической последовательности: от общего (род) через особенное (виды) к единичному (частному, конкретному) [3, с. 124; 4, с. 72; 7, с. 16, 22; 8, с. 74]. Особенности такого инструментария необходимо усвоить студентам-филологам, что обеспечит высокий уровень их компетентности в области логики и преподаваемых дисциплин.

Ещё один вид современного дидактического инструментария – сборник словесных образов, разработка которого позволяет вскрыть диалектическую взаимосвязь (единство) понятия и словесного образа, т.к. его структура включает два основных элемента – понятие и словесный образ, «сопровождающий» данное понятие и характеризующий его существенные признаки, свойства, функции [1, с. 74; 4, с. 75; 7, с. 21, 67].

Овладев алгоритмом разработки сборников понятий и сборников словесных образов на ступени профессионального образования, выпускники смогут в дальнейшем вооружить данным умением учащихся, создать условия для их саморазвития, формирования общеучебных и логических универсальных учебных действий.

Примеры разработанных сборников понятий и словесных образов можно посмотреть в изданных пособиях, например – «Единство языков в их многообразии: сказуемое в русском и иностранных языках» [7], где описаны структура и алгоритм разработки данного инструментария познания, помещены сборник понятий и сборник словесных образов по теме «Сказуемое». Кроме того, в пособии раскрыта роль описанного инструментария познания в развитии интеллектуальных способностей учащихся, особенности его применения на уроках.

В теории и технологии Способа диалектического обучения разработан и такой инновационный дидактический инструментарий, как комплект карточек (№№ 1– 6) для развития логического мышления в процессе самостоятельной работы с предметным содержанием, ставший основой Способа обучения и усвоения информации, содержащейся в учебном материале или любом тексте, запатентованного Федеральной службой по интеллектуальной собственности патентом и товарным знаком Российской Федерации, патент № 2396605 от 10.08.2010 г. (авторы: В. Л. Зорина, И. Д. Еремеевская, Г. В. Глинкина). Данный комплект карточек эффективно используется на учебных занятиях для реализации двух целей обучения – формирование знаний и развитие интеллектуальных способностей [4, с. 45]. Каждая карточка имеет свою структуру, алгоритм составления и выполняет определенную роль в развитии у учащихся логического мышления при овладении ими предметными знаниями. Так, карточка № 1 (вопрос-понятие) позволяет сформировать умение вскрывать главный существенный признак окружающего мира – структуру понятия, а также логически выстраивать развернутый ответ по определенной теме на основе проблемных вопросов первого порядка, требующих одинарного мысленного принуждения (раскрыть одно понятие по содержанию и объему), например, к теме «Сказуемое»:

1. Что называется **сказуемым***?*
2. Что считается **грамматической основой предложения***?*
3. Что понимается под **структурой сказуемого***?*
4. Что представляет собой **основной компонент сказуемого***?*
5. Что выражает **вспомогательный компонент***?*
6. Что является **активной (пассивной) частью сказуемого***?*
7. Что такое **модальность***?*
8. Каковы свойства и виды **сказуемых***?*
9. В чем заключается сущность **предикативных отношений в предложении***?*

Вторым структурным компонентом комплекта является карточка № 2 (вопрос-суждение), которая даёт возможность отразить предметное содержание на основе всеобщих существенных признаков окружающего мира (структура, движение, развитие и взаимосвязь) с помощью проблемных вопросов второго порядка, требующих двойного мысленного принуждения (раскрыть два понятия по содержанию и объему и установить взаимосвязь между ними):

1. Чем объяснить, что сказуемое считается грамматическим ядром предложения?

2. Как доказать, что выражение «начал распускаться» в предложении «На опушке леса начал распускаться подснежник» является сказуемым?

3. В каком случае сказуемое считается простым (составным, сложным) сказуемым?

4. Когда только сказуемое (без подлежащего) составляет грамматическую основу предложения?

5. Каким образом модальность передаётся сказуемым?

6. Вследствие чего предложение может не иметь в своей структуре сказуемого?

7. Почему сказуемое в двусоставном простом предложении может не согласовываться с подлежащим?

В основе карточки № 3 (сравнение) лежит умение формулировать суждения, отражающие как сходство понятий (общее), так и их различие (особенное, единичное) на основании существенных признаков. Так, при сравнении простого и составного сказуемого, используя ключевые слова карточки, можно выявить следующие признаки:

1. По сравнению с простым глагольным сказуемым, у которого лексическое и грамматическое значения выражаются одной лексической единицей, в составном сказуемом лексическое и грамматическое значения выражаются с помощью двух или нескольких лексических единиц.

2. Так же, как и простое глагольное сказуемое, составное сказуемое в двусоставном простом предложении зависит от подлежащего.

3. Как простое глагольное сказуемое, так и составное сказуемое может иметь формы единственного и множественного числа (значение прошедшего, настоящего и будущего времени; форму действительного или страдательного залога).

4. Сравнивая простое глагольное сказуемое с составным сказуемым, можно сказать, что оба вида могут как подчинять себе второстепенные члены предложения, так и обходиться без них.

5. Кроме простого глагольного сказуемого, еще и составное сказуемое чаще всего следует за подлежащим в двусоставном простом предложении (прямой порядок слов).

6. Помимо простого глагольного сказуемого, составное сказуемое может предшествовать подлежащему (инверсия).

7. Помимо простого глагольного сказуемого, составное сказуемое может иметь отрицательное значение (ПГС – не рисовал; СГС – не хотел рисовать; СИС – не был нарисован).

8. Больше, чем у простого глагольного сказуемого, лексических значений у составного сказуемого.

9. Не только простое глагольное сказуемое, а и составное сказуемое встречается во всех языках мира.

10. Не только простое глагольное сказуемое может выражаться неделимым словосочетанием (фразеологизмом, идиомой), а и составное сказуемое может иметь в качестве основного компонента неделимое словосочетание.

11. Наряду с простым глагольным сказуемым, составное сказуемое может представлять собой обязательный минимум предложения, которое не имеет подлежащего.

12. Если простое сказуемое может быть только глагольным, то составное сказуемое может быть и глагольным, и именным.

13. В отличие от простого глагольного сказуемого, у которого модальность действия может быть выражена с помощью какой-либо частицы (пошёл бы, как заплачет, будто любила, будто уж не замечали), у составного сказуемого такое значение выражается с помощью модальных глаголов (хочу помочь, можем приехать, надеюсь быть) или кратких прилагательных (рад встретиться, должен сделать).

Формулирование подобных суждений на сравнение развивает у студентов – будущих учителей – не только способность обнаруживать общее и особенное понятий на основе выделения их существенных признаков, но и такое важное свойство мышления, как гибкость.

Составление суждений по карточке № 4 развивает умение выявлять противоречия в предметном содержании (например: сказуемое формально уподобляется подлежащему (согласуется в лице, числе, роде), между тем, встречаются сказуемые в форме инфинитива или глагольного междометия, которые не согласуются с подлежащим (*И царица* **хохотать***, и плечами* **пожимать** *(А. Пушкин); Тут рыцарь* **прыг** *в седло и бросил повода (И. Крылов) и т.п.)*. Использование этой карточки позволяет рассматривать каждое новое понятие как результат разрешения какого-либо противоречия.

Подведение понятий под категории диалектики по карточке № 5 способствует выходу на высшую ступень обобщения сознания – философию (например: единство (*сказуемое*) – многообразие (*сказуемые простые, составные и сложные и др.)*; качество (*простое сказуемое*) – количество (*одна лексическая единица*); причина (*сказуемое выражено неделимым словосочетанием – фразеологизмом, которое можно заменить синонимичным спрягаемым глаголом*) – следствие (*это простое глагольное сказуемое*) и др.) [7, с. 86].

Овладение карточкой № 6 позволяет развить умение выражать мысль с помощью умозаключений на основе дедукции (от общего к частному), индукции (от частного к общему) и по аналогии [7, с. 98]. Отвечая на вопросы-суждения, обучаемые успешно формулируют умозаключения, обеспечивая доказательность и полноту ответа. Так, при ответе на вопрос-суждение «*Как доказать, что сказуемое «могу учиться» в предложении «Я могу учиться только в вечернее время» является составным глагольным сказуемым?»* – студенты дают ответ в виде дедуктивного умозаключения по первой фигуре силлогизма:

Сказуемое, состоящее из двух компонентов, первый из которых является вспомогательным глаголом в личной форме, а второй – инфинитивом, называется составным глагольным сказуемым.

Сказуемое «могу учить» состоит из двух компонентов, первый из которых является вспомогательным глаголом в личной форме («могу»), а второй – инфинитивом («учить»).

Сказуемое «могу учить» является составным глагольным сказуемым.

Описанный комплект карточек можно эффективно использовать на лекциях и практических занятиях [7, с. 70] со студентами при выведении новых понятий, обучении приёмам извлечения информации из текста (параграфа, лекции и пр.), для формулирования и передачи мысли, выявления взаимосвязи понятия и образа, а в целом для развития диалектического мышления. Применение описанного современного дидактического инструментария познания в единстве (в комплексе) позволяет студенту видеть каждый изучаемый объект, явление, любое абстрактное понятие как систему

(единство противоположностей), как средство разрешения какого-либо противоречия [7, с. 16], что обеспечивает развитие интеллектуальных способностей, так необходимых будущему учителю при реализации ФГОС нового поколения.

Таким образом, реализацию Способа диалектического обучения в учебном процессе педагогических вузов и колледжей можно рассматривать как инновационный путь повышения качества подготовки выпускников, т.к., существенно отличаясь от традиционной системы обучения и других широкоизвестных технологий, он соединяет учебный процесс с теорией познания и логикой [6]. Исследование эффективности реализации Способа диалектического обучения в учебном процессе базовых школ центра «Теория и технология СДО» показало не только значительный рост качества знаний у учащихся, как начальных классов, так и основной и старшей школы, но и положительную динамику их уровня развития мышления. Таким образом, теоретические положения Способа диалектического обучения и результаты его внедрения в учебный процесс позволяют рассматривать данный способ как инновационный подход к профессиональному образованию, реализация которого преподавателями вузов обеспечит подготовку высококвалифицированных педагогических кадров, готовых к реализации ФГОС нового поколения.

Литература

1. Глинкина, Г.В., Зорина, В.Л., Нургалеев, В.С. Диалектика учебного процесса. Модуль «Единство понятия и образа в учебном процессе»: уч. пособие к проф. обр. прогр. «Преподаватель высшей школы» по курсу «Диалектика учебного процесса». – Красноярск: СибГТУ, 2007. – 168 с.

2. Глинкина, Г.В., Зорина, В.Л. Задания по русскому языку для развития у учащихся познавательных универсальных учебных действий в системе Способа диалектического обучения: уч.-метод. пособие. – Красноярск: КИПК, 2012. – 360 с.

3. Глинкина, Г.В. От системных знаний учителя к системным знаниям учащихся // V Сибирская школа молодого ученого: материалы Междун. научно-практ. конф. «Модернизация профессионального послевузовского образования». 15–16 ноября 2005 г.; Томск: STT, 2005. 190 с. – С. 124–126.

4. Глинкина, Г. В. Подготовка учителя к формированию у учащихся системных знаний. Повышение квалификации учителя на основе Способа диалектического обучения: монография. – Germany, Saarbrucken: LAPLAMBERTAcademicPublishing, 2012. – 232 с.

5. Глинкина, Г. В. Умение учащихся структурировать знания как одно из основных общеучебных познавательных универсальных учебных действий//Личность как субъект инноваций: сб. научн. трудов. Вып. 3.– Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2012.– 116 с. – С. 23–31.

6. Гончарук, А.И., Зорина, В.Л. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). – Красноярск: КГУ, 1994. – 68 с.

7. Единство языков в их многообразии: сказуемое в русском и иностранных языках: уч.-мет. пособие / Г.В. Глинкина, М.С. Мартынец, В.Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. – 216 с.

8. Зорина, В.Л., Нургалеев, В.С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения: монография. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. академия наук, Рос. академия образования; под ред. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.

Я.И. Шумська

Перформанс в XXI веке: основные проблемы образовательного процесса

Искусство, как и жизнь XXI века, характеризуется быстрыми темпами: все моментально меняется, деформируется, проходит, и иногда кажется, что догнать это невозможно. Однако, анализируя любое движение, всегда наблюдаем взаимодействие

противоположных сил, которые, несмотря на свою противоречивость, стимулируют развитие. Именно поэтому на протяжении последних лет происходит активный процесс не отбрасывания искусства из жизни, отделения его от человека, не противопоставление, а, наоборот, слияния с переживаниями каждого человека ежесекундно. В современном искусстве все работает над формированием и освещением как можно более выразительной одной идеи, в которой именно человек предстает весьма важным элементом. Концептуальное искусство во второй половине XX века охватило различные необъяснимые явления, сплотило художников, которым надоело работать по устоявшимся предписаниям. Начался этап полного господства свободы, которая проникла в художественную сферу: синтезировались определенные жанры, искусство возникло в новых образах, действиях, на новых территориях и это ярко отразилось на развитии человека, его самоидентификации. Как раз это разнообразие является как преимуществом, достижением, так и одной из проблем современного мира, поскольку огромное информационное пространство, развитие науки и техники постоянно расширяют возможности всех сфер человеческой деятельности, и этот диапазон становится в определенной степени необъятным; трудно сориентироваться, что считать первостепенным, а что занимает тыльные позиции, но если правильно направить свои силы, то можно охватить все лучшее из нынешних предложений.

В такой ситуации искусство также переживает изменения, наполняется иногда слишком непонятными произведениями, но все же несет в себе и большой потенциал. «Дело искусства всегда авангардное», – считает З. Варпеховский. [4, 18]. На примере перформанса можем наблюдать, что он уже более полувека существует, имеет свою позицию в истории мирового искусства, однако по сегодняшний день вызывает неоднозначные эмоции, отзывы, впечатления. Конечно же, там, где он видимый не первый день, где публика более открытая, его восприятие преимущественно положительное или хотя бы осознанное, зато в тех средах, где перформанса меньше, общество закрытое и не допускает развития чего-то кардинально нового. Однако любое явление требует определенного привыкания, и когда наступает время гармоничного взаимопонимания, с собой, прежде всего, то и художественные загадки также проясняются. Поэтому одна из задач для теоретиков современного искусства – сделать все возможное для понимания этого жанра обществом, его восприятие окружением. Ведь искусство тесно переплетено с жизнью, является ею и не может существовать параллельно с миром. Рано или поздно «новое искусство» станет осознанным. Так было и с «первично отрицательным жестом М. Дюшана как “визуальным безразличием“«, который стал новым, лингвистически определенным художественным позитивом и основой концептуального искусства» [3, с. 28].

В творчестве художников этого жанра стремление достичь максимума выразительности через минимум средств постоянно растет, поскольку процесс развития проходит определенные очистки, фильтрации жестов, и, что самое важное, – это удается. В их работах прослеживаются пути идейного развития в разных руслах: экологическом, экономическом, экспериментальном, политическом, социальном, индивидуальном и т.д. И когда эти произведения вызывают неожиданные глубокие эмоции, особые переживания, настраивают на мышление, порождают идеи у зрителей, дают ответы на вопросы, становятся толчком и стимулом к следующим шагам в творчестве, то, безусловно, такие работы заслуживают внимания. Как уже упоминалось, искусства вне жизни не существует, эти два явления постоянно находятся вместе, переплетаются, поэтому и должны восприниматься как единое целое, привлекать в себя все и всех, а перформанс является ярким воплощением такого сотрудничества. В мире есть множество противоположностей – искусство их переживает, демонстрирует. И не

только в чем-то большом имеются открытия, не только в замечательных событиях, а именно в мельчайших подробностях обыденности можно найти безграничный простор для творчества.

Внимательность и понятие «уделять внимание» являются активной силой изменения, движения вперед, формируют интересную личность, творческую, способную мыслить и развиваться. В тренингах, сосредоточенных на исследовании внимания, часто акцентируют при работе на выделении новых деталей из обыденности, т.е. обнаружении еще незамеченного в «тех самых» объектах, средах, явлениях, людях. И такая простая задача провоцирует множество недоумений, впечатлений, поскольку выявляет сюрпризы в привычных вещах. «Не все, что важно для меня, должно быть важным для других, не все из того, что я написал, важное для меня, но этот неуклюжий и наивный уже сегодня текст является личной мотивацией к одному из первых в мире перформансов» [4, с. 16]. Недавно в очереди у кассы в супермаркете произошло будто бы и будничное, жизненное, присущее настоящему времени, но довольно необычное событие. В тележках с продуктами трое родителей привезли кроме вещей, взятых с полок, детей. Они сидели как на подбор: маленький мальчик, больше и еще больше. Создалось впечатление, что где-то там, в лабиринте отделов, в одном из них должны раздавать таких маленьких людей. Подобный факт можно проигнорировать, но это какая-то странная случайность, и лиц заинтересованных она не способна оставить равнодушными: история из жизни, но это именно тот случай, когда она напрямую вплетается в искусство, и перформанс происходит прямо в магазине.

«Идея сама собой, даже если не оформлена визуально, является более значительным художественным произведением, чем завершенный продукт... Часто она теряется в набросках, эскизах, неудачных работах, мыслях, разговорах, хотя на самом деле бывает значительно интереснее, чем финальный продукт», – утверждает С. Левитт [3, с. 25]. Такое утверждение напоминает о том, насколько важен сам процесс создания, и если в вузе вся работа направлена на конечный результат, не стоит забывать промежуточных этапов, которые преподаватели или сами художники должны замечать, выбирать из них самое ценное. «Успешные идеи преимущественно выглядят простыми, потому что кажутся неизбежными», – утверждал С. Левитт [6, с. 79]. Простота чрезвычайно важна в искусстве. В перформансе не требуется перегрузок, множества деталей, достаточно немногих средств, чтобы раскрыть идею. И когда осуществляется демонстрация, то есть показ, то важно, чтобы она не переходила в демонстративность (указания), основной смысл перформанса нужно искать не в нем, а в пространстве тех индивидуальных переживаний и впечатлений, которыми он наполняет публику. Здесь встречаем редкую ситуацию, когда каждый зритель создает свое собственное произведение, опираясь на те стимулы, которые предлагает автор. Справедливо заявил С. Левитт: «Восприятие идей ведет к новым идеям» [1, с. 838]. Очевидцы становятся творцами, такая свобода стимулирует их деятельность, а из банальных созерцателей они превращаются в соучастников, получают возможность познать себя.

Учитывая многообразие в искусстве второй половины XX века, частые споры относительно его качества и ценности, стоит вникнуть в слова: «Концептуальное искусство не всегда заслуживает внимания, оно хорошо лишь тогда, когда хорошая идея» [1, с. 837]. Поэтому исследователи искусства этого периода, должны четко осознавать его значимость и обширность, а тем, кто практикует этот жанр, доносить свое послание в простой (без перегрузки деталями), но четкой форме. Перформер Я. Балдыга, подчеркивая положительное сообщение, которое должен нести художник зрителю, утверждает: «Анализируя свои жесты и действия, я понимаю, что хочу быть на стороне тех, кто добавляет окружающему стоимости или хотя бы – если не способен на боль-

шее – выявляет такие стремление» [5, с. 11]. К сожалению, тема идеи еще не существует полноценно в постсоветском пространстве, не является раскрытой полностью и требует детального изучения и анализа. В последние годы отечественная литература все чаще ставит вопрос концептуального искусства, соответственно и перформанса, но значительно уступает зарубежным работам, где искусство второй половины XX века исследовано гораздо подробнее.

Единственный вопрос, принцип и единственний кризис в искусстве XX века сосредоточивается на бескомпромиссности «чистоты» искусства и на осознании того, что «искусство происходит только от искусства и больше ни от чего другого» [1, с. 807]. Продолжая тему перформанса, заметим, что он заставляет мыслить, потому и имеет право на жизнь, заслуживает внимания, а поскольку является некоммерческим явлением, то часто возникает непонятным. Соответственно, относительно смысла его изучения в учебных заведениях мнения нередко расходятся. Одни считают, что это абсолютно бесполезно, другие проявляют к нему лояльность, некоторые склоняются к активному внедрению теории и практики современного искусства в высшие учебные заведения, потому что так возникает по-новому мыслящее общество. Наконец, в Западной Европе, Польше, Израиле, США перформанс уже давно преподают как предмет в вузах. Немецкий перформер, преподаватель Д. Бойс отмечал: «У меня нет четкого учебного плана. Каждый должен строиться на основе своей собственной цели и выражать это с помощью вопроса, тогда что-то проясняется. Я отказываюсь задавать какую-то предварительную тему: каждый должен сам себе ее определить «[1, с. 890]. И такой подход способствует активному формированию современного художника, его тонкого чувства эстетики настоящего, умению выразить свой мир самостоятельно и искренне.

Как отмечают художники и теоретики искусства, сегодня развивается третья волна искусства перформанса в мире, соответственно его уровень, где есть достаточный опыт и практика, очень высок, несмотря на то, что каждый раз возникают различные направления деятельности, диапазон возможностей. Поэтому на территории Украины активное и глубокое изучение этого явления было бы вполне целесообразным, поскольку национальное искусство уже давно является частью мирового концептуализма. К тому же перформанс – яркое средство духовного развития общества, так как позволяет зрителю выйти из роли пассивного наблюдателя-потребителя, вызывая право увидеть в перформансе не столько то, что видит автор, встретиться не только с выступлением другого, но и с самим собой. Такой принцип уже воспринимает украинская публика, и это свидетельствует, что перформанс в Украине находится на этапе «совершенствование», – не только попытки, поиска нового, а оттачивания того, что творилось на протяжении 50 лет. Все это требует детального изучения и анализа, обогащения основы теоретической сферы. Учитывая проявления последнего десятилетия в этой области искусства Украины, видно, что это явление прогрессирует, интересует искусствоведов и художников, привлекает в свои ряды молодежь, которая обнадеживает последующей активностью его развития.

Литература

1. Harrison & P. Wood – Oxford UK & Cambridge USA : BLACKWELL, 1992. – P. 797–892.
2. LeWitt S. Paragraphs of Conceptual Art, Artforum, vol. 5, no. 10, Summer, 1967. – P. 79–83.
3. Osborne P., Conceptual art. Phaidon Press Limited. – London, 2002. – 304 p.
4. Warpechowski Zbigniew, Podręcznik. Centrum Sztuki Wspólczesnej. – Warszawa, 1990. – 220 s.
5. Дні мистецтва перформансу у Львові 2008–2011. – Львів: ФОП Сокіл О.М., 2011. – 142 с.
6. Интервью з Балдыгой Янушом. Didaskalia. Gazeta teatralna. – 2005. – №69. – P. 24–31.

Н.С. Шатравко

Формирование речевой культуры преподавателя как фактор оптимизации процесса обучения

Развитие современного образования характеризуется стремительно развивающимися инновационными процессами. Важнейшей задачей образования становится развитие таких качеств личности специалиста, как адаптация к изменяющимся социальным условиям, творческое восприятие и использование новаций, активное решение актуальных профессиональных проблем, способность к эффективному взаимодействию и общению. Важнейшим залогом успеха преподавателя становится высокий профессионализм, открытость к новым подходам и методам преподавания, сознательный, творческий переход к субъект-субъектной модели обучения.

В связи с тем, что учебный процесс в вузе стал более сложным по своим задачам, интенсивности и содержанию, он требует от преподавателя владения широким спектром профессиональных компетенций, в том числе и коммуникативной. Изучение особенностей и правил педагогической коммуникации наиболее актуально для преподавателей-нефилологов, часто сталкивающихся с проблемами оптимального языкового оформления сложного теоретического материала, разработкой плана и композиции лекции, установлением контакта и удержанием внимания аудитории.

В настоящее время существенно возрос интерес к проблемам педагогического общения. Не вызывает сомнения тот факт, что важнейшим аспектом педагогического мастерства является мастерство речевое, так как именно через речь, через слово решаются основные дидактические задачи. Профессию педагога относят к профессиям с «повышенной речевой ответственностью», так как преподаватель – это личность речевая, а процесс педагогического воздействия и взаимодействия – это общение.

Составляющими коммуникативной компетенции преподавателя являются высокий уровень владения языком, его выразительными лексическими, грамматическими, стилистическими средствами; эффективное и уместное использование жанрового разнообразия профессиональной речи; владение логическими и языковыми средствами убеждающей аргументации; знание риторических правил и законов общения в различных деловых и профессиональных ситуациях и т.д. Реализация коммуникативной компетенции преподавателя тесно связана также с его личностными качествами (эмоционально-волевыми, креативными, суггестивными, перцептивными), с владением технологией общения и контакта, знанием психологических особенностей личности студента.

Проблема речевой культуры многоаспектна, сложна, связана с комплексом многих вопросов собственно лингвистического, культурологического, социального характера, а также с моделью образования, запрос на которое формирует та или иная политическая система.

Специфика педагогической коммуникации обусловлена не только особенностями публичной речи, сложностью предмета, уровнем подготовки аудитории, но и национально-культурными факторами, отражающими парадигму той культуры, в которой они исторически сложились и оформились. В восточнославянской культуре традиционно искусство владения словом в педагогической деятельности служило задачам не только образовательным, но и нравственным, этическим, воспитательным. Отечественные традиции педагогической воздействующей речи складывались под влиянием общериторических правил, унаследованных от классического античного образца и

русских риторик, в которых огромное внимание уделялось личности и эрудиции оратора, мастерству и совершенству владения словом. Лекторское мастерство, эффективное владение словом издавна считались частью профессиональной педагогической культуры преподавателя. Эффективное преподавание любой научной дисциплины требует соответствующей риторической подготовки лектора, который должен не только сам владеть излагаемым материалом, но и уметь передавать свои знания студентам, добиваться не столько пассивного, сколько глубокого осмысления знаний.

В.А. Сухомлинскому принадлежат слова, которые не утратили своей актуальности и в наше время: «Каждый учитель, независимо от того, какой предмет он преподает, должен быть словесником. Слово – наш важнейший педагогический инструмент, его ничем не заменишь».

По самой сути своей педагогическая деятельность, многофункциональная и многоаспектная по форме и содержанию, есть деятельность коммуникативная. Не случайно в перечне необходимых профессиональных компетенций особо выделяется коммуникативная компетенция преподавателя, непосредственно связанная с реализацией профессиональных задач в учебно-воспитательном процессе.

Требования к профессиональной коммуникативной компетентности преподавателя включают такие качества речи и речевого поведения, как правильность, точность, ясность, выразительность, богатство языка; логичность, аргументированность, доказательность приводимых положений, умение отстаивать свою точку зрения в споре; умение слушать партнера по общению, тактичность, внимательность; способность грамотно выстраивать стратегию речевого поведения в различных ситуациях общения. В итоге целый комплекс форм и методов по формированию коммуникативной компетенции должен быть направлен на овладение системой речевых умений и навыков, позволяющих эффективно решать профессиональные, в данном случае педагогические, задачи. Отметим, что профессиональные коммуникативные умения и навыки специалиста не формируются спонтанно.

При этом характерно, что сами преподаватели понимают необходимость совершенствования коммуникативных компетенций в профессиональной деятельности. Так, при опросе 83% слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки кадров УО БГСХА (преподаватели колледжей и вузов, не имеющие педагогического образования) отметили, что испытывают сложности с речевым мастерством и использованием риторических средств воздействия в учебном процессе и хотят повысить свой уровень знаний в этой сфере.

Проведенный критический анализ педагогического дискурса позволил выявить ряд типичных ошибок:

– недостаточное знание нормативного аспекта культуры речи: нарушение акцентологических норм (агрономИя, ходатАйство, дОговор, средствА, осУжденный); нарушение грамматических норм (договорА, бухгалтерА, в отпускУ);

– нарушение синтаксических норм, особенно связанных со знанием правил управления (оплатить за аренду; согласно правил, уточнили о том), ошибки в построении предложений с причастными, деепричастными оборотами; неточное словоупотребление и т.д.;

– недостаточное владение риторическими выразительными средствами воздействия на аудиторию;

– недочеты в технике речи;

– ошибки, вызванные влиянием русско-белорусской языковой интерференции (со школы, смеяться с нее);

– недостатки в использовании приемов активного слушания и др.

Профессиональная деятельность преподавателя связана с речевым воздействием, педагогу недостаточно просто хорошо знать свою дисциплину, необходимо обладать высокой логической и риторической культурой, позволяющей не только решать профессиональные задачи, но и оказывать психологическое, воспитательное воздействие на аудиторию.

Поскольку высшая школа целенаправленно не готовит риторически подготовленных преподавателей, эту задачу должна взять на себя система повышения квалификации и переподготовки специалистов. Так, в учебный план переподготовки по специальности «Педагогическая деятельность специалистов» на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров Белорусской государственной сельскохозяйственной академии включен курс «Культура речи». Целью данного курса является формирование и развитие языковой личности преподавателя на основе знаний функционирования русского языка как системы, овладения нормами и законами его использования в профессиональной сфере. Формирование речевой компетентности преподавателя связано с системностью знаний в области лингвистических, психологических, педагогических дисциплин: культура речи, педагогическая риторика, стилистика, психолингвистика и др.

Коммуникативная компетентность является широким интегральным понятием, и если практически подходить к ее формированию, то, безусловно, следует начинать с формирования культурно-речевой компетенции. Культура речи определяется в лингвистике как мотивированное употребление языкового материала, использование в определенной ситуации языковых средств, оптимальных для данной обстановки, содержания и цели высказывания, такая организация языковых средств, которая позволяет обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных целей. Основным критерием культуры речи лингвисты считают нормативность, которая включает в себя точность и ясность, правильность, чистоту, богатство речи. Кроме того, культурной считается речь, которой присуще речевое мастерство, логическая стройность, разнообразие грамматических конструкций, риторические выразительные средства и др.

Учебно-педагогическая ситуация, в которой происходит общение преподавателя и студента, отличается сложностью и многоаспектностью. К сущностным компонентам коммуникативно грамотной педагогической деятельности можно отнести следующие:

– дидактические умения – эффективное использование словесных методов обучения с учетом аудитории и преподаваемой темы, ясность, понятность, доступность изложения учебного материала;

– организаторские умения – продуктивное управление общением, грамотное выстраивание учебных и внеучебных отношений с обучаемыми и коллегами; организация различных форм и видов педагогического взаимодействия;

– перцептивные умения – умение определять эмоциональное состояние обучаемых, их чувства, настроение и выстраивать свое общение с ними с учетом данных особенностей;

– ортологические знания и умения – владение нормами современного литературного языка;

– риторические знания – применение оптимальных речевых средств в решении учебных педагогических задач, использование различных композиционных приемов построения высказывания и текста, разнообразие вербального и интонационного рисунка речи, знание средств речевого воздействия и т.д.

Требования к профессиональной коммуникативной компетентности преподавателя включают такие качества речи и речевого поведения, как правильность, точность,

ясность, выразительность, богатство языка; логичность, аргументированность, доказательность приводимых положений, умение отстаивать свою точку зрения в споре; умение слушать партнера по общению, тактичность, внимательность; способность грамотно выстраивать стратегию речевого поведения в различных ситуациях общения. В итоге целый комплекс форм и методов по формированию у студентов коммуникативной компетенции должен быть направлен на овладение системой речевых умений и навыков, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи.

Отметим, что профессиональные коммуникативные умения и навыки специалиста не формируются спонтанно. В современном образовании «дисциплинарно-знаниевая» доминанта монологического типа не является эффективной, она должна уступить место творческому, личностно-ориентированному обучению, при котором важное место занимают диалогические формы и методы обучения. Диалогическая организация занятия предъявляет повышенные требования к коммуникативной компетенции преподавателя, способствует установлению атмосферы сотворчества, сотрудничества, взаимообмену идеями, мыслями, сопоставлению различных точек зрения. Совместное мышление в диалоге несет инновационные изменения в мотивации студентов, расширяет спектр мотивов, способствующих самопознанию, сотворчеству, позволяет всестороннее, с разных позиций обсудить какую-либо учебную проблему, которая является важной и интересной для аудитории.

Совершенствование речевой культуры преподавателя, формирование коммуникативной компетентности в сфере педагогического профессионального общения позволяют усовершенствовать учебный процесс, сформировать у студентов необходимые умения и навыки для эффективного осуществления профессиональной деятельности.

Л.В. Турищева

Развитие творческого мышления на занятиях по постановочной работе

Наши наблюдения и опыт работы свидетельствуют о том, что в любом возрасте детей очень обогащает творческая деятельность. Они целенаправленнее слушают музыку, разбираются в средствах выразительности, у них появляется потребность в самостоятельном выражении своего отношения к услышанному через движения. А приобщение детей к постановкам имеет большое значение для их развития: расширяет музыкальный кругозор детей, развивает музыкальность, выразительность движений, раскрывает творческие способности.

Известный психолог Б.М. Теплов отмечает, что раннее вовлечение детей в творческую, не только «воспринимающую» деятельность очень полезно для общего художественного развития и вполне естественно для общего художественного развития, вполне естественно для ребенка и вполне отвечает его потребностям и возможностям.

Обычно в творческих проявлениях воспитанников находит отражение весь комплекс педагогического воздействия, направленный на создание каких-то впечатлений или на пополнение определенных знаний.

Уже в подростковом возрасте можно наблюдать высокие способности к проявлению творчества в различной деятельности: в импровизации и сочинении несложных мелодий, сочинении стихов, составлении композиции танцев, инсценировании песен.

Заслуживает упоминания ярко окрашенная способность школьников к настойчивым творческим исканиям. Они способны критически относится и к тому, что создают сами, и к творчеству других.

Какие предпосылки нужны для творчества? Педагоги и психологи отмечают, что творчество немыслимо без предварительного накопления музыкальных впечатлений и освоения навыков исполнения выразительного движения. Именно в процессе обучения на занятиях по хореографии воспитанники приобретают запас различных движений, которые они потом используют в своем творчестве.

Необходимо выбирать музыку яркую по моторике, четкую по структуре, с контрастными частями и очень эмоционально ее исполнять. Чем выразительнее музыкальное произведение, тем сильнее его воздействие на ребенка.

Развивая детское творчество, мы исходили из трех основных положений:

1. В занятия включали музыкально-двигательные упражнения с различными задачами, заботились о постепенном усложнении. Отсюда у детей накапливался довольно обширный запас исполнительских навыков.

2. Подбирая музыку для творчества, мы старались, чтобы она была выразительной, разнохарактерной, состоящей из контрастных частей.

3. Пробы детей в создании этюдов, плясок мы совместно обсуждали, оценивали. При этом поддерживался успешный поиск, вселяя в ребенка уверенность в себе и желание еще активнее действовать. При неудачах вместе искали пути устранения ошибок.

Мы начинали работать с малышами с музыкально-двигательных импровизаций, т.е. на предложенную музыку все дети двигались одновременно, передавая характер музыки.

Те воспитанники, движения которых были более выразительны, показывали свою импровизацию в индивидуальном порядке.

Дети-зрители оценивали просмотренное, затем мы поясняли, почему виденное признаем лучшим.

Следующий этап работы (в среднем школьном возрасте) – это индивидуальные музыкально-двигательные образы по заданию.

Пляски по заданию придумать сложнее, чем выразить музыку в движении по своему замыслу. Основная ошибка была в том, что большинство воспитанников старались воспользоваться мимикой лица, а не движением.

Следующий, в старшем школьном возрасте, более сложный этап работы – это создание коллективных плясок. Почему более сложный? Да потому, что коллективная пляска сложна в композиционном отношении. Нужно всем определить место, найти форму пляски, добиться одновременных одинаковых движений всех ее участников.

Создание коллективных плясок невозможно без творческого мышления.

Развитие творческого мышления на занятиях по постановке включает в себя следующие компоненты:

— эмоциональную отзывчивость (является показателем развития интереса, представлений об идеале прекрасного, эмоционально-оценочного отношения к музыке, творческой активности, выразительности исполнения);

— воображение и творческую импровизацию;

— опыт музыкальной деятельности и развитие способностей;

— музыкально-эстетическое сознание (эстетические эмоции, чувства, интерес к музыке, вкус, представления об идеале);

— эмоционально-оценочное отношение, являющееся проявлением музыкально-эстетического сознания;

— музыкально-творческую активность детей.

В целях повышения эффективности работы важно использовать проблемную методику. Проблемная методика предлагает более активную умственную и эмоциональную деятельность. В процессе занятий можно предложить детям дополнить танцевальную комбинацию или сочинить ее полностью, исполнить то или иное движение, которое не касается их программы обучения. Дети сначала робко, а потом и смело, при поддержке преподавателя, активно включаются в творческую работу. Важно, чтобы ребенок смог применить свои знания, желания в осуществлении задуманного. Необходимо поощрять творческую инициативу детей, так как многие из них впоследствии, становясь старше, помогают своим педагогам в работе с младшими детьми.

Рассмотрим варианты использования проблемных методов. Наглядно-слуховой метод можно считать проблемным, если этому способствуют приемы, побуждающие детей к сравнениям, сопоставлениям, поискам аналогов.

В постановочной работе данный метод предполагает:

— работу с картинами, фотографиями, просмотр видеоматериалов (целесообразно использовать для полноты представлений у детей характера танца);

— беседу по содержанию просмотренного наглядного материала;

— наблюдения за выполнением заданий педагога другими учащимися с последующим сравнением, определением того, что удалось в данном упражнении, а что требует доработки.

Словесный метод может быть в той или иной степени проблемным, если побуждать детей к сравнениям, выражениям предпочтений, самостоятельным движениям. Слово активизирует воображение, память, чувства детей.

Данный метод в постановочной работе может быть представлен в виде:

– рассказа педагога. Непременным качеством рассказа являются его эмоциональность и образность. С помощью рассказа можно создать у детей полные и многосторонние представления о традициях, обычаях и т.д.;

– объяснения педагога. Наиболее важными вопросами методики объяснения являются ясная, отчетливая постановка вопроса перед воспитанниками и последовательное изложение материала. Объяснение предполагает обращение с вопросами к детям и заставляет их следить за ходом объяснения, высказывать свои соображения, догадки, делать выводы.

Практический метод приобретает характер проблемности, если педагог показывает не один вариант выполнения действий, а два или несколько. В такой проблемной ситуации дети должны, например, выбрать из нескольких движений одно, наиболее соответствующее характеру музыки, или принять все возможные варианты. Проблемная ситуация может быть усложнена: ребенку предлагается самому найти один или несколько вариантов движений, соответствующих музыке, по-своему использовать знакомые движения, разнообразить их в соответствии со сменой характера музыки.

В деятельности практический метод представляется в виде упражнений, которые выражаются в намеренном многократном повторении определенных действий, таким образом развиваются двигательные навыки. При формировании такого навыка сначала дается показ воспитанникам определенных приемов выполнения работы. Педагог может объяснить, почему надо делать именно так, а не иначе, и предупреждает от возможных ошибок. Затем дети пробуют сами выполнить работу соответственно показанному образцу. Педагог разбирает их работу, указывает на ошибки; если нужно, еще показывает сам, как нужно действовать правильно; предлагает присмотреться к работе тех учащихся, у которых получается хорошо. Практика приводит к более точному и правильному выполнению действия. Педагог дает оценку работе, ведя воспитанников ко все более и более совершенному выполнению данного действия.

Наконец, оно выполняется хорошо и при быстрых темпах работы. При организации упражнений необходимо соблюдать определенные условия. Важнейшее условие успешности упражнений – сознательность выполнения их учащимися. Необходимо, чтобы ребенок понимал и умел объяснить, почему он делает так, а не иначе. При механическом выполнении упражнения воспитанник, может быть, и будет выполнять в некоторых случаях действия безошибочно, но, как только от него потребуется малейшее проявление самостоятельности, как только появится в его практике новый случай, он растеряется и не будет знать, как поступить. Безусловно, использование вариативных показов, проблемных ситуаций активизирует творческую самостоятельность детей, повышает их интерес к деятельности и тем самым способствует быстроте и прочности освоения навыков и умений.

Педагог применяет в своей работе методы с учетом возраста детей, их специальной подготовки, уровня эмоциональной отзывчивости, наличия интереса к постановкам. Увлечение и вдохновение – источник интеллектуального роста личности. Интеллектуальное чувство, которое испытывает ребенок в процессе овладения знаниями – это та ниточка, на которой держится желание учиться, если обучение сопровождается яркими и волнующими впечатлениями, познание становится очень крепким и необходимым. Занятия становятся интересными, и тогда ребенок видит результаты своих усилий в творчестве. Задача педагога – не дать угаснуть творческому интересу ребенка, всячески его развивать и укреплять.

Готовясь к занятию, педагог отбирает приемы, с помощью которых предлагает решать поставленные задачи. Однако их применение должно быть гибким. По ходу занятия педагог следит за деятельностью детей, оценивает их реакции, учитывает степень заинтересованности, творчества.

Таким образом, деятельность педагога на постановочных занятиях может и должна быть направлена на развитие творческого мышления.

Литература

1. Григорович, Я.Д. Эстетическая направленность личности студента/ Я.Д. Григорович. – Минск, 2002.

2. Наумчик, В.Н. Воспитание творческой личности: учебно-методическое пособие/ В.Н. Наумчик. – Минск, 1989.

3. Пуляева, Л.Е. Некоторые аспекты методики работы с детьми в хореографическом коллективе/ Л.Е. Пуляева. – Тамбов, 2001.

М.И. Ковель

Инновации в образовании: применение тестового контроля учебных достижений учащихся на основе теории и технологии способа диалектического обучения

На современном этапе развития образования все большее значение в учебном процессе отводится тестовому контролю знаний учебных достижений учащихся.

В последние годы в условиях интеграции страны в мировое сообщество в России, как и во всем мире, остро обозначились проблемы качества образования, идет поиск надежных средств, методов и технологий оценивания его результатов, соотносимых с международными стандартами. Приходится констатировать, что качество под-

готовки выпускников наших общеобразовательных учреждений не всегда отвечает современным требованиям и оставляет желать лучшего. Это признают как наши, так и международные эксперты по результатам тестирования, которые, как правило, дают объективную информацию [5, с. 5]. Мы полностью согласны с взглядами Ефремовой Н.В. и считаем, что уровень подготовки учащихся в некоторых общеобразовательных учреждениях довольно низкий, о том говорят результаты Единого государственного экзамена по математике, биологии, химии, физике.

Поскольку речь в статье пойдет о применении тестового контроля, остановимся на некоторых ключевых понятиях.

Тестирование – один из основных методов диагностики, который позволяет получать достоверные и сопоставимые показатели (количественные и качественные), характеризующие степень выраженности или уровень развития психических свойств или состояний личности, изучаемый с помощью стандартизированных методик – тестов (от англ test – опыт, проба). Тесты представляют собой серию специально подобранных заданий (задач, вопросов, ситуаций для анализа), с помощью которых можно определить не только уровень развития у индивидуума отдельных психических свойств, личностных характеристик, но и выявить приблизительный объем усвоенных им теоретических знаний, практических умений и навыков [10, с.3].

Тестирование на основе педагогических измерений относится к высоким технологиям в образовании и является основным каналом воздействия на практику обучения, воспитания и развития личности.

В развитии теории и практики педагогических измерений внесли вклад многие зарубежные ученые, в первую очередь такие, как J.A. Arter, D. Bateson, A. Birnbaum, A. Binet, C.V. Bunderson, R.M. Gagne, R.K. Hambleton, J.L. Hornke, D.K. Inouye, J.P. Keeves, T.L. Kelley, G.G. Kingsbury, R.L. Linn, F.M. Lord, J. Millman, D.J. Weiss, A.R. Zara и многие другие. В последние годы в этом направлении активно работают и российские исследователи. К их числу следует отнести В.С. Аванесова, В.И. Звонникова, Г.С. Ковалеву, А.Н. Майорова, В.И. Нарджожева, А.О. Татура, В.А. Хлебникова, М.Б. Челышкову, А.Г. Шмелева и других. В их трудах рассматриваются специальные вопросы педагогических измерений и технологий тестирования. К настоящему времени созрели условия для обобщенного представления современного контрольно-оценочного процесса [5, с.6].

Диагностика, мониторинг и управление процессом формирования системы знаний, умений и навыков возможны только при наличии надежного, адекватного ритму и задачам современного учебного процесса инструмента, обеспечивающего обратную связь «ученик – учитель». Модернизация системы образования невозможна без реформирования системы оценки и контроля качества образования. Этап обновления системы контроля и оценки качества образования связан с использованием такого мощного инструмента, как педагогический тест. Это обусловлено тем, что тесты позволяют с достаточной степенью объективности и достоверности выявить наличие подлежащих контролю характеристик, а также оценить уровень их сформированности. Тестовые технологии рассматриваются сегодня как основной инструмент контроля качества образования [2].

Как считает Н.А. Сеногноева: «Сегодня необходимо создание инновационной педагогической технологии тестирования, которая была бы адекватна современной парадигме образования, предполагающей формирование целостного опыта решения жизненных и профессиональных проблем, выполнение ключевых (относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетентностей; есть потребность в тестовых педагогических технологиях, которые позволяют осущест-

влять оценивание собственно учебной деятельности учащихся (такие тесты называют тестами учебной деятельности)» [9]. По мнению Далингер В.А., сегодня можно констатировать несоответствие между преобладающей тестовой технологией контроля результатов обучения, выраженных в знаниях, умениях и навыках, и современной концепцией образования, предусматривающей формирование у обучающихся ключевых компетентностей [2].

Принятый Федеральный государственный стандарт требует от учителя развития у учащихся универсальных учебных действий, среди которых важное место отводится познавательным действиям. Одним из важных звеньев является формирование у учащихся логических действий. ФГОС принят и начал реализовываться в начальной школе и средней школе, однако каким образом формировать эти действия и как отслеживать с помощью тестового контроля уровень овладения учащимися УУД, никто не сказал учителю.

Такие знания (в первую очередь знание логических операций с понятиями) необходимы педагогам для того, чтобы, во-первых, сформировать эти умения у учащихся, а во-вторых, выработать у учащихся умения объективно оценивать свои универсальные учебные действия на основе критериального подхода, т.е. сформировать объективную самооценку учебных достижений. Кроме того, учителю необходимо уметь оценивать качество используемых тестов, которые он выбирает для обучения и контроля, а также анализа и интерпретации результатов тестирования.

Как показывает практика, большая часть учителей не проходила курсы специальной подготовки по разработке и применению педагогических тестов ни в институте, ни на курсах повышения квалификации, и у них нет возможности в какой-либо мере освоить технологии тестирования. В учебниках по педагогике разделы по теории и практике тестового контроля или отсутствуют, или представлены фрагментарно, поэтому и сегодня педагогические вузы выпускают учителей, которые не готовы к инновационному контрольно-оценочному процессу и не могут активно участвовать в разработке, создании и использовании педагогических измерителей.

Доктор педагогических наук Ефремова Н.В., освещая сущность тестирования, затрагивает проблему оценивания и приходит к выводу, что «при традиционных методах оценивания объективная, единая и стандартизированная база оценки для различных звеньев системы образования отсутствует и в большинстве случаев оценочный процесс носит спонтанный характер. Только в последнее время принята попытка путем разработки и реализации государственных образовательных стандартов и образовательных программ, а также различных технологий задать уровни оценок учебных достижений» [5, с. 39].

По мнению Джона Равена, «в большинстве случаев тесты не валидны, то есть не позволяют измерять ни академическую, ни интеллектуальную, ни практическую компетентность. Это подкрепляется результатами анализа, показавшего, что эти тесты измеряют сиюминутное владение небольшими и произвольно отобранными фрагментами информации низшего уровня, выхваченными из обширной системы знаний, сложившейся в соответствующих дисциплинах. Показано, что 50% информации, запоминаемой учащимися, забывается через год, до 80% – через два года» [8, с.53,54].

Существуют различные виды тестов и технологии их составления. Тесты можно разделить на индивидуальные и групповые, устные и письменные. Они бывают бланковыми, предметными, аппаратурными и компьютерными; вербальными и невербальными (практическими); стандартизированными и проективными.

В своей статье мы остановимся на тестовых заданиях, разработанных на основе теории и технологии Способа диалектического обучения. Авторы способа – красно-

ярские ученые М.И. Ботов, А.И. Гончарук, В.Л. Зорина (патентное свидетельство № 126 Международного центра педагогического изобретательства от 29.03.1996 г.) [6, с.160].

Тестовые задания, разработанные на основе теории и технологии Способа диалектического обучения существенно отличаются от традиционных, так как позволяют одновременно определить уровень развития мышления учащихся на ранних стадиях обучения и степень усвоения ими изучаемого предметного материала (содержания). Тестовые задания разработаны как для учащихся начальной школы (русский язык, математика, окружающий мир), так и для учащихся средней и старшей школы (русский язык, математика, биология, химия, английский язык).

Данные тестовые задания позволяют определить уровень овладения такими логическими операциями, как определение, деление (классификация), обобщение, ограничение понятий, установление отношений между понятиями, формулирование умозаключений по аналогии. Структура тестовых заданий представляет собой единство нескольких субтестов, каждый из которых позволяет установить степень овладения учащимися различными логическими операциями:

— субтест «Осведомленность» требует не только простого воспроизводства знаний, но и позволяет установить степень усвоения опорных понятий [3, с. 4];

— субтест «Определение понятий» проверяет знание структуры содержания понятия и умение учащихся находить в нем существенные признаки (родовой и видовые). Выполнение заданий способствует развитию у учащихся умения анализировать содержание понятия, выделять существенные и несущественные признаки, т.к. наряду с верными определениями понятий даны и неверные, в которых либо отсутствует родовой признак или один из видовых, либо указаны неверные родовой или видовые признаки;

— субтест «Деление понятий» предполагает наличие у школьников умений находить основание деления, для того чтобы исключить лишнее понятие из ряда предложенных. При выполнении данных заданий учащиеся должны обосновать свой выбор и указать принадлежность понятий к определенному роду, что дает возможность развивать умения сравнивать понятия и классифицировать их на основании выявленных критериев, что требует ФГОС;

— субтест «Обобщение понятий» позволяет определить умения учащихся находить ближайшее родовое понятие, т.е. устанавливать родо-видовые отношения. Такие задания способствуют формированию у учащихся умения распознавать ближайшее и дальнее родовое понятие, выстраивая логическую цепочку понятий;

— субтест «Аналогия» дает возможность выявить умения учащихся строить умозаключение по аналогии с предложенным видом отношений в паре исходных понятий. Учащимся необходимо сначала проанализировать отношения в паре исходных понятий, а затем, установив вид связи между ними, выбрать другую пару понятий, которые находятся в том же отношении [7, с. 8].

Приведем примеры тестовых заданий.

Субтест №1. Осведомленность

Продолжите предложение, выбрав правильный вариант ответа

1. Формула вещества, молекула которого состоит из трех атомов химических элементов, – … A – $NaNO_3$ B – CO_2 C – NH_3	1 б.
2. К физическим явлениям относится … A – почернение серебряной ложки; B – гниение листьев; C – испарение воды	1 б.

Ответ: 1 – B; 2 – C.

Субтест №2. Определение понятий

Отметьте знаком «+» правильное содержание понятия и знаком «–» – неправильное

1.	Сульфиды – сложные вещества, представляющие собой соединение серы с металлами	1 б.
2.	Оксид – двухэлементное соединение, в котором один из элементов – кислород в степени окисления -1	1 б.

Ответ: 1) + 2) –

Субтест №3. Деление понятий

Найдите лишнее понятие и объясните свой выбор

1.	A – SO_2 B – CuO C – N_2O_5	1–3 б.
2.	A – соляная кислота; B – угольная кислота; C – серная кислота	1–3 б.

Ответы:

1. Лишнее понятие – CuO (B), т.к. по химическим свойствам это основный оксид, а SO_2 (A) и N_2O_5 (C)– кислотные оксиды.

2. Первый вариант ответа: Лишнее понятие – соляная кислота (A), т.к. по количеству атомов водорода это одноосновная кислота, а угольная и серная кислоты – двухосновные кислоты. *Второй вариант ответа:* Лишнее понятие – соляная кислота (A), т.к. по наличию кислорода это бескислородная кислота, а угольная (B) и серная (C) – кислородсодержащие кислоты.

Субтест №4 Обобщение

Обобщите понятия, указав ближайшее родовое понятие

1.	HNO_2; H_2SO_3	1–2 б.
2.	$CaO + 2HCl = CaCl_2 + H_2O$; $2KOH + H_2SO_4 = K_2SO_4 + 2H_2O$	1–2 б.

Ответы: 1. Кислородсодержащие кислоты (слабые электролиты).
3. Реакции обмена.

Субтест №5. Аналогия

Из трех понятий, указанных под буквами A, B, C, выпишите только одно, которое находится в том же отношении, что и в паре исходных понятий

№	Исходные понятия	Данные понятия	Баллы
1.	Лето – зима	Восстановитель – … A – бром; B – окислитель; C – вещество	2 б.
2.	Товарищ – друг	Фтороводородная кислота – … A – одноосновная кислота; B – основание; C – плавиковая кислота	2 б.
3.	Кодоскоп – прибор	Na_2O – … A – основный оксид; B – оксид калия; C – кислород	2 б.

Ответы: 1) B; 2) C; 3) A.

Задания для учащихся, разработанные сотрудниками центра «Теория и технология Способа диалектического обучения», многофункциональны, поскольку могут быть использованы:

— для обучения и контроля усвоения системы предметных понятий;

— оценки уровня сформированности логических операций;

— оценки уровня развития мышления;

— оценки динамики индивидуальных достижений обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программы по различным предметам.

Критериальный подход к оцениванию заданий посредством указания конкретного количества баллов за каждое из них позволяет определять уровень сформированности предметных и метапредметных умений и отслеживать индивидуальный прогресс обучаемых [4, с. 9]. Если субтесты «Осведомленность», «Определение понятий» оценивается в один балл, то правильное выполнение субтеста «Деление понятий» «стоит» от 1 до 3 баллов, в зависимости от полноты ответа, а субтесты «Обобщение» и «Аналогия» оцениваются двумя баллами.

Реализации одной из важных сфер личности ученика – объективной самооценки – способствует использование критериального подхода к их оцениванию посредством указания конкретного количества баллов, как за каждое задание, так и каждую часть и всю работу. Выполняя задания, ученик видит, какое максимальное количество баллов он может получить за работу, и стремится к этому результату, что дает возможность формировать такие регулятивные универсальные учебные действия, как «умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации» [1, с. 9]. При этом реализуются важнейшие принципы критериального оценивания:

— независимость от личностных отношений между учителем и учащимися;

— наличие единых критериев оценки заданий, которыми пользуются как учитель, так и учащиеся.

Так как на выполнение работы отводится ограниченное время, то ученик вынужден «определять наиболее эффективные способы достижения результатов», что также является одним из видов регулятивных универсальных учебных действий.

Создавая условия для самооценки учащимися результатов работы, учитель укрепляет сотрудничество с учениками, основанное на взаимопонимании и доверии [7, с. 9]. Способ диалектического обучения и концептуально, и инструментально обеспечивает развитие у учащихся всех познавательных универсальных учебных действий на материале любого учебного предмета, что позволяет рассматривать его как одну из ведущих педагогических технологий при введении ФГОС [4, с. 7].

Поэтому применение тестовых заданий, разработанных на основе Способа диалектического обучения, способствуют развитию у учащихся гибкости, скорости мышления, а это в свою очередь помогает им в дальнейшем правильно и быстро выполнять задания на этапе итоговой аттестации. Таким образом, перспективным в настоящее время является выявление возможностей применения тестовых технологий не только для оценки результатов обучения, но и для осуществления контроля процесса обучения как целостной системы.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / [А.Г. Асмолов, Г.Б. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2–е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.

2. Далингер, В.А. Педагогический тест как инструмент обновления системы оценки и контроля качества образования // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 9 – С. 64-65 URL: www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7778296 (дата обращения: 17.07.2012).

3. Диалектика учебного процесса. Диагностика уровня развития мышления учащихся начальных классов в системе Способа диалектического обучения: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов базовых школ лаборатории дидактики СибГТУ и центра «Теория и технология Способа диалектического обучения» ККИПКРО: В 3 ч. Ч.1. Тесты по русскому языку. /Зорина В.Л., Глинкина Г.В., Еремеевская И.Д., Ковель М.И, Митрухина М.А.– Красноярск: СибГТУ, 2005. – 148 с.

4. Еремеевская, И.Д. Задания по химии для развития у учащихся познавательных универсальных учебных действий средствами Способа диалектического обучения: учебно-методическое пособие. / И. Д. Еремеевская, М. И. Ковель, В. Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2012. –167 с.

5. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. – М.: Логос, Университетская книга, 2007. – 386 с.

6. Зорина, В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения: монография / В.Л.Зорина, В.С. Нургалеев. – 3-е изд., испр. и доп. – Красноярск: СибГТУ, 2005. – 168 с.

7. Ковель, М. И. Педагогические задания в системе Способа диалектического обучения для развития у учащихся интеллектуальных умений. Биология: учебно-методическое пособие для слушателей системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования / М. И. Ковель, И. Д. Еремеевская, В. Л. Зорина. – Красноярск: ККИПКиППРО, 2011. – 256 с.

8. Равен Джон. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. изд. 2-е, испр. – М.: «Когито-Центр», 2001. – 142 с.

9. Сеногноева, Н.А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения: диссертация на соиск. уч. степ. доктора пед. наук. – Киров, 2006. – 403 с.

10. Тестирование в психологической диагностике / автор-составитель С.В. Поздняков – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 128 с. – (Библиотека практического психолога)

В.Ф. Антощенков, И.В. Фирсанова

Особенности использования иллюстративного материала в курсе «Введение в естественную историю»

Разнообразие иллюстративного материала, который используется при изучении практически всех учебных дисциплин, очень велико, и в данном случае нет необходимости его перечислять, однако стоит отметить, что чаще всего он является только вспомогательным инструментом для понимания определенных теоретических положений.

В соответствии с действующим учебным планом, для направления «Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия» введена новая дисциплина – «Введение в естественную историю». Примерная программа изучения этого курса разработана профессором кафедры музеологии факультета истории искусства РГГУ С.И. Сотниковой. Согласно указанной программе, основной целью курса является «Формирование основ экологической культуры в массовом сознании в целом и, в частности, формирование представления о сути и закономерностях взаимоотношений человека и природы (общества и окружающей его среды) в исторической ретроспективе, способствовавших возникновению глобального экологического кризиса и перспектив его разрешения». Для достижения поставленной цели этой же программой предлагается использовать космологические и эволюционные теории. Таким образом, изучение естественной истории предполагается начинать с момента обра-

зования Солнечной системы и планеты Земля и закончить обсуждением вопросов, связанных с современными взаимоотношениями человека и природы. Естественно, что в относительно общем виде могут быть рассмотрены как эволюция Земли, так и эволюция биосферы до появления в ней человека. Вопросы же, связанные с естественной историей формирования первых и последующих цивилизаций, закономерностях их взаимоотношений с природой, следует рассматривать более подробно.

Работа над данным курсом выявила необходимость обязательного использования иллюстративного материала, свидетельствующего о характере взаимоотношений человека (общества) и природы в каждый определенный период исторического времени. С одной стороны, это нужно для более точного представления о той или иной эпохе, так как конкретные предметы или их изображения, сделанные в ту же эпоху, часто имеют важные для исторического понимания детали, описание которых не привлекло внимание современников, если в те времена вообще существовала письменность. С другой стороны, сохранившиеся до наших дней свидетельства материальной и духовной культуры помогают полнее представить становление мировоззрения человека, его отношение к другим людям и, что более важно именно в этом курсе, – его отношение к природе. Поэтому использование любой наглядности дает возможность представить изучаемый материал в более убедительном и легче запоминающемся виде.

Особенно важно и эффективно использование иллюстративного материала в том случае, когда отсутствуют письменные источники изучаемой эпохи. В курсе «Введение в естественную историю» таким временем является доисторический период существования человека.

Относительно подробное изучение раздела, посвященного цивилизации первобытных людей, нужно не только как знакомство с одним из этапов развития человеческого общества, но и для лучшего понимания современных взаимоотношений человека и природы, так как именно в то время начинала складываться специфика этих отношений. Поэтому историю формирования мировоззрения древнего человека, развития его духовного мира, потребностей и интересов надо знать не хуже истории нашего времени.

Современная историческая наука при изучении первобытного общества пользуется источниками информации, полученными археологами, этнографами, археозоологами и археоботаниками, физиками и химиками, лингвистами и специалистами некоторых других наук. Часто при описании жизненного уклада людей, живших до появления письменности, используют сведения, полученные при изучении современных племен, продолжающих жить, по сути дела, на уровне племен каменного века. Такое сравнение, несомненно, позволяет понять довольно многое, хотя при этом нужно учитывать, что любой современный абориген все же не первобытный человек.

В рамках учебной дисциплины воспользоваться всеми известными в настоящее время сведениями о первобытном обществе невозможно. Необходимо остановиться на более доступных и в то же время достаточно информативных источниках, таких, например, как наскальные рисунки, петроглифы и т.п., которые «...являются удивительно устойчивыми, «нестираемыми», прорастающими через времена хаоса и разрушений» [3].

Специалисты по истории первобытного общества [1] отмечают, что, познавая природу и взаимодействуя с ней, древний человек стремился как-то выразить свое отношение к окружающей его действительности. Образы, запечатленные древними «художниками» не были бездумным копированием окружающего их мира. Это были изображения, отражавшие результаты повседневной деятельности, их жизненного опыта. Наскальные изображения – это своеобразная летопись жизни древнего человека. При этом следует отметить, что древний художник уже умел добиваться большого

сходства в изображении реально существующих объектов, и этому есть множество примеров. В частности, очень выразительны наскальные рисунки бушменов, с большой реалистичностью и экспрессией изображающие животных, людей, охотничьи и военные сцены. В то же время древний человек пытался раскрыть взаимосвязи в явлениях природы, освоить общие закономерности жизни. Результатом этого стало появление в его рисунках иносказательных изображений, определенного схематизма. Наскальная живопись – это еще не искусство, так как ее нельзя отделить от ритуалов, магии, мифологии, но уже очень важная часть древней культуры. В этом случае сложная система символов явно несет определенную смысловую нагрузку, с помощью которой древний человек передавал самые разнообразные понятия или чувства, а также кодировал реальные события или разнообразные мифологические сюжеты [3].

В сохранившихся мифах многих народов есть миф о космической охоте, о небесном стрелке. В нем рассказывается о законах, поддерживающих в природе смену временных циклов, что было очень важно для древнего человека [2]. В наскальных изображениях, иногда находящихся друг от друга на расстоянии в тысячи километров, есть сходный сюжет-символ, в котором фигурируют персонажи, похищающие солнце и его освобождающие. Обычно это изображения медведя, лося, человека с луком. Понятно, что в данном случае речь идет не о банальной охоте. Эти изображения показывают, что древний человек уже задумывался о явлениях гораздо большего масштаба, о том, как устроен мир, по каким законам он существует.

Еще пример. Женщина, как хранительница домашнего очага, хозяйка жилища, занимала главное место в общественной жизни родового коллектива. Изображения, статуэтки женщины-матери явно подчеркивают ее особое значение в то время.

Многие произведения изобразительного творчества людей каменного века и сейчас поражают нас своей свежестью восприятия, яркостью и силой выражения, жизненностью, что позволяет говорить о высоком эмоциональном уровне людей того времени.

Зарождавшееся в первобытном обществе искусство являлось специфичной формой отражения представлений древнего человека о мире, то есть той его картины мира, которую при желании может попытаться рассмотреть и современный человек.

Отмеченное выше позволяет отнести наскальные рисунки, петроглифы и другие «произведения искусств» древнего человека к очень важным источникам информации, с помощью которых можно обсуждать практически все стороны жизни человека того времени. Поэтому оставленные древними людьми объекты материальной культуры следует использовать не только для иллюстрации образа жизни первобытного человека. Они должны стать базовым материалом, на основе которого во время проведения занятий можно будет с достаточной степенью объективности формировать у студентов представление о первых цивилизациях человечества и о своеобразии взаимоотношений человека той эпохи с природой.

Литература

1. Алексеев, В.П. История первобытного общества: учеб. для студ. вузов по спец. «История» / В.П. Алексеев, А.И. Першиц. – М.: Астрель, 2007. – 350 с.

2. Сизова, О. Охота на земле и на небе / О. Сизова // Человек без границ. – 2007. – №8. – С. 24–25.

3. Чуличкова, Н. О чем молчат камни / Н. Чуличкова // Человек без границ. – 2007. – № 8. – С. 4–17.

Ж.П. Безценная

Использование принципов гуманизации образования для воспитания нового типа личности в технических университетах США

Новое тысячелетие ассоциируется у всего прогрессивного человечества с новой культурой и гармонией во всех сферах жизни. Развитие всего человечества приобретает всё более выраженную гуманистическую направленность. Главная роль в обществе отводится новому типу личности – свободной, творчески мыслящей и гармонически развитой, способной сознательно и активно участвовать в происходящих социальных процессах, а также позитивно влиять на них. Выполнить социальный заказ общества, состоящий в том, чтобы воспитать такого человека, сформировать у него необходимые качества, призвана система образования. Происходящие на постсоветском пространстве демократические преобразования, нацеленные на гуманизацию отношений между людьми, привели к необходимости её кардинального реформирования и изучения опыта зарубежных стран.

В этой связи всесторонний анализ накопленного опыта гуманизации образования в США представляет для нас не только теоретический интерес, но и практическую ценность. Обобщение этого опыта имеет большое значение для развития и совершенствования всех форм культурного и научного сотрудничества между странами.

Теория и практика образования в США привлекала и привлекает внимание многих отечественных педагогов-исследователей. Цели и перспективы образовательных реформ в США изучались А. Джуринским, Н. Никандровым, В. Разумовским, В. Митиной. Концепции гуманизации образования и педагогического сознания в США отражены в исследованиях В. Веселовой, Т. Георгиевой, Г. Дмитриева, З. Мальковой, Е. Решетиловой, Е. Ковалевского, М. Скаткина. Направления развития высшего образования исследованы в работах Л. Филлиповой, С. Аскольдовой, Л. Супруновой.

В этих работах затрагивались отдельные аспекты гуманизации образования в Америке, но не было проведено всестороннего исследования основных факторов, способствующих установлению гуманистических взаимоотношений между преподавателем и студентами в процессе обучения в современных технических вузах США.

Прежде всего, необходимо определить, что такое гуманизация. Термин studia humanitatis был введен выдающимся итальянским гуманистом Леонардо Бруни, который определял его как «познания тех вещей, которые касаются жизни и обычаев и которые совершенствуют и украшают человека». Гуманизация – это не просто увеличение числа дисциплин социально-гуманитарного профиля, а изменение внутренних ориентиров образования. Общество в целом не в состоянии успешно развиваться без учета ценностных ориентаций человека. Драматизм существующего положения, по нашему мнению, заключается в том, что рыночные отношения начинают энергично вымывать социально-гуманитарную культуру, в результате чего общество перестанет быть дееспособным. Развитая гуманитарная культура – условие выживания и совершенствования общества. Большинство ученых согласно с тем, что новая концепция образования должна быть связана с его гуманизацией. Она должна исходить из того, что человек – саморазвивающаяся система и высшее образование должно помочь саморазвитию человека.

Соединенные Штаты Америки представляют в этом смысле значительный интерес. Эта страна является одной из родоначальниц демократизации образования, личностно-ориентированного обучения.

Прогрессивные идеи Дж. Дьюи о том, что воспитание должно способствовать самореализации личности, и теперь оказываются созвучными умонастроению американской нации. В американском образовании более выразительно выделяется установка на самоактуализацию личности, которая направлена на осознание ею собственной значимости, раскрытие способностей, признание своей неповторимости и уникальности.

Реформирование системы образования, результатом которого должно было стать повышение качества образования граждан Америки, независимо от их половой, расовой или религиозной принадлежности, стало одной из важнейших задач общенационального значения. Проблемы образования решались и по сей день решаются в Америке на государственном уровне, что подтверждается рядом реформ в сфере образования, которые начали интенсивно проводиться с 80-х годов прошлого века. Все эти реформы были нацелены не только на повышение качества образования, но и его гуманизацию.

Группой специалистов Нью-Йоркского университета под руководством Д. Баумана была разработана программа «Гуманитарные науки в XXI веке». В настоящее время эта программа действует более чем в 12 университетах и колледжах США: колледж Атлантик в Майне, Иорданский колледж в штате Мичиган, политехнический институт в Нью-Йорке, Стэнфордский университет, Грейнфилд колледж, Пенсильванский университет, Вашингтонский университет и др.

Ведущей идеей проекта «Гуманитарные науки в XXI веке» является пересмотр содержания гуманитарной подготовки будущих специалистов из предметно-ориентированной на четырехблочную систему, которая состоит из комплексов глобальных (фундаментальных) наук, большого психологического практикума, ориентированного на формирование навыков и умений по самореализации и самоактуализации, психолого- педагогического цикла по гуманистической педагогике и психологии, междисциплинарных курсов.

Новое направление в содержании образования рассматривается в контексте интеграции интеллектуальных особенностей студента, взаимосвязи между сформированными профессиональными навыками практической деятельности по самообслуживанию и адаптации к постоянно изменяющимся условиям. В понятие «постоянно изменяющиеся условия» укладывается достаточно широкий диапазон представлений: от развития техники – к разноплановым изменениям социального характера

Предсказуемый результат учебы авторы проекта соотносят с достаточно высоким уровнем комплексного представления глобальных проблем, сформированным на основе их личного осознания.

Реформы в системе американского образования отразились в пересмотре структуры содержания, методов, форм гуманизации и гуманитаризации в высшей школе США. В числе концепций гуманизации и гуманитаризации образования наиболее популярной стала концепция Б. Кини, специалиста в области гуманитарного образования, председателя Национального фонда по гуманитарным наукам. Обосновывая свою разработку, Кини утверждал, что условия программы позволяют студентам направить свою энергию на решение творческих заданий, которые стоят перед обществом.

В американской науке развивались разные гуманистические подходы, но только в последнее время в связи с осознанием кризиса образования, культуры и человека, угрозы самому его существованию нарастает ориентация на самоценность человеческой личности – цели, а не средства общественного развития.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что гуманитаризация образования является глобальной проблемой и ее решение предполагает разработку новой

парадигмы образования, изменение отношения к образованию со стороны государства и общества. Для решения человечеством этой проблемы необходимо формирование духовно-интеллектуального базиса выпускников вуза, а это в первую очередь гуманистичность образования, которая формирует не просто специалистов, а профессионалов, способных к сотрудничеству и мирному переустройству мира.

О.В. Гурьева

Студенческое самоуправление как способ формирования личности в университетах Европы

Высшее образование – неотъемлемая часть формирования личности человека. Дюркгейм говорил, что основная цель образования – передавать ценности господствующей культуры. Так как культура каждой нации своеобразна, то и содержание образования существенно отличается. В Древнем Риме главной целью образования была подготовка военачальников и государственных деятелей. В Средние века в Европе делался упор на изучение христианской религии, в эпоху Ренессанса основной интерес существовал к культуре, искусству к литературе. Так мы видим, как с течением времени и эпохи менялись культурные интересы человека и соответственно, содержание образования. Образование способствует также сохранению ценностей, накопленных человечеством, и появлению новых.

Студенческое самоуправление – форма управления, предполагающая активное участие студентов в подготовке, принятии и реализации управленческих решений, касающихся жизнедеятельности высшего учебного заведения или его отдельных подразделений, защите прав и интересов обучающихся, включение студентов в различные виды социально значимой деятельности.

Студенческое самоуправление – форма участия студентов в жизни университета, города и области.

На современном этапе развития общества неуклонно возрастает общественная активность студенческой молодёжи. И прежде всего она выражается в развитии студенческого движения. Это происходит по той причине, что студенты все больше чувствуют необходимость объединения для реализации собственных интересов и потребностей, защиты своих прав.

Наилучшим образом социальному развитию личности студента способствует коллективная самоорганизация студенческой среды, одним из наиболее ярких проявлений которой выступает студенческое самоуправление.

Студенческое самоуправление зародилось вместе с появлением высшей школы, а именно в первых университетах средневековой Европы (в XII в. в Италии: медицинская школа в Солерно, Высшая юридическая школа в Болонье, преобразованная в университет в 1158 г. в Париже, затем 1168 г. – университет в Оксфорде, чуть позже – в Кембридже, в XII в. – в Испании, в 1348 г. – в Праге и вскоре в Кракове и т.д.). Согласно работам отечественных и зарубежных исследователей-медиевистов, первые университеты представляли собой автономные с развитой демократией и студенческим самоуправлением (сам термин «студенческое самоуправление» был введен гораздо позднее), созданные с академическими целями объединения профессоров-лекторов и студентов. Содержание самого слова «университет» не соответствовало со-

временному термину. Понятие означало «все из группы» и относилось только к популяции студентов, не включая в себя учителей или докторов (магистров) наук, как их стали называть позднее. Учителя образовали свою корпоративную структуру – коллегию, в большой мере с целью защиты от власти студентов. Фактически современные взаимоотношения студентов с факультетскими и университетскими властями в процессе выработки академической политики представляют собой полную противоположность подобным отношениям в Средние века. Тогда студенты посредством официальных законопроектов университета и избрания собственного исполнительного лица, ректора, осуществляли строгий контроль над профессиональной деятельностью педагога и над его взаимоотношениями с сообществом. Труд значительного количества преподавателей и в более поздний период становления университетов оплачивался взносами студентов, а не церковью или светской властью. В ходе исследования учёные пришли к гипотетическому заключению о том, что само слово «ректор» первоначально было прозвищем от латинского «rector» – голова, которое давалось избранному университетскому лидеру за интеллектуальные и организаторские способности. Деканом (от латинского «decanus») называли старшего над десятью студентами, а деканат представлял собой собрание старшин «десяток»! Ранний период конституирования университетов, как показывают исследования, оставил глубокий след в дальнейшей истории. От него идут традиции студенческой солидарности, автономии и самоуправления.

В североевропейских государствах студенты довольно широко представлены в университетских советах и комиссиях. Например, в Швеции студентам принадлежит три места в руководящем органе университета – столько же, сколько и преподавателям, обычно же такой совет состоит из 20–25 человек. В других странах студентам также принадлежит определенный процент в университетских советах.

Студенческое самоуправление в Европе не зависит от администрации вуза или министра образования. Бельгийские студенческие союзы получают финансирование от университетов, а в Швеции студенты непосредственно платят определённую сумму органам студенческого самоуправления. Многие европейские студенческие союзы получают финансирование от своих правительств. Некоторые также зарабатывают, оказывая студентам различные услуги.

AStA – «всеобщий студенческий комитет», так называется орган студенческого самоуправления, существующий во всех германских вузах. В нем, кроме нескольких штатных администраторов, работают на безвозмездной основе учащиеся, ежегодно избираемые на всеобщих университетских выборах. Финансовую независимость комитета обеспечивают студенческие взносы и дотации государства.

Спектр вопросов, которыми занимается комитет, весьма широк – от оказания помощи с поиском жилья и организации спортивных секций до проведения политических дискуссий. Главный критерий – это наличие интересов у студентов. При этом под «политикой» подразумеваются только вопросы, касающиеся непосредственно высшего образования. Так, в прошедшем учебном году по инициативе комитета в Германии проходили демонстрации против введения платы за обучение.

Поскольку существование органов студенческого самоуправления в Германии в большинстве округов предусмотрено законом, им позволено получать финансирование от студентов, которых они представляют. Это финансирование чем-то напоминает налог, который платит каждый студент за то, что студенческий совет отстаивает его права перед администрацией. Кроме того, студенческие союзы зарабатывают деньги, предоставляя студентам социальные услуги, такие как студенческие проездные билеты, гранты для неимущих, различные виды общественной и культурной деятельности.

Студенческие органы не имеют никаких возможностей влиять на решения политиков и принимаемые законы, они имеют лишь некий эфемерный статус в глазах прессы, они как бы являются представителями студенчества. Но, что важно, – у самоуправления есть деньги, выделяемые университетом из фонда, в который обязаны платить все студенты (раньше все платили 50 марок в семестр, 10 из них шли «студенческому правительству», сейчас платежи выросли), и теоретически оно может распорядиться этими деньгами правильно. Левые студенческие правительства обычно много денег вкладывают в социальную сферу: на помощь студентам-иностранцам, студентам, имеющим детей, юридическую помощь. Деньги также вкладываются в студенческую культуру – есть театральные группы, проводятся музыкальные мероприятия, но также и политические.

Датские студенты оказывают сильное влияние на функционирование университетов. Трудно указать точное количество студентов в университетских советах, но, например, в Архусском университете (Aarhus University) из 11 членов совета двое – студенты. Студенты также занимают половину мест в институтских советах и комиссиях разного уровня. Согласно закону, регулирующему сферу образования в Дании, университеты обязаны выделять определённую сумму средств на студенческое самоуправление.

Органы студенческого самоуправления норвежских вузов довольно влиятельны, поскольку имеют гарантированное представительство во всех университетских советах и комиссиях, а также получают гарантированное финансирование в зависимости от количества студентов, интересы которых они представляют.

Студенческий союз Университета Хельсинки (HYY) имеет давнюю историю – он существует с 1868 года. За столько лет существования он сумел решить многие проблемы. Прежде всего, союз смог обеспечить себе полную финансовую независимость от университета. У него есть свой бюджет, большая часть которого формируется из доходов так называемой бизнес-группы при союзе, и лишь малая часть – из студенческих взносов. На средства своего бюджета Студсоюз создал работающую сеть практически всесторонней социальной поддержки студентов. Студенты, которые приезжают сюда учиться из разных концов страны, имеют возможность снимать недорогое жилье, питаться в дешёвых кафе, пользоваться медицинскими услугами в специальных центрах, получать правовые консультации. Представители Студсоюза составляют одну треть на всех уровнях управления университетом, то есть могут оказывать реальное влияние на принятие решений. Надо сказать, такова ситуация на уровне всей страны: в финском законодательстве есть специальный закон о студенческом самоуправлении, который даёт ему достаточно много прав, вплоть до возможности влиять на политику внутри страны. В частности, в настоящее время в финском парламенте идёт борьба вокруг нового закона об образовании, который в некоторых отношениях наступает на права студентов. Студенческие союзы страны принимают активное участие в обсуждении закона, стремясь смягчить его. Сеть органов студенческого самоуправления Финляндии связана со студенческим объединением на уровне Европейского Союза.

Самоуправление Варшавского университета ежегодно получает два миллиона злотых от администрации университета. Таких денег, а это около пяти миллионов гривен, ни один студенческий орган в Украине не получает. Кроме того, большинство наших самоуправлений не имеют ни помещения, ни оргтехники для работы, тогда как в той же Польше студенты Варшавского университета пользуются двухэтажным зданием в центре столицы. Распоряжение такими материальными ресурсами предполагает контроль. Отчитываются студенческие лидеры за проведение мероприятий и использование средств перед студентами, интересы которых они представляют. Свой контролирует своего.

Организационные принципы студенческого самоуправления в высших учебных заведениях США основываются на Конституции государства, поскольку структурное строение студенческого правительства полностью воспроизводит структуру создания государства и специфику деления власти на исполнительную, законодательную и судебную ветви. Именно Конституция США является источником для разработки нормативно-правовых документов студенческого правительства, таких как Конституция, Устав и Положение о выборах членов студенческого правительства.

Исследователи отмечают позитивное стремление Украины к европейскому пути развития высшего образования, однако, перенимая форму, не следует забывать о содержании. Студенческое самоуправление еще слабо работает Украине – сказывается недостаточная мотивация студентов, их инертность, отсутствие хоть какого-либо финансирования. Менеджмент реализации идеи студенческого самоуправления со стороны государства должен выполнять четыре основные функции: планирование, организация, мотивация и контроль. Получается так: план позаимствовали у Европы, так-сяк организовали, контроль вообще не считается нужным, а мотивацию оставили студентам. Вот они себя и мотивируют, подпитывая собственные амбиции о пути в политику через общественную работу.

В России нет отдельного закона, который бы определял функционирование органов самоуправления студентов. В вузах Петербурга такие органы зачастую либо создаются «сверху», указом ректора или декана, либо являются преемниками студенческих профсоюзов советских времён, как в СПбГУ, и тоже контролируются ректоратом. Такое «самоуправление» выполняет скорее функцию поддержания имиджа вуза, чем решает реальные проблемы, требующие посредничества между студентами и администрацией.

Смысл существования студенческих организаций заключается в том, чтобы отстаивать перед администрацией вузов права и интересы студентов в социальной сфере и вопросах, связанных с обучением. На практике же ректораты охотно уступают студсоветам проведение «культурно-массовых мероприятий», а реальное влияние на учебный процесс, формирование расписания, социальное обеспечение остаётся для них недоступным. Российские студенческие организации, таким образом, чаще всего не в состоянии обеспечить эффективное посредничество между студентами и ректоратом и защиту студенческих прав.

Международный опыт указывает нам на то, что украинские студенческие организации в вузах движутся совсем не в направлении развития цивилизованного опытного самоуправления. Вместо того, чтобы брать пример с европейских студентов, они копируют украинский политикум, в то время когда нерешёнными остаётся масса вопросов, которые могли бы быть по силам студенческому самоуправлению.

И.Г. Ребещенкова

Единство стратегического мышления и ответственности как когнитивно-этическое основание образования

В современном динамичном и в то же самое время глобализирующемся обществе все более востребованным становится такой общечеловеческий ресурс, каким всегда было стратегическое мышление. Однако в последнее время интенсивная информатизация общества, разработка и применение компьютерной техники и на ее

основе – компьютерных технологий, потребовавших от человека способности к системному и перспективному видению различных ситуаций, значительно усилило его значимость. При этом надо иметь в виду то, что постоянно идут процессы усложнения техники, ее интегрирования в огромные сетевые структуры, а также – усложнения технологий. Следствием этого выступает повышение степеней риска, как ни парадоксально это выглядит, в высокотехнологичных сферах деятельности. Все это, так или иначе, способствует усилению значимости стратегического интеллекта в современном социуме, особенно у наиболее активной и работоспособной ее части.

Еще одна причина актуализации в наше время стратегического мышления – это нарастание в обществе конфликтов представителей различных видов деятельности, разных стран, наций, культур, конфессий, противостояний, усиливающихся нередко вплоть до разномасштабных военных столкновений. Усиление роли стратегического мышления в последнее время не означает того, что раньше люди им не обладали. Наоборот, способность к такому мышлению (т.е. способность осуществлять разного рода интеллектуальные процессы: аналитико-синтетические, эвристические, прогностические и т.п.) играла роль жизнесохраняющего фактора, а значит, выполняла адаптивную функцию. Именно та часть интеллекта, которая отвечает за перспективное видение людьми развертывания различных процессов, позволяет определять им смысл своего существования, базовые ценности и цели.

Несомненно, перечисленные процессы, составляющие стратегический интеллект, универсальны и идут постоянно, однако в наибольшей степени они усиливаются в остро конкурентных условиях: в бизнес-среде, в сферах творческой деятельности, в вооруженных конфликтах.

Надо отметить тот факт, что понятия «стратегическое мышление», «стратегический интеллект», «стратегия», «стратег» были в поле зрения, главным образом, представителей военных наук. В философии же, в частности в гносеологии и строящейся на ее основе теории обучения, эти понятия не использовались и, следовательно, не были предметами внимания. Наиболее близкими к ним можно считать такие понятия, как «опережающее отражение», «идеальное предвосхищение», «предсказание», «предвидение», «прогноз», «субъект».

Усиление стратегического мышления и стратегического интеллекта в целом во всех сферах и на разных уровнях социума в XX веке обуславливает необходимость ставить и решать задачу их формирования на всех стадиях образования в качестве приоритетной. Однако, эта задача может быть успешно решена только при условии предварительного всестороннего изучения этих явлений, их психологических и когнитивных свойств и оснований.

В настоящее время, в условиях функционирования новых средств генерирования, передачи, консервации и хранения информации, требуют переосмысления элементы, процессы и способности интеллектуальной деятельности человека, например, такие: мнемонические, способности актуализировать и оперативно использовать хранящиеся в «архивированной» форме в подсознательной области знания, способности к использованию алгоритмов и к пространственно-временному распределению событий (планированию). Большое значение имеет такая способность, как построение гипотез, т.е. прогнозирование постановки целей и задач, определения последовательности их достижения и решения, выбора средств и путей, а также – выявления и анализа ошибок в принятии решений, выбора путей и средств их устранения и на этой основе – коррекции деятельности.

Следует подчеркнуть то, что возможность аналитического выделения отдельных элементов и процессов стратегического интеллекта не означает того, что он – нечто

несвязное и хаотичное. Наоборот, стратегический интеллект можно считать, пусть и многоуровневой, сложно организованной, но все-таки целостностью.

С учетом сказанного можно сформулировать важнейшую, как представляется, образовательную задачу – задачу продуманного формирования, культивирования как отдельных элементов и процессов стратегического мышления, так и стратегического интеллекта в целом.

Стоит напомнить еще раз о том, что современное общество – это общество, как бы парадоксальным это не выглядело, всевозможных рисков, нередко трудно прогнозируемых. Парадокс заключается в том, что социальный прогресс, казалось бы, должен уменьшать их количество, поскольку увеличивается возможность предвидения нежелательных последствий деятельности.

На самом деле и в настоящее время довольно часто возникают опасные ситуации, для преодоления которых приходится принимать решения в условиях дефицита информации, средств и времени (например, для установления динамики события). Решения при этом нередко принимаются с определенной (иногда малой) долей вероятности на успех.

Формирование стратегического интеллекта в образовательном процессе определяется взаимодействием способностей и навыков, с одной стороны, генетически детерминированных (врожденных), а с другой – сложившихся в процессе целенаправленного обучения и воспитания.

Выработка стратегического интеллекта, таким образом, в настоящее время становится насущной, но не единственной образовательной задачей. Важно сделать так, чтобы этот интеллект взаимодействовал с чувством ответственности, т.е. чтобы бы он, наряду с когнитивным смыслом, имел также и нравственный смысл.

В этой связи возникают также такие жизненно важные вопросы, как: какие коррективы необходимо внести в существующую систему обучения и воспитания, чтобы результатами ее функционирования стали люди, осознающие опасности, понимающие риски настоящего и будущего времени (в том числе технически и технологические обусловленные), обладающие к тому же не только чувством ответственности, но и способностями стратегического мышления, а главное – навыками и приемами предотвращения этих рисков и опасностей?

Одной из попыток ответа на такие вопросы в виде новой этики – этики ответственности – была изданная в 1979 году, многократно затем переиздававшаяся резонансная книга немецко-американского философа Г. Йонаса «Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации».

Возросшая технологическая мощь человечества, по мнению Йонаса, вводит новые факторы в нравственное измерение человеческой природы: расширяется сфера коллективных действий, кумулируются итоги технико-технологического изменения мира, возрастает их масштабность и необратимость. Все это ведет к тому, что категория ответственности, которая, как и понятие «стратегическое мышление», ранее не была предметом специальных размышлений философов и педагогов, в последнее время оказывается в центре исследовательского внимания.

Первым следствием интенсификации и экспансии человеческой деятельности, урбанизации населения стало «опустошение жизненного пространства» (К. Лоренц). По этой причине именно сейчас, как никогда ранее, природа должна стать предметом заботы и ответственности человека. Характерно то, что речь при этом идет не только об угрозе окружающей (в данном случае – природной) среде, но и об угрозе физическому существованию отдельных людей человечества.

Дело в том, что современная техника и новейшие технологии влияют на фундаментальные характеристики самого человека, постепенно превращая его в собственный

функциональный элемент и материал. Человек, его физическое и психическое состояние, в настоящее время все в большей степени становится продуктом реализации собственных проектов.

Практически безграничная власть человека над природой и собственной сущностью требует включения в сферу его мышления новых объектов моральной ответственности. Если в традиционной этике нравственно значимая область была ограничена только сферой общения между людьми, то новая этика предполагает ответственность человека за существование природы и за ее целостность. Кроме того, обладая властью произвольно изменять собственный физический облик и свои сущностные свойства, человек должен взять на себя ответственность и за неизменность собственной природы, и за само существование человечества.

Другой установкой традиционной этики, требующей в современном глобальном обществе радикального пересмотра, является то, что она не принимала во внимание отдаленные эффекты человеческой деятельности (не использовала как раз стратегическое мышление). Заключенные в ней нравственные требования говорят о том, что она была ограничена обозримыми пространственными и временными рамками.

По мнению Йонаса, подобная позиция предполагает уверенность в том, что природа человека и его место в мире – константы, изменить которые он не в силах, и что сфера влияния человеческих действий ограничена, а также – то, что существуют некие абсолюты, или неизменные свойства человеческой природы, опираясь на которые, можно указать критерии моральности поступка, значимые в любые времена и в любой точке вселенной. Очевидно то, что при этом сам поступок оказывается вписанным в узкий пространственный и временной контекст.

В традиционной этике дело представлено так, что, начиная действовать, человек не принимает во внимание то, к каким последствиям его действия могут привести через 100 или 200 лет. Неизменность оснований выступала гарантом того, что нравственный поступок останется неизменным, сколько бы времени ни прошло с момента его осуществления. Эта установка в той или иной форме заявлена, как известно, у Платона (в форме абсолютного блага), Канта (в форме категорического императива), Гегеля (в форме абсолютной идеи). Но все это исключало ответственность личности. Такая мораль, по убеждению Йонаса, должна быть преодолена этикой ответственности.

Актуально звучит мысль о том, что, поскольку знание последствий своих действий приобретает нравственный смысл и становится первоочередным долгом человечества, это означает, что ближайшие цели всякого действия должны подвергаться оценке с точки зрения их возможных отдаленных последствий и сопутствующих им побочных эффектов. Нравственное действие должно быть вписано в более широкий (глобальный) временной и пространственный контекст, чем тот, с которым имела дело традиционная этика.

Новая этика, включив в себя в качестве принципиальной характеристики временное измерение, должна в результате стать этикой будущего. Это делает эту этику, именно этику ответственности, необходимым фундаментом образовательных стратегий, нацеленных на подготовку молодого поколения к будущей жизни и профессиональной деятельности.

Этика ответственности включает в себя такое экзистенциальное понятие, как страх, которое функционирует, как правило, в негативном смысле. В этике же, предложенной Йонасом, страх, именно страх за будущее человечества, страх перед возможным изменением сущности и облика человека становится главным ценностнообразующим принципом настоящего времени. По его образному выражению, сама предполагаемая опасность должна служить компасом новой этике.

Поскольку человечество не может позволить себе рисковать, когда речь идет о самом его существовании, постольку страх становится не только необходимым элементом ответственности, но и даже источником долженствования. Необходимость его существования детерминирует переоценку всех ценностей предшествующей этики.

Йонас предложил пересмотреть иерархию моральных ценностей, потребовав сфокусировать внимание на том, чего мы хотели бы избежать, т.е. предвидеть. Эвристическая функция страха заключается, таким образом, в том, что, оценивая возможные последствия какого-либо действия, следует принимать во внимание не только и не столько те блага, к которым он может привести, сколько то зло, которое он может повлечь за собой. Страх должен предостеречь человечество от опрометчивых шагов и ориентировать в первую очередь на негативные прогнозы возможных последствий наших действий.

В возведении категории страха в ранг регулятивного принципа новой этики и заключалась существенная переоценка традиционных ценностей. В подавляющем большинстве этических теорий страх трактуется как аффект (страсть), требующий если не полного искоренения, то, по крайней мере, обуздания. Роль страха считалась, как мы знаем, сугубо негативной. Страх считался тем, с чем следует бороться, тем, что мешает здраво мыслить, понимать и трезво оценивать ситуацию, адекватно действовать. Йонас, сохраняя негативную роль страха, наделил, как видно, ее существенно иным смыслом. Страх позволяет отсекать все то, что способно угрожать будущему человека и человечества, его самосохранению, поэтому бороться с подобным страхом бессмысленно, неразумно.

При этом ему приписывается роль инстанции, не только позволяющей осознать ценность бытия в горизонте смерти как предельной возможности бытия человечества, но он к тому же наделяется эвристическими функциями. Он может помочь предотвратить гибель человечества, он способен предостеречь. Именно в этом аспекте страх перед ядерной или любой другой катастрофой в современном, во многих отношениях едином мире может быть наполнен этическим смыслом. Страх, причем не только за себя, но и за Другого, к тому же не только сосуществующего, но и еще не родившегося, является оборотной стороной ответственности, и его культивирование на всех этапах формирования личности становится этической задачей.

Этика ответственности включает в себя долг в отношении будущего – выработку представлений о возможных отдаленных последствиях коллективной практики и сопряженный с этим долг – отказ от действий, последствия которых могут угрожать будущему существованию человечества.

Преодолеть утопические надежды на благополучное будущее призван принцип ответственности. В первую очередь мы ответственны за то, чтобы будущие поколения вообще могли жить, и лишь с учетом данного требования мы можем строить содержательные проекты будущей «хорошей жизни».

Йонас предложил формулировки императива ответственности, соответствующие новым, глобальным масштабам человеческого существования и действия и обращенные к новому коллективному типу субъекта действия:

а) «поступай так, чтобы последствия твоего действия были совместимы с непрерывностью подлинной человеческой жизни на земле»;

б) «включай в свой нынешний выбор будущую совокупность людей в качестве предмета твоего воления»;

в) «поступай так, чтобы последствия твоих действий не были разрушительны для будущей возможности жизни как таковой»;

г) «не подвергай опасности условия неограниченного дальнейшего существования человечества на земле».

Иллюстрируя принципиальное отличие требований новой этики – этики ответственности – от нравственных норм предшествовавшей традиции, квинтэссенцию и завершение которой Йонас видел как раз в этике Канта, он сопоставил категорический императив последнего и предложенный им императив ответственности. Их основные различия были отмечены в следующих пунктах: в противоположность кантовскому категорическому императиву, императив ответственности не формален, а содержателен и требует согласия действия с непрерывным продолжением человеческого существования; категорический императив обращен к отдельному индивидууму, связан с его личным выбором, а новый императив обращен не столько к моральной мотивации личности, сколько к сфере социальной политики и предполагает со-ответственность за результаты коллективной деятельности; категорический императив не связан с последствиями действий, тем более с отдаленными; новый императив имеет дело с поступками, имеющими последствия и влияние на будущее положение вещей. Он предположил временной горизонт – «открытое измерение нашей ответственности».

Таким образом, ответственность человека перед бытием – это ответственность за преходящее в своей конечности требование сохранить то, чему угрожает гибель, то, что без специальных усилий человека превратится в небытие. Такого рода позиция близка к позиции социальной экологии, в рамках которой предполагается установить гармоничные отношения с природой, не отказываясь при этом от доминирующего положения человека в мире. Принцип бытия здесь фактически совпадает с принципом сохранения человечества.

Необходимость новой этики, включающей в себя ответственность за бытие человечества, состоит в том, что человечество стоит на краю гибели, будучи не в силах совладать с собственной властью над природой и собственным естеством. Но поскольку человек – это бытие в мире, то сохранение мира является условием его сохранения. Человек есть часть бытия, и только он способен взять на себя ответственность за него.

Стратегическое определение перспектив, целей и путей дальнейшего развития образования в обществе XXI века никоим образом не может игнорировать императив ответственности, предложенный в новой этике Йонасом, но ставший более актуальным в связи с интенсификацией в последние два-три десятилетия глобализационных процессов. Это означает, что система образования должна включать в себя комплекс различных процессов. Это формирование продуктивных психических состояний – способности осознавать опасности, риски, понимать возможности появления негативных последствий человеческой деятельности (в том числе и собственной), объяснение необходимости страха перед опасными явлениями будущего, развитие способностей предвидения и прогноза – стратегического мышления, которому придается сейчас особое значение.

Очевидно то, что в процессе трансформации образовательной сферы экзистенциальные и психологические аспекты не могут быть оторваны от когнитивных. Результатом реализации такой стратегии должно стать когнитивно-нравственное состояние людей – синтез способности предвидеть последствия деятельности и морального чувства ответственности за будущее природы, общества, человека.

Л.В. Нетребенко

Виртуальный кабинет психологии как интерактивная форма самостоятельной работы студентов

Компетентностные требования к современному выпускнику выступают основой поиска системы инновационных технологий, призванных расширять возможности развития личности. Технологии самостоятельной работы студентов (СРС) непосредственно способствуют формированию активного субъекта учебно-профессиональной деятельности.

В практике работы преподавателя психологических дисциплин Смоленского педагогического колледжа апробировано авторское учебно-методическое пособие «Виртуальный кабинет психологии», созданный совместно с преподавателем информатики Л.Ю. Шаниной. Методическое пособие предназначено для самостоятельной работы студентов специальностей «Преподавание в начальных классах», « Государственное и муниципальное управление» по дисциплинам психологического цикла. Пособие будет полезно в плане приобретения знаний и опыта самоорганизации учебно-познавательной поисковой деятельности студентов в процессе обучения.

Важнейшими составляющими учения как деятельности являются содержание и форма. «Виртуальный кабинет психологии» мы взяли как форму организации самостоятельной познавательной деятельности студентов, а содержанием его является материал по предметам: «Общая психология», «Социальная психология», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Психология семьи», «Психология общения».

Созданию Виртуального кабинета психологии предшествовало выявление проблем в самостоятельной деятельности студентов, таких как:

— проблемы неодинакового уровня развития навыков самостоятельной познавательной деятельности;

— низкого уровня мотивации самостоятельной познавательной деятельности;

— разного уровня владения студентами информационными технологиями;

— проблемы систематизации накопленных материалов по психологии и другие.

Виртуальный кабинет психологии (ВКП) – это универсальное комплексное пособие.

Во-первых, ВКП – это виртуальное дистанционное обучение, т.к. позволяет студенту взаимодействовать с преподавателем по наиболее значимым и сложным вопросам усваиваемого фрагмента учебного курса по модели корреспонденции (переписки).

Во-вторых, при создании ВКП использовалась проектная технология. В создании этого проекта (учебно-методического пособия) принимали участие студенты 2–3 курсов специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Государственное и муниципальное управление». Они создавали презентации об отечественных и зарубежных психологах.

В-третьих, ВКП – интерактивная форма самостоятельной работы студентов. Таким образом, ВКП – комплексная технология.

В данном электронном учебно-методическом пособии можно увидеть: электронный учебник, видеозаписи, аудиозаписи, методически проработанные информационные базы данных.

Содержание ВКП:

1. Биографии зарубежных и отечественных психологов с иллюстративным материалом.

2. Психологический словарь.

3. Учебник психологии.

4. Психологические тесты.

5. Психологические ресурсы Интернета.

6. «I–V Психологические чтения» (внеаудиторная работа по предмету).

Пособие содержит задания для самостоятельной работы студентов. Они условно разделены на три блока: теоретический, практико-ориентированный, проектно-конструктивный. Соответственно, рекомендации по организации самостоятельной работы носят как общий, так и специфический характер. К общим рекомендациям отнесены: чёткость инструктивной беседы, предваряющей задание любого из блоков; указание на обязательный временной момент сдачи заданий, объяснение системы оценивания (критерии), возможность вариативных подходов к выполнению заданий.

В процессе работы с данным пособием осуществляется переход от «передачи» студентам информации в готовом виде к управлению их самостоятельной учебно-профессиональной деятельностью, к формированию у них опыта самостоятельной творческой работы. Такой переход предполагает учёт многих аспектов: психологической, теоретической и практической готовности студентов к обучению в условиях средней профессиональной школы; особый отбор учебного материала, планирование его объёма, сложности и трудоёмкости; проблемность обучения, эффективное управление этой работой, использование передовых технологий обучения, проверку и оценку приобретённых студентами знаний, навыков, умений, уровней сформированности практического опыта самостоятельной деятельности на различных этапах становления их как специалистов.

При таком подходе от преподавателя требуются определённые управленческие действия и решения. Мы учли, что психолого-педагогические условия организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента, детальное содержание управленческих действий преподавателя зависит:

— от возраста студентов, их общеобразовательной и профессиональной подготовки;

— компетентности и профессионального мастерства педагога;

— характера изучаемого материала и вида заданий;

— особенностей учебного процесса образовательного учреждения;

— состояния материально-технической базы в нём;

— от того, какую позицию занимают студенты в педагогической ситуации.

Эти позиции могут быть следующими (Л.Б. Ительсон, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мишенко):

1. Позиция пассивного восприятия и освоения предлагаемой извне информации. Она требует от преподавателя применения таких технологий, как «технологии с ориентацией на процесс» или «технологии управления путём постоянных проверок и указаний».

2. Позиция активного самостоятельного поиска, обнаружения, преобразования и воспроизведения переработанной информации. Эта позиция студента требует от преподавателя применения технологий, стимулирующих учебно-познавательную деятельность студента.

3. Позиция организованного извне избирательного поиска, нахождения нужной информации, преобразование её и использование наилучшим образом с целью повышения своего профессионализма. Она связана с использованием технологий, ориентированных на постановку проблем и задач, обсуждения, дискуссий, совместного планирования и т.д.

Основными **продуктами (результатами)** самостоятельной познавательной деятельности студентов мы видели:

1. Расширение и углубление психологических знаний по отдельным темам предметов психологического цикла.

2. Освоение умений использования этих знаний для решения прикладных задач.

3. Усвоение умений и навыков психологического исследования.

4. Усвоение умений и навыков практической психологической работы.

5. Развитие умений самопознания и саморазвития.

А также сформированные личностно-профессиональныекачества:

6. Самостоятельность, выражающаяся в самокритичности и критичности.

7. Познавательная активность, проявляющаяся в интересах, стремлениях и потребностях.

8. Готовностьк преодолению трудностей, связанная с усидчивостью и волей.

9. Оперативность, предполагающая правильное понимание стоящих перед студентами задач, выбор нужного действия и темпа их решения.

К данному пособию также были разработаны методические указания для студентов по его использованию.

Достоинства данной формы самостоятельной работы студентов:

— Способствует стимуляции самообразования, самостоятельному приобретению знаний.

— Осуществляются межпредметные связи, интегрирование предметов.

— Позволяет осуществлять своевременную подготовку студентов.

— С этой информацией можно работать в удобное время; экономит время.

— Даёт возможность профессионализации заданий для самостоятельной работы студентов.

— Присутствует возможность отбирать, конструировать необходимые и достаточные способы познавательной деятельности, адекватные целям и задачам учения.

— Можно применять добытые, усвоенные и усваиваемые знания в ходе решения разнообразных реальных проблем социальной и профессиональной значимости.

— Есть возможность оценивать цели деятельности, т.е. конечные результаты (конечное состояние приобретаемого опыта).

Студент учится самостоятельно приобретать знания, работать с информацией, овладевать способами познавательной деятельности, которые обеспечат его общекультурную и профессиональную компетентность. Такой студент отличается стремлением к саморазвитию, способностью самостоятельно планировать учебный процесс, ставить учебные цели, выбирать оптимальные пути их достижения; он владеет навыками самоконтроля, самооценки.

Таким образом, организованная преподавателем самостоятельная работа студентов позволяет сделать образовательный процесс более продуктивным, творческим, личностно-ориентированным.

И. А. Княжева

Методическая культура как результат профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры

Среди общих тенденций модернизации современного высшего образования можно выделить его ценностную направленность, фундаментализацию содержания подготовки специалистов через обеспечение целостности образовательных программ, их

обновление, обогащение целей и развитие личностно-ориентированных технологий, создающих условия для профессионального и личностного развития будущих профессионалов, открытость мировым достижениям науки и практики. Важной задачей в этом процессе является подготовка будущих преподавателей высшей школы, призванных способствовать реализации указанных тенденций.

Профессиональной подготовке педагогов посвятили свои исследования О. А. Абдуллина, А. М. Алексюк, В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревская, Н. В. Гузий, И. А. Зязюн, З. Ф. Есарева, И. Ф. Исаев, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, С. А. Никитчина, О. М. Пехота, В. А. Сластенин, Л. Л. Хоружа и др., осуществляя системный анализ ее цели, задач, принципов, содержания и форм организации, которые требуют концептуального переосмысления, связанного со сменой методологических основ образования.

Цель статьи – раскрыть сущность и особенности профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры и доказать, что одним из важных ее результатов является развитие их методической культуры.

О. А. Абдуллина рассматривает профессионально-педагогическую подготовку как многостороннюю систему, включающую взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы, которые сами по себе являются относительно самостоятельными. Среди таких систем выделяются психолого-педагогическая, социально-научная, общественно-политическая и общекультурная [1, с. 25]. В исследовании О. М. Пехоты и А. М. Старевой отмечается приоритетный характер таких составляющих профессиональной подготовки педагогов, как общепедагогическая, методическая и профессионально-практическая, подчеркивается, что профессиональная подготовка является собственно педагогической при условии реализации их взаимосвязи, последовательности и непрерывности [3, с. 16].

Системность, интегральность и многокомпонентность этого понятия отмечают Е. В. Бондаревская, В. А. Кушнир, В. В. Сагарда, В. А. Сластенин и др., поскольку профессионально-педагогическая подготовка является сложной психолого-педагогической системой со специфическим содержанием, наличием структурных элементов, формами отношений, особенностями учебного процесса.

Ценностные аспекты профессионально-педагогической подготовки рассматривали в своих исследованиях А. Г. Балл, И. Д. Бех, Е. В. Бондаревская, В. Г. Кремень, В.В. Рыбалка и др. Е. В. Бондаревская выделяет четыре группы педагогических ценностей, которые необходимо сформировать у современного педагога: духовные, человеческие, личностные и практические.

Профессионально-педагогическая подготовка рассматривается нами, вслед за О. М. Пехотой, как объективно существующий процесс обучения (преподавания и учения), усвоения будущим педагогом профессиональных общепедагогических и методических знаний, выработки соответствующих умений и навыков в ходе педагогической практики; формирования у него потребности в самообразовании, самоусовершенствовании и самореализации; достижения с этой целью единства педагогической теории и практики, фундаментальности и мобильности, научности и культуросообразности профессиональных знаний [3, с 17].

Профессиональная подготовка будущих преподавателей высшей школы в педагогическом университете отличается специфическими чертами, связанными с гармоничным соединением университетской подготовки, обеспечивающей высокий уровень их творческой самодеятельности и формированием собственно педагогических умений и навыков. Она также предполагает формирование общегуманитарного мышления, научно-методической направленности, универсального мировоззрения; овладение выпускниками университета инновационными методиками и технология-

ми педагогической деятельности; ориентацию обучения на решение дидактических, воспитательных и развивающих задач.

Общеизвестным является тот факт, что с введением ступенчатого высшего образования именно магистратура является наиболее массовой формой подготовки будущих преподавателей, ибо согласно действующему законодательству преподавательские должности могут занимать только лица, имеющие полное высшее образование и прошедшие специальную педагогическую подготовку.

В переводе с латинского «магистр» (magister) – это учитель, глава, руководитель. Это первичное значение слова доказывает, на наш взгляд, точность и адекватность выбора термина, который подчеркивает единичность, элективность, высокий уровень индивидуализации магистерской подготовки и высокие требования к личности, получившей этот образовательно-квалификационный уровень. Ведь магистр педагогического образования – это образовательно-квалификационный уровень педагогического работника, который овладел углубленными фундаментальными знаниями инновационного характера; приобрел опыт использования и продуцирования новых знаний для разрешения проблемных педагогических и научно-исследовательских заданий в образовательной области [2].

Магистерская подготовка обеспечивает решение таких задач обновления высшего образования, как формирование современных преподавателей, способных к реализации опережающих функций образования в развитии общества, достижения нового качества высшего педагогического образования, которое определяется соответствующими образовательно-профессиональными программами, государственным стандартом и критериями образования в рамках Болонского процесса.

Специфической чертой магистерской подготовки будущего преподавателя высшей школы является необходимость сочетания его научно-исследовательской функции, требующей быть активным исследователем, ученым в той отрасли науки, которую он преподает, и образовательно-профессиональной, предусматривающей подготовку к преподаванию определенной учебной дисциплины. Такое сочетание призвано преодолеть существующее противоречие, когда необходимым и достаточным для преподавателя считалось получение научной степени, а подготовка к преподавательской деятельности уходила на второй, а то и на третий план.

Важным результатом профессионально-педагогической подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры является становление и развитие их методической культуры. Методическая культура позволяет будущему педагогу овладеть основными идеями чужого и осознать собственный опыт организации обучения студентов, преобразовать его в фактор развития личности, творческого мышления; сформировать систему методико-педагогических ценностей, которые кристаллизуются в персонифицированную систему педагогической деятельности.

Методическую культуру будущего преподавателя мы понимаем как системное динамическое личностное новообразование, включающее ряд компонентов (когнитивный, деятельностно-организационный, рефлексивный, ценностно-мотивационный), имеющее свою структуру, выборочно взаимодействующее с внешней средой и владеющее интегративным свойством целого, не сводящегося к свойствам отдельный частей.

Личностное новообразование понимается не столько как определенный идеальный образ, сколько как движение к нему будущего преподавателя, способного к саморазвитию и ориентированного на оптимальную модель такого развития.

Методическая культура будущего преподавателя как личностное новообразование проявляет себя в поиске смысла существующих методико-педагогических ценно-

стей, созданных и тех, которые лишь находяться на этапе свого создания. Именно этот поиск, связанный с необходимостью оценивать, сравнивать, принимать или отбрасывать, благодаря пропусканию через призму своего «Я», представленные для освоения продукты методической деятельности «другого», способен изменять личность и создавать новую культурную реальность. Акт познания совпадает с актом преобразования.

Методическая культура как личностное новообразование предусматривает не только сопричастность будущего преподавателя «ставшей» методической культуре и построение на ее основе содержания и способов разворачивания авторской позиции, а и выстраивание на этой основе собственного, личностного ее содержания.

Становление и развитие методической культуры будущих преподавателей, как важный результат их профессиональной подготовки в условиях магистратуры, требует глубокого осознания места и роли образовательных процессов, систем в мировом культурном пространстве, является своеобразным мостом, выводящим их к общемировым достижениям педагогической культуры, к целостному единству культурного разнообразия в образовании.

Литература

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.

2. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І.; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

3. Пєхота, О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя [Текст] : монографія / О. М. Пєхота, А. М. Старєва. – 2-е вид., доп. та перероб. –Миколаїв : Вид-во "Іліон", 2006. – 272 с.

Т.А. Курц

Особенности повышения квалификации педагогических кадров образовательной области «искусство»

Значительное место в процессе формирования духовной культуры учащегося занимают специальные художественные дисциплины: литература, музыка, изобразительное искусство, мировая художественная культура. Задача предметов искусства – сделать достоянием каждого человека общие духовные ценности, открыть перед ним кладезь богатств мировой художественной культуры прошлого и настоящего, способствовать сохранению и умножению национальных художественно-культурных традиций.

Главной фигурой в воспитательно-образовательном процессе школы является учитель. Его социально-историческое предназначение – создание, сотворение личности. Для этого он сам должен быть носителем тех качеств, которые хотел бы воспитать в своих учениках, ибо педагогическая профессия, педагогическое мастерство исходят из индивидуально- личностного начала.

Составляющие педагогического мастерства – педагогическая направленность личности учителя, профессиональные знания, способность к педагогической деятельности, педагогическая техника – одинаково важны для учителя любого профиля, в том числе и художественно-эстетического. Вместе с тем, сфера деятельности учителя, преподающего предмет искусства, имеет яркую специфику. Ибо он, прежде всего, влияет

на духовное становление и художественное развитие личности, оперируя при этом художественно-образными категориями и понятиями.

Как показывает анализ образовательной ситуации, программы и учебно-образовательные комплексы системы повышения квалификации прошлого не учитывали духовную, художественно-эстетическую направленность деятельности учителей и следовали в основном по уже накатанному руслу естественно-математических и гуманитарных дисциплин. Вот почему зачастую и учителя этих предметов, и администрация школ требовали оценки своей деятельности с точки зрения формирования знаний, умений и навыков, не учитывая того, что, хотя знания, умения и навыки так или иначе закладываются в содержание образовательных предметов, они не являются здесь ведущими и основными.

Специфику профессии учителя искусства неизбежно составляет единство педагогического и художественного начала, что определено природой самого искусства и даёт богатейшие возможности для творчества педагога.

Творческий поиск – актуальнейший вопрос современной педагогики, в том числе и художественно-педагогической подготовки учителя искусства. Процесс творческого развития и саморазвития личности учителя в период базовой подготовки и повышения квалификации способствует становлению профессиональных качеств и росту его художественного мастерства и педагогического профессионализма.

Определяющим фактором при этом является формирование методологической культуры мышления учителя искусства, которая опирается на комплекс наук: о воспитании и образовании человека (педагогика, психология, этика, логика, дидактика и пр.), искусствоведческие, музыковедческие, художественно-эстетические и т.д., а также на вопросы взаимодействия искусства и человека (социология, психология, художественные восприятия, философия искусства, художественная семиотика и пр.)

Ценностные критерии во многом опираются на собственный опыт и мастерство слушателей, благодаря которым становится более успешным включение концепции личностно-ориентированного образования и воспитания.

В процессе проведения курсовой подготовки одной из важных проблем становится проблема активного включения межпредметных связей, междисциплинарных взаимодействий и интегрированных подходов, в связи с чем всё большее распространение получает проведение интегрированных занятий одновременно с двумя группами учителей художественно-эстетического цикла. Этому же должно способствовать и общение учителей друг с другом, и совместное решение генеральных проблем, связанных с общими художественно-культурологическими подходами к проблемам преподавания.

Польза интегрированных подходов связана с проведением курсовой подготовки среди учителей-неспециалистов, где повышение квалификации проходит по горизонтальной шкале, связанной с расширением знаний, умений и навыков по предмету, в то время как учителя-специалисты получают вертикально-ориентированную подготовку, связанную с углублением понятийно-аналитического и практического аппарата по каждому из предметных курсов.

Программы учебных курсов освещают теоретико-методологические аспекты художественно-эстетического развития личности, в том числе: философские проблемы искусства; психология восприятия искусства; педагогика искусства; музыковедческие, искусствоведческие, литературоведческие основы художественного творчества; фольклорные истоки искусства; художественно-педагогическое творчество; методика эстетического воспитания и художественного образования. Вместе с тем, программы учебных курсов научно обосновывают процесс непрерывного художественного

образования специалиста и его вариативную технологию в учебных заведениях, что позволяет каждому слушателю соотнести традиционные подходы к художественному образованию с инновационными и выбрать приемлемый для себя путь профессиональногоразвития. Учебные программы предоставляют возможности для личностно-ориентированного обучения кадров.

Целью проведения курсовой подготовки в процессе повышения квалификации учителей образовательной области «Искусство» является выявление и восполнение пробелов в профессиональных знаниях и умениях, в формировании художественной культуры учителя как части культуры духовной, приобщение слушателей к миру искусства, общечеловеческим и национальным ценностям через собственное художественно-музыкальное творчество и освоение художественного опыта прошлого с последующим приобщением к этому миру своих учеников.

И.В. Карамулина, П.В. Цыганкова

Практика реализации деятельностного подхода в подготовке педагогов к обучению в условиях внедрения ФГОС в основную школу

В 2012–2013 учебном году в пятых классах 43-х образовательных учреждений Смоленской области были созданы «пилотные» площадки по введению ФГОС основного общего образования (далее – ФГОС ООО). На ГАУ ДПОС «Смоленский областной институт развития образования» Департаментом Смоленской области по образованию, науке и делам молодежи была возложена важная задача: подготовить педагогические коллективы «пилотных» образовательных учреждений к введению и реализации требований стандарта. Предстояла работа с разными категориями работников: руководителями ОУ и их заместителями, учителями-предметниками, психологами, социальными педагогами, библиотекарями. Для выполнения поставленной задачи в первую очередь необходимо было скоординировать работу института по данному направлению. Для этого был составлен план-график курсов повышения квалификации в ГАУ ДПОС СОИРО на 2012 год, проведены согласования со структурными подразделениями института курсовых мероприятий, обеспечивающих реализацию требований ФГОС, с целью максимально удовлетворить запросы педагогического сообщества Смоленской области (курсы повышения квалификации, целевые курсы, семинары, практикумы, круглые столы и т. п.).

Одним из направлений нашей работы было изучение условий «пилотных» ОУ. Так, в результате анализа кадровых условий реализации требований ФГОС в основной школе выявили следующее:

1. Большинство педагогов имеют высшее педагогическое образование, первую или высшую квалификационные категории; их стаж работы по специальности составляет от 15 до 30 лет.

2. 96% педагогических работников прошли обучение работе с компьютером и умеют использовать ИКТ в практической деятельности в качестве средства обучения.

3. 72% педагогов окончили комплексные курсы повышения квалификации в последние 1 – 3 года. Однако, только 42% из них повысили квалификацию в рамках курсов и семинаров, связанных с ФГОС. 7% учителей и руководителей «пилотных» ОУ не обучались последние 5 лет нигде. Этот факт не мог нас не тревожить.

Сложилась следующая ситуация: с одной стороны – педагоги имеют большой стаж работы, устоявшуюся систему преподавания предмета, а с другой – мало что знают о тех изменениях, которые вносит введение ФГОС ООО в уклад школьной жизни, и прежде всего – в методологический и технологический аспекты работы. Появилась реальная угроза формализации внедрения стандарта: стандарт – новый, а работаем по-старому. Требовалось срочно обучить педагогов преподавать в условиях введения ФГОС ООО.

Однако недостаточно обучить на курсах, например, только учителя иностранного языка или математики. Есть риск, что, вернувшись в родную школу, педагог не сможет реализовать на практике приобретённые знания и умения, так как реализация идей, заложенных в ФГОС, – дело не одного педагога, а всего педагогического коллектива школы. Поэтому руководством Смоленского областного ИРО было принято решение организовать семинары для коллективов «пилотных» ОУ. Отделу научно-методического сопровождения ФГОС было поручено разработать программу семинара «Федеральные государственные образовательные стандарты основной школы в контексте модернизации российского образования», учебно-тематический план, а также план проведения занятий для дальнейшей работы с педагогическими коллективами школ.

Приступая к разработке плана семинара, мы оказались перед дилеммой: с одной стороны – педагогам необходимо изучить (обобщить) теоретический материал (документы, концепцию ФГОС, те же УУД – новый термин, а что за ним? И, главное, что новое, особенное привносит ФГОС в жизнь школы?), а с другой стороны, время традиционных лекций уходит в прошлое. Невозможно научиться, только лишь пассивно слушая. Необходимо включаться в деятельность по изучению, осознанию, планированию и моделированию тех изменений, которые несёт с собой внедрение ФГОС ООО.

Наши обучающиеся (не слушатели – об этом мы договорились сразу!) на себе должны были почувствовать, чем новые виды деятельности, соответствующие идеям ФГОС, отличаются от традиционных методов преподавания.

В ходе семинаров мы предложили педагогам поучаствовать в разных видах и формах деятельности, а именно:

1. Прослушать краткую (!) лекцию о концепции ФГОС.

2. Поработать в парах с документами, касающимися формирования УУД, используя материалы на печатной основе.

3. Поучаствовать в выработке единой позиции группы по проблеме «Моральный кодекс общения учителя с учащимися» (индивидуальная, парная, групповая и коллективная форма работы).

4. Изучить и объяснить коллегам ряд терминов, встречающихся в тексте основной образовательной программы ООО.

5. Принять участие в мастер-классе по теме «Формирование УУД на учебном занятии».

6. Спроектировать часть учебного занятия, на котором реализуется системно-деятельностный подход в обучении.

7. Провести рефлексию своей деятельности, подвести итог семинара.

При обсуждении особое внимание уделяется личностным результатам учащихся в совокупности с метапредметными результатами (а именно: универсальным учебным действиям), которые заставляют по-новому взглянуть на понятия «дисциплина», «организационный аспект урока»; на роль учителя не как «источника знаний», а как «режиссера учебной деятельности», «постановщика учебных задач».

В ходе занятия мы фотографировали обучающихся, а в его конце, после рефлексии, показывали фотографии. Одно дело – субъективные ощущения, другое – возмож-

ность увидеть себя со стороны. На первых фотографиях, сделанных во время лекции, – не слишком оживлённые лица, но уже с момента начала работы с печатными материалами заметна возрастающая заинтересованность педагогов. И как итог – снимки, сделанные во время мастер-класса, обсуждения, проектирования: на них увлечённость, движение, смех – равнодушных в аудитории нет!

Заметим, что после 6-часового занятия учителя не ощущали усталости. Они задавали вопросы, продолжали обсуждать друг с другом рабочие моменты семинара. Лучшего доказательства пользы нашего занятия быть не может.

У обучающихся появилась реальная возможность почувствовать, чем традиционное обучение отличается от инновационного, соответствующего требованиям ФГОС, и осмыслить нововведения. Как пример хотелось бы привести объяснение термина «универсальные учебные действия» коллегам А.А. Копейкиной, учителем математики и информатики МБОУ СОШ №21 имени Н.И. Рыленкова г. Смоленска: «Я себе представляю УУД как дом. В доме есть подвал (общению человек учится с самого рождения) – это коммуникативные УУД. И это является основой формирования всех остальных УУД.

Также в доме должен быть фундамент. Это – регулятивные УУД. Их ребёнок начинает осваивать в раннем детстве. На этом фундаменте будут формироваться и развиваться остальные УУД.

Личностные УУД я представляю как окна и двери. Сколько захочешь окон в доме, столько и сделаешь, и куда они будут выходить, на что смотреть, – решать тебе. Но мир ты видишь через них.

И, наконец, у дома есть крыша – познавательные УУД. Это – высший уровень, вершина развития разума. Как крыша защищает дом от непогоды, так и познавательные УУД создают порядок в мыслях и чувствах, хранят внутренний мир личности.

Но дом не остаётся неизменным – ремонтируется, где-то перестраивается. Так и УУД всю жизнь человека развиваются, шлифуются, совершенствуются».

Анализ проведенных мероприятий показал их актуальность и своевременность. Эта работа продолжается с педагогическими коллективами ОУ Смоленской области.

Е.С. Романова

Содержание социальных представлений студентов о социально рентабельном человеке

Проблема востребованности личности в современном обществе и государстве имеет междисциплинарный характер, т.к. привлекает внимание специалистов разных отраслей — философов, культурологов, психологов, педагогов, социологов, экономистов.

Понятие «востребованность личности» является наиболее близким по содержанию с разрабатываемым нами понятием «социально рентабельный человек» [4]. Е.В. Харитонова востребованность личности рассматривает как целостное образование, «позволяющее <…> достигать желаемого практического или иного значимого результата» [5]. В нашей работе под социально рентабельным человеком понимается индивид, который, исходя из своих психосоциальных характеристик, востребован современным

обществом и государством, полезен им, поэтому является социально желательным и одобряемым. Этот индивид формируется в рамках социального запроса, т.е. государство вкладывает материальные средства в его становление и желает, чтобы эти вложения были оправданы в будущем. В определённой степени образ такого человека можно отнести к «вписавшимся» в контекст данной эпохи. Социально рентабельный человек обладает рядом психосоциальных черт, качеств, характеристик, т.е. возможно составить его психологический портрет.

Анализ различных государственных программ показал, что можно выделить ряд психосоциальных черт, характеристик, на формирование которых направлена современная государственная молодёжная политика. Такими чертами стали: активный, деятельный, умный, образованный, физически сильный, ведущий здоровый образ жизни, добрый, открытый, духовно-нравственный, толерантный, стремящийся к созданию семьи и дорожащий ею; российская идентичность, гражданственность, патриотизм, карьеризм, предпринимательская инициатива.

Наше исследование было направлено на проведение анализа социальных представлений студенческой молодёжи о социально рентабельном человеке, при этом учитывались социальный запрос и направленность государственной молодёжной политики.

Исследование проводилось в период с 2010 по 2012 гг. и включало этапы теоретического анализа проблемы, организации и проведения эмпирического исследования, применения психосемантических методик и анализа полученных результатов.

Предполагалось, что ведущие факторы в социальных представлениях студентов о социально рентабельном человеке (далее СРЧ) совпадают с социально-психологическими характеристиками, диктуемыми социальным запросом и современной государственной молодёжной политикой.

Эмпирическую базу исследования составили студенты смоленских и московских высших и средних профессиональных учебных заведений. Всего в исследовании приняли участие 359 человек обоего пола в возрасте от 17 и до 29 лет. Средний возраст – 18 лет.

При анализе результатов учитывались такие характеристики, как пол, возраст, образование, социальный статус, место учёбы. В выборку вошли респонденты с социальным статусом «студент».

Вслед за С. Московичи под социальными представлениями (далее СП) мы понимаем идеи, мысли, образы, ценности, знания и практики, разделяемые людьми и формирующиеся в социальных взаимодействиях [1;2]. Мы руководствуемся мнением С. Московичи о том, что социальные представления – это универсальный механизм социального познания.

На первом этапе исследования с помощью метода опроса выявлялось, какой человек в представлениях студентов считается востребованным, одобряемым и уважаемым в современном российском обществе. Респондентам предлагалось назвать одну или несколько из социально желательных персоналий. В итоге было получено 491 мнение. В опросе участвовали 248 человек мужского и женского пола. Возраст – от 17 до 29 лет. Это задание преследовало следующую цель: помочь респондентам на основе названных персоналий образно представить СРЧ для предметной оценки его качеств в семантическом дифференциале (далее СД).

Исходя из результатов проведённого опроса в «пятёрку» лидеров попали: 1) Путин (так ответили 9 % опрошенных); 2) Жириновский (8 %); 3) Пушкин (3 %); 4) мать (мама, мамуля) (2,4 %); 5) Прохоров и Медведев (по 2,2 %). Как видно из перечня лидирующих персоналий, наиболее частотными из всех предложенных образов социально одобряемых лиц оказались в основном политики. Это очевидно, если учитывать

тот факт, что наше исследование проводилось в процессе предвыборной кампании на пост Президента РФ (2012). Можно полагать, что все названные в качестве СРЧ образы, за исключением матери, активно обсуждались и обсуждаются в средствах массовой коммуникации, что оказывает влияние на формирование СП современного человека, особенно молодёжи. Следует отметить, что образ матери нашёл отражение в сознании студентов закономерно: как образ человека, давшего жизнь и являющегося самым родным в жизни каждого.

Некоторые ответы содержали комментарии, чаще касающиеся такого выбора. Например, в отношении Путина: «многое сделал для страны», т.е. дана одобрительная характеристика. Интерес представляют записи: «Путин Дмитрий Владимирович», «Путин (Президент, политик)», «Путин (затем зачеркнуто и написано рядом – Медведев)». Напомним, что на момент проведения исследования В.В. Путин являлся Председателем Правительства РФ и баллотировался на пост Президента РФ (4 марта 2012 г.). Как мы видим, в представлениях молодёжи наблюдается наложение образа действующего в то время Президента РФ Д.А. Медведева и Председателя Правительства В.В. Путина.

Далее все персоналии были распределены по группам с целью выявления доминирования сферы, к которой относится СРЧ, востребованный, одобряемый и заслуживающий уважения в глазах студенческой молодёжи. Было выделено 16 групп. Приведём их в порядке убывания: 1) политические и общественные деятели: Путин, Жириновский, Прохоров, Медведев, Лукашенко (среди респондентов были граждане Республики Беларусь) и др. – 26% от всех персоналий; 2) творческая элита – актёры, режиссёры, телеведущие, певцы, включая шоу-бизнес: С. Безруков, Бодров-мл., К. Собчак, Н. Михалков, А. Миронов, И. Охлобыстин, Хаяо Миядзаки, А. Малахов и др. – 26%; 3) писатели, поэты, художники: с одной стороны, классики – Пушкин, Достоевский, Маяковский, Гоголь, Л.Н. Толстой и проч., с другой – современники – М. Кликин, Е.В. Назарова и т.д. – 9 %; 4) художественные персонажи (мультипликационные, литературные, герои кинофильмов и др.): Базаров (из произведения И.С. Тургенева «Отцы и дети»), Тёркин, Человек Порядок (из комиксов), Данила Багров (из кинофильмов «Брат», «Брат-2»), mr. Freeman, Чип и Дейл, Эмия Широ, Эмия Кирицугу и др. – 5%; 5) родные, родственники: мать (мама, мамуля), отец (папуля), родители, жена и т.д. – 5%; 6) исторические лица: Сталин, Ленин, Маркс, Жуков, Пожарский, Минин и др. – 5%; 7) окружающие люди: однокурсник, подруга, «каждый человек, если не совершит социально неправильный поступок» и др. – 4% (приводились либо обобщённые характеристики, либо назывался конкретный человек); 8) спортсмены: Емельяненко, Плющенко, Костя Дзю, Хоркина и др. – 4 %; 9) отказ отвечать (пробелы, прочерки, отрицание): «нет таких в нашем обществе», «нет такого», «никто» и проч. – 3 %; 10) предприниматели: Абрамович, Билл Гейтс, Стив Джобс и др. – 2 %; 11) наука: Ломоносов, Жорес Алферов, Выготский, Зейгарник, Немов – 1,6 %; 12) характеристики, качества: «целеустремлённый и доброжелательный», «трудолюбивый, справедливый, умный», «человек, имеющий сакральный и светский авторитет» – 0,6 %; 13) профессии: либо обобщённые названия (врач, учитель), либо конкретные лица (детский хирург Рошаль) – 0,6 %; 14) аутоидентификация: Я (всего 3 ответа, один из них написан и зачёркнут) – 0,6 %; 15) рок-группы: «Radiohead», «Люмен», «Деформ» – 0,6 %; 16) затруднились ответить всего 2 человека – 0,4 %.

Как следует из ответов респондентов, СП студенческой молодёжи воплощаются в основном в образах известных людей, которые являются ключевыми фигурами на телевизионном экране или в Интернет-пространстве. В данном случае возникает проблема «медийного человека», т.е. члена общества, бытие которого определяется и в значительной степени формируется содержанием СМИ как продуктом, производимым

отдельной отраслью современной экономики – медиаиндустрией и потребляемым в процессах массовой/социальной коммуникации, а также коммуникационными отношениями и интересами индивида. Отдельные ответы тоже легко объяснимы, например, указание литературных героев (Базаров, Тёркин) связано с учебной программой и недавним прочтением произведений (так отвечали студенты колледжа); выдающихся психологов называли студенты-психологи, а рок-музыкантов или музыкальные группы, относящиеся к этому направлению, – студенты, обучающиеся по специальности «Музыкальное искусство эстрады». Целесообразно отметить, что на СП молодёжи также повлияло распространение в России японской анимации – аниме. В отличие от мультфильмов других стран, предназначенных в основном для просмотра детьми, большая часть выпускаемого аниме рассчитана на подростковую и взрослую аудитории и во многом за счёт этого имеет высокую популярность в мире. Вероятно, поэтому другие мультипликационные персонажи указывались редко (Чип и Дейл, Винни Пух). Особо следует обратить внимание на слабое отождествление себя с человеком, который заслуживает одобрения и уважения в современном российском обществе, является востребованным в нём (всего 3 ответа).

Нами кратко были охарактеризованы отмеченные респондентами персоналии, для того чтобы понять, чем руководствовались опрошенные при своём выборе. В целом проблема о влиянии различных факторов на формирование СП молодёжи заслуживает отдельного рассмотрения и не является задачей нашего исследования.

На втором этапе исследования был применён метод СД. Набор качеств подбирался с учётом данных контент-анализа протоколов [3], содержащих СП респондентов о СРЧ (человеке, который является уважаемым и одобряемым в современном российском обществе, востребованным, социально желательным), а также учитывались современный социальный запрос и направленность государственной молодёжной политики.

В исследовании принимали участие студенты высших и средних профессиональных учебных заведений в возрасте от 17 и до 29 лет. Общий объём выборки – 248 человек, из них юношей – 135 чел. (54 %), девушек – 113 чел. (46 %). Это – студенты, обучающиеся в Филиале Российского государственного университета туризма и сервиса г. Смоленска очного и заочного отделения, Смоленской государственной сельскохозяйственной академии очного отделения экономического факультета, студенты, обучающиеся по программам среднего профессионального образования Смоленского государственного института искусств, а также студенты очного отделения факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета и Театрально-художественного колледжа № 60 г. Москвы. Выборка специально была подобрана так, чтобы охватить студенческую молодёжь нескольких учебных заведений гг. Смоленска и Москвы.

СП о СРЧ измерялись по 25 биполярным шкалам, которые были составлены на основании результатов проведённого ранее контент-анализа протоколов респондентов [1]. Студентам предлагалось оценить СРЧ по семизначным шкалам /-3 -2 -1 0 1 2 3/ СД. Из индивидуальных оценок испытуемых была составлена матрица данных, которая подвергалась процедуре факторного анализа. В результате обработки данных (варимакс-вращение) было выделено 4 независимых фактора. Перечислим шкалы, входящие в фактор, с указанием их факторной нагрузки. Целесообразно отметить, что знак факторной нагрузки содержательного смысла не имеет, а указывает на то, к какому фактору принадлежит данная шкала.

Первый фактор (объясняющий 26 % общей дисперсии) был образован следующими шкалами:

гуманный	0,77
добрый	0,73
стремящийся к созданию семьи (семьянин)	0,63
верный в браке	0,63
нравственный	0,60
толерантный	0,55
добросовестный	0,54
верующий	0,53
альтруистичный	0,52

Исходя из содержания шкал, образующих этот фактор, мы назвали его «Морально-этическим фактором». По мнению студентов, наибольшего уважения и одобрения в современном российском обществе заслуживает человек, наделённый моральными качествами. Перечисленные качества подчёркивают этичность по отношению к обществу, семье, другим людям.

Второй фактор (9 % общей дисперсии) включал шкалы:

открытый	0,66
умный	0,61
образованный	0,61
творческий	0,60
честный	0,56
деятельный	0,53

Этот фактор получил название «Культурно-когнитивный фактор», т.к. содержание его шкал указывает на ценность образования и интеллектуальных способностей. Для студенческой выборки эти характеристики представляются значимыми, т.к. наличие образования, высокого коэффициента интеллекта обеспечат карьерный рост и профессиональный успех в будущем.

Третий фактор описывал 6 % общей дисперсии и включал шкалы:

гедонистичный (гедонист)	-0,71
сексуально привлекательный	-0,68

Этот фактор был назван «Гедонизм». Здесь отражено стремление к телесным удовольствиям.

Четвертый фактор (6 % общей дисперсии) состоит из шкал:

богатый	0,71

в оппозиции к качеству:

православный	-0,60
карьерист	-0,57

Этот фактор можно назвать «Духовно-материальное благополучие». С одной стороны, преобладают характеристики, подчёркивающие значимость материального положения и стремление к нему, с другой – акцент на религиозности.

Таким образом, результаты факторного анализа позволяют утверждать, что СРЧ в СП студентов является человек моральный, верующий, православный, стремящийся к созданию крепкой семьи, ориентированный на бескорыстную помощь обществу, с высоким культурным и интеллектуальным уровнем, деятельный, в то же время ему не чужды телесные удовольствия и тяга к богатству. В созданном социально-психологическом портрете СРЧ наблюдается амбивалентность качеств, характерная для современного российского общества.

Если обобщить результаты проведённых анализов, то наблюдается явное сходство с описаниями, содержащимися в рассмотренных нами ранее государственных программах.

Литература

1. Московичи, С. От коллективных представлений – к социальным / С. Московичи // Вопросы социологии. – 1992. – Т. 1. – № 2. – С. 83–97.

2. Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи // Психологический журнал. – 1995. – Т.16 – № 1. – С. 3–18; Т. 16. – № 2. – С. 3–14.

3. Романова, Е.С. Социальные представления студенческой молодёжи о социально рентабельном человеке / Е.С. Романова // Культура. Искусство. Образование: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практич. конф. (Смоленск, 3 февраля 2012 г.). – Смоленск: СГИИ, 2012. – С. 440–450.

4. Романова, Е.С. Социально рентабельный человек: обоснование понятия / Е.С. Романова // Интеграция науки и производства: сб. материалов 5-ой межд. научн.-практич. конф. (Тамбов, 30–31 мая 2012 г.). – Тамбов: ТМБпринт, 2012. – С. 46–49.

5. Харитонова, Е.В. Востребованность личности: постановка проблемы и обоснование понятия / Е.В. Харитонова // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. № 5. – С. 88.

СОВРЕМЕННЫЙ ДОСУГ: ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА

Е.Е. Подгузова

Внеучебная деятельность в контексте развития профессионального творчества

Творческое развития будущих специалистов в период обучения в вузе осуществляется двумя путями: в процессе учебных занятий (теоретическое и практическое обучение) и в процессе внеучебной работы, которая организуется по принципу добровольности и индивидуальных интересов студентов (кружки, студии, мероприятия, акции и т.п.).

Внеучебная деятельность вуза является неотъемлемой частью процесса качественной подготовки специалистов, целостной динамической системой учреждения высшего профессионального образования, ее системообразующим фактором. Ее цель – развитие активности личности студента, реализуемой во взаимодействии его с вузовским сообществом, окружающей социальной средой; в оказании поддержки и помощи студенту в самореализации и творчестве.

Творчество студентов – это на редкость сложная палитра их деятельности. Оно позволяет глубоко изучать научные дисциплины, благодаря тому, что информация как бы пропускается через сердце, а не механически заучивается, чему в немалой степени способствует включение студентов во внеучебную деятельность. Участие студентов в коллективах и творческих группах, подготовка и проведение различных мероприятий и акций, как развлекательного так и социально-значимого характера, способствуют:

– реализации разносторонних интересов современного студента;

– созданию условий для актуализации научно-исследовательского потенциала студенчества (в т.ч. проведение молодежных студенческих конференций по научным, культурным и общественным проблемам современности);

– проявлению оригинальности и самостоятельности мышления, полету фантазии и идей в процессе решения по сути профессиональных задач и заданий «открытого типа».

Иными словами, внеучебная деятельность создает определенные условия для развития профессионального творчества будущих специалистов социально-культурной сферы, а не форсирует творческое развитие как таковое. Спектр форм и направлений организации внеучебной деятельности достаточно богат. Это организация научно-исследовательской работы студентов во внеучебное время; создание и организация работы творческих, физкультурных и спортивных, научных объединений и коллективов, объединений студентов и преподавателей по интересам; работа студенческого самоуправления, проведение культурно-массовых, физкультурно-спортивных, научно-просветительских мероприятий, организация досуга студентов; участие студентов в конкурсах, фестивалях, олимпиадах, а также участие в их подготовке и проведении и т.п. Именно на этот аспект в большей степени мы и обращаем внимание в данной статье.

Творческий потенциал конкурсов в современной социокультурной ситуации широко используется многими организациями в целях включения молодежи в инновационную деятельность.

Под эгидой Международной славянской академии наук, образования, искусства и культуры регулярно проводится Всероссийский конкурс молодежных социально-значимых инициатив, начинаний и опыта «Мир молодости». Среди задач конкурса, наряду с аккумуляцией проблем самореализаии молодежи и выявлением форм активности молодежи в общественно-политической, творческой, спортивной сферах, обращается внимание на стимулирование, мотивацию и поощрение инновационной деятельности в разработке и реализации перспективных форм, методов и средств работы с молодежью. Приоритетными в конкурсе являются номинации, связанные с инновациями в содержании, формах и методах работы с молодежью и креативные формы пропаганды созидательной активности молодежи.

Международный университет природы, общества и человека «Дубна» в целях создания условий для реализации интеллектуального и творческого потенциала молодежи XXI века, содействия социальной самореализации студенческой молодежи также широко использует возможности конкурсов и фестивалей в рамках проекта «Мы молодежь XXI века». Среди мероприятий, проводимых в рамках проекта, – деловая игра, позволяющая поднять интерес молодежи к предпринимательской деятельности, социально-ориентированная познавательная игра «День добрых дел», первостепенной задачей которой является формирование у участников новых моделей поведения в ситуациях межличностного взаимодействия, благодаря возможности принимать различные социальные роли, фестиваль студенческого кино «ГУДWIN», направленный на развитие перспективных направлений общественной и творческой деятельности молодежи, предоставление возможностей творческой реализации и поощрения активности студенчества, укрепление в общественном сознании имиджа студенчества, как активной и талантливой части молодежи, популяризация молодежного творчества, направленного на решение общественно-значимых проблем.

Развивающий потенциал конкурсов используется в самых различных целях и не только образовательными учреждениями. Например: конкурс молодежных авторских проектов «Моя страна – моя Россия» (Комитет по вопросам местного самоуправления Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации); открытый конкурс студенческих СМИ «Компас безопасности» проводится рядом общественных организаций, деятельность которых направлена на содействие проведению мероприятии, направленных на снижение угрозы рисков в чрезвычайных ситуациях и повышение культуры безопасности жизнедеятельности; организатором и координатором Всероссийского конгресса «В стиле ЭТНО...» является редакция газеты «Школьная страна» (г. Самара); в рамках избирательных кампаний различного уровня регулярно проводится конкурс на лучшее мероприятие в рамках Дня молодого избирателя (Избирком); сообщество журналистов проводит конкурс социальной рекламы «Пластилиновый валенок», профессиональный конкурс «Молодой карьерист», выставка-форум научно-технического творчества молодежи и т.п. Перечень всероссийских и региональных конкурсов и фестивалей, направленных на привлечение молодежи к инновационной и творческой деятельности студенческой молодежи, можно продолжать. К ним прибавятся еще и конкурсы, проводимые отдельными учебными заведениями для своих студентов.

Опросы и наблюдения за активными участниками этих конкурсов и фестивалей свидетельствуют о повышении познавательной активности студентов и их заинтересованности в учебной деятельности. Так, из 76 человек, подавших заявки на участие в конкурсах различного уровня, 63 % (48 человек) значительно улучшили свой средний балл по сессиям. У части студентов, изначально обладающих хорошей мотивацией к обучению и отличной успеваемостью, что и явилось основой участия в конкурсе (это

23 человека от общего числа респондентов, включенных в опрос), появился устойчивый интерес к инновационной и серьезной исследовательской работе (14 человек). Следует отметить, что не всегда это участие заканчивалось удачей, но благодаря участию в конкурсных мероприятиях и общению со студенческой молодежью из других вузов и регионов сформировался интересе и вкус к учению и творчеству, что благодатно влияет на дальнейшее профессионально-творческое развитие личности.

Таким образом, участие студентов в конкурсах и фестивалях различного уровня способствует формированию мотивации на развитие и реализацию своих творческих возможностей. Задача организаторов учебного процесса в учебном заведении – разработать рациональную программу внутренних конкурсов и систему включения обучающихся во всероссийские и региональные конкурсы, что, на наш взгляд, позволит расширить возможности учебного заведения в развитии креативности будущих специалистов и создаст определенные условия для их профессионально-творческой самореализации еще на этапе обучения.

Большую пользу приносят также научные, научно-практические и творческие конференции. В их работе принимают участие вместе с педагогами и студентами работники базовых учреждений культуры, активисты этих учреждений. Студенты принимают участие в подготовке творческих мероприятий как развлекательного, так и познавательного характера, проводят встречи с интересными людьми, энтузиастами своей профессии, «круглые столы» и диспуты по проблемам развития культуры. Знакомство и общение с новаторами в профессии является действенным средством активизации творческой деятельности студентов. Воспитанию творчества содействует и знакомство с процессом и техникой творчества великих мастеров искусства и науки. Так, например, в выборе темы для любого вида научной работы приоритетное значение имеет авторитет педагога-руководителя работы (его подсказка, его увлеченность какой-либо проблемой, сферы научных интересов и т.п.) Это отметили около 35% студентов, личную заинтересованность студента в проблеме – 25%, знакомство с практическим опытом в профессиональной сфере – 17%. Кроме того, студентами назывались такие причины: случайность возникновения интереса, хотя студент давно размышлял над этой проблемой, – 12%; социальная значимость темы – 10%; чтение дополнительной литературы (научной, художественной, публицистической по различным предметам) – 9% и ряд других.

Если говорить о степени вовлеченности студентов в творческую деятельность, то необходимо отметить, что они охотно выбирают самые различные, а часто и несколько видов этой деятельности. Среди форм проявления творческой активности студенты в ходе анкетирования называли самые разнообразные: занятия художественным творчеством – актерским мастерством (34,1%); хореографией (32,7%), изобразительным искусством (33,9%), в основном это граффити, живопись, ДПИ; музыкальным искусством (32%); участие в подготовке внутривузовских и общегородских мероприятий (30%); участие в конкурсах и предметных олимпиадах (28%); исследовательская деятельность (25%); организация социально-значимых акций (21%) и ряд других.

Считаем необходимым подчеркнуть, что занятия различными видами искусства были приоритетными для студентов младших курсов, тогда как старшекурсники отдавали предпочтение исследовательской и научной деятельности, участию в подготовке и проведении массовых мероприятий и другим формам проявления творчества. Заслуживает внимания и тот факт, что в участии в организации социально значимых акций студенты старших курсов видят возможность своей творческой реализации в профессии. Среди таких акций назывались избирательные кампании, экологические акции, акции, связанные с борьбой с наркотиками, в помощь инвалидам и т.д.

Таким образом, созидательная направленность личности воспитывается в процессе развития у обучающихся интереса и интеллектуальных умений, необходимых для творческой деятельности. При этом наряду с чисто учебными заданиями студенты должны регулярно выполнять и задания, имеющие практическое значение, включаясь во внеучебную деятельность. Поиск и нахождение решений для этих заданий способствует переживанию ими чувства успеха – обязательного эмоционального условия для формирования положительной доминанты к развитию профессионального творчества.

С.В. Поникаровская

Внеаудиторная работа как составляющая подготовки инженера в технических вузах Европы

В современном обществе требования к выпускникам высших учебных заведений для их вступления в профессиональный мир становятся все более сложными. Во время обучения в системе образования студент получает знания, но навыки, опыт и практика все больше приобретаются во время участия во внеучебной, внеаудиторной деятельности. Проблеме активизации и развития самостоятельности студентов уделяют внимание многие отечественные и западные исследователи, такие как Л. Аристова, Л. Вяткин, М. Махмутова и другие. М. Каган и А. Осницкий изучают психологические основы познавательной самостоятельности. Ю. Бабанский и С. Паршина освещают идеи целостности и системности всего педагогического процесса. А. Леонтьев, В. Сериков, А. Третьякова рассматривают личностный аспект данной проблемы. Д. Асван, Д. Махони, К. Йейтс, С. Романовский, П. Сагеев, Г. Сейтс, Д. Скотт, Г. Хайтман, А. Ханталь и многие другие западные ученые исследуют то, как сами студенты воспринимают свою готовность к работе после окончания вуза и составляющие этой готовности.

На протяжении нескольких лет отечественные и западные исследователи пробовали определить признаки выпускника технических вузов в плане технических и общих компетенций. Было предложено разделить технические компетенции на две ветви – инженерную и практическую. Инженерная компетенция формируется в процессе усвоения набора математических и технических средств для решения инженерных задач, в то время как практическая предусматривает признание и формулирование проблемы и ее решение (даже если проблема не является чисто технической). Качественный анализ анкетирования выпускников западных вузов показал, что они чувствуют себя подготовленными к работе благодаря ряду составляющих, таких как техническое образование, навыки решения проблем, навыки общения на официальном уровне и осознанная необходимость учиться на протяжении жизни. Но они также подчеркнули слабости своей подготовки, которые заключаются в трудностях работы в больших группах, отсутствии управленческих и лидерских навыков. Исследования подчеркивают, что между техническими и нетехническими навыками выпускника высших технических школ существует прямая и очень тесная связь [3].

Таким образом, выявляются противоречия между социально-экономической потребностью в инициативных, самостоятельных кадрах и традиционной системой их подготовки, между требованиями к современному инженеру, который должен иметь высокий уровень самостоятельности в своей профессиональной деятельности, и реальным уровнем его подготовки после окончания вуза.

Жизнь студента, как отечественного, так и западного, балансирует между обучением и внеучебной жизнью. Однако обучение – это не только кредиты и оценки. Все дисциплины требуют чего-то большего, чем могут предоставить лекции. Поскольку будущие инженеры обеспечивают технологическую сторону функционирования общества, они должны быть готовы преодолеть любые трудности, с которыми могут столкнуться. Именно здесь внеаудиторная деятельность может быть приложением к академическому образованию. Это факультативная деятельность, которая обычно не оценивается в баллах, она проводится в свободное время студента, но в то же время очень полезна для его личностного развития. Европейские университеты предлагают широкий диапазон видов деятельности, среди которых есть политические и социальные клубы (такие как ассоциации для сплачивания новых студентов, волонтерская работа), клубы мастерства (фотография, ремесло), технические и спортивные клубы.

Но внеплановая деятельность для одного студента может быть просто учебной деятельностью для другого студента. Участники исследования в рамках программы TREE (Teaching and Research in Engineering in Europe) согласились, что принудительная и обязательная деятельность не может быть включена в число внеаудиторных мероприятий. Однако сами университеты должны сфокусироваться на поощрении такого рода деятельности, и одним из предложенных решений в рамках TREE было решение о том, что студенческие объединения на факультетах должны взять на себя задачу активизировать внеаудиторную деятельность студентов. Когда речь идет о количестве членов таких организаций, как клубы и объединения, то признание их деятельности играет важную роль. В то же время необходимо принимать во внимание поведение студентов: некоторые только посещают лекции, другие являются активными членами различных внеаудиторных мероприятий. Эти студенты признают потенциал таких мероприятий, где они учатся решать сложные и реальные проблемы, используя знания и навыки. Некоторые из этих видов деятельности считаются очень полезными в стимулировании международного сотрудничества, в распространении новой ментальности, в чем очень заинтересованы представители бизнеса. Таким образом, такие студенты могут фактически получить хорошее место стажировки и даже первую работу. Обычно компании предпочитают людей с опытом работы, особенно на международном уровне, а с другой стороны, очень трудно получить такой опыт до окончания вуза.

Соответствующие структуры университета должны обеспечивать студентов информацией обо всех имеющихся видах деятельности, стимулируя реализацию возможностей студентов вне университета, поддерживая группы с такими возможностями (предоставляя офисы и деньги), проводя гибкую политику в отношении студентов, которые принимают участие в этой деятельности. Университеты могут работать вместе с ассоциациями, которые имеют возможность поощрять участие студентов во внеаудиторной работе. Существуют университеты, в системе обучения которых определенные компании принимают активное участие, приближаясь, таким образом, к студентам с самого начала [2].

Следовательно, можно определить три вида окружения, в которых существует студент: обучение, внеаудиторная деятельность и работа. На симпозиуме BEST (Board of European Students of Technology – Совет Европейских студентов технических специальностей) на тему «Роль внеаудиторной деятельности в формировании инженера» еще в 2005 году рассматривалось множество вопросов, связанных с возможностями внеаудиторной деятельности и отношением к ней администрации университетов. Некоторые университеты делают обязательным для студентов участие во внеаудиторной деятельности, и это важно, потому что повышает ценность деятельности. С другой стороны, есть студенты, которые просто регистрируются, но не принимают активного

участия в деятельности. Итак, сами студенты хотели бы, чтобы такого рода деятельность признавалась, но не была обязательной. Университеты могут поощрять внеаудиторную деятельность или мотивировать студентов принимать участие в некоторых проектах. Чтобы мотивировать студентов, они могут давать диплом или ставить зачеты за некоторые виды деятельности, но только сам университет должен решать, какие навыки нужны студентам и какие виды деятельности имеют отношение к этим навыкам. Признание внеаудиторной деятельности также возможно, если ставить за нее оценки или разрешать замену предметов на выбор. Еще одна возможность – это включать результаты внеаудиторной деятельности в университетский диплом вместе с сертификатом, который дает университет. Процесс признания должен базироваться на целесообразности и добровольности. Студенты должны представить доказательство активного участия в деятельности, например, рекомендацию, и описание участия в деятельности, а также перечень полученных навыков. После оценки соответствующими преподавателями вывод будет иметь форму «зачтено / не зачтено».

Предлагаются еще некоторые решения, которые помогут оценивать разного рода внеаудиторную деятельность. Например, есть мнение, что студентам нужно позволить описывать такого рода деятельность самим. Такая самооценка означает, что студент понимает важность и целесообразность деятельности для его/ее личного развития и знает, как оценивать приобретенные навыки и компетенции. Такая оценка будет включать описание вида деятельности со всеми необходимыми деталями и описание результата этой деятельности. Оценка всей деятельности, выполненной студентом, будет включена в его личный «портфолио», документ, в который собирается весь неакадемический опыт студента. Правила заполнения такого документа должны предоставляться университетом по тому же принципу, как различные заведения предоставляют гражданам правила заполнения анкетных данных. Было предложено, чтобы признание документа делалось на уровне университетов специальным отделом под названием «Отдел аккредитации предыдущего и эмпирического обучения». Такой отдел будет ответственным за поощрение, самооценку студентов, осуществление окончательного признания (т.е. официальной сертификации) такой деятельности [1].

Весь опыт студентов предлагается оценивать индивидуально, с произвольным использованием (на рассмотрение университета) международных принципов оценки внеаудиторной деятельности (ХСА – extra-curricular activities). Имея в виду, что различные виды деятельности требуют различных типов оценивания, необходимо сделать определенную планировку среди них. Отдел аккредитации будет играть такую же роль, как офис Erasmus сейчас играет в университетах. (Программа Erasmus – EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students). Это сравнение связано с тем фактом, что офисы Erasmus имеют дело с признанием учебной квалификации, тогда как «Отдел аккредитации предыдущего и эмпирического обучения» будет иметь дело с неакадемическим квалификацией. Таким образом, такой отдел должен иметь подготовленный штат и координатора. Окончательное признание (т.е. официальную сертификацию) можно делать, включая результаты внеаудиторной деятельности, оцененные самим студентом и одобренные отделом, в приложение к диплому студента. При этом можно не ставить официальные зачеты по внеаудиторной деятельности, но результаты деятельности обязательно должны быть включены в приложение к диплому студента [1].

Роль университетов в организации внеаудиторной деятельности не нова. Например, в Великобритании есть две системы. Одна учитывает деятельность студентов перед поступлением в университет. Другая учитывает деятельность во время учебы, но зачеты за эту деятельность являются дополнительными, не заменяя зачеты за основ-

ные предметы. В Испании, в Университете Барселоны, используют похожую систему: 3% кредитов дают за внеаудиторную деятельность, но участие в ней должно быть сбалансировано, а деятельность должна быть разнообразной. Иногда, в зависимости от вида деятельности, эти кредиты могут быть засчитаны как обычные курсы дисциплин.

Поддержка внеаудиторной деятельности преподавателями различается в разных странах. Некоторые студенты жалуются на то, что профессора не поддерживают их по этому вопросу, некоторые, наоборот, считают, что имеют неофициальную поддержку от преподавателей. Но главной мыслью студентов является то, что они нуждаются в поддержке. С точки зрения большинства профессоров, внеаудиторная деятельность действительно важна для саморазвития студентов. Их надо всячески поддерживать и мотивировать для участия в ней, но эта деятельность может негативно влиять на успешность учебной деятельности, и студенты должны быть предупреждены о необходимости большей концентрации на будущей профессии. Успешность во внеаудиторной деятельности не может быть включена в академическую справку студента, но на нее можно ссылаться в сопроводительном письме при рекомендации студента для той или иной работы. Даже если сделать специальные приложения к диплому об успехах во внеаудиторной работе, очень трудно оценить ее и сравнить различные ее виды, чтобы выработать критерий оценки. Участие во внеаудиторной деятельности развивает любого человека, но трудно оценить, насколько сильно. К тому же организации, где выпускник будет работать, не уделяют большого внимания оценке, у них есть другие пути проверить, что он получил в плане развития личности, это важнее, чем узнать, что именно он сделал для этого. Ведь задача внеаудиторной деятельности – не включение ее результатов в резюме, а развитие личности, поэтому виды такой деятельности каждый выбирает для себя сам.

Правду говоря, не все университеты считают внеаудиторную деятельность одинаково важной. Например, председатель приемной комиссии Оксфордского университета говорит: «Студенты, поступающие в университет, не должны терять время на внеаудиторную деятельность, а обществу не нужны второразрядные историки, которые хорошо играют на флейте». Представитель Кембриджского университета заявил: «Решение по приему студентов базируются лишь на академическом критерии, выдающееся мастерство во внеаудиторной деятельности никогда не компенсирует низкий академический потенциал». Председатель приемной комиссии в магистратуру Оксфорда говорит, что мнение о том, что неакадемические заслуги могут как-то помочь при поступлении, – это миф, ведь студентам следует уделять больше внимания обучению, чем пытаться самоутвердиться за счет работы в благотворительных организациях. Причем его ремарка прозвучала после того, как министр высшего образования Великобритании заверил учеников, что работа в благотворительных организациях повышает их шансы на принятие в университеты. Кстати, такие заявления представителей университетов уменьшают поток желающих вступать в эти славные заведения. А вот Мэтью Армстронг, заместитель директора школы Чартерхауз, настаивает, что хотя прием в университет и является главным аспектом обучения в школе, не менее важным является сосредоточение на «всем» ученике, а не только на учебном аспекте, на обеспечении широкого жизненного опыта вне классной комнаты вместе с академической успеваемостью [4].

Но, в конце концов, администрация Оксфорда согласна, что хотя для приема в их заведение важны лишь академические успехи, во время учебы в нем студенты должны оформиться в целостные многогранно развитые личности, поэтому они не отговаривают от участия в многочисленных видах внеаудиторной деятельности.

Итак, из того, что было сказано выше, можно сделать следующие выводы. Внеаудиторная деятельность является необходимой составляющей подготовки будущего

специалиста в любой сфере деятельности, ведь ее целью является расширение жизненного опыта, всестороннее развитие личности, получение необходимых навыков общения, навыков менеджмента и лидерства. Участие в ней является желательным и поддерживается большинством преподавателей, но оно не должно негативно отражаться на основной учебной деятельности студента, ибо только совокупность академической успеваемости и многогранной личности является признаками современного инженера, инициативного, самостоятельного, готового к принятию важных решений.

Литература

1. BEST Educational Committee. "The Role of Extra curricular Activities in the Formation of Engineers"// BEST Educational Committee. – BEST Symposium on Education, Rome Tor Vergata. – 26th July – 1st August 2005. – 16 p.

2. Hantal Omer. TREE (Teaching and Research in Engineering in Europe). Re-engineering Engineering Education in Europe / Omer Hantal. – Firenze University Press. – 2007. – P. 34–40.

3. Engineering Graduates' perceptions of how well they were prepared for work in industry [Martin R., Maytham B., Case J., Fraser D.]. – European Journal of Engineering Education. – Vol. 30. – No. 2. – May 2005. – P. 167–180.

4. http://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/7965715/Universities-uninterested-in-pupils-extra-curricular-activities.html

О.О. Шаляпина

Работа с инвалидами как одно из приоритетных направлений деятельности библиотеки

Нет необходимости доказывать, что за последние двадцать лет жизнь в России кардинальным образом изменилась. Причем перемены коснулись буквально всех сторон жизни – от политики до культурной сферы, и здесь, как и во всем, есть свои положительные и отрицательные аспекты. С одной стороны, исчезли границы, мы все можем свободно путешествовать, быть информированными и оснащенными. Но все эти положительные моменты «работают», когда они хорошо финансово подкреплены. С другой же стороны – огромная армия «новых бедных», трудящихся в бюджетной сфере. Именно у нас и появилось такое унизительное понятие, как «образованные бедные».

Также за годы реформ образовался еще один слой населения, кому сейчас тяжелее всего, это те, кто по объективным причинам не может себя достойно содержать, не может вписаться в новые жесткие жизненные условия – по состоянию здоровья или в силу каких-либо тяжелых обстоятельств. Такие люди нуждаются в нашем особом внимании и заботе. Это социально незащищенные граждане. По законодательству, таковыми считаются: семьи с низким денежным доходом на одного члена семьи; семьи, потерявшие кормильца; матери, воспитывающие детей в одиночку; инвалиды; престарелые; студенты, живущие на стипендию; безработные; лица, пострадавшие от стихийных бедствий, политических и социальных конфликтов, незаконного преследования, – одним словом, люди, попавшие в сложную жизненную ситуацию. Все они нуждаются в поддержке и защите со стороны общества и государства.

Учреждения культуры самым непосредственным образом могут способствовать решению проблемы социализации незащищенных слоев населения.

Одна из задач практически любого культурно-досугового учреждения, (КДУ) как учреждения социального и культурного назначения, связана с оказанием услуг по организации социокультурной реабилитации и адаптации незащищенных слоев населения. Такого рода деятельность выделяет КДУ как самостоятельный компонент системы социального обслуживания населения. Культурно-досуговые учреждения могут играть роль одного из базовых социальных институтов, призванных оказывать социальную поддержку граждан.

Это утверждение юридически подкреплено. По Конституции РФ, культурно-досуговое учреждение гарантирует свободный доступ к информации, на участие в культурной жизни и пользование учреждениями культуры, на доступ к культурным ценностям. В Федеральном законе от 24.11.95 №181 – ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в ст. 14 и 15 говорится об «Обеспечении беспрепятственного доступа инвалидов к объектам социальной инфраструктуры», а культурно-досуговые учреждения являются объектами социальной инфраструктуры. Во-вторых, культурно-досуговые учреждения являются устойчивой формой организации социальной жизни и обеспечивают устойчивость связей и отношений в рамках общества, обслуживают все без исключения социально-демографические слои общества – от дошкольников до пенсионеров, представителей всех профессий и рода занятий.

Библиотека осталась чуть ли не единственным бесплатным учреждением культуры, и в этом её огромное неоспоримое преимущество. Для библиотекарей важен и дорог каждый читатель, именно здесь не делят людей на богатых и бедных, престижных и непрестижных. Социально незащищенные граждане также чувствуют себя в библиотеке достаточно комфортно. Библиотеки разработали такое направление работы, как библиотерапия, т.е. в дословном переводе – «лечение книгой». Один из ее авторов – Юлия Николаевна Дрешер, библиотековед, доктор педагогических наук, зав. кафедрой документоведения информационно-библиотечного факультета Казанского ГУКИ, председатель секции медицинских и больничных библиотек РБА, член Постоянного комитета по биологическим наукам и здравоохранению ИФПА, автор свыше 200 публикаций, составитель целого ряда текстов, а также коллективных монографий [1, с. 365].

Кардинальные изменения, происходящие в нашей стране, коснулись и развития специальных библиотек, наряду с другими социальными институтами формирующими информационную среду.

Любая работа с социально незащищенными гражданами, как справедливо замечает директор областной специальной библиотеки для слепых им. Н. Островского в г. Калуге, кандидат педагогических наук Мария Павловна Коновалова, требует особого внимания и компетентности.

Полвека своей научной деятельности посвятил разработке теоретических основ библиотечного обслуживания слепых и слабовидящих читателей доктор педагогических наук А.Е. Шапошников. Он разработал и внедрил программы спецкурса «Библиотечное обслуживание инвалидов» в МГУКИ (1991).

Им были определены основные личностные характеристики библиотекаря:

– гуманистическая ориентация;
– общечеловеческая нравственность;
– личная и социальная ответственность;
– обостренное чувство добра и социальной справедливости;
– толерантность, вежливость, сопереживание;
– эмоциональная устойчивость;
– чувство собственного достоинства и уважение достоинства другого человека;
– знание специфики библиотечного обслуживания инвалидов [3, с. 113]

Впоследствии развитие библиотечного обслуживания инвалидов А.Е. Шапошников видел как «разработку научно обоснованных концепций и комплексных программ… создание целостной системы библиотечного обслуживания инвалидов, включая специальные и публичные библиотеки» [6, с. 179].

Непреходящий духовный смысл библиотерапии, библиотеки несет сама книга, как координатор читательской деятельности в условиях психологического дискомфорта. Книги, как подчеркивает Ю.Н. Дрешер, обладают сильнейшим эмоциональным зарядом. Одни способны успокоить, другие дарят хорошее настроение. Преимуществом книги можно считать и то, что они являются, по сути, антидепрессантами. Хорошая книга укореняет нас в мысли, что все преодолимо, мир устроен очень мудро, в том плане, что то, что мы в данный момент считаем отрицательным, позже неожиданно может проявиться большим благом или преимуществом, главное, найти в себе силы в это поверить [2, с.11].

Библиотеки Централизованной библиотечной системы (ЦБС) г. Смоленска выполняют благородную миссию по адаптации социально незащищенных слоев населения к современным жизненным условиям. Зачастую бывает, что библиотека оказывается единственным информационным, культурным, развлекательным заведением, которое могут себе позволить посещать граждане, нуждающиеся в нашем особом внимании.

Они живут рядом с нами и имеют полное право на внимание и участие со стороны нас, здоровых и работающих. Библиотерапевтический метод в работе с социально незащищенными слоями населения используется в практике библиотек г. Смоленска.

Все мероприятия в библиотеках осуществляются с помощью печатного слова, т.е. книги, средств наглядной агитации: книжные выставки, картины, фильмы; с помощью устного слова – бесед, тематических уроков, тематических вечеров и других форм массовой работы.

Библиотеки активно оказывают реабилитационные услуги инвалидам, участникам войны, бывшими узникам лагерей, работают с пожилыми людьми, уделяют внимание нравственным проблемам, патриотическому воспитанию, правовым и другим вопросам.

Лучшей формой библиотерапии является целенаправленная работа педагога-психолога совместно с библиотекарем больничной библиотеки с определенной группой пациентов. Но и в повседневной работе библиотек широко применяются компоненты библиотерапевтической работы: рекомендация библиотекарем книги с последующим обменом впечатлениями от прочитанного (индивидуальная форма занятий); выставка и презентация книг автора с выступлением библиотекаря перед определенной аудиторией (ученики одного класса) – это уже групповая форма библиотерапии.

В отчетах о деятельности библиотек города широко представлены мероприятия, проводимые с молодежью, инвалидами и престарелыми, пациентами больниц, опирающиеся на библиосоциальные и библиотерапевтические методики.

Литература

1. Библиотечная энциклопедия/ Рос. гос. б-ка. – М.: Пашков дом, 2007. – 365 с.

2. Дрешер, Ю.Н. Библиотерапия: Полный курс: учеб. пособие / Ю.Н. Дрешер. – М.: Издательство ФАИР,2007. – С.11.

3. Коновалова, М.П. Профессиональная компетенция библиотекаря в работе с людьми ограниченных возможностей здоровья/ М.П. Коновалова// Библиотековедение. – 2012. – №2. – С. 113.

4. Шапошников, А.Е. Библиотечное обслуживание лиц с ограниченными возможностями: материалы в помощь библиотекам, обслуживающим инвалидов/ А.Е. Шапошников; рос. гос. б-ка для слепых. – М., 2002. – 197 с.

З.В. Дорогонько

Состояние общественного призрения детей в Смоленской губернии в конце XIX века

В настоящее время, как никогда, перед Россией очень остро стоит проблема социальной защиты детей, брошенных родителями, отказавшихся жить в семье, сирот, оставшихся без попечения. Современные педагогические и организационные проблемы в этой области нуждаются в осмыслении исторического опыта предшествующих периодов. История России богата опытом организации социальных учреждений для таких детей. Эти учреждения получили название «воспитательно-благотворительные», потому что организовывались в сфере благотворительной деятельности общества, государства и частных лиц.

Исследование исторических закономерностей становления воспитательно-благотворительных учреждений для детей в России, возникновение и развитие детских приютов – центров воспитания и образования детей беднейших родителей и детей-сирот – приобретает для современности особую актуальность еще и в связи с обращением всего нашего общества к истокам духовности и милосердия, возрождением благотворительных обществ, организацией новых типов детских домов, таких как «Детский дом семейного типа», ставящих перед собой цель воспитать полноценных членов общества, готовых в этих учреждениях овладеть практической и технической подготовкой, имеющих возможность на базе полученного образования продолжить свое обучение и стать высококвалифицированными специалистами.

С другой стороны, изучение истории призрения в нашей стране важно сегодня прежде всего для выработки механизма оказания помощи нынешним нуждающимся детям.

В России есть немалая и небезынтересная история спасения детей, выбитых из жизненной колеи. И создавая современную систему социальной защиты детей-сирот, полезно обратиться к отечественному опыту.

Интерес представляет общественное призрение в Смоленской губернии в конце XIX века.

Итак, в докладе Губернской земской управы в 1895 г. отмечалась необходимость собрать по всей губернии данные о положении дела общественного призрения, которое в настоящее время находится в заведывании различных правительственных и общественных учреждений и частных лиц. Забота об участи подкидышей и правильное устройство на всей территории государства сети воспитательных домов не по силам ни сословным, ни общественным учреждениям, а является делом государственной первостепенной важности. Во главе общественного призрения должен быть Комитет попечительства. К нуждающимся относятся все те, которые по своему возрасту, болезни, семейным и другим обстоятельствам не могут продолжительное время снискать пропитание своим трудом, таковы подкидыши, сироты, порочные дети.

В 1899 г. в Смоленске возникло Смоленское Общество попечения о детях. Устав нового общества был утвержден МВД 7 марта 1899 г. [1, с. 5].

В том же году в Смоленской губернии были открыты и приняты в Ведомства уездные попечительства детских приютов в Краснинском, Дорогобужском, Вяземском, Юхновском, Ельнинском, Поречском, Духовщинском, Гжатском уездах. Уездные попечительства детских приютов проводили большую благотворительную деятельность в соответствии с местными условиями и собранными средствами. [2, с. 11].

Целями своего создания общество считало: заботу о детях, нуждающихся в попечении и защите; содействие физическому развитию детей; обеспечение бедных и бесприютных детей одеждой, пищей и приютом; оказание медицинской помощи и устройство.

Средства общества складывались из членских взносов, доходов от капиталов и имущества Общества, пожертвований частных лиц и членов Общества, публичных сборов и доходов от устраиваемых Обществом концертов, праздников, лотерей [3, с.3–4]. Членские взносы составляли 3–5 рублей в год. Члены Общества делились на почетных и действительных. Почетными членами Общества были И.М. Радецкий, Л.А. Черевин, В.Б. Рачинский, М.П. Воронова, княгиня М.К. Тенишева и др. Общество имело правление, которое составляли члены, определяемые общественным Собранием (6–12 человек). Члены правления избирались на срок до трех лет.

Общество попечения о детях насчитывало к 1902 г. 350 человек. Следует отметить, что в период своего становления (1899–1904 гг.) Общество попечения о детях имело наибольшее число членов, однако к 1911 г. оно сократилось до 106 человек [4, с.24]. На данный момент сложно назвать причину его распада. Возможно, ее позволит выяснить дальнейшее изучение истории развития благотворительных учреждений на Смоленщине. Среди членов Смоленского общества попечения о детях были представители разных сословий – дворяне (Н.П. Энгельгардт, В.Л. Глинка, С.Н. Бегичев, Б.А. Герн и др.), представители купечества (С.Н. Текоцкий, Н.Г. Кувшинникова), разночинцы (известный земский врач Дмитрий Николаевич Жбанков, автор замечательного исследования «Санитарное исследование фабрик и заводов Смоленской губернии», 1894–1896 гг.).

Кроме того, в Смоленске существовало 12 попечительств общества. Попечительства вели списки нуждающихся в попечении детей, собирали сведения о бедных детях и заботились о них [5, с. 18].

Среди наиболее активно действующих попечительств можно назвать Нижне-Николаевское и Верхне-Николаевское, Спаско-Покровское, Ильинское; они делали самые большие сборы в фонд Общества. Попечительства занимались устройством беспризорных детей в приюты, обеспечивали их одеждой и продуктами, иногда содержали целые семьи малоимущих.

Общество содержало ясли-приют, где постоянно проживало 15–20 человек, а помимо этого в приюте опекали и приходивших сюда на день детей, давая им кров, пищу и одежду.

Несомненный интерес представляет позиция Общества в вопросе организации свободного времени детей-сирот, детей бедных. Например, в зимний и летний периоды Общество специально занималось обустройством для детей детских площадок в Пушкинском и Лопатинском садах Смоленска, а также в Заднепровье. В зимнее время на территории садов устраивались катки. Для бедных детей вход на каток был бесплатный, для других посетителей – за плату. В летнее время на детских площадках работали педагоги и воспитатели от Общества.

Для сбора средств Общество проводило концерты и лотереи. Пример тому – спектакль и гулянье, организованные на площадке Лопатинского сада 1 августа 1905 г. В отчете об этом, поданном в канцелярию губернатора, отмечено, что, несмотря на затраты, оплату актерам, музыкантам, типографии, сторожам и билетерам и т.д., было выручено 226 рублей 24 копейки.

В фонде канцелярии Смоленского губернатора сохранились отчеты Общества за купленные для детей к празднику сладости.

Стоит специально отметить, что провинциальные благотворительные общества, в том числе и Общество попечения о детях, ежегодно печатали отчеты о своей дея-

тельности с подробным описанием доходов и расходов Общества, списком членов и уплаченных ими взносов, о состоянии дел по общественному призрению. Подобные отчеты были важны для авторитета Общества. В небольшом городе, где многие жители были лично знакомы, только доверие людей и понимание ими необходимости существования общественной благотворительной организации позволяло ей активно действовать. Из доклада Губернской Земской Управы «О призрении «беспризорных» детей» видно, что данный вопрос всегда был в центре внимания [6, с.3].

Когда Общество попечения о детях прекратило свое существование, сказать трудно, в последней по времени издания «Памятной книжке Смоленской губернии на 1915 год» зафиксированы все учреждения и организации Смоленска, в том числе и Общество попечения о детях. Председателем Общества значится Борис Петрович Рачинский (1863–1932). Он коренной смолянин, дворянин, выпускник юридического факультета Московского университета, с 1905 г. по 1917 г. являлся Смоленским городским головой, трижды успешно переизбираем на этот пост [8, с. 36–39].

Борис Петрович Рачинский возглавлял Общество попечения о детях с 1906 по 1915 г. (судя по «Памятным книжкам Смоленской губернии»). После Февральской революции Б.П. Рачинский – кадет по политическим взглядам – сотрудничал с органами Временного правительства, но после прихода к власти большевиков отошел от активной работы. Он остался в Смоленске, в 1927 г. был арестован органами ОГПУ, но после двухнедельного задержания отпущен. Вскоре после этого Б.П. Рачинский переехал в Москву, где бедствовал, «подрабатывал починкой часов, утюгов, плиток и т.п.». В 1923 г. погиб в результате несчастного случая [8, с. 39].

Итак, на протяжении более 50 лет XIX века жизнь в детских приютах строилась в соответствии с «Положением о детском приюте», которое было написано князем В.Ф. Одоевским. В «Положении» он обращает внимание организаторов приютов на то, что в приютах возможно не только присматривать за детьми, но и заботиться об их воспитании, вырабатывать у них навыки дисциплины, опрятности, привычку трудиться, обучать воспитанников какому-либо ремеслу.

Призрение сирот и бедных детей осуществлялось и земскими органами, одной из задач которых было также привлечение внимания русского общества к проблемам сиротства. Земства сыграли большую роль в развитии помощи сиротам. В период развития земств с 1861 по 1891 гг. число сиротских воспитательных домов в губернии существенно увеличилось. На местах вопрос по общественному призрению был в ведении земских учреждений. Им предстояло в это время преодолеть «косность» и «бездушие» существующих приказов общественного призрения в «деле устройства жизни осиротелого, покинутого детства». В их задачу входило привлечение внимания к проблемам детей-сирот. Они стремились к уменьшению смертности в существующих приютах и воспитательных домах, а также в деревнях, куда детей посылали на воспитание. С другой стороны, предстояло увеличить количество приютов, тем самым помочь осиротелым безродным детям [7].

Любое переустройство общества влечет за собой многочисленные проблемы. В России тяготы перестройки повлияли на состояние семьи и детства.

По официальным данным число детей, брошенных семьями, не только не уменьшается, но и растет. В России ежегодно выявляются до 110–130 тыс. детей, нуждающихся в опеке. Для улучшения положения детей-сирот на государственном уровне принимаются определенные меры: Конвенция ООН «О правах ребенка»; разрабатывается и принимается целый ряд документов, направленных на улучшение положения семьи и детей; создаются неправительственные организации, которые занимаются проблемами детства.

Различные движения, ассоциации также пытаются решить проблему детей-сирот.

История детского призрения в России свидетельствует о том, что стремление помочь ближнему, детям-сиротам, убогим – было одной из традиционных особенностей русского национального характера. Христианские заповеди, преломленные через эти черты россиян, получили наглядное выражение в призрении детей, имевшее в нашей стране свои неповторимые черты.

Литература

1. ГАСО. Отчет Смоленского общества попечения о детях за 1901 год. Смоленск: Тип-Литографии С. Гуревич, 1902.

2. ГАСО. Справочная книжка Смоленской губернии на 1899 год. – Смоленск: Тип П.А. Силина, 1899.

3. Устав Смоленского Общества попечения о детях.– Смоленск, 1899.

4. ГАСО. Отчет Совета Смоленского Благотворительного Общества за 1912 год. – Смоленск: ГУБ. Тип., 1912.

5. ГАСО. Отчет попечительского комитета по приюту девочек Смоленского общества попечения о детях с 1 янв. 1911 г. по 1 янв. 1912. – Смоленск: ГУБ. Тип., 1912. – 18с.

6. ГАСО. См. Доклады Губернской Земской Управы очередному Смоленскому Губернскому Земскому Собранию по общественному призрению. – Смоленск, 1914.

7. ГАСО. Доклады Губернской земской Управы к очередному Смоленскому Губернскому земскому собранию по общественному призрению. – Смоленск: Тип С. Гуревич, 1900.

8. Рачинский, Т.Н. Последний городской голова г. Смоленска. Борис Петрович Рачинский/ Смоленское дворянство. – Вып. 4. – М., 1999. – С.36–39.

И.А. Солдатенко

Режиссерские приёмы активизации зрителей в театрализованных представлениях и массовых праздниках

Зритель – это неотъемлемая часть любого спектакля, театрализованного действа, праздника. Праздник – это взаимодействие между сценой и зрителем, ведь зритель является творческим участником постановки. Зритель – понятие очень сложное и весьма непостоянное.

В каждой массовой форме культурно-досуговой деятельности имеются четыре основных компонента:

а) содержание;

б) композиции;

в) набор средств художественного воздействия;

г) аудитория и её расположение в пространстве.

Сценарий праздничных массовых культурно-досуговых программ обязательно предусматривает способы активизации посетителей учреждений культуры. Необходимо, чтобы они чувствовали себя не зрителями, а соучастниками программы. Для этого используют различные сценарные ходы и решения. Это могут быть вопросы, обращенные к залу, коллективное исполнение песен, разбрасывание в зале листовок, выход актеров в зрительный зал и т.д.

Активизация аудитории – режиссерский прием, заключающийся во включении зрителя в сценическое действие.

Существуют различные уровни активизации аудитории – от обращения актеров в зрительный зал и вынесения фрагментов действия в партер до хэппинга, предполагающего прямое участие публики в сценическом действе.

Основными проблемами активизации массовой аудитории в процессе театрализованного действа являются:

– вербальная активизация, дающая участникам возможность самовыражения посредством слова;

– физическая активизация, побуждающая массу к движению, перемещению и другим физическим действиям;

– художественная активизация, стимулирующая эмоциональную сферу участников и вызывающая их художественную самодеятельность.

Для того чтобы зритель стал участником представления, его нужно вовлечь в действие, т.е. сделать его исполнителем. Для вовлечения зрителей в действие существуют приёмы (способы) активизации аудитории:

Первый – «Подсадка».

– Суть приёма: среди зрителей находятся «свои люди», которые из зала задают вопросы ведущим и другим действующим лицам праздника, вступают с ними в полемику, побуждая тем самым к активным действиям аудиторию.

Второй – Приём «длинных шнуров».

– Разговор – интервью с сидящими в зале зрителями.

Третий – Коллективное пение.

– Усиливает ощущение общности, является стимулятором активности аудитории.

Четвертый – Шествия и коллективные выходы (виды реального действия).

– Важно, чтобы коллективные выходы и шествия были органичны в режиссерском замысле праздника.

– Они могут быть как прологом (Олимпийские игры – выход команд – представление стран, участвующих в играх), так и кульминацией праздника.

Пятый – Коллективные выступления, рапорты, переклички.

– Выступления очевидцев того или иного события (дает возможность рассматривать любое событие не в общем плане, а очень конкретно, через призму жизненного опыта самих выступающих).

– Выступление своих, местных, узнаваемых героев (ветеранов труда, войны и т.д.). Придаёт празднованиям особую эмоциональность и теплоту.

Шестой – Ритуальные или церемониальные действия.

Примеры торжественной церемонии на праздниках: моменты вноса и выноса знамени, зажжение и эстафета огня, поднятие и спуск знамени, принятие клятв, минута молчания, возложение цветов, венков и т.д.

Седьмой – Игровое действие.

– С помощью игры можно подготовить человека к активному восприятию, включить его в массовое действие.

– Следует различать игру по её специфике и характеру, различные виды игрового поведения (состязание и подражание).

– При подборе и включении игр в канву праздника необходимо исходить из конкретной аудитории.

– Игра, какой бы она ни была, находится в прямой зависимости от потребностей, запросов, интересов, ценностных ориентаций аудитории.

Самый распространенный и классический способ общения – это «четвертая стена», когда зритель является сторонним наблюдателем развертываемой на сцене истории.

Апарт (от франц. – в сторону) означает сценический монолог (короткая реплика), который произносят «в сторону» для публики.

Самый оригинальный вид театрального общения – это хепенинг (англ. Happening), в котором событие и действие являются самоцелью, а не частью драматического сюжета. Смешивание различных театральных элементов и сочетание их с жизненными объектами и явлениями – отличительный признак хепенинга. Столь же характерно отсутствие сюжета и логической связи между его отдельными частями. В отличие от пьесы, хепенинг часто являет несколько образов или театральных эпизодов одновременно, причем каждый несёт свою собственную идею.

Хепенинги разыгрываются в галереях, на вокзалах, площадях и в прочих местах, не предназначенных для представлений. Могут они ставиться и на обычной сцене. Однако, часто упор делается на окружение, обстановку – и тогда ломается стереотип «зритель-сцена». Хепенинг, по сути, отвергает понятие «зрительская аудитория». Действа, которые разыгрываются перед смотрящими, делаются исключительно ради самовыражения исполнителей.

Грамотное использование режиссёром приемов активизации в празднике, представлении придаёт ему дополнительный эмоциональный заряд, посодействует более прочному усвоению и запоминанию информации, заложенной в содержании праздника и представления.

Литература

1. Айзенштадт, В.Н. Режиссура и организация массовых зрелищ/ В.Н. Айзенштадт. – Харьков: ХГИК, 1973. – 136с.

2. Борщ В.А. Специфика подготовки режиссёра массовых зрелищ: материалы научной конференции 13–14 декабря 2005 г. – Х: ХГАК. – С.186–187.

Е.С. Козлова

Актив школьного музея: традиционные и новые формы работы

Реформирование российской системы образования в целом, а также модернизация педагогического образования в Белгородской области актуализировали проблему интеграции школы и музея.

Современная система образования человека призвана органично соединить в себе все конструктивное, что наработана в системе образования и учреждениях социально-культурной деятельности, обеспечить удовлетворение и дальнейшее обогащение духовно-культурных интересов и потребностей человека, стимулировать развитие его творческих потенциалов, включить его в процесс усвоения и воспроизводства духовных и материальных ценностей социума.

Музейная педагогика на Белгородчине – одно из наиболее востребованных направлений духовно-нравственного и патриотического воспитания детей.

Музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом, так как он сохраняет и экспонирует подлинные исторические документы. Эффективное использование этого потенциала для воспитания учащихся в духе патриотизма, гражданского самосознания, высокой нравственности является одной из важнейших задач школьного музея.

Каждый музей имеет особую причину и уникальную историю своего возникновения. Это относится и к школьным музеям. Однако у каждого музея есть некое главное основание для рождения и жизни, что объединяет его с рядом ему подобных. Некоторые создаются для комплектования и изучения коллекций, другие – преимущественно с целью их хранения и популяризации.

Главное, ради чего создается школьный музей, – дети: их обучение и воспитание, развитие и социализация, а все традиционные музейные функции, включая комплектование, хранение, изучение, в школьном музее подчинены этому принципу.

В Белгородском Дворце детского творчества 30 лет существует музей боевой славы. Создание музея стало итогом краеведческой деятельности пионеров Дворца творчества, которые начали в канун 40-летия разгрома гитлеровских войск на Курской Дуге акцию «Нет неизвестных солдат», цель которой – восстановить боевые биографии воинов, погибших при освобождении Белгорода и сообщить их семьям о месте захоронения. Огромное количество собранных материалов – писем, фотографий, газет, книг, воспоминаний, личных вещей – дало возможность создать во Дворце настоящий музей с постоянно действующей экспозицией. Торжественное открытие музея состоялось 9 мая 1983 г. Основателем и долгое время руководителем музея был известный белгородский краевед А.Н. Крупенков.

Тематическая направленность музея – боевая слава Белгородчины. Большая часть экспозиции музея посвящена командующему Воронежским фронтом генералу армии Н.Ф. Ватутину, родившемуся на Белгородской земле. Раздел экспозиции дополняет портрет генерала, созданный белгородскими художниками Г. Гридчиным и М. Парахненко. Есть в музее раздел, посвященный воинам-белгородцам, выпускникам школ города Белгорода, исполнявшим интернациональный долг в Афганистане. Гордость нашего музея – художественное полотно «Прохоровское танковое сражение», рассказывающее о знаменитом сражении 12 июля 1943 года, проходившем на территории нашего края. В витринах музея – фронтовые письма, книги, газеты, предметы быта, фрагменты и части оружия времен Великой Отечественной войны.

Богатый экспозиционный материал музея позволяет педагогам разнообразить направления культурно-образовательной деятельности в музее боевой славы. Все мероприятия, проводимые в музее, разработаны на основе краеведческого материала: игра-викторина «Выдающиеся люди земли Белгородской», краеведческий брейн-ринг «Знатоки родного края», музейный урок «Название моего города» – к годовщине образования Белгородской области, музейные уроки «Н.Ф. Ватутин: страницы жизни», «Наш земляк – Н.Ф. Ватутин» – ко дню рождения Героя Советского Союза Н.Ф. Ватутина, музейный праздник-встреча «В памяти поколений», посвященный празднику Великой Победы, «Афганистан: прошлое и настоящее», музейный урок-презентация, с элементами игры «Защитники Отечества», проводимый накануне дня Защитника Отечества и др.

Обязательное условие функционирования школьного музея – постоянный актив учащихся, Совет музея, способный вести под руководством педагогов систематическую поисковую и исследовательскую работу, участвовать в комплектовании, учете и хранении фондов, в показе и пропаганде собранных материалов. Одно из условий успешной организации и деятельности школьного музея – преемственность в работе актива. Оно обеспечивается тем, что в его состав включаются учащиеся различных возрастных групп.

Ученики совместно участвуют в выполнении различных заданий по поиску и сбору музейных материалов, их учету и хранению, оформлению выставок, экспозиций, подготовке и проведению экскурсий. После того как старшие ребята оканчивают шко-

лу, им на смену приходит их младшая смена – к этому времени они уже имеют достаточную подготовку, обладают необходимой информацией, опытом.

Преемственность, естественно, должна пронизывать, затрагивать и среду различных связей и взаимодействий актива школьного музея с другими ученическими организациями школы, учреждениями и организациями города.

Каждый учащийся, причастный к организации школьного музея, должен систематически расширять свои знания по основам наук, связанным с профилем музея, углубленно изучать вопросы и проблемы, над которыми он непосредственно работает в музее, овладевать навыками исследовательской и музейной работы.

Активисты школьных музеев города Белгорода получают такую возможность. В городе накоплен свой опыт по организации работы с музейным активом. На базе музея Белгородского Дворца детского творчества организована учеба активистов школьных музеев города в целях развития интереса к истории и культуре родного края, глубокого изучения основ музееведения и совершенствования работы Советов школьных музеев.

Формы проведения занятий с активистами школьных музеев разнообразны: лекции, беседы, практические занятия (составление презентаций, подготовка и проведение экскурсий, в том числе виртуальных, анкетирование, опросы, обработка результатов, оформление отчётов, работа в библиотеках, архиве, подбор материала, необходимого для проведения экскурсий, оформление экспозиции музея, работа в локальной сети Интернет с электронными пособиями, энциклопедиями, учебниками и др.), семинары-практикумы, творческие мастерские, «круглые столы», музейные праздники, фестивали.

Так, например, в рамках городской учебы активистов школьных музеев был проведен «круглый стол» на тему «Белгород – город воинской славы». Работая в разделе экспозиции музея боевой славы Дворца «Прохоровское танковое сражение», участники показали превосходные знания в области данного исторического событии, навыки ораторского искусства и мастерство экскурсовода. Совершая виртуальные путешествия по музеям России и мира, участники мероприятия познакомились с некоторыми музеями России, мира и, конечно, музеями нашей области через презентации.

2010 год – юбилейный год Великой Победы – дал старт новой форме работы школьных музеев города: в областном центре состоялся первый городской Фестиваль школьных музеев, посвященный 65-летию Победы в Великой Отечественной войне. На электронных презентациях, фрагментах видеофильмов можно было видеть новые экспозиции и живую, непосредственную работу школьников по сохранению исторической памяти. Участники Фестиваля блеснули талантами, которых в белгородских школах множество.

Было принято решение: проводить Фестиваль школьных музеев ежегодно. В этом году Фестиваль школьных музее будет посвящен 70-летию Курской битвы.

Тематика и формы проведения работы с музейным активом продумываются на каждый учебный год. Нужно отметить, что занятия проводятся не только во Дворце детского творчества – с молодыми «музейными работниками» делятся своим опытом профессиональные экскурсоводы и музейные педагоги государственных музеев города Белгорода, работники библиотек и архивов, православных центров.

Программа и организация занятий позволяют провести хорошую первоначальную подготовку юного музееведа «широкого профиля» и вместе с тем создать прочную основу для дальнейшей специализации различных групп музейного актива: юных следопытов, экскурсоводов, хранителей фондов, экспозиционеров, оформителей, исследователей.

Овладение основами музейного дела, знакомство со спецификой различных профессий, ремесел, народных промыслов в процессе краеведческих изысканий оказывают определенное влияние на профессиональную ориентацию учащихся. Многие педагоги – руководители школьных музеев, других краеведческих объединений отмечают высокий процент выбора учащимися, занимающимися музейной деятельностью, профессий гуманитарного характера: педагогика, музейное, архивное, библиотечное дело и т.п. Нередко ученики, занимавшиеся военно-историческими краеведческими изысканиями, становятся профессиональными военными, пожарными, работниками правоохранительных органов и т.п.

С.П. Цаплина

Российское волонтёрство как социальный феномен

В условиях современной России достаточно быстро стало развиваться такое общественное явление, как волонтерство.

Волонтеры – это люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку. Синонимом слова «волонтер» является слово «доброволец».

Волонтёрство – понятие для России достаточно новое, однако сама идея социального служения почти столь же древняя, как и понятие «социум».

Несмотря на то, что изучение зарубежного опыта добровольческой работы внесло и продолжает вносить большой вклад в теорию и практику социальной работы в нашей стране, современное российское общество не может принять целиком ни одну из моделей организации социальной работы, эффективно действующих в других странах. В то же время оно не может оставить неизменными те средства социальной защиты и поддержки, которые сложились за годы советской власти. Как можно заметить, сегодня в России формируется свой, специфический механизм поддержки населения, который определяется многими факторами, в частности состоянием экономического развития страны в целом и отдельных ее регионов, наличием поликультурной среды обитания, усилением социальной дифференциации, переходом от одного типа общественного устройства к другому [1].

Следует отметить, что из-за многих социальных стереотипов волонтёрская деятельность в России плохо приживается. Последние исследования показали, что процент населения, занимающегося волонтёрством, ничтожно низок, в то время как во многих странах Европы, Азии и Америки волонтёрство является обычным явлением.

По данным ассоциации Gallup International, сегодня в Соединенных Штатах и Канаде 45% трудоспособного населения состоят во всевозможных добровольческих организациях, в Западной Европе показатель достигает 67%. У нас же, по данным того же Gallup, волонтерами можно назвать от 5 до 10% населения.

Самыми популярными среди волонтеров являются проекты Всемирного фонда дикой природы, «Гринпис», Всемирного общества Красного Креста. Причем участвуют в этих проектах не только студенты, но и люди всех возрастов. Волонтерство они воспринимают не просто как общественно полезную работу, но и как возможность выучить язык, приобрести новых друзей, посетить другие страны и континенты, развить или приобрести навыки социально-политической деятельности и освоить ее формы, методы и технологии [5].

Добровольцы, с точки зрения закона Российской Федерации, это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателей, в том числе в интересах благотворительной организации, без расчёта на денежное вознаграждение. По мнению автора, волонтерство является общественно полезной, социально-политической деятельностью, имеющей свои субъекты, объекты, мотивацию, формы, методы и технологии. Социально-политическое и педагогическое ее значение заключается в том, что она выступает одним из факторов социализации молодежи и социальной адаптации других групп и слоев населения.

Волонтерство также может быть рассмотрено как форма и метод социальной работы, что позволяет его исследовать с точки зрения ее теоретико-методологических основ изучения, существования и перспектив развития современной российской социальной работы.

В современной России волонтерство как движение ещё не сформировалось, поскольку нет условий для его институционализации. В настоящее время отмечаются лишь отдельные инициативы по его созданию и просматриваются некоторые формы апробированных проявлений. По-видимому, этому не способствует российский менталитет и особенности психологии граждан. При этом традиционная культура продолжает работать на уровне индивида и малых групп, а не общества в целом, что способствует проявлению социальных взаимодействий (например, взаимопомощи) в периоды трудностей и бедствий, например, в условиях финансово-экономического кризиса, экологических или техногенных катастроф.

Волонтерство в России, как правило, ассоциируется с участием в деятельности общественных организаций и объединений, имеющих свои особенности проявления и специфику возникновения.

Понятие, содержание и формы добровольческого труда в современной России приобрели конкретные черты только в 90-е годы, одновременно с зарождением так называемого третьего сектора, который составляют некоммерческие, общественные и благотворительные организации [2].

Деятельность добровольческих организаций регулируется Федеральными законами, среди которых есть закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (7 июля 1995 г.), дающий юридическое определение волонтера: «Добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации» [4].

Как уже отмечалось, появление добровольчества в России имеет свои особенности и трудности. Назовем основные из них.

Правовые. Отсутствие соответствующих норм, процедур, механизмов защиты (судебной, административной, социальной и другой), решения конфликтных ситуаций (между объектом и субъектом деятельности, общественными организациями и властью), режима благоприятствования процессам создания добровольчества и другим формам проявления жизни локальной общности (налоги, аренда помещений, статус и т.д.).

Государственные. Недостаточное количество государственных программ (на федеральном и региональном уровне), стимулирующих процесс регенерации жизненной ткани общества, а главное – отсутствие потребности у власти в таких программах.

Социально-психологические. Иждивенческая психология, разрушенность нормальных общественных и государственных институтов.

Технологические. Отсутствие школ и традиций добровольчества, нехватка социальных работников. Существует и проблема подготовки, обучения добровольцев элементарным способам действия.

При этом было бы наивно думать, что повсюду добровольцев встречают с распростертыми объятиями. Недоверие к ним у социальных работников очень велико, на них смотрят как на лишнюю головную боль. Не у всех добровольцев хватает сил выдерживать постоянный пресс недоверия, и «утечка кадров» в добровольческих рядах велика [7].

Однако, несмотря на определенные трудности, число желающих вступить в ряды добровольцев растет. У каждого человека есть свои мотивы и причины, по которым он становится добровольцем. Среди них наиболее часто встречаются следующие:

– желание помочь другим людям;
– знакомство с новыми людьми;
– гражданские чувства;
– религиозные соображения;
– сострадание нуждающимся;
– групповая работа с друзьями;
– чувство обязанности вернуть людям то, что получил сам;
– желание почувствовать свою необходимость.

Социальные перемены в стране отражаются и на мотивации добровольчества. В последние годы увеличилось число людей, которые приходят в некоммерческие организации с целью получения необходимого опыта работы, знаний и навыков, реализации своих идей, повышения своей квалификации.

В настоящее время во многих городах России функционируют организации добровольцев, на счету которых самые разнообразные акции и мероприятия по оказанию помощи нуждающимся.

Инициативная группа «Доноры – детям»

Сегодня группа «Доноры – детям» представляет собой полностью добровольческое объединение г. Москвы. У ребят нет постоянного состава или «членства в обществе». Добровольцы устраивают занятия кружков в гематологическом отделении, детские конкурсы и походы в театр для детей и родителей, организовывали сбор средств на поиск доноров костного мозга и лекарства. И просто приходят поиграть с детьми и пообщаться с их родителями. Все эти люди – доноры, и неважно, сдают они кровь или нет. Русское «донор» происходит от латинского слова «donare», что значит «дарить». И они стараются дарить все, что имеют – кровь, игрушки, лекарства, заботу, внимание, радость.

Фонд «Настенька»

Благотворительный Фонд «Настенька» создан в феврале 2002 года при поддержке и содействии НИИ детской онкологии и гематологии РОНЦ РАМН им. Н.Н. Блохина по инициативе граждан разных стран, объединенных стремлением помочь больным детям. Фонд «Настенька» ставит своей целью повышение качества диагностики и лечения детей с онкологическими заболеваниями, всестороннюю помощь семьям больных детей. Основным объектом благотворительной помощи Фонда является НИИ детской онкологии и гематологии РОНЦ РАМН им. Н.Н. Блохина, где находятся на лечении более ста детей из разных регионов России. «Настенька» проводит праздники, развлекательные программы, концерты, экскурсии.

Студия «Дети Марии»

Проект «Дети Марии» был создан в Санкт-Петербурге для того, чтобы помочь детям-сиротам и детям-инвалидам стать полноценными и полноправными членами нашего общества путем содействие их социальной, психологической и интеллектуальной реабилитации через занятия различными видами творческой деятельности. Сейчас в центре есть несколько реабилитационных программ, в том числе программа «Дети –

детям», в рамках которой выпускники школ и интернатов помогают маленьким. Центр осуществляет проект «Клоуны приходят к детям». Эту идею впервые сформулировал американский врач Пэтч Адамс, который создал целую теорию «клоунской медицины». Еще «Дети Марии» проводят концерты, организуют для сирот летний отдых. Сейчас в творческих мастерских студии занимаются более 200 детей из интернатов, среди которых есть дети с детским церебральным параличом и другими проблемами. Детей обучают живописи, рукоделию, музыке, они играют в театре.

Сегодня в Смоленской области зарегистрирован 1431 волонтёр. По этому показателю область занимает 19-е место среди регионов России. Деятельность смоленских волонтёров разнообразна: уборка территорий, помощь детским домам и домам престарелых, забота о брошенных животных и многое другое.

23–29 июля 2012 в г. Вязьме был организован волонтёрский лагерь «Бабушки и дедушки Смоленщины». В нём приняли участие 15 волонтёров.

Волонтёрский лагерь «Бабушки и дедушки Смоленщины» во многом экспериментальный: длится всего одну неделю, волонтёры живут в палатках.

Цель такого проекта: не только отдохнуть, но и деятельно помочь – обустроить территорию и помещение старинного здания, в котором расположился Вяземский дом-интернат, где живут не только совсем старенькие бабушки и дедушки, но более молодые инвалиды, которым внимание и общение нужно не меньше, а то и больше, чем стареньким.

Волонтёры провели косметический ремонт в палатах в отделении милосердия. Участники лагеря проводили некоторую часть времени в непосредственном общении с проживающими, выводили их на прогулку, разговаривали с ними, т.к. многим бабушкам и дедушкам больше всего не хватает именно живого внимания и человеческого участия.

Основная задача проекта, помимо чисто технической, – привлечение внимания к проблемам пожилого населения в сельских домах престарелых, поиски путей решения основной их проблемы – одиночества, заброшенности.

Анализ деятельности добровольческих организаций показывает, что добровольцы оказывают посильную помощь детям-сиротам, престарелым людям, больным, занимаются профилактикой наркомании, ВИЧ/СПИДа. Добровольцы заботятся об окружающем мире, устраивая экологические субботники, реализовывают собственные социальные программы для развития местного сообщества. Всех их объединяет неравнодушие к чужим проблемам и бедам.

Несмотря на то, что добровольческое движение по ряду причин медленно продвигается в России, оно является важнейшим источником социальной поддержки обездоленных соотечественников.

Сегодня мы знаем, что нет универсальных моделей добровольчества. В каждом регионе нашей огромной страны эта модель будет иметь свои специфические черты, и они будут видоизменяться в зависимости от требований времени. В идеале добровольчество должно быть в гармонии с местной культурой, традициями и условиями. Каждая неправительственная организация должна осознать факт, что добровольцы необходимы, за ними будущее.

Литература

1. Иванова, А.С. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика/А.С. Иванова // Социологические исследования. – 2005. – №5. – С. 15–22.

2. Кудринская, Л.А. Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции / Л.А. Кудринская. – М.: МГУ, 2006. – 34 с.

3. Митрохина, О.В. Подготовка несовершеннолетних к волонтерской деятельности по профилактике безнадзорности среди сверстников / О.В. Митрохина. – М., 2010. – 218 с.
4. О благотворительности и благотворительных организациях: Федер. Закон от 11.08.1995 №135-ФЗ. – В ред. От 22.08.2004. – Ст. 5.
5. Полехина, Л.В. Волонтеры и волонтерское движение: сборник реферативных материалов/ Л.В. Полехина, В.А. Данович, М.А. Чернова. – СПб, 2007. – 128 с.
6. Шекова, Е. Добровольческие трудовые отношения: основные определения/Е. Шекова // Человек и Труд. – 2005. – №4. – С. 28–31.
7. Шиндаулетова, С.С. Проблемы правового регулирования волонтерской деятельности: обзор/С.С. Шиндаулетова. – СПб.: Фортесс, 2008. – 44 с.

Н.А. Новикова

Волонтерская деятельность: возможности самоорганизации

В современном обществе необходимо воспитывать молодого человека, способного проявить гражданскую инициативу и обладающего такими качествами, как решительность, уверенность в себе и своих силах. Основой этих качеств должна быть ответственная самоорганизация. Самоорганизация – сложное, многоплановое явление. «Самоорганизация – это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования» [4].

По мнению С.В. Кульневича, самоорганизация характеризуется, как минимум, двумя «человеческими измерениями»: добровольностью и самодеятельностью [3]. Таким образом, для формирования самоорганизации студенческой молодежи благоприятной средой могут являться именно волонтерские объединения.

Волонтёрство в нашей стране активно развивается, хотя и является относительно новым направлением общественной деятельности (по мнению исследователей данного феномена, первые организации подобного рода возникли лишь в конце 80-х годов). «Волонтерство – это общественная, культурная и гражданская инициатива, питающая «клубность» разнообразием дел, участия инициативными формами развлечений и досуга, проектными идеями, дружеской заботой. Именно волонтёрское движение как уникальное социокультурное явление выращивает образцы будущей социальности общения, восприятия жизни, личностной самореализации и проективности» [5]. Волонтёрскую деятельность определяют также как «социальную практику» (В.Г. Бочарова, В.Н. Ярская и др.), которая может быть освоена будущими специалистами социальной сферы вне профессиональной подготовки в вузе на базе общественных организаций.

По мнению А.С. Сорвиной, М.В. Фирсова, Е.И. Холостовой, волонтёрская деятельность является основой функционирования общественных организаций; формой гражданской активности населения, что свидетельствует о необходимости организации практической подготовки будущих специалистов социальной работы на базе общественных организаций в различных видах деятельности (коммуникативной, культурно-досуговой, научно-исследовательской, проектной).

Волонтерская деятельность предоставляет множество возможностей для самоорганизации студенческой молодежи, которая проявляется не только в исполнении трудовых или других заданий, но и налаживании самого процесса организации работы, дает возможность управлять своим потенциалом не по указанию сверху, а исходя из

собственных целей. Эти возможности определяются специфическими особенностями и характеристиками волонтерской деятельности.

Одной из таких особенностей является ориентация волонтерства в нашей стране, чаще всего, на молодежь, и нередко волонтерские отряды организуются при тех или иных учебных заведениях. Молодежь – традиционно наиболее социально активная демографическая группа, которая может стать основой крупномасштабного волонтерского движения.

Основными задачами волонтерской деятельности, в соответствии с Федеральным законом от 11 августа 1995 г. № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», являются следующие:

– вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;

– предоставление возможности молодым людям проявить себя, реализовать свой потенциал и получить заслуженное признание в России;

– развитие созидательной активности молодежи;

– интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

Все перечисленные задачи, как мы видим, направлены на обучение молодежи, информирование, стимулирование профессиональной ориентации; а также возможность самореализации и получения навыков самоорганизации.

Также, опираясь на мнение Ащеулова Д. И., можно выделить такую задачу волонтерской деятельности, как организация молодежи вокруг решения важной государственной задачи [1], что может успешно способствовать политической самоидентичности личности и самоорганизации студенческой молодежи в политической сфере нашего общества.

Наиболее распространенным и востребованным направлением волонтёрской деятельности, особенно в нашей стране, является помощь детям. И причины этого, как нам кажется, не только в наименьшей защищенности детей-сирот и детей-инвалидов, но и в том, что этот вид работы даёт неоценимый жизненный опыт и, может быть даже, переосмысление некоторых жизненных ценностей и установок, и в особенности это касается молодёжи.

Таким образом, волонтерская деятельность позволяет молодежи формировать и практически реализовывать внутренние ресурсы, применять имеющиеся профессиональные и практические навыки, приобретать новые. Работа в волонтерском отряде или объединении создает условия для полноценного проявления и развития личностных качеств, способствует самосовершенствованию личности.

Волонтерская деятельность выполняет воспитательную функцию, ориентирует молодежь на такие фундаментальные ценности, как нравственность, гражданственность, милосердие, гуманность, любовь к ближнему, отзывчивость, справедливость, доброта. По мнению Григорьева, «в подростковой и молодежной среде нарастает потребность необходимости понимания своей гражданской роли и желания принимать деятельное участие в системе общественных отношений» [2].

Самоорганизация студенческой молодежи в ходе волонтерской деятельности – это сложный процесс создания организационно-педагогических условий, обеспечивающих развитие личности в соответствии с ее интересами, склонностями, способностями, ценностными установками и всестороннее развитие личности в результате социально значимой и востребованной в обществе деятельности; процесс самосознания молодым человеком самого себя и преодоления самого себя при осуществлении деятельности, основанной на отсутствии финансовой прибыли, в основе которой лежит благородная идея, стремление помочь людям, принципы гуманизма и милосердия.

Волонтерская деятельность является мощным средством развития личностных качеств, формирования самоорганизации студенческой молодежи, что обусловлено формами этой деятельности. Рассмотренные специфические особенности волонтерской деятельности позволяют успешно использовать их в процессе формирования самоорганизации студенческой молодежи, воспитывать лучшие качества личности.

Литература

1. Ащеулов, Д.И. Добровольцам нужна помощь // Общенациональная газета «Слово Кыргызстана» – интернет-сайт: www.sk.kg (16 марта 2003 г.)

2. Григорьев, И.Н. Социально-культурные условия формирования гражданской активности молодежи в процессе волонтерской деятельности [Электронный ресурс] : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / И.Н. Григорьев; [Тамбов. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2009. – 207 с., ил. // Электронная библиотека диссертаций РГБ. – Режим доступа: www.diss.rsl.ru

3. Кульневич, С.В. Педагогика самоорганизации: феномен содержания: Монография. – Воронеж, 1997. – 230 с.

4. Общая и проф. педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под. ред. В. Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

5. Сикорская, Л. Е. Социализация молодёжи в процессе добровольческой деятельности // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. – С. 138–145.

Г.И. Емельянова

Инновационные подходы в обучении педагогических работников Дворца детского творчества

Инновационная деятельность в Белгородском Дворце детского творчества является основным механизмом обновления и повышения качества дополнительного образования детей. Большое внимание уделяется программно-методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса, разработке и внедрению экспериментальных и авторских программ: «Будущий избиратель», «Школа народного танца», обучение эстрадным и современным танцевальным направлениям, обучение кикбоксингу, «Краеведение», «Путь в науку».

По индивидуальным образовательным маршрутам строится обучение рукоделию и бисероплетению для детей с ограниченными возможностями. В образовательном процессе с обучающимися детских объединений социально-педагогической направленности используются информационно-коммуникативные технологии, технология коллективного творчества,

Проектно-программный метод, ориентированный на реализацию комплекса проектов, созданных педагогическими работниками, стал основным при разработке воспитательных программ «Улица, на это нет времени!», «Программа духовно-нравственного воспитания», «Программа для школы актива». Участие воспитанников в проектах социальной направленности (программа деятельности ассоциации детских общественных организаций «Я – белгородец», школьные парламентские игры «Я – Гражданин России», брейн-ринг «Знатоки родного края») – это реализация командной работы как средства выработки норм совместной деятельности, умения работать в

коллективе, социализации личности ребенка, гражданского образования и воспитания в культурно-воспитательном пространстве учреждения, формирования новых лидеров и менеджеров современного общества.

Инновационная деятельность в учреждении связана с обоснованием модели культурно-воспитательного пространства как среды личностно-ориентированного образования и воспитания. Главная идея решения основной проблемы заключается в том, что целостное культурно-воспитательное пространство дополнительного образования становится средой духовно-нравственного, гражданского становления личности как человека культуры, средой саморазвития и жизнетворчества детей при определённых условиях, которые будут создаваться и исследоваться в процессе инновационной деятельности.

Задачами инновационной деятельности стали:

– разработка и обоснование модели культурно-воспитательного пространства учреждения как среды личностно-ориентированного образования и воспитания обучающихся;

– разработка системы программно-методического сопровождения развития культурно-воспитательного пространства учреждения.

Дети, которые приходят на занятия во Дворец творчества, отличаются разным уровнем школьных знаний, разной самооценкой, разным мироощущением. Но для педагогов важно то, что обучающиеся, выбрав определенный вид деятельности, приходят на занятия с горящими глазами, неутомимой жаждой действия и уходят, безгранично веря в свои возможности. Чтобы поддержать мотивацию детей на участие в образовательной деятельности объединения, необходимо переломить авторитарность образования в мышлении педагогов, чтобы они сумели поставить ребенка на равный уровень с собой, смогли дать ребенку возможность адекватно управлять собой и окружающим его миром. Поэтому главная цель инновационной деятельности во Дворце творчества – развитие педагога как творческой личности, переключение его с репродуктивного типа деятельности на самостоятельный поиск методических решений, превращение педагога в разработчика и автора инновационных методик и реализующих их средств обучения, развития и воспитания.

Отличительные черты инновационной деятельности педагога: новизна в постановке целей и задач; глубокая содержательность; оригинальность применения ранее известных и использование новых методов решения педагогических задач; разработка новых концепций, содержания деятельности, педагогических технологий на основе гуманизации и индивидуализации образовательного процесса; способность сознательно изменять и развивать себя, вносить вклад в профессию. Учитывая это, главной задачей методической службы учреждения стала организация систематического и непрерывного повышения квалификации и профессионального мастерства каждого педагога учреждения. Профессиональный и творческий рост педагогов достигается системой непрерывного образования, реализующейся обучением педагогов внутри учреждения. Известно, что развитие педагогического мастерства педагога происходит главным образом непосредственно на рабочем месте, в условиях естественной профессиональной среды. Обучение педагогов на локальном уровне – это индивидуальная работа с педагогами по вопросам организации педагогической и методической деятельности. Современный педагог зачастую обескуражен радикальными изменениями в образовательной практике и нуждается в корректной профессиональной помощи.

Обучение педагогов ведётся через студию педагогического мастерства «Поиск». Особое внимание акцентируется на использовании в образовательном процессе игровой методики.

Использование игры в рамках учебно-воспитательного процесса – явление не новое. В игре воссоздается предметное и социальное содержание деятельности, моделирование систем отношений, адекватных условий формирования личности.

Игра не заменяет полностью традиционные формы и методы обучения; она рационально их дополняет, позволяя более эффективно достигать поставленной цели и задачи конкретного занятия и всего учебного процесса. В то же время игра повышает интерес обучающихся к занятиям, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет обучающимся получать и усваивать большее количество информации, способствует приобретению навыков принятия естественных решений в разнообразных ситуациях, формирует опыт нравственного выбора. Игра улучшает отношения между ее участниками и педагогами, так как игровые взаимодействия предусматривают неформальное общение и позволяют раскрыть и тем и другим свои личностные качества, лучшие стороны своего характера; она повышает самооценку участников игры, так как у них появляется возможность от слов перейти к конкретному делу и проверить свои способности. Игра изменяет отношение ее участников к окружающей действительности, снимает страх перед неизвестностью. Она одновременно ставит воспитанников в несколько позиций. Личность находится одновременно в двух планах – реальном и условном (игровом).

На практическом примере использования игровых форм театра-студии «Калейдоскоп» был показан мастер-класс «Театр – экспромт», в рамках занятия студии педагогического мастерства «Поиск».

Театр-экспромт позволяет обучающемуся полностью раскрыть себя и предоставляет все возможности для самореализации личностных качеств. Понятие «театр-экспромт» актерского мастерства предполагает сиюминутное созидание, полную свободу творческой деятельности.

Проведение мастер-класса позволяет осуществить:

– синтез педагогических знаний и опыта педагога для решения творческих задач по достижению театрального уровня обучающихся;

– личностно-ориентированный, творческий подход к каждому;

– формирование умений и навыков театрально-исполнительского мастерства на занятиях в объединениях.

В рамках учебы педагогов проводятся различные семинары-практикумы, на которых педагоги знакомятся с результатами новейших исследований в своей области, методическими приемами, заслушивают доклады и сообщения педагогов о результатах педагогической деятельности.

Методическая работа в данном направлении вооружает педагогов реальными знаниями и навыками, необходимыми для изучения обучающихся на протяжении всего периода их занятий в учреждении, выявления их склонностей и интересов.

Ю.А. Фомченкова

Жизненная активность лиц, оставшихся без работы: сущность и особенности

В 90-х гг. прошлого века Россия столкнулась с проблемой безработицы, что связано, прежде всего, с реформированием всех сфер жизнедеятельности, что повлекло многочисленное сокращение штатов сотрудников.

В исследованиях российских ученых (В. Силкин, Д. Широбоков, И. Якиманская и др.) безработица рассматривалась как новое социальное явление массового характера, и уже на рубеже веков российские ученые все больше внимания стали уделять:

– поведению безработных, проявлению ими активности/пассивности в ситуации безработицы (Вармашев А.А., Сметанин Е.Н. и др.);

– механизмам преодоления кризисной ситуации профессиональной невостребованности (Алексеева Л.Ф., Войтова Ф.П. и др.);

– рассогласованию мотивов и ценностных ориентаций и возможности их реализации в условиях жизнедеятельности человека (Тоскина Н.А., Клишевская М.А., Чуйкова Г.С. и др.).

Потеря работы лишает человека привычного образа жизни, разрушает сложившиеся стереотипы и иерархию жизненных ценностей, влечет за собой ряд последствий, как правило, негативных: потерю привычного круга общения, материального достатка, статуса, престижа, личного благополучия, потерю смысла жизни и пр. Страх оказаться нереализованным, несостоятельным профессионально приводит к занижению самооценки, к ощущению собственной невостребованности, к снижению активности.

Противоречивая социально-культурная ситуация современной России порождает стремление лиц, оставшихся без работы, к иждивенческой жизненной позиции. Человек, по различным причинам потерявший работу, не в силах удовлетворить требования работодателя, представить себя как конкурентоспособного специалиста в конкретной сфере. Характерными чертами современного безработного являются также неумение ориентироваться в сложной жизненной ситуации, изменять свое поведение, проявлять психологическую гибкость. Лица, оставшиеся без работы, не обладают навыками целеполагания, следовательно, не могут четко спланировать свою деятельность в конкретных условиях. Не проявляя свою собственную активность, безработные надеются на стороннюю помощь, следствием чего является проявление пассивности личности.

Широбоков Д.П. и Якиманская И.С. справедливо отмечают, что безработные не видят зависимости между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными влиять на них и контролировать. Все события, которые с ними происходят в жизни, они считают случайными. Как правило, безработные не имеют четких целей и планов своей деятельности [1].

Исходя из стратегий поведения безработных, можно выделить три группы: пассивная стратегия, формирующаяся под влиянием неудач в поиске работы, характеризующаяся отказом от решения задач, пессимизмом; компенсаторная стратегия проявляется в переориентации активности на личностные проблемы; активная стратегия преодоления ситуации потери работы, которая выражается в упорных попытках поиска работы [2].

Активная жизненная позиция человека в ситуации потери работы проявляется в стремлении безработного использовать все возможные варианты выхода из сложного положения, принимая помощь специализированных учреждений и используя собственные ресурсы.

Безработный с высоким уровнем активности стремится найти работу, используя все возможные стратегии и ресурсы (самостоятельный поиск вакансий через СМИ и ближайшее окружение, обращение в службы занятости; дополнительное профессиональное обучение, профподготовка, переподготовка, повышение квалификации, участие в различного рода программах, направленных на решение множества проблем лицами, оставшимися без работы). Активность лица, оставшегося без работы, предполагает способность ставить перед собой конкретные цели, поэтапно запланировать способы их достижения, последовательность и оперативность действий по выходу из

ситуации потери работы. Показателем активной жизненной позиции является и постоянное стремление лица, оставшегося без работы, к самореализации, самосовершенствованию, саморазвитию.

Выбор стратегии поведения активность–пассивность обусловлен различными факторами: возрастом, отношением к ситуации потери работы, целями деятельности, потребностями, мотивом.

Важное практическое значение для определения роли мотивации в поведении безработного по преодолению кризисной ситуации имеют положения А. Маслоу о том, что мотивация определяется потребностями, которые в процессе развития человека образуют своего рода иерархическую пирамиду, где в основании лежит физиологическая потребность, далее потребности в безопасности, в любви, в достижениях и уважении; на вершине пирамиды стоит потребность в самоактуализации. Таким образом, потребности, являясь источником активной жизненной позиции, трансформируются в мотив. Под влиянием внешних факторов, в нашем случае – потери работы, человек испытывает неудовлетворенность базовых потребностей, что, в свою очередь, может привести к развитию деградации (апатия и депрессия, алкоголизм, наркомания, самоубийство, уголовная деятельность и т.д.).

В соответствии со своими мотивами и потребностями человек намечает жизненные цели и планирует поведение и деятельность. При этом у человека возникает рассогласование между мотивами, установками, ценностными ориентациями и возможностями их реализации в условиях его жизнедеятельности.

Мотивация к трудоустройству – это причины, побуждающие человека работать или искать работу (удовлетворение материальных потребностей, возможность сделать карьеру, самореализоваться, приобрести определенный социальный статус и др.). Таким образом, очевидно, что безработный со сниженной мотивацией не предполагает, что какие-либо его потребности могут быть удовлетворены в труде.

Среди обратившихся в поиске работы граждан можно выделить три группы:

1) граждане, трудоустройство которых возможно в короткие сроки;

2) лица, в целом готовые к трудовой деятельности, но испытывающие определенные сложности в поиске работы, трудоустройство которых потребует некоторого времени;

3) лица с низкой мотивацией и низким потенциалом к трудоустройству, не готовые приступить к работе немедленно (рис. 1).

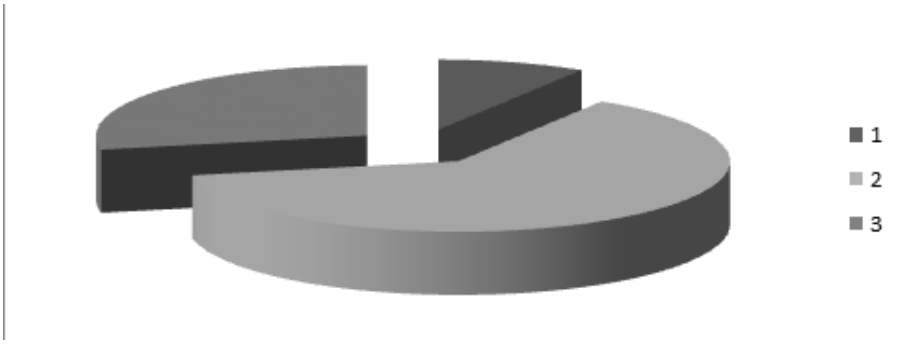


Рис.1. Распределение безработных граждан ЦЗН

Безработные с высоким уровнем мотивации к трудоустройству живо интересуются всеми предлагаемыми вакансиями, просят дать их как можно больше, не откладывают посещение работодателей на последний день, осуществляют самостоятельный поиск работы, стремятся повысить квалификацию, получить перспективную профессию, приобрести новые навыки, принимают предложения принять участие в активных программах занятости. Как правило, около 50% обладающих высокой мотивацией граждан, обратившихся в центры трудоустройства с целью поиска работы, в течение 10 дней с момента регистрации трудоустраиваются.

Поведение клиентов с низкой мотивацией к трудоустройству прямо противоположно. Они неохотно принимают предлагаемые вакансии, старясь найти причину отказа от них (удаленность от места проживания, не устраивает режим работы, задержка зарплаты и др.), занижают свои профессиональные возможности при подборе подходящей работы, идут на встречу с работодателем в последний день и т.д.

В контексте нашего исследования особый интерес вызывает вторая группа, так как именно она нуждается в разносторонней помощи и, в отличие от лиц с низкой мотивацией, готова к контактам, нуждается в активизации, в том числе средствами социально-культурной деятельности.

В социально-культурном аспекте понятие «активизация» может рассматриваться как стимулирование, содействие безработному в реализации своих способностей, формирование их активной жизненной позиции по отношению к сложившейся ситуации потери работы, включение в социально-культурную жизнь общества, формирование уверенности в своих силах, способности самостоятельно принимать решения, реально оценивать свои силы.

Социально-культурная активизация безработных должна способствовать сохранению и развитию их социальной и культурной активности. Увеличение свободного времени вследствие потери работы стимулирует человека к новым формам и видам жизнедеятельности. В надежде найти работу, безработные посещают курсы переобучения, перепрофилирования, способствующие повышению уровня образования, приобретению новой специальности. Одной из форм проявления активности безработных является их участие в клубных объединениях, деятельность которых направлена на помощь в поиске возможной наилучшей работы в кратчайшие сроки. Однако такие клубы и курсы направлены лишь на обучение безработных механизму поиска работы. Социально-культурная активизация безработных подразумевает использование и активизацию всех жизненных ресурсов, на которые способен человек для изменения сложившейся ситуации. Одним из важнейших путей достижения успеха в ситуации безработицы является формирование активности самого безработного.

Таким образом, мы считаем, что особенность жизнедеятельности лиц, оставшихся без работы, а следовательно, и уровень их жизненной активности, определяет совокупность материальных и психологических условий, что, в свою очередь, сопровождается также и отказом от традиционных форм социально-культурной деятельности, образованием целого комплекса лишений.

Безработные часто недооценивают важности своей активности и инициативности в различных сферах жизнедеятельности. Уровень субъективного контроля над жизненными ситуациями невысок, так как они не видят зависимости между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными влиять на них и контролировать. Все события, которые с ними происходят в жизни, они считают случайными. Как правило, они не имеют четких целей и планов своей деятельности.

Следовательно, особенностью жизненной позиции лиц, оставшихся без работы, является отсутствие активности, зависимость от обстоятельств, отсутствие или невы-

сокий уровень социальной мобильности, невысокая самооценка и т.п. В контексте нашего исследования это вызывает особый интерес, так как изменение жизненной ситуации для этих людей связано именно с формированием активности.

Литература

1. Жаркова, Л. С. Деятельность учреждений культуры [Текст] / Л.С. Жаркова. – М., МГУКИ, 2000. – С. 195.

2. Осницкий, А.К. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы / А.К. Осницкий, Т.С. Чуйкова // Вопросы психологии. 1999. – №1. – С. 92–104.

А.М. Морозова

Педагогические условия самореализации участников самодеятельных творческих коллективов

Нет сомнения, что разнообразные положительные внешние влияния расширяют сферу деятельности человека, создают предпосылки для его разностороннего развития и совершенствования.

Таковыми являются совокупности определенных педагогических условий. Под *педагогическими условиями* для саморазвития личности подростка в творческом самодеятельном коллективе мы понимаем предпосылки, обстоятельства и правила, обеспечивающие наибольшую эффективность протекания педагогического процесса.

Рассмотрение ряда педагогических работ последнего десятилетия показало, что педагогами большое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям осуществления процесса самореализации участников самодеятельного творческого коллектива (Н.Г. Крылова, Е.А. Никитина, С. Сулейманова и др.).

Н.Г. Крылова причислила к педагогическим условиям самореализации подростков в деятельности творческого самодеятельного коллектива такие факторы, как вариативность содержания деятельности и характера участия в ней подростка; создание ситуаций успеха; открытость данного учреждения благотворным влияниям социальной среды и интеграцию воспитательных возможностей социума.

С точки зрения С. Сулеймановой, к внешним условиям творческой самореализации подростков в самодеятельном творческом коллективе относятся: благоприятный психологический климат, наличие широкого поля возможностей самореализации, оказание педагогически целесообразной помощи и поддержки в реализации своего творческого потенциала, обучение способам деятельности. Внутренне обусловленными условиями самореализации автор считает систему ценностей, целей, мотивацию, свободу выбора, ощущение безопасности, принятие подростком себя, своего и чужого опыта, а также овладение способами деятельности.

Е.А. Никитиной выявлены «условия – внешние стимулы» самореализации участников: наличие пространства для преобразовательной деятельности; соизмеримость между внешними требованиями к участнику творческого коллектива и его внутренними возможностями; интерес педагогов (родителей, сверстников) к личности подростка в сочетании с адекватной оценкой его достижений; помощь и поддержка педагога в формировании самим подростком внутренних условий для самореализации. В качестве внутренних условий автор выделяет: внутренний потенциальный арсенал познавательного, мотивационно-ценностного и практико-действенного содержания; выбор

и постановка целей деятельности, продвижение к ее достижению, волевые усилия, преодоление трудностей; самопознание личностью себя, самоорганизация, самоанализ и другие самопроцессы.

Концепция М.Ю. Коваленко визуально-эмоциональной поддержки самореализации подростка в воспитательно-образовательной среде базируется на таких условиях, как: потребность личности в свободе и культуре; поисковый характер деятельности в познании смысла бытия и достижении социально-нормативных ценностей; влияние на результат процесса формирования самореализации объективных и субъективных факторов; способствование раскрытию сущностных сил личности, ее потенциальных задатков; самоосуществление в значимых моментах итога и процесса; базовая цель личности в течение всего жизненного пути.

Формирование положительного отношения подростка к самореализации в творческом коллективе является одним из главнейших педагогических условий, влияющих на сформированность мотивационно-целевого компонента самореализации.

По теории исследователя Г.И. Щукина, процесс обучения рассматривается как процесс организации познавательной деятельности участников, следовательно, и познавательной мотивации, как конституирующей эту деятельность. Поэтому в целях эффективного воспитания потребности в самореализации участников самодеятельного творческого коллектива педагогически разумно организовать такую учебную деятельность, которая побуждала бы личность к тому, чтобы ее познавательный интерес стал началом направленности личности на творческую самореализацию.

Необходимым является и создание условий для самостоятельной работы, посредством которой достигается приобретение подростком знаний, умений и навыков, решение воспитательных задач (воспитание активности, самостоятельности, настойчивости, воли и т.д.) (А.В. Усова). Ее применение дает положительный результат при следовании принципам доступности и систематичности. В этом случае у участника вырабатываются устойчивые умения и навыки выполнения различных видов работы, что способствует раскрытию потенциала.

Для успешного достижения подростком самоутверждения в собственных продуктах творчества педагогу также необходимо организовать особые ситуации, способствующие этому, создавать условия для самооценивания, которые необходимы для успешной самореализации участника самодеятельного творческого коллектива. Анализ собственной творческой работы – одна из самых продуктивных мер повышения качества творческой самореализации участника.

Самооценка базируется на самоанализе, когда подросток еще раз анализирует решение, смотрит, что ему удалось, а что не удалось, старается найти причины неудачи и закрепить то, что произошло успешно.

Самореализация участника самодеятельного творческого коллектива представляет собой сознательный целенаправленный процесс взаимодействия субъектов с внешним миром, раскрывающим возможности участников творческих коллективов и их активность.

Сущность самореализации участников творческих коллективов состоит в том, что, благодаря сформированному у них педагогами умению последовательной активизации мотивационно-целевого, личностно-технологического и результативно-оценочного ее компонентов, у подрастающего поколения раскрывается творческий потенциал и реализуется естественная потребность в самовыражении посредством изменения доминирующей на занятиях позиции: учащийся – слушатель, учащийся – исполнитель, участник – творец.

Немаловажную роль при этом играет то, насколько успешно педагогом и самими участниками творческого самодеятельного коллектива будут введены в образователь-

ное пространство необходимые внешние условия и реализованы внутренние условия для формирования всех компонентов самореализации участника самодеятельного творческого коллектива.

Реализуя внешние педагогические условия и соответствующие им методы и средства, педагоги обеспечивают личностно-деятельностный подход к организации жизнедеятельности подростков, отвечающий особенностям их возраста, тем самым инициируя формирование у них внутренних условий, готовность к эффективной самореализации и, как результат, достижение участником максимально возможного для каждого из них уровня самореализации в творческом коллективе.

Литература

1. Коменский, Я.А., Локк, Д., Руссо, Ж-Ж., Песталоцци, И.Г. [Текст]: Педагогическое наследие / под ред. М.В. Кларина, А.Н. Джуринского. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.

2. Коростылева, Л.А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке [Текст] / Л.А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности; под ред.А. А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во СПбУ, 1997. – С.3–19.

3. Личность: внутренний мир и самореализация [Текст]: Идеи, концепции, взгляды / составители Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Изд-во Института образования взрослых совместно с изд-вом «Тускарора», 1996. – 175 с.

4. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

В.Б. Реутова

К вопросу о сущности этнического самосознания и этапах его формирования

Этническое самосознание является сложным, многомерным и неоднозначным понятием, особенно в современных социокультурных условиях. Поскольку этническое самосознание является одним из проявлений самосознания в целом, вначале необходимо четко определиться с пониманием этого конструкта.

Самосознание – многомерное понятие, получившее различные акценты в целом ряде областей научного знания: философии, социологии, психологии, культурологии, истории, этнографии, педагогики и др. Несмотря на дисциплинарные различия, основной смысл данной дефиниции сводится к осознанию личностью своего места в каком-либо аспекте бытия или своей причастности к какой-либо формации – биологической, социальной, культурной и др.

В настоящее время не существует единого подхода к определению этнического самосознания. Многочисленные исследования, проводимые учеными разных поколений и научных направлений, показали многомерность этого понятия. Свой вклад в понимание и определение этнического самосознания внесли Ю.В. Бромлей, В.И. Козлов, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец, С.М. Широкогоров и др.

Анализ существующих определений этнического самосознания позволил прийти к заключению о том, что оно предстает как осознание людьми своей принадлежности к определенной этнической группе, осмысление положения своей этнической группы среди других групп, понимание этнических интересов, взаимоотношений своей этнической группы с другими [3, с.191].

Согласно концепции В.С. Мухиной, самосознание – универсальная, исторически сложившаяся и социально обусловленная психологическая структура, присущая каждому социализированному индивиду. Эта структура состоит из звеньев, составляющих содержание ключевых переживаний личности и выступающих в качестве внутренних факторов рефлексии, отношения к самому себе и к окружающему миру [2, с. 114].

В настоящее время исследователями признается трехаспектная структура этнического самосознания. Выделяют когнитивный, или содержательный, эмоциональный и поведенческий, или динамический, компоненты [1, с.54].

К когнитивному (содержательному) компоненту относят этническую идентичность, проявляющуюся в этнониме (самоназвании); этностереотипы — представления об особенностях своего (автостереотипы) и других (гетеростереотипы) этносов; отражение в самоназвании этноинтегрирующих, объединяющих с этносом, и этнодифференцирующих, отличающих от других этносов, признаков.

К эмоциональному компоненту относят осознание значимости, ценностное отношение к членству в этнической группе.

К поведенческому компоненту – аттитюды в отношении собственной и других этнических групп, стратегии межгруппового взаимодействия, ценностные ориентации как регуляторы социального поведения личности.

Базовым компонентом этнического самосознания, по мнению большинства исследователей, обладающим стержневой, системообразующей ролью в его структуре, является этническая идентичность.

Т.Г. Стефаненко при изучении состояния этнической идентичности выделяет два основных компонента: когнитивный (знания, представления об особенностях собственной группы и осознания себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков) и аффективный (оценка качеств собственной группы, отношения к членству в ней, значимость этого членства).

Этническая идентичность, в свою очередь, включает такие составляющие, как этническая осведомленность и этническая идентификация.

Этническая осведомленность представляет собой когнитивный компонент социальной идентичности и объединяет знания и представления о собственной этнической принадлежности, а также своей и чужих этнических группах. Возрастание этнической осведомленности происходит по мере приобретения жизненного опыта, получения новой информации и развития когнитивных способностей. Общей закономерностью развития этнической осведомленности можно считать развитие представлений об этнической принадлежности как бы «от внешнего к внутреннему». То есть от осознания внешнего, очевидного сходства членов одного этнического сообщества к осознанию их глубинного единства [5, с. 236].

Вторая составляющая этнической идентичности – этническая идентификация – представляет собой процесс осознания индивидом своей принадлежности к этнической группе, проявляющийся в его собственной концепции «Я» в отношениях с другими. Этническая идентификация выражается в установлении духовной взаимосвязи между индивидом и его народом, а также в переживании чувства принадлежности к национальной культуре.

Ряд современных исследователей считает, что особенности формирования этнического самосознания зависят от этапов развития ребенка, а также, хотя и в меньшей степени, от региональной специфики, обусловленной своеобразием этнической ситуации, миграционными процессами, историческими особенностями региона и т.д. Например, было замечено, что в районах со сложной национальной структурой населения осознание этнической принадлежности происходит в более раннем возрасте.

И. А. Снежкова предложила классификацию этапов этнического самосознания на основе проведенного ею исследования [4, с. 83]. Ею выделено три этапа, которые соотносятся с периодами становления психики ребенка, хотя и не полностью тождественны им, поскольку, как считает автор, этническое самосознание формируется несколько позднее других форм самосознания.

Первый, начальный, этап приходится на возрастную группу детей 6–10 лет. Для него характерно еще нечеткое осознание общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. В этом возрасте ребенок, идентифицируя себя с этнической группой, выдвигает только основания идентификации (национальность родителей, место проживания, родной язык).

Второй этап формирования этнического самосознания в основном приходится на подростковый возраст (11–15 лет) и характеризуется осознанным отношением к своему этносу. На этом этапе у детей проявляется интерес к истории и культуре своей и других национальностей, расширяются знания о различных народах, специфике традиционной бытовой культуры.

Третий этап охватывает старший школьный возраст (16–17 лет). На данном этапе укрепляется осознание своей этнической принадлежности, формируется мотивация выбора национальности и упрочивается интернационалистское мировоззрение.

Таким образом, формирование этнического самосознания, а значит формирование у детей системы их этнических представлений и оценок, этнокультурных и этнопсихологических особенностей своего этноса, способствует образованию на высших уровнях структуры личности новой системы этнопсихологических индивидуальных свойств, возникновению взаимосвязей между ними и другими индивидуальными свойствами личности, формированию ее целостности и, следовательно, развитию индивидуальности [1, с.83]. В процессе углубления этнокультурных и этнопсихологических сторон самосознания происходит формирование этносоциальной направленности личности: формируется значимое отношение к объектам этнического мира, выстраиваются конформные типы активного межличностного взаимодействия. В процессе углубления этнокультурных и этнопсихологических сторон самосознания происходит формирование этносоциальной направленности личности, формируется значимое отношение к объектам этнического мира.

Литература

1. Бучек, А.А. Этническое самосознание личности в пространстве полиэтничного мира: монография / А. А. Бучек. — Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. — 386 с.

2. Мухина, В.С. Личность и этносы в условиях столкновения цивилизаций / В.С. Мухина // Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 112–126.

3. Садохин, А.П. Этнология: учебное пособие / А.П. Садохин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2011. – 352 с.

4. Снежкова, И. А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества: по материалам г. Киева и Закарпатской области / И.А. Снежкова // Советская этнография. — 1982. — № 1. — С. 80–88.

5. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов / Т.Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.

В.В. Кравченко

Танцуйте сами, танцуйте с нами
(из опыта работы МБОУ ДОД Белгородского Дворца детского творчества)

На современном этапе социально-экономических преобразований в нашей стране особо актуальной является проблема сохранения и приумножения русской национальной культуры, народных традиций, художественного творчества. Приоритеты современного образования сосредоточены в целом на развитии интеллектуально-творческой личности, свободно ориентирующейся в различных областях знания и культуры. И это непосредственно связано с усилением гуманитарной составляющей образования на всех его ступенях, и в первую очередь, с образовательным потенциалом искусства. Современная система художественного образования стремится сформировать в детях базовые способности саморазвивающейся личности, эстетическое отношение к окружающей действительности и навыки художественной деятельности.

В рамках новой модели российского образования много говорится о необходимости развития системы дополнительного образования. Поиски педагогами эффективных форм организации художественно-творческой деятельности детей направлены на формирование индивидуально-творческой личности, на самореализацию и самовыражение.

Белгородский Дворец детского творчества (БДДТ) – одно из ведущих учреждений дополнительного образования детей не только в регионе, но и в Центральном федеральном округе. Образовательная деятельность в БДДТ организована таким образом, что дополнительное образование доступно как дошкольникам, так и школьникам. Самоопределение ребенка начинается со Дня открытых дверей, когда он выбирает направление, вид деятельности и детское объединение, а продолжается в течение всех лет обучения.

Дворец творчества, в отличие от специализированных школ художественной направленности, может предоставить определенный уровень свободы творчества, необходимой для творческого поиска. Здесь быстро переходят от теории к практике: воспитанник в такой среде переходит из ранга объекта воздействия в ранг субъекта творчества, учебный материал из ранга предмета освоения переводится в ранг средства достижения некоторой созидательной цели.

Огромную роль во все времена в воспитании подрастающего поколения отводили хореографическому искусству, которое является основой любой национальной культуры, от него тянутся нити ко всем видам художественной деятельности людей. Искусство танца обладает большими воспитательными возможностями – оно несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости, требует не только знаний, умений и навыков в создании художественного образа, но и душевного самовыражения в художественно-творческой деятельности ребенка.

По многолетней сложившейся традиции хореографические коллективы пользуются наибольшей популярностью в БДДТ. В учреждении работают творческие коллективы различных танцевальных направлений, но особой популярностью пользуются ансамбль народного танца «Калинка» и танцевальный клуб «Импульс».

Русские народные танцы составляют неотъемлемую часть исторического наследия, поэтому пропаганда танцевального искусства имеет огромное значение в художественном воспитании детей.

Особое место занимает Образцовый детский ансамбль народного танца «Калинка», который с 1996 года продолжает традиции ансамбля песни и пляски Дворца пионеров. Ансамбль известен не только в России, но и далеко за её пределами. «Калинка» – уникальный детский коллектив со своим неповторимым творческим лицом. В ансамбле занимаются свыше 450 детей. Руководят коллективом Почётные работники общего образования Роман и Маргарита Опришко. Состав ансамбля разновозрастный: здесь занимаются дети от 4 лет, юноши и девушки до 18 лет. Несмотря на большую разницу в возрасте, это дружный коллектив единомышленников – детей, педагогов и родителей, объединённых любовью к народному танцу.

Россия, Родина, Белгородчина... Какие дорогие и близкие с детства слова. Как научить юное поколение любить свою «большую» и «малую» Родину, воспитать у них чувство национальной гордости, желание беречь и приумножать лучшие традиции своего народа, уважать русскую самобытную культуру? Педагоги ансамбля, обучая детей искусству народного танца, решают следующие актуальные задачи:

– сохранение национальных культурных ценностей;
– воспитание уважения к прошлому своего народа;
– знакомство с историей, культурой, бытом различных народов;
– передача исторического наследия будущим поколениям.

Образовательный процесс – основа всей деятельности ансамбля «Калинка». Он носит характер тщательно разработанной и глубоко продуманной системы, которая нашла своё отражение в авторской программе «Школа народного танца». В основу программы были положены методики обучения народному танцу Н. Базаровой и Т. Ткаченко, лучшие образцы академической хореографии И. Моисеева и Н. Надеждиной, большой личный опыт работы Р.А. Опришко Во время обучения воспитанники получают представление о том, как через танцевальные движения можно выразить внутренний мир человека, что красота танца – это совершенство движений и линий человеческого тела, выразительность, легкость, сила, грация. На занятиях обучающиеся осваивают образцы хореографического наследия; знакомятся с танцевальной культурой различных народов, уделяя особое внимание манере исполнения, точной передаче национального колорита того или иного танца; приобретают технические умения и навыки выразительного исполнения; получают допрофессиональную подготовку.

Закон любого вида искусства – это сохранение традиций и стремление к новизне. Этот, на первый взгляд, противоречивый, сложный в воплощении процесс можно наблюдать на протяжении всех лет творческой деятельности ансамбля «Калинка». Процесс создания танца для детей – это очень интересное, захватывающее занятие, но, с другой стороны, оно требует определенного терпения, подготовленности, а самое главное – творческого настроя. Прежде чем начать постановку танца, руководитель знакомит своих воспитанников с традициями хореографии, а именно – не один раз прослушивает с юными танцорами музыку, чтобы знать все ее нюансы, а затем уже создает рисунок танца. При этом сначала просто пробуют потанцевать – посмотреть, какие движения естественно ложатся на выбранную музыку, а затем уже, в ходе многочисленных репетиций, корректировать и детализировать отдельные части танца. Для того чтобы танец запомнился лучше, дети учатся записывать последовательность всех движений. Ведь постановка, «сочинение» танца – это, прежде всего, создание художественного образа при помощи танцевальных движений. Музыка, костюм, хореография – вот те критерии, которые используются для формирования традиций, передаваемых педагогами своим воспитанникам.

Педагоги ансамбля уделяют большое внимание не только хореографии, но проводят большую работу по подбору и изготовлению костюмов, различных танцевальных

атрибутов. При подготовке таких танцевальных композиций, как «Золотые купола России», «Белгородская пляска», «Цыганский табор», «Гопак», «Кавказ», Р.А. Опришко, совместно с воспитанниками, изготовил эскизы костюмов, образцы обуви, аксессуаров. Русский народный танец на всех этапах своего развития отражал общенациональные черты, социальный и бытовой уклад народа, его настроение, обряды и обычаи. Через народный танец дети не только постигают основы танцевального искусства, но и приобщаются к культурно-исторической памяти Белгородчины (танцеальные композиции «Белгородская пляска», «Белгородский карагод»). Каждый танец несет в себе определенный смысл, рассказывает о жизни и характере белгородского региона. Он неотъемлемо связан с традиционными для местности движениями, музыкой и невероятно красивыми костюмами, радующими глаз. Педагоги проводят с детьми беседы об истории танца и его особенностях, посещают музей народной культуры, где воспитанники имеют возможность увидеть подлинные костюмы и атрибуты быта наших предков.

Танцевальное народное искусство не представляет собой нечто неизменное. Поэтому в репертуаре ансамбля есть яркие и самобытные танцы, отражающие современность. Композиция «Золотые купола России» посвящена величайшему событию в истории Великой Отечественной войны – Прохоровской битве; композиция «Гончары» рассказывает о традиционном для нашего региона виде ремесла. Изучение и исполнение танцев разных народов («Кавказ», «Гопак» и др.), позволяют педагогам вести работу по формированию толерантного отношения к людям другой национальности, воспитывать интерес к другим народам и странам.

Практически все солисты «Калинки» успешно поступают в высшие учебные заведения культуры и искусства. Для строгих приёмных комиссий участие в ансамбле «Калинка» означает несомненные творческие способности и безупречную подготовку абитуриента. История детского танцевального ансамбля «Калинка» продолжается, меняется его состав, обновляются творческие цели и задачи. Ансамбль «Калинка» является многократным победителем Всероссийских и Международных конкурсов и фестивалей.

В 1997 году Виталией Донской был создан первый в Белгороде коллектив современного эстрадного танца. Ребята просто учились танцевать, поддерживая себя в прекрасной физической форме, раскрывая свой творческий потенциал и получая удовольствие от дружеского общения внутри коллектива. Упорные многочасовые тренировки открыли воспитанникам ТК «Импульс» возможность участия в международном конкурсе современного танца в городе Лоретт де Мар (Испания). Привезя из этой поездки первое в своей жизни гран-при и поучаствовав в первой пресс-конференции на местном телевидении, взгляды как танцоров, так и самого руководителя на свою деятельность существенно изменились. Ребятам захотелось быть не просто танцорами, но настоящими артистами. И началась у коллектива горячая пора: посещение мастер-классов и семинаров, открытые уроки и обмен опытом, многочисленные выступления на различных площадках и участие в танцевальных фестивалях, конкурсах, проектах различного уровня. Стали поступать предложения о единовременной совместной концертной деятельности со звездами российской эстрады: Юлией Михальчик, группами «Рефлекс», «КГБ», «Мурзилки International», «Динамит». Вся вышеперечисленная активная концертная практика помогла коллективу обрести уверенность в собственных силах, профессионально вырасти. С каждым годом все больше желающих входят в семью клуба «Импульс». В настоящее время в коллективе развернулась активная плодотворная деятельность студий по изучению различных танцевальных направлений, увеличивается число преподавателей из бывших воспитанников. В клубе ведется обучение современным танцевальным направления, таким как Hip-Hop, Jazz-Funk, Electro-Dance, Stree-Show.

В. Донская считает, что любой желающий может и должен учиться танцевать. Особо ценным для успешного развития клуба является его участие в программах международного молодежного обмена: Россия – Финляндия, Россия – Италия, где юные танцоры изучали особенности хореографии современных танцевальных направлений, а педагоги получили исключительную возможность познакомиться со спецификой деятельности иностранных творческих коллективов. ТК «Импульс» – обладатель гран-при Международных конкурсов современного и эстрадного танца «Осколданс» (г. Старый Оскол), фестиваля-конкурса современной хореографии «Юность» (Испания), золотой призер Международного конкурса по современным танцевальным направлениям «JARD» (Польша).

Деятельность педагогов дополнительного образования представляет для общества огромную ценность, так как дает детям возможность приобщиться к национальной музыкальной и танцевальной культуре, почувствовать себя не потребителями, а творцами.

Художественное образование способствует развитию всех сфер жизнедеятельности человека, так как, формируя характер, развивает в нем такие черты, без которых невозможна творческая деятельность в любой сфере общественной жизни: трудовой, научной, хозяйственной, технической, культурной и др. Творчество представляет собой вид деятельности, актуализирующий потенциальные свойства и ресурсы личности, которая становится той смыслообразующей базой, на фундаменте которой выстраивается вся жизненная стратегия личности. Поэтому творческая активность может выступать стержнем жизни, определять ее качество, заставляя любить жизнь, ценить и сохранять здоровье, для того чтобы успеть сделать что-то важное. При этом креативный человек обладает необъяснимой привлекательностью, притягивает к себе людей. Не имеет значения сфера будущей профессиональной деятельности или профессионального образования молодых людей, поскольку творчество, гармоничность и универсальность обобщенно выражают саму сущность человека и одинаково востребованы во всех отраслях материального и духовного производства.

БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И БИБЛИОТЕЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕДИНОМ КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

О.А. Барма

Ризоморфный лабиринт как модель библиотеки в творчестве Х.Л. Борхеса

Характеризуя специфику собственного философского мышления, Хорхе Франсиско Исидоро Луис Борхес Асеведо утверждает, что философия для него равносильна и почти тождественна искусству, его многолетние и обширные философские «штудии», включавшие христианскую теологию, буддизм, суфизм и т. п., нацелены на поиск новых возможностей для художественной фантазии [18, с. 382]. Мышление Х.Л. Борхеса постоянно балансировало между художественным вымыслом филолога и философскими доктринами бытия и познания, между авторской мистификацией и правдой науки [13, с. 37]. Невозможность выразить в словах что-либо сразу же заменялось метафорами, которые являются внешней оболочкой не выразимой словами реальности.

Блестящий пример использования метафор для философского осмысления окружающего мира был дан еще в диалогах Платона, что же касается философии XX века, то, по мнению Ж-П. Сартра и Т. Адорно, именно двусмысленность метафоры лучше всего соответствует неопределенности существования человека в мире вещей и вещей в мире человеческого сознания [10, с. 167]. В отличие от Ж.-П. Сартра, чьи философские метафоры устремлены в основном к проблеме бытия, метафоры Х.Л. Борхеса вторгаются в сферу эпистемологии и теории познания, они в каком-то смысле – метафорический эпистемологический комментарий едва ли не ко всему корпусу текстов мировой духовной культуры [10, с. 167]. Одной из таких метафор является лабиринт, выступающий центральным элементом системы понятий философского миропонимания Х. Л. Борхеса [7, с. 403].

Страсть к лабиринтам, владевшая Х. Л. Борхесом, была почти болезненной, по мнению В. Тейтельбойма, лабиринт служил ему метафорой, представляющей жизнь как западню [17, с. 297]. Мировосприятие концепта лабиринта Борхеса можно описать посредством изложения философской сущности лабиринта Л.В. Стародубцевой: «Образ формы незавершенной, разомкнутой, вечно открытой и жаждущей завершения в своем центре… эта фигура метаморфозы, трансформации, непрерывного перехода: от центра к периферии и от периферии к центру. Единственное, что есть постоянное, – это постоянство вечного движения, блуждания, скитания между абсолютным минимум “ничто” и абсолютным максимум “всего”» [16, с. 240–241].

В произведениях Борхеса лабиринты множатся, рождаются из лабиринтов, они не похожи и, вместе с тем, похожи друг на друга, то упоминаются вскользь, существуя в тексте на правах метафоры, то становятся реальным местом действия. «Ночью я бредил этой метафорой, – рассказывает Шарлах Леннроту в новелле «Смерть и буссоль». – Я чувствовал, что мир – это лабиринт, из которого невозможно бежать, потому что все пути – пусть кажется, что они идут на север или на юг, – в самом деле, ведут в Рим» [2, с. 355]. Римскому трибуну грезится «чистый, невысокий лабиринт», в самом центре которого стоит кувшин «Бессмертный» [2, с. 387], а полковник Табарес из

«Другой смерти» говорит о «людях землистого цвета, ткущих в полусонном марше бесконечные лабиринты» [2, с. 428]. В «Письменах бога» жрец-узник представляет себе «лабиринт огромных кошек», а затем пытается выбраться из «ненасытного лабиринта сновидений» [2, с. 458, 459]. Со временем лабиринты приобретают физическую масштабность и определяют судьбу самого человека – «Дом Астерия» и «Абенхакан эль Бохари, погибший в своем лабиринте», потом появляются «Два царя и два их лабиринта», вспоминается книга-лабиринт из «Сада расходящихся тропок», с лабиринтом сравнивается Тлен: «Даже если это лабиринт, зато лабиринт, придуманный людьми, лабиринт, созданный для того, чтобы в нем разбирались люди» [2, с. 286].

В произведениях Борхеса лабиринт воплощает в себе идеал, совершенную, универсальную форму. Он вполне осязаем и чувственен и в то же время является выражением духа. В лабиринте скрыты все возможные структуры пространства («Вавилонская библиотека»), времени («Тема предателя и героя»), числа («Письмена бога»). Структура мифического пространства лабиринта предполагает его абсолютную неоднородность, обязательную конечность (воспринимаемую как данность, часто противоречащую индивидуальному опыту) и мистическую наполненность этого пространства, где человеком овладевает священный трепет, происходят самые немыслимые события. Лабиринт является неповторимой индивидуальностью в мировом целом и составлен из таких же единых в своем роде пространственных «индивидуальностей». Лабиринты Борхеса неизменно обладают временной и пространственной симметрией, уравновешивающей образ и упорядочивающей композицию произведения, служащей зеркальным отражением героя, обнаруживающим его «обратную» сторону (герой оказывается предателем, палач – жертвой и т. д.) [19, с. 68]. Связывая способы начертания образа лабиринта в произведениях Х. Л. Борхеса и Ф. Кафки, Эрнесто Сабато отмечает: «Лабиринты Х. Л. Борхеса напоминают о геометрии или шахматах, подобно парадоксам Зенона, порождают тревогу интеллектуальную, вызванную абсолютной ясностью элементов, вводимых в игру... Лабиринтам Х.Л. Борхеса присуща некая внечеловечность» [14, с. 222].

Исследуя символы культуры в творчестве, О. П. Чистюхина уделила внимание литературному языку автора, который охарактеризовала как лабиринтный, а его интеллектуальность – вавилонской, но весь этот вихрь конкретизируется в минимальных образах, изящных, кристаллизованных в завершенной форме [20, с. 30]. Анализируя метафоричность в творчестве Борхеса, Д. В. Дубин отмечает, что произведение автора создают своеобразное пространство, которое, как лабиринты, и замкнуты, и бесконечны разом. Их лабиринтоподобие равнозначно отсутствию центра, а стало быть, – невозможности увидеть или представить целое, общий план, найти свое место в нем. Такой мир заведомо непрозрачен. Значение периферии здесь тоже, казалось бы, потеряло общепонятность, оказавшийся в подобном центрированном пространстве чувствует смещённость к краю, он как бы скатывается по плоскости, все время оказывающейся наклонной вовне [19, с. 258–259]. Пройти лабиринт, с точки зрения этих авторов, – значит совершить путешествие к цели, буквально или метафорически.

В «Заметках на полях» к роману «Имя розы»» У. Эко описал три типа лабиринтов: циркулярный, или микенский; древовидный, или барочный; и парадоксальный, или ризоморфный. Первый тип – это лабиринт Минотавра, по которому шел Тезей, здесь только один вход, он же выход, такой лабиринт имеет одно решение и лишен какой-либо двусмысленности. Структура лабиринта Минотавра привлекала Борхеса, прежде всего, логикой причинности, строгой, как отлаженный механизм. Древовидный, или барочный, лабиринт также доставлял ему невыразимое наслаждение бесконечными возможностями комбинаций форм и смыслов. И все-таки не эти структуры были иде-

алом Борхеса. Его истории чаще строятся по принципу парадоксального, ризоматического лабиринта, который, с его типами рамификации и игры выборов-решений, точно соответствует образу ветвящихся дорожек. Ему присуще максимальное количество выборов, он допускает множество решений [17, с. 297–298].

Несмотря на то, что сам Борхес не использовал такой термин как «ризома», ряд представленных вариантов лабиринта по своим свойствам вполне соответствует признакам ризоморфности. В интерпретации, данной М. А. Можейко, под «ризомой» понимается фиксация принципиально аструктурного и нелинейного способа организации целостности, оставляющего открытой возможность для имманентной автохтонной подвижности и, соответственно, реализации ее внутреннего креативного потенциала самоконфигурирования [11, с. 43–44]. Ризома – не хаос, но и не жесткая структура, подобная кристаллической решетке, незыблемая и (до тех пор, пока объект сохраняет свою качественную самотождественность) неизменная. Подобное переходное состояние между хаосом и структурой наиболее адекватно может быть представлено образом лабиринта.

Лабиринты Борхеса обладают такими признаками функционирования, как множественность, невозможность выделить системную доминанту, центр. «Я думал о лабиринте лабиринтов, о петляющем и растущем лабиринте, который охватывал бы прошедшее и грядущее и каким-то чудом охватывал бы вселенную», или «Он верил в бесчисленность временных рядов, в растущую, головокружительную сеть расходящихся, смыкающихся и параллельных времен. И эта канва времен, которые сближаются, ветвятся, перекрещиваются или век за веком так и не соприкасаются, заключает в себе все мыслимые возможности» [3, с. 323, 328–329]. В приведённом тексте отражено неотъемлемое сущностное свойство ризомы, которая устроена так, что каждая её дорожка имеет возможность пересечься с другой принципиально непредсказуемым образом, что гарантирует её динамичность, ведь «перекрестки всевозможных маршрутов – сосредоточие жизненной активности» [15, с. 92].

У ризомы не выделяется смыслообразующий центр, а, следовательно, и периферия, она не начинается и не завершается. Нет центральной точки, которая задавала бы вектор ее движения: «Мир – лабиринт. Ни выхода, ни входа, ни центра нет в чудовищном застенке» [4]. Отсутствие центра препятствует упорядочению, организации пространства, его ограничению определенными рамками, поскольку отсутствие некой главенствующей точки лишает мир некоего центробежного движения. Потенциально такая структура безгранична. «Он объяснил мне, что его книга называется Книгой песка, потому что она, как и песок, без начала и конца. Он попросил меня найти первую страницу. Я положил левую руку на титульный лист и плотно сомкнутыми пальцами попытался раскрыть книгу. Ничего не выходило, между рукой и титульным листом всякий раз оказывалось несколько страниц. Казалось, они вырастали из Книги» [5, с. 332]. Ризома представляет собой принципиально открытую среду. Отсутствие границы обеспечивает постоянный обмен с окружающей средой, поэтому к ризоме невозможно применить четкое дифференцированное разделение внешнего и внутреннего (что соответствует общей постмодернистской установке, выраженной в концепции *складки* Ж. Делеза). Но при всей разнородности, ризома являет собой целостность, которая, несмотря на постоянное взаимодействие с внешней средой, не растворяется в ней, представляя собой конкретный отдельный объект.

Не менее важной характеристикой является незавершенность, внутренняя динамика и непрерывность становления ризомы. Её динамичность обусловлена собственной нестабильностью, а не внешним влиянием. Она находится в состоянии перманентного становления и самоорганизации, поскольку этот процесс непрерывен,

бесконечен и разнонаправлен, то ризома, постоянно находящаяся в движении, не может быть зафиксирована не только изнутри, но и извне [15, с. 92]. Как пишет Борхес, «на этой странице была маленькая, как в словарях, картинка: якорь, нарисованный пером, словно неловкой детской рукою. И тогда незнакомец сказал: «Рассмотрите хорошенько, Вам больше ее никогда не увидеть». В словах, а не в тоне звучало предупреждение. Я заметил страницу и захлопнул книгу. И тут же открыл ее. Напрасно я искал, страница за страницей, изображение якоря» [5, с. 332].

В постмодернистском типе философствования символическое значение приобретает образ библиотеки как постмодернистского ризоморфного лабиринта, в котором отсутствует структура и ее основные атрибуты: центр и периферия; пространство реализуется в последовательно сменяющихся виртуальных структурах: «Вселенная – эта Библиотека, Библиотека – эта Вселенная» [6, с. 312]. Постмодернистский лабиринт включает множественность фальшивых стартов, отступлений, вариаций и повторений, замыкая на себя все выходы из себя: полагая, что направляешься к выходу, углубляешься. Библиотека только тогда становится лабиринтом, когда есть кому по ней блуждать. Принцип ее построения остается за пределами понимания тех, кто в ней находится, что и обеспечивает такое ее сущностное свойство, как запутанность. При отсутствии субъекта, плутающего его переходами, это свойство теряет смысл, и библиотека перестает быть лабиринтом [15, с. 92]. Метафора библиотеки-лабиринта превратилась для Борхеса во вселенную, стала всеохватным космосом слов и текстов, а себя он увидел сирым послушником, который, затаив дыхание, пытался уловить ритм, отыскать центр этого космоса [13, с. 37].

Образ библиотеки как огромного собрания бесчисленных рядов книг, текстов, страниц, строк на этих страницах, букв, идей и историй, сюжетов, которые, путешествуя из книги в книгу, получают самые разнообразные решения и разветвления, непременно должен был уподобиться лабиринту, так сказать, «метафизироваться в направлении идеи лабиринта» [12, с. 366]. Библиотека и Вселенная (по Борхесу, это запутанный лабиринт из всех возможных) мыслятся как определенное сходство, их символические параметры сближаются – вплоть до полного совпадения, поскольку для Борхеса они тождественны. Вместе с тем библиотека становится одним из примеров функционирования комбинированного анализа с неограниченным количеством повторов и комбинаций книг, букв и смыслов. Один из библиотекарей открывает основной закон Библиотеки: «все книги, как бы различны они ни были, состоят из одних и тех же элементов; расстояния между строками и буквами, точки, запятой, двадцати двух букв алфавита». Однако «во всей огромной Библиотеке нет двух одинаковых книг», таким образом «на ее полках можно обнаружить все возможные комбинации» букв и всего, «что поддается выражению – на всех языках» [6, с. 315]. Книги перекликаются в ней, зеркально отражаясь друг в друге.

По сравнению с этой библиотекой, легендарная Вавилонская башня – жалкая претензия человеческого воображения на грандиозность: библиотека состоит из секций, секции имеют форму шестигранников и служат одновременно книгохранилищами и читальными залами [12, с. 367]. Каждый шестигранник пронизывает винтовая лестница, уходящая вниз и вверх. Ко всему, что находится в библиотеке, и к ней самой не применимы понятия начала и конца: бесконечность – ее главная характеристика. Обитатели этой причудливой вселенной – конечно, люди читающие – однажды испугались холодной бесконечности своего мира и стоящей перед ними задачи познать его и смиренно согласиться с чьей-то сомнительной идеей, будто в библиотеке имеется книга, «содержащая суть и краткое изложение всех остальных» [6, с. 36]. И. Тертерян утверждает, что ««Вавилонская библиотека» – это одновременно метафора и космо-

са, и культуры. Непрочитанные или непонятые книги – все равно что нераскрытые тайны природы. Вселенная и культура равнозначны, неисчерпаемы и бесконечны. В поведении разных библиотекарей метафорически представлены разные позиции современного человека по отношению к культуре: одни ищут опоры в традиции, другие нигилистически зачеркивают традицию, третьи навязывают цензорский, нормативно-моралистический подход к классическим текстам [18, с. 395].

По мнению А. Линк, библиотека Борхеса строится вокруг концепта бесконечности и противоречит наиболее фундаментальным основаниям нашей рациональности. Библиотека описана как «гексагональное сооружение, общие очертания которого ускользают от восприятия», т.е. рассказчик внушает мысль о его бесконечности [21, с. 22].

В статье, посвященной «писателю-библиотекарю» Х.Л. Борхесу, Д. Апдайк утверждает: «Рассказ «Вавилонская библиотека» полностью фантастичен, опирается на опыт библиотекаря. Каждый, кто бывал в книгохранилище большой библиотеки, легко узнает эмоциональную атмосферу, утомительное ощущение неисчерпаемого и механически упорядоченного хаоса, образующего Борхесову мифическую вселенную» [1, с. 225]. На наш взгляд, «Вавилонская библиотека» Борхеса не имеет своей целостности, вернее, она разделена на множество «шестигранных галерей», которые, в свою очередь, сохраняют целостность самой библиотеки, но не ее внутреннее пространство, что представляет собой классический пример ризомы. Для реципиента, осваивающего пространство библиотеки, не существует нормированных правил его преодоления, он в праве сам выбирать, с какого шестигранника начать и в каком направлении ему вести свой путь. Тем самым реципиент потенциально обладает бесконечным количеством направлений движения, что являет собой ситуацию перманентного выбора. Место начала пути является одновременно и концом, и серединой путешествия, он создает свой маршрут, руководствуясь собственным желаниям, не нарушая при этом идею целостности библиотеки, заложенную изначально. В рамках такого подхода невозможно конституирование финального смысла путешествия.

Основными принципами ризоморфного построения пространства «Вавилонской библиотеки» являются: принципы связи и гетерогенности; множественности; незначащего разрыва; картографии и декалькомании, разработанные Ж. Делезом и Ф. Гватари в совместной работе «Rhizome» [8]. Данные принципы были предложены не применительно к образу самой библиотеки, начертанному Борхесом, а именно заложенные ими принципы гетерогенности объекта при сохранении его целостности позволили нам обнаружить их проявления в основе построения борхесовской библиотеки.

Принцип связи и гетерогенности подразумевает под собой, что любая точка ризомы может быть и должна быть связана со всякой другой [8, с. 12]. Данный постулат применим к «Вавилонской библиотеке» в связи со спецификой ее построения. «Вселенная – некоторые называют ее Библиотекой – состоит из огромного, возможно, бесконечного числа шестигранных галерей...» [6, с. 312], не связанных между собой, и как следствие, происходит потеря ее целостности, вернее, распадение ее на множество «шестигранников», которые при этом сохраняют целостность самой библиотеки. Все события библиотеки объединены вокруг рассказчика, который живет в прошло-настоящем и, если это необходимо реципиенту, выступает связующим звеном между событиями, происходящими в библиотеке.

Принцип множественности основывается на презумпции отсутствия объекта и субъекта, наличия только детерминации, величины измерения, которые не могут увеличиваться без соответствующего изменения сущности [8, с. 13]. Библиотека, несмотря на ее целостность, может рассматриваться как сбор отдельных элементов, образующих свою целостность: «мистики уверяют, что в экстазе им является шарообразная

зала с огромной круглой книгой...», «на некой полке в неком шестиграннике ... стоит книга, содержащая суть и краткое изложение всех остальных: некий библиотекарь прочел ее и стал подобен Богу». Здесь разрушается граница между реальностью и вымыслом, тем самым у реципиента возникает ощущение, что и в реальной жизни, на любой полке в любой библиотеке, на любой книжной странице его ждут неслыханные новости, и именно он может стать Человек Книга и быть «подобен Богу» [6, с. 313, 317].

Принцип незначащего разрыва предполагает, что ризома может быть разорвана, изломана в каком-нибудь месте, может перестроиться на другую линию. Любая ризома включает в себя линии членения, по которым она стратифицирована, территориализована, организована, означена [8, с. 14]. Принцип проявляется в сумбурности самой библиотеки, в ее неоформленной целостности. Библиотека может трансформироваться, видоизмениться: «Ходят разговоры (я слышал) о горячечной Библиотеке, в которой случайные тома в беспрерывном пасьянсе превращаются в другие, смешивая и отрицая все, что утверждалось, как обезумевшее божество». Важным моментом является тот факт, что автор стремится сконструировать библиотеку по своим воспоминаниям, вне зависимости от художественной реальности. «Как и все люди Библиотеки, в юности я путешествовал. Это было паломничество в поисках книги, возможно, каталога каталогов» [6, с. 317, 312]. Принципы картографии и декалькомании основываются на том, что ризома не подчиняется никакой структурной или порождающей модели. Она чужда самой мысли о генетической оси как глубинной структуре [8, с. 17]. Идея Бога и мифа, оправдания и безысходного отчаяния приводит автора к созданию хаотической структуры библиотеки, лишенной центра. Для правильного интерпретирования философских идей, заложенных Борхесом в новелле, необходимые следы структурных моделей (Библиотека как Вселенная, Библиотека существует abaeterno, Человек Книга, Библиотека безгранична и периодична) должны быть перенесены обратно на карту, которая является ризомой, для того, чтобы активировать ее скрытые линии.

Подводя итоги, можно утверждать, что, пытаясь охарактеризовать специфику собственного философского мышления, Х.Л. Борхес целенаправленно создает разные варианты метафор, предназначенных для выражения своего мировидения и мировосприятия окружающего мира и самого себя. Классической метафорой для него является метафора лабиринта, который приобретает в его творчестве как физические очертания, так и метафорические в виде запутанного текста, что способствует вовлечению реципиента в философско-художественный мир автора. Являясь предтечей постмодернизма, Х.Л. Борхес разрабатывает тему лабиринта-ризомы, где отсутствует вход и выход, центр и периферия, что позволяет создавать равнозначные центры притяжения внимания реципиента.«Вавилонская библиотека» представляет собой лабиринт, архитектоника которого обусловлена ризоморфными принципами его построения.

Литература

1. Linck A. Le discoursfantastiqueest-ilrationnel? // Cahiers de narratologie [Electronic resource]. – Nice, 2010. – № 18. – Mode of: http://narratologie.revues.org/6046. – Date of: 13.09.2012.

2. Апдайк, Д. Писатель-библиотекарь / Д. Апдайк // Иностранная литература. – 1995. – № 1. – С. 224–230.

3. Борхес, Х.Л. Вавилонская библиотека / Х.Л. Борхес // Сочинения в 3 т. / Х.Л. Борхес. – Рига: Полярис, 1994. – Т 1. – С. 312–319.

4. Борхес, Х.Л. Книга песка / Х. Л. Борхес // Собрание сочинений в 4 т./Х.Л. Борхес. – 2-е изд., испр. – СПб.: Амфора, 2005. – Т. 3. – С. 330–334.

5. Борхес, Х.Л. Лабиринт / Х.Л. Борхес // AlbumRomanum: коллекция переводов: пер. с исп. В. Алексеева [Электронный ресурс]. – 2007. – Режим доступа: lib.ru|BORHES|romanium.txt/. – Дата доступа: 26.09.2012.

6. Борхес, Х.Л. Сад расходящихся тропок / Х.Л. Борхес // Сочинения в 3 т./ Х.Л. Борхес. – Рига: Полярис, 1994. – Т 1. – С. 312–319.
7. Борхес, Х.Л. Сочинения: в 3 т./ Х. Л. Борхес. – Рига :Полярис, 1994. – Т 1. – 556 с.
8. Грицанов, А. А. Лабиринт / А. А. Грицанов // Постмодернизм : энциклопедия / [сост.: А. А. Грицанов, М. А. Можейко]. – Минск :Интерпрессервис : Книжный Дом, 2001. – С. 403–404.
9. Делез, Ж. Ризома / Ж. Делез, Ф. Гваттари// Философия эпохи постмодерна: сб. пер. и реф.; сост., ред. А.Р. Усманова. – Минск: Красико-Принт, 1996. – С. 6–31.
10. Дубин, Б. Пространство под знаком лабиринта / Б. Дубин // Иностранная литература. – 2005. – № 10. – С. 251–259.
11. Завадская, Е. В. Эпистемологические игры Хорхе Луиса Борхеса / Е. В. Завадская // Человек. – 1991. – № 3. – С. 166–168.
12. Можейко, М.А. Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: сравнительный анализ синергетической и постмодернистских парадигм / М.А. Можейко. – 2-изд., доп. – Смоленск, 2004. – 237 с.
13. Набитович, І.Й. Концепт лабіринту як сакрального локусу (на прикладі новелістики Х.Л. Борхеса, романів У. Еко «Ім'я рози» та К. Мосс «Лабіринт»)/ І. Й. Набитович // Універсум sacrum'у в художній прозі (від Модернізму до Постмодернізму): монографія / І.Й. Набитович. – Дрогобич; Люблін : Посвіт, 2008. – С. 364–374.
14. Петровский, И. Бесконечность, бог и Борхес / И. Петровский // Наука и религия. – 1987. – № 9. – С. 36–39.
15. Сабато, Э. Рассказы Хорхе Луисе Борхесе / Э. Сабато // Иностранная литература. – 1995. – № 1. – С. 221–224.
16. Саенко, Н.Р. Лабиринты и лабиринтность в творчестве Борхеса/ Н.Р. Саенко, Н.Ю. Стародубцева// Современные гуманитарные проблемы: сб. науч. тр. – Волгоград: ВА МВД России, 2008. – Вып. 8. – С. 86–92.
17. Стародубцева, Л.В. Метафизика лабиринта / Л.В. Стародубцева // Альтернативные миры знания / под. ред. В.Н. Паруса [и др.]. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2000. – С. 238–296.
18. Тейтельбойм, В. Два Борхеса: жизнь, сновидения, загадки; перев.с исп. / В. Тейтельбойм. – Санкт-Петербург: Азбука, 2003. – 441 с.
19. Тертерян, И. Человек, мир, культура в творчестве Хорхе Луиса Борхеса / И. Тертерян // Человек мифотворящий: о литературе Испании, Португалии и Латинской Америки / И. Тертерян. – М.: Советский писатель, 1988. – С. 381–402.
20. Трифонова, Л.Л. Лабиринты культуры: (мифологема лабиринта в творчестве Х.Л. Борхеса) / Л. Л. Трифонова // Вестник АМГУ. – 2003. – Вып. 22. – С. 65–68.
21. Чистюхина, О.П. Борхес / О.П. Чистюхина. – М.; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 109 с.

Т.Н. Жарова

Региональный аспект исследований по истории библиотек

В современных условиях перехода на бюджетную основу изучение истории библиотек регионов стало более актуальным в связи с опытом дореволюционных органов местного самоуправления по развитию библиотек. Злободневность темы вызвана также проблемой сохранения и возрождения региональных культурных традиций.

Включение региональных материалов в источниковедческую базу библиотечного дела, введение в план работы каждой библиотеки раздела по изучению своей истории, подготовка к научной работе библиотечных специалистов со студенческой скамьи было впервые рекомендовано на «круглом столе» «Проблемы истории библиотечного дела», который состоялся 22 ноября 1988 г. в Государственной библиотеке СССР

им. В.И. Ленина (ныне – Российская государственная библиотека)[1]. В 1990 г. там же был создан Совет «История книги, библиотечного дела и библиографии в СССР»[2]. В 1996 г. Российская библиотечная ассоциация выделила секцию по истории библиотек[3]. В 2000 г. открыт Центр изучения истории библиотек и библиотечного дела при Библиотеке-читальне им. И.С. Тургенева в Москве[4].

Первые материалы, посвященные региональным проблемам библиотековедения, появились в 1980-е годы[5]. Начиная с 1990-х годов количество публикаций возросло. Согласно данным библиографической информации «Библиотечное дело и библиография» Российской государственной библиотеки (далее – РГБ), полученным в ходе анализа потока публикаций за 1988–1994 гг., 60% материалов посвящено истории отдельных библиотек разных типов/видов. В 40% статей излагается история областных (губернских) библиотек, в 20% – библиотек высших учебных заведений и в 13% – научно-технических. Почти не встречаются работы по истории военных, тюремных, профсоюзных, школьных и других библиотек[6].

Главным библиотекарем научно-методического отдела Национальной библиотеки Республики Татарстан К.Б. Фатхеевой был проведен анализ библиотековедческих исследований на страницах профессиональных периодических изданий (журналов «Библиотека», «Библиотековедение» и «Научно-технические библиотеки») за 1994–1999 гг., который выявил «огромное число работ на самые различные аспекты истории библиотек, многие из которых появились впервые»[7]. Материалы по истории библиотек публикуются в рубриках, специально созданных в каждом из трех вышеперечисленных журналов («История библиотечного дела», «Библиотека и время», «История в лицах и документах», «Профессия по наследству»). К.Б. Фатхеевой был сделан следующий вывод: «Основная работа по изучению истории библиотек ведется в регионах. Библиотекари научились работать в архивах, расширяется круг используемых ими исторических источников. Все больше и активнее начинают применяться новые методы исследования: региональный (страноведческий), сравнительный, исторической аналогии»[8].

Первые конференции по истории библиотек были организованы Российской национальной библиотекой, начавшей исследовательскую работу в 1992 г.[9], Московской библиотечной ассоциацией и Информационно-консультационным центром публичных библиотек Центрального округа при Библиотеке-читальне им. И.С. Тургенева (по истории московских библиотек)[10] и Российской государственной библиотекой в 1995 г. (конференция «Библиотека в контексте истории»)[11]. Конференции, посвященные региональной истории библиотечного дела, впервые были проведены в 1990-е гг. в республике Дагестан[12], в г. Брянске[13] и других регионах. Конференция в Смоленске была организована в 2001 г.[14]

Библиографический анализ темы, проведенный на основе информационных ресурсов Электронной библиотеки диссертаций РГБ, Сводного каталога периодики библиотек России Ассоциации региональных библиотечных консорциумов (АРБИКОН), базы данных «Литература по культуре и искусству» (вып. 1 за 2010 г.) НИЦ Информкультура и Государственной публичной научно-технической библиотеки России, показал следующее. В 1990-е гг. истории библиотек регионов России были посвящены в основном отдельные публикации (издания и статьи с фрагментарными сведениями). Диссертационные исследования стали проводиться больше в 2000-е гг. В числе исследователей данной темы: С.С. Артамонова (история библиотек Урала), Т.В. Бадлаева (Бурятия), И.В. Балкова (Чувашия), Л.П. Бердников (Енисейская губерния), А.А. Бровина (Архангельская и Вологодская губернии), Н.Г. Валеева (Казанская и Вятская губернии), А.А. Вахрушев (Вятская губерния), Г.Г. Габдельганеева (Казань), А.В. Гайнуллина

(Казань), К.И. Гибадуллина (Уфимская губерния), Р.А. Гильмиянова (Башкортостан), И.А. Гузнер (Сибирь), Е.В. Егорова (Удмуртия), Ю.В. Жукова (Орловская губерния), Т.В. Захарова (Якутия), В.Ю. Зоткина (Нижнее Поволжье), И.Г. Иванеев (Дон), Е.С. Казанцева (Оренбург), Т.А. Камскова (Оренбургская губерния), Е.Г. Капранова (Нижегородская губерния), Е.А. Козлова (Белгород), Л.Ю. Кондакова (Сургут), М.В. Курмаев (Пензенский край), Л.С. Лукьянова (Тобольская губерния), С.В. Максимова (Якутск), В.Н. Махова (Арзамас), О.В. Медведева (Тамбовский край), О.Г. Никиенко (Томск), Г.Г. Николаева (Сибирь), Е.П. Пирогова (Урал), Ф.М. Полищук (Иркутск), Л.П. Рощевская (Архангельская и Вологодская губернии), Т.Д. Рубанова, А.И. Слуцкий (Кубань), И.Ф. Сюбарева (Калининград), Н.Ю. Толстых (Тобольская губерния), Е.А. Чугунов (Владимирская губерния), Е.Н. Щербакова (Тамбовская губерния), Н.В. Юронен (Гатчина) и другие.

Большое количество публикаций (изданий и статей с фрагментарными сведениями об отдельных библиотеках и деятелях) по истории дореволюционных библиотек регионов опубликовано в 1990–2000-е гг. Проведенный анализ показывает, что истории библиотек различных территорий уделяется достаточное внимание. Научные чтения, конференции, семинары, «круглые столы» стали традиционными, а историко-библиотековедческие исследования включены в структуру и рассматриваются как инструменты библиотечного краеведения. Активно ведется и разработка различных баз данных по истории библиотек[15].

Изучение истории библиотек является актуальным направлением в российском библиотековедении. Исследователи продолжают разрабатывать и предлагают новые подходы в преодолении проблем библиотечной истории. Так, по результатам «круглого стола» «Актуальные проблемы виртуальной реконструкции дореволюционных частных библиотек», состоявшегося в Государственном музее-усадьбе «Архангельское» Московской области 23–24 марта 2004 г., заведующий Отделом редких книг, рукописей и фотофондов музея-усадьбы «Архангельское», историк К.Г. Боленко предложил выделить «историческое библиотековедение». Обосновал это он тем, что «история библиотек должна быть одной из вспомогательных исторических дисциплин, наряду с геральдикой, нумизматикой и др.», и «тема заслуживает выделения в отдельный дисциплинарный блок»[16]. Причиной такого подхода он называет трудности в выявлении источников по истории библиотек (в данном случае – частных) в связи с рассеянностью их по разным собраниям и сложностью их систематизации.

По итогам проведенного анализа публикаций по истории библиотек в профессиональной периодике К.Б. Фатхеевой был выделен ряд проблем и спорных моментов: «До конца не решены многие методологические вопросы, связанные с отбором и интерпретацией исторических фактов, их обобщением, оценкой; анализом исторических источников. Среди нерешенных вопросов весьма актуальны следующие: что считать датой основания библиотеки – время выхода соответствующего документа или появление на ее пороге первого читателя; в какой мере (в каких случаях) настоящую библиотеку можно считать преемницей прежней – по месту расположения, по наличию фонда (сколько?); по целям и задачам. <...> Историко-библиотековедческие исследования изолированы от историко-культурного контекста, т.е. нет связи с другими науками (общей историей, социологией, культурологией, философией)»[17]. Научной проблемой является и недостаточное количество работ по источниковедческой базе. Этой проблеме посвящены публикации К.И. Абрамова, И.Г. Матвеевой, М.В. Курмаева и некоторых других авторов.

Несмотря на интерес исследователей к истории библиотечного дела Смоленщины, данная тема долгое время оставалась недостаточно разработанной. Отдельные публи-

кации неполно отражали процесс развития библиотек, носили описательный характер и затрагивали лишь некоторые аспекты проблемы. Тема представлена в дореволюционных источниках отдельными статьями В.И. Грачева, С. Касова, статистическими сведениями о народных библиотеках, отчетами библиотек, просветительских обществ и учреждений. В советское время вклад в разработку истории библиотечного дела внес профессор Смоленского государственного педагогического института (позднее – Смоленского государственного университета), доктор исторических наук Д.И. Будаев, рассмотревший роль земств в формировании народных библиотек. В 1990-е гг. в статьях доцента кафедры библиотековедения и информационных ресурсов Смоленского государственного института искусств (далее – СГИИ) Г.В. Максименковой сделана первая попытка рассмотреть библиотеки в историко-культурном контексте региона, внедрить региональный подход в преподавание курса «История библиотечного дела в России». В 2000-е гг. тематика исследований стала более разнообразной. Диссертация заведующей кафедрой библиотековедения и информационных ресурсов СГИИ, кандидата педагогических наук, доцента Е.С. Мертенс посвящена культурно-образовательной среде Смоленской губернии второй половины XIX – начала XX века, одним из компонентов которой являются библиотеки. В работах профессора кафедры библиотековедения и информационных ресурсов СГИИ, кандидата педагогических наук Е.В. Горбылевой рассмотрены вопросы книгоиздания на Смоленщине в дореволюционный период. Ведущим библиографом информационно-библиографического отдела Смоленской областной универсальной библиотеки им. А.Т. Твардовского (далее – СОУБ) О.В. Назаровой в опыте историко-библиографического очерка «Библиотеки для народа в Смоленской губернии (конец XIX – начало XX века)» изучена деятельность народных библиотек; в отдельных статьях автора рассмотрена работа библиотек Братства преподобного Авраамия и вопросы народного чтения. В книге заместителя редактора журнала «Край Смоленский» Л.Л. Степченкова «Полиграфия Смоленщины: 1795–1915 гг.» обобщены некоторые аспекты работы коммерческих библиотек при книжных магазинах; другие статьи этого автора посвящены различным аспектам работы библиотек. Статьи главного библиотекаря информационно-библиографического отдела СОУБ В.И. Карпеченковой отражают историю книжного дела Смоленщины, в т.ч. деятельность И.Я. Сытина. Отдельным видам библиотек посвящены работы: народным – профессора Смоленского государственного университета (далее – СмолГУ) О.Д. Будаевой; публичным – студентки СмолГУ М. Губернаторовой, студентки СГИИ Е.А. Левченковой; библиотекам Попечительства о народной трезвости –иеромонаха Рафаила (Ивочкина); усадебным – доцента кафедры музейного дела и охраны памятников СГИИ, кандидата исторических наук М.В. Иванова; старообрядческим – заведующего кафедрой социологии СмолГУ, доктора исторических наук, доцента А.Ф. Гавриленкова. Библиотеки дореволюционных обществ и владельческие книжные знаки – объект исследования заведующей отделом редкой книги СОУБ Н.В. Донской и ведущего библиотекаря этого отдела О.М. Михалик. Деятельность римско-католических библиотек входит в круг интересов краеведа А.И. Гурзова. Библиотеки Бельского уезда изучены директором Бельской МЦБС Тверской области Т.А. Чистяковой, Дорогобужского – краеведом Ю.Н. Шориным, Сычевского – краеведом В.Б. Каплинским, Поречского – директором библиотеки Демидовской МЦБС с 1964 по 2003 гг. В.Е. Афониной. История смоленских библиотек первой половины XIX в. отражена в работах доцента кафедры истории России СмолГУ, кандидата исторических наук Н.В. Никитиной; библиотеки начала XX в. – заведующего кафедрой истории России СмолГУ, доктора исторических наук, профессора О.В. Козлова. Библиотеки XIX в. являются объектом рассмотрения в работах, посвященных истории местного самоуправления, доцента кафедры есте-

ственно-гуманитарных дисциплин Смоленского филиала Российского государственного торгово-экономического университета, кандидата исторических наук К.В. Купченко. Краеведом В.М. Калыгиной изучена история Нееловских библиотек, которые открыл и содержал владелец родового имения Пески Гжатского уезда, земский деятель П.Д. Нелов. Биографии отдельных смоленских библиотечных деятелей рассмотрены также в статьях других авторов.

Первое диссертационное исследование по истории библиотек Смоленщины проведено автором статьи в 2006–2012 гг. (тема – «Библиотеки Смоленской губернии второй половины XIX – начала XX века: региональные особенности становления и развития»). Готовится к печати монография «История Смоленской областной универсальной библиотеки имени А.Т. Твардовского (1831–2011 гг.). К 180-летию создания», посвященная одной из старейших библиотек России. Автор книги – Г.И. Артамонова, директор СОУБ с 1985 по 2009 г, заслуженный работник культуры РСФСР.

С целью выявления проблем и приоритетных направлений научных изысканий по данной теме автором статьи проведено анкетирование «Мотивация исследователей темы по истории книги и библиотечного дела Смоленщины». В числе респондентов – библиотекари, преподаватели, историки, краеведы, студенты, в том числе – многие из указанных исследователей. Проведенное анкетирование оказало помощь в выявлении и систематизации материалов, характеризующих развитие смоленских библиотек и книгоиздания и культурно-исторических предпосылок их формирования.

Профессиональный состав 20 респондентов следующий: 8 библиотекарей, в т.ч. 4 директора библиотек, 8 преподавателей, в т.ч. 4 историка, 1 краевед, 1 журналист, 1 социолог, 1 религиовед. В их числе – 2 доктора исторических наук, 3 кандидата исторических наук, 2 кандидата педагогических наук, 3 заслуженных и 1 почетный работник культуры. Средний возраст опрошенных – 50 лет. Молодых исследователей всего лишь двое (обеим сотрудницам библиотек 23 года). В числе респондентов 15 женщин и 5 мужчин.

В итоге проведенного опроса выявлены следующие данные:

1. Проблематика исследований посвящена больше всего библиотечному делу (16 ответов), в том числе: истории одной библиотеки – 4, отдельному виду библиотек – 4, библиотекам в целом – 3, истории библиотек одного района – 2, библиотечным деятелям – 2, типологии библиотек в целом – 1. Библиографию (краеведческую) изучал 1 респондент. Книговедение исследовали 5 человек: историю книги – 2, экслибрисы – 2, деятельность типографий – 1. В числе смежных отраслей, в рамках которых рассматривались библиотеки, были названы: краеведение – 4, история культуры – 3, история педагогики – 2, история Смоленщины – 1, история органов местного самоуправления – 1, музейное дело – 1, частное коллекционирование – 1.

2. Все респонденты считают тему актуальной и значимой в связи с тем, что она: слабо изучена (в т.ч. нет учебных пособий) – 6 человек; исторический опыт всегда интересен и полезен для будущего (в т.ч. как память о предшественниках) – 5; является частью истории региона, к сохранению культурного наследия которого повышено внимание общественности, – 3; в связи с падением интереса к книге и библиотеке – 2. Отметили важность изученных ими библиотек (значимой на общероссийском уровне Смоленской областной библиотеки с 180-летней историей и отметившей первой в области свой юбилей Демидовской центральной библиотеки) 2 респондента. Значимость ознакомления с историей молодых библиотекарей, краеведческое воспитание молодежи, расширение кругозора указали по одному человеку.

3. Смоленские исследователи изучают тему в основном более 10 лет (13 человек), от 1 года до 5 лет – 5, от 5 до 10 лет – 2.

4. Количество авторских работ по теме указано различное – от 1 до более 40 публикаций. Среднее количество – 5–10 работ.

5. По характеру публикаций это чаще всего статьи (у всех 20 респондентов); монографии – 13; диссертации – 6; спецкурсы – 4 (в СГИИ (указаны далее) – 3, в СмолГУ – 1 («Провинциальная культура XVIII–XIX вв.»); рецензии – 3; библиографические указатели – 4; сценарий – 1.

6. Мотивацию исследований респонденты выделили следующую: профессиональная – 12; культурно-просветительная – 10; научно-исследовательская – 8; самообразовательная – 6; образовательная – 2.

7. В числе государственных организаций или научных фондов, от которых исследователи получили финансовую поддержку, указаны: Российский гуманитарный научный фонд – 3, областная администрация – 3, районные администрации – 3, Смоленская областная универсальная библиотека – 2, Смоленский государственный институт искусств – 1, епархия – 1, районная газета – 1.

8. В ряду общественных организаций, с которыми респонденты сотрудничали при изучении темы, выделен 2 раза журнал «Край Смоленский», по 1 разу – Общество изучения русской усадьбы, НИИ природного и культурного наследия Д.С. Лихачева, местное отделение Союза краеведов, Дом польский, районный совет ветеранов.

9. Трудности, с которыми респонденты столкнулись в процессе работы, указаны следующие: нехватка времени для проведения исследований – 8 человек; недоступны или утрачены в годы Великой Отечественной войны некоторые архивные фонды (ФСБ, Государственный архив Смоленской области) – 8, в т.ч. – неудобные часы работы в ГАСО – 1; финансовые проблемы – 5; отсутствие некоторых материалов по теме – 2, в т.ч. источник некоторых данных – слова старожилов; недостаток внимания к исследованиям со стороны местной власти – 1; слабая мотивация исследователей – 1; отсутствие необходимой координации исследований – 1.

Опрос позволил выявить не только проблемы, но и приоритетные направления. В числе перспективных путей работы можно отметить:

1. Увеличение количества диссертационных исследований, в которых отводится определенное место библиотекам (диссертации, посвященные истории культуры, образования, религии, культурно-образовательной среде, местным органам самоуправления Смоленщины). Это свидетельствует о возрастании интереса ученых к данной теме.

2. Участие смолян в корпоративных проектах по изучению культурных традиций, сотрудничество с другими регионами и государствами. Например, совместное изучение общих культурных традиций осуществлялось смоленскими и польскими исследователями. Л.Л. Степченков принимал участие в научно-практической конференции, посвященной 15-летию возобновления деятельности Смоленского римско-католического прихода Непорочного Зачатия Пресвятой Девы Марии в 2006 г.; преподаватель кафедры социально-культурной деятельности СГИИ Е.В. Завьялова – в международной научной конференции «Культурное взаимодействие России и Польши» в 2007 г.; Т.Н. Жарова – в научной конференции в рамках 20-летия Смоленской региональной организации «Дом Польский» «Поляки и Смоленщина» в 2012 г.

Активно ведется сотрудничество с белорусскими учеными. Один из примеров – участие Т.Н. Жаровой (доклад в соавторстве с М.В. Ивановым и Л.Л. Степченковым) в международном конгрессе «Национальная библиотека как феномен культуры», приуроченном к 90-летию Национальной библиотеки Беларуси и организованном в Минске в 2012 г.

Исследователи Т.Н. Жарова и Л.Л. Степченков с 2009 г. принимают участие в ежегодных научно-практических конференциях «Бельчане в истории Отечества. Время.

События. Судьбы», проводимых районным краеведческим музеем и МЦБС в г. Белый Тверской области, входившем ранее в состав Смоленской губернии. В 2012 г. в Бельской центральной библиотеке при организационной поддержке Т.Н. Жаровой проведен «круглый стол» «Библиотечное краеведение: реальности и перспективы».

3. Мотивация молодых исследователей. Особое внимание при этом уделяется использованию трудов смоленских ученых, краеведческих изданий в профессиональной подготовке специалистов в области культуры.

СГИИ обладает теоретической базой по исследованию традиций смоленской культуры. Тема «Региональные аспекты библиотечно-информационной деятельности» является научным направлением кафедры библиотековедения и информационных ресурсов. По результатам диссертационных исследований в образовательный процесс внедрены спецкурсы: Е.С. Мертенс – «Культурно-образовательная среда Смоленской губернии второй половины XIX – начала XX века», Т.Н. Жаровой – «Библиотечная культура Смоленской губернии второй половины XIX – начала XX века»; Е.В. Горбылевой включена в курс «Документоведение» тема издания книг на Смоленщине.

Благодаря применению различных методик студенты развивают творческие способности и квалификацию. На занятиях спецкурса «Библиотечная культура Смоленской губернии...» они изучают историю библиотек с помощью стилизации и «очеловечивания», используют компьютерные технологии. Данному направлению посвящены две публикации[18], авторы которых – Т.Н. Жарова и выпускница СГИИ, библиотекарь Центральной библиотеки г. Смоленска им. Н.С. Клестова-Ангарского И.Ю. Голубицкая. Это позволяет сделать вывод о возможности привлечения молодежи к исследовательской деятельности.

4. Профориентационная работа по привлечению абитуриентов для обучения направлению подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». В рамках спецкурса «Библиотечная культура Смоленской губернии...» на основе регионального материала в 2010–2012 гг. проведена работа с учащимися 9–11 классов средних школ Смоленска (в т.ч. на уроках истории). По итогам мероприятий можно отметить, что интерес школьников к библиотечной профессии возникает благодаря творческому подходу студентов СГИИ.

В результате проведенного анализа работ по истории библиотек можно сделать вывод, что эти публикации должны быть востребованы у молодежи. Историко-библиотечные исследования в контексте региональной культуры имеют образовательное и воспитательное значение, а также способствуют определению стратегии дальнейшего развития библиотек региона, выработке перспективных направлений в их деятельности.

Примечания

[1] Проблемы истории библиотечного дела // Советское библиотековедение. – 1989. – № 4. – С. 23–44; № 5. – С. 15–34.

[2] Дивногорцев, А.Л. К объединению историков библиотечного дела / А.Л. Дивногорцев // Советское библиотековедение. – 1990. – № 5. – С. 87–88.

[3] Секция по истории библиотек. – URL: ttp://www.rba.ru/content/activities/section/07/history.php?papka=07&id_sec=7.

[4] Борисовская, М.М. Центр изучения истории библиотек и библиотечного дела г. Москвы: [Одно из структур. подразделений Б-ки-читальни им. И.С. Тургенева] / М.М. Борисовская // Вестник архивиста: информ. бюллетень. – 2000. – № 5–6 (59–60). – С. 206–208.

[5] Карташов, Н.С. Региональные проблемы библиотековедения: Постановка вопроса / Н.С. Карташов // Советское библиотековедение. – 1980. – № 2. – С. 50-68.

[6] Ванеев, А.Н. Назревшие вопросы изучения истории провинциального (регионального) библиотечного дела / А.Н. Ванеев // История библиотек. Вып. 1. – СПб., 1996. – С. 23.

[7] Фатхеева, К.Б. Библиотековедческие исследования на страницах профессиональных периодических изданий (1994–1999 гг.) / К.Б. Фатхеева. – URL: http://kitaphane.tatarstan.ru/reg_conf_fatheeva.htm.

[8] Там же.

[9] История библиотек дореволюционной России. Становление и развитие: конференция, 18–20 окт. 1994 г.: тезисы сообщений / РНБ, Рос. творческий союз работников культуры; сост. И.Г. Матвеева. – СПб.: Изд-во РНБ, 1994. – 113 с.; Матвеева И.Г. Первая конференция по истории библиотек дореволюционной России [Санкт-Петербург; РНБ. 18–20 окт. 1994 г.] / И.Г. Матвеева // Библиотековедение. – 1994. – № 6. – С. 90–93.

[10] Шапошников, А.Е. Вторые чтения по истории библиотек Москвы [в Центральной библиотеке Москвы № 36 им. Н.А. Добролюбова, 2 нояб. 1994 г.] / А.Е. Шапошников // Библиотековедение. – 1995. – № 1. – С. 132 – 133.

[11] Библиотека в контексте истории: тез. докл. и сообщ. науч. конф., Москва, 8–10 июня 1995 г. / Рос. гос. гуманит. ун-т, Моск. гос. ун-т культуры; сост. Дворкина М.Я. – М., 1995. – 98 с.

[12] Омаров, К.О. Конференция по библиотечному регионоведению в Дагестанском государственном университете / К.О. Омаров // Библиотековедение. – 1998. – № 2. – С. 110–112.

[13] История библиотек и библиофильства в Брянской области: программа межгос. науч.-практ. конф., г. Брянск, 20–22 апр. 1999 г. / Брян. обл. науч. б-ка. – Брянск, 1999. – 17 с. – Неопубл. – НИО Информкультура Рос. гос. б-ки, № 635; Замошкина Н. Помнящие свое родство / Н. Замошкина // Библиотека. – 1999. – № 8. – С. 73–74.

[14] Публичные библиотеки региона в системе краеведения: исторический аспект, опыт работы и перспективы развития: [материалы] межрегион. науч.-практ. конф. 20–21 нояб. 2001 г. / Комитет по культуре Смол. обл. Смол. обл. универс. б-ка; сост. Мальцева О.Е. – Смоленск, 2002. – 115 с. – (К 170-летию Смоленской областной универсальной библиотеки).

[15] Матвеева, И.Г. Банк данных по истории библиотек России / И.Г. Матвеева // Мир библиотек сегодня: информ. сб. / Рос. гос. б-ка. Информкультура. – 1994. – Вып. 1. – С. 72–74; Мотова Л. База данных «Библиотеки Самарской области. Исторический аспект» / Л. Мотова, Л. Кожухова // Библиотеки и судьбы: материалы межрегион. библ. чтений «Библиотека в контексте истории»: [2; Россия, Самара, 2002 г.] / Самар. обл. универс. науч. б-ка; сост. Кожухова Л. – Самара: Офорт, 2003. – С. 127–130; Николаева Е. Виртуальный музей истории московских библиотек [в Библиотеке–читальне им. И.С. Тургенева] / Николаева Е., Гилязова С. // «Информация для всех: культура и технологии информационного общества»: материалы конф.: (5; 2–7 дек. 2002 г.; Россия, Москва) / Центр по проблемам информатизации сферы культуры М-ва культуры РФ, Гос. Третьяков. галерея. – М., 2002. – С. 79–80. – (... EVA'2002 Москва .... Конференция, выставка, семинары, демонстрации, дискуссии, круглые столы).

[16] Боленко К.Г. Виртуальная реконструкция частных библиотек / К.Г. Боленко // Библиография. – 2004. – № 5. – С. 87–89. – (Хроника).

[17] Фатхеева, К.Б. Библиотековедческие исследования на страницах профессиональных периодических изданий (1994–1999 гг.) / К.Б. Фатхеева. – URL: http://kitaphane.tatarstan.ru/reg_conf_fatheeva.htm.

[18] Жарова, Т.Н., Голубицкая И.Ю. Региональный аспект библиотечного образования: на примере изучения спецкурса «Библиотечная культура Смоленской губернии второй половины XIX – начала XX века» // Библиотечное дело – 2012: Библиотечно-информационная деятельность в пространстве науки, культуры и образования: материалы семнадцатой междунар. науч. конф. (Москва, 25–26 апр. 2012 г.) / Моск. гос. ун-т культуры и искусств [и др.]. – Ч. 1. – М., 2011. – С. 222–225; Голубицкая И.Ю., Жарова Т.Н. Смоленская библиотека: как все начиналось: театрализованное представление для учащихся 5–11-х классов // Читаем, учимся, играем. – 2012. – № 7. – С. 56–59, 3-я с. обл.: ил.

Е.В. Полевина

Система эстетического воспитания в детских и школьных библиотеках

Стратегической задачей современного общества становится воспитание и развитие подрастающего поколения – будущих граждан России, в основе которой заложен приоритет исторической преемственности поколений, патриотизма, толерантности, сотрудничества. Воспитание подрастающего поколения сегодня следует рассматривать как одну из главных стратегических задач современного общества, составляющих основу безопасности страны.

Воспитание и развитие подрастающего поколения – это стратегическая задача современного общества. Государственная программа развития воспитания детей в Российской Федерации разработана с целью преодоления гуманитарного кризиса и нацелена на повышение ответственности социальных институтов за воспитание и развитие подрастающего поколения. Современные педагоги-библиотекари ищут пути преодоления дегуманизации общества, падения уровня культуры, детской и подростковой преступности, наркомании, функциональной неграмотности, игромании, детской агрессии, девиантного поведения. Малая активность в чтении детской литературы стала не только отечественной, но и международной проблемой.

Современные детские и школьные библиотеки располагают большими возможностями в осуществлении целей и задач воспитания и образования подрастающего поколения в России. Библиотекари-педагоги видят истоки духовного возрождения нашей страны в книге, библиотеке, эстетически развитых читающих детях, постигающих богатства мировой и отечественной культуры, способных к творческому самовыражению, гуманистическому отношению к окружающему миру. Эстетическая и художественная культура – важнейшие составляющие духовного облика юного читателя. От их воспитания и развития зависит творческая направленность устремлений и деятельности, возвышенное отношение к миру.

В Московском государственном университете культуры и искусств большое внимание уделяется подготовке специалистов по работе с подрастающим поколением. Разработаны программы: «Эстетическое воспитание детей в библиотеке», «Иллюстрация детской книги», «Организация культурно-досуговой деятельности» и др.

Учебный курс «Эстетическое воспитание детей в библиотеке» призван дать магистрантам комплекс знаний и способствовать формированию библиотечно-педагогический компетенций, позволяющих осуществлять эстетическое воспитание детей в библиотеке. Особое значение для профессиональной подготовки студентов имеет программа «Эстетическое воспитание детей в библиотеке». Актуальность программы обусловлена острой необходимостью преодоления гуманитарного кризиса, выразившегося в существенном снижении воспитательного потенциала российского социума, стремительном росте негативных явлений в детской среде, ценностной дезориентации подрастающих поколений. В наши дни особенно актуализировались задачи эстетического развития подрастающего поколения. В процессе занятий магистранты осваивают становление и развитее эстетическо-педагогических концепций воспитания детей в библиотеке, изучают современные теории эстетического воспитания. Знание психологии, педагогики, эстетики, профессиональных дисциплин дают возможность профессионально реализовывать программы по формированию эстетической культуры личности растущего человека в детских и школьных библиотеках. В процессе реализации программ магистры отмечают, что знание психологических особенностей читателей-детей – основа успешной деятельности по эстетическому воспитанию. С

целью улучшения качества образования на библиотечно-информационном отделении дают углубленные знания по возрастной педагогической психологии. Магистранты МГУКИ ориентированы на творческое освоение курса и последующее развитие теоретических и практических основ эстетического воспитания в системе детских и школьных библиотек. Магистранты МГУКИ осваивают разнообразные формы и методы работы в России и за рубежом.

Библиотечно-педагогическая деятельность в детских и юношеских библиотеках – звено образовательной и воспитательной работы. Особое значение должно уделяться эстетическому развитию детей. Процесс эстетического развития предполагает формирование эстетической и художественной культуры как важнейшей составляющей духовного облика юного читателя.

В нашей стране накоплен богатый исторический опыт теоретического осмысления системы эстетического воспитания подрастающих поколений, что явилось закономерным следствием научно-познавательного процесса.

Отечественный исторический опыт теоретического осмысления системы эстетического воспитания подрастающих поколений разработан в концепциях Г.Н. Грановского, С.А. Рачинского, А.С. Хомякова. Исследователи отмечают особую роль эстетического фактора в развитии личности растущего человека. Отечественные эстетико-педагогические концепции воспитания детей объединяют идеи любви к прекрасному и возвышенному, как научные устремления XIX века. Теорию эстетического воспитания XX века представляют научные труды С.А. Рачинского об эстетическом воспитании во всех образовательных учреждениях России, в том числе и в сельской школе. Исследователи отмечают воспитательное значение народного и декоративно-прикладного искусства. Большое значение имеет отражение в искусстве эстетики русской природы.

А.В. Бахрушинский, П.П. Блонский, С.Т. и В.Н. Шацких, А.В. Луначарский внесли большой вклад в разработку теории эстетического воспитания подрастающего поколения. И сейчас актуальны рекомендации А.С. Макаренко. Особую педагогическую ценность для библиотечно-педагогической деятельности имеют труды А.С. Макаренко. Художественно-эстетическое воспитание, описанное в его трудах, представляет целое направление библиотечно-педагогической работы с детьми и подростками. Особо ценными являются идеи эмоционально-образного восприятия искусства в процессе творческой деятельности.

Большое значение для практической деятельности библиотекарей-педагогов имеет концепция синтеза литературы и искусства как импульса для творческой и интеллектуальной деятельности личности растущего человека. В процессе освоения детской иллюстрированной книги происходит возникновение эстетических чувств.

Научные концепции эстетического воспитания в 50-х годов XX века представлены в трудах Н. Курдмова, Т.Н. Лескова, В. Молодцова, Н.П. Сакулина, З.М. Упорова, В.Н. Шацкой, Г. Щукиной, Н. Яковлева и др. Ученые этого периода разработали положения о разграничении художественного и эстетического воспитания. В их трудах прослеживается разграничение искусства как средства эстетического и художественного воспитания. Исследователи определяют цели и задачи художественного воспитания, а также цели и задачи эстетического воспитания.

Теория эстетического воспитания в 60-е годы XX века представлена концептуальными положениями в научных трудах Н.А. Ветлугиной, А.А. Грекова, Н. Дементьевой, А. Дмитриева, А.Ф. Леонова, Б.Т. Лихачева, Т.С. Макаровой, Ю.М. Марченко, Д.Ф. Николенко, Ф.М. Пашина, Т.Д. Полозовой, Т. Столповой, Л. Томзиковой, Е.А. Флериной. В их работах представлены разнообразные аспекты эстетического воспитания детей: условия всестороннего развития, любовь к прекрасному, осмысление связи между

историческими явлениями и нравственными понятиями и их отражение в сознании в процессе познания. Это сложные работы на стыке педагогики, психологии, философии.

Познавательная деятельность в процессе эстетического воспитания раскрыта в трудах Г.Н. Волкова, Б. Галеева, Н.И. Киященко, И.А. Коникова, Н.Л. Лейзерова, Б.С. Мейлаха, В.И. Самохваловой.

Особое значение экологического воспитания для подрастающих поколений как части эстетической культуры исследовано в работах ученых-эстетиков И.И. Адабашевой, Г.З. Апресян, И.Ф. Гончаровой, Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова, И.Ф. Смолянинова. Ученые-исследователи раскрыли значение роли высших эстетических эмоций, их влияния на умственную деятельность, творческий потенциал личности растущего человека, его интеллект. Это инновационные исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, П.В. Зинченко, А.Н. Леоньева, П.В. Симонова, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина. Особую ценность представляет теория М. Якобсона о высших эстетических эмоциях.

Педагогические концепции XX века – основа библиотечно-педагогической деятельности в системе детских и юношеских библиотек. Теория эстетического воспитания 80-х годов XX века представлена научными трудами творческой группы ученых Института философии под руководством Н.И. Киященко. Осмысление гуманизации и гуманитаризации в теории эстетического воспитания представляет особую ценность. Рекомендации по эстетическому воспитанию и развитию подрастающего поколения связаны с вечными ценностями и особенно актуальны в наши дни. Они нацелены на приобщение юных читателей к ценностям высокой культуры, адекватное чувственно-эмоциональное восприятие и социокультурную адаптацию детей к отечественной и мировой научной мысли.

Теория эстетического воспитания в 90-е годы XX века отмечена работами, посвященными уникальной культуре России. Эта мысль составляет основу эстетических тенденций конца XX века. В научных работах 90-х годов заложено: органическое единство эстетического воспитания и эстетического опыта поколений; эстетической культуры, в основе которой – стабильность и процветание общества; формирование эстетической культуры новых поколений – создателей неповторимой российской культуры. Ученые и исследователи ищут истоки эстетическо-философской научной мысли в осмыслении мирового опыта по эстетическому воспитанию средствами искусства. Отдельные работы посвящены эстетике Древней Греции, Рима; эпохе Возрождения Западной и Восточной Европы; отечественному эстетическому воспитанию. Ученые уделяют большое значение формированию гармоничной и всесторонне развитой личности. Эти научные труды имеют большое значение для творческой деятельности современных педагогов-библиотекарей. Особую ценность представляет программа Н.И. Киященко «Эстетика жизни».

Художественно-эстетическое развитие детей, художественно-эстетическое образование представлено в научных трудах Б.М. Неменского. Эстетическое воспитание – это основа библиотечно-педагогической деятельности. И магистерские образовательные программы предполагают осмысление лучших научных работ, обобщение и анализ мировой и отечественной научной мысли в области эстетического воспитания детей.

Представляют особый интерес современные концепции эстетического воспитания в условиях современных детских библиотек и реализация их в процессе библиотечно-педагогической практики магистрантов. Концепции эстетического воспитания для дошкольников и младших школьников раскрыты в работах В.А. Краковского, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Н.М. Таланчука, Т.Я Шпикаловой,

О.А. Соломенниковой. Художественно-эстетическое воспитание как непрерывный образовательный процесс раскрыто трудах Л.П. Другановой. Концептуальные подходы, интеграция различных видов искусства в процессе художественно-творческой деятельности читателей-детей находят отражение в научных работах Г.А. Ивановой, Е.В. Полевиной. Исследована нравственная, эстетическая, познавательная ценность изобразительного искусства, воплощение исторического опыта поколений. Педагогические концепции художественного и эстетического воспитания средствами искусства реализуются в РГДБ в отделе эстетического воспитания, библиотеке № 61 г. Москвы. Особое значение имеет воспитание духовной культуры личности растущего человека в процессе библиотечно-педагогической деятельности.

В процессе освоения учебного курса «Эстетическое воспитание детей в библиотеке» магистранты изучают научно-педагогические концепции эстетического воспитания в вузах культуры, которые представлены научными направлениями и рядом актуальных исследований. Концепции эстетического воспитания являются основой учебных дисциплин.

Исторически сложилось так, что кафедра детской литературы ЛГИК и кафедра детской литературы МГИК внесли большой вклад в художественно-эстетические исследования. Это фундаментальные труды на стыке философии, психологии, педагогики, библиотечно-информационной деятельности. Тема «Эстетическое воспитание детей и юношества в библиотеке» особенна актуальна в наши дни.

Воспитание личности растущего человека средствами искусства раскрывает в своих работах И.И. Тихомирова. В МГИК разработаны программы как отражение научной деятельности коллектива кафедры детской литературы и библиотечной работы с детьми. Научные труды преподавателей МГИК являются основой библиотечно-педагогической деятельности в детских и школьных библиотеках. Концепции эстетического воспитания творческой группы ученых МГУКИ – Г.А. Ивановой, В.А. Воронец, Ю.С. Зубова, А.И. Каптерева – посвящены объединению возможностей специальных институтов воспитания в решении задач по формированию гармоничной личности растущего человека. Труды А.И. Каптерева, Т.Д. Полозовой об искусстве слова как основе эстетического развития в библиотеке получили новое осмысление в практической деятельности педагогов-библиотекарей.

Концептуальные подходы к эстетическому образованию и воспитанию прослеживаются в книге Г.А. Ивановой «Школьный библиотекарь: становление профессии». Этот фундаментальный труд является уникальным и проверен на практике специалистами детских и школьных библиотек. Эстетическое воспитание в детско-юношеских библиотечных системах базируется на концепциях эстетического воспитания и развития.

В учебном курсе «Эстетическое воспитание детей в библиотеке» отмечена воспитательная сила искусства иллюстрации детской книги, искусства слова как эмоционально-образного отражения мира; а также формирование способности к эмоционально-образному восприятию художественных произведений, приобщение юных читателей к освоению книжного пространства.

В процессе научно-практической деятельности магистрантов происходит формирование эстетического сознания. Освоение методологических и научных концепций эстетического воспитания – залог эстетического развития детей и подростков.

Профессиональная подготовка магистрантов, знание педагогики и психологии, умение создать эстетическую среду, творческую атмосферу в библиотеке позволяют формировать творческий потенциал читателей. Активное освоение магистрантами синтеза искусств как системообразующего компонента эстетического развития – фактор успешной библиотечно-педагогической деятельности. Сегодня как никогда акту-

альна подготовка квалифицированных кадров для детских и школьных библиотек. Материально-техническое и финансовое обеспечение библиотек пока не соответствует современным стандартам. Организация творческой среды в детско-юношеских библиотечных системах – одна из задач современного эстетического воспитания детей-читателей библиотек, которую смогут решить только квалифицированные кадры.

Выпускникам вузов культуры предстоит реализовать программы эстетического воспитания, целью которых является приобщение детей к сокровищнице мировой и отечественной культуры как необходимое условие формирования целостной, творчески развитой личности, живущей по законам красоты.

Литература

1. Иванова, Г.А. От бакалавра до магистра: перспективы образования школьных библиотекарей / Г.А. Иванова//Школьная библиотека. – № 3 – С.43–46.

2. Концепция библиотечного обслуживания детей в России: проект. – М.: РГДБ, 2001. – 31 с.

3. Полевина, Е.В. Системный подход в работе библиотек с иллюстрацией детской книги в целях эстетического развития младших школьников. – М.: Эльф, 2003. – 170 с.

Н.В. Степанян

Актуализация содержания библиотечной, библиографической, научно-информационной деятельности в новом разделе средних таблиц ББК

Вышел четвертый выпуск средних таблиц Библиотечно-библиографической классификации «7 Культура. Наука. Просвещение», открывающий цикл гуманитарных наук. В совершенно новой редакции публикуется отдел «78 Библиотечная, библиографическая, научно-информационная деятельность». По сравнению с прежним изданием, значительно расширены рамки раздела за счет включения в его состав подраздела «78.6 Научно-информационная деятельность».

Объединив в единый комплекс три направления (библиотечное дело, библиографию и научно-информационную деятельность), составители исключили трудности размежевания, которые постоянно встречались прежде в процессе систематизации.

Даже в том случае, когда в документе речь идет о вопросах, относящихся, например, к двум направлениям (в библиографической и научно-информационной деятельности), литература отражается в одном разделе. Принцип «единого места» последовательно применяется в пределах таблиц. В необходимых случаях систематизатор всегда может принять решение, опираясь на приведенные в тексте методические указания.

Проблемы библиотечной, библиографической и научно-информационной деятельности в целом, такие как теоретические основы, общие проблемы технологии, история, организация, вынесены на уровень первого структурного подразделения «78.0 Библиотечная, библиографическая и научно-информационная деятельность». В этом разделе появились два новых подраздела. Впервые в таблицах ББК – новая научная дисциплина «78.01 Документоведение. Документология». Границы предметной области четко описаны в первом развернутом методическом указании. В процессе систематизации необходимо обращать внимание на размежевание между документоведением и делопроизводством, а также литературой по отраслевому документоведению и делопроизводству, которая отражается в соответствующих отраслях.

Наибольший интерес представляет новый подраздел, в котором теперь собирается литература общего характера о технологическом управлении и автоматизации технологических процессов (78.02).

Литература по автоматизации и использованию компьютерных технологий рассредоточена по месту применения. Например, применение информационных технологий в каталогизации – 78.362, автоматизированные технологии регистрации пользователей – 78.373.2.

Информационная культура личности является важнейшим фактором успешной профессиональной и непрофессиональной деятельности, а также социальной защищенности личности в информационном обществе. По своему содержанию информационная культура личности выходит за пределы предметной области подразделений, входящих в раздел 78. Поэтому в данном подразделении соберутся только материалы общего характера. Отдельные составляющие данной проблемы отразятся в различных отделах классификации, сообразно аспекту рассмотрения темы.

Деление 78.347 полностью переработано и отражает единую для России и зарубежных стран типологию библиотек. Здесь собирается литература об отдельных типах библиотек, а также об истории, организации и характеристике деятельности в целом конкретных библиотек. Приведенное здесь деление «78.347.8 Электронные библиотеки» предназначено для отражения литературы о самостоятельно существующих библиотеках, в состав фондов которых входят только электронные документы и ресурсы, обслуживание пользователей в них ведется с помощью средств телекоммуникации (например, Национальная электронная библиотека).

Изменена структура, дополнено содержание подразделений «78.348 Материально-техническая база библиотек» и «78.349 Организация работы библиотеки».

Появились деления, отражающие современную практику, новые понятия – оформительский дизайн (78.348.13), автоматизированный контроль доступа (78.348.5) и др. Архитектура и строительство библиотечных зданий и сооружений, проектирование и производство систем инфраструктуры библиотеки, мебели и специального оборудования рассматриваются в соответствующих подразделениях.

Новое деление «78.349.6 Культурно-досуговая и социально-культурная деятельность библиотеки» и традиционное «78.374.3 Методы и формы массового обслуживания пользователей» имеют общие темы, формы и средства исполнения. При систематизации литературы размежевание проводится с учетом обслуживаемой аудитории. Работа библиотеки с населением, связанная с приглашением представителей органов власти и управления, общественных деятелей, деятелей науки, культуры и искусства, проведением публичных массовых литературно-музыкальных мероприятий, отражается под индексом 78.349.6. Мероприятия, предназначенные для пользователей библиотеки, – под индексом 78.374.3.

В делении «78.75 Фонды. Фондоведение» отражены проблемы Национального библиотечного фонда, репозитарного хранения, вторичного отбора и др. Образовано новое деление «78.350.4 Книжные памятники», отражающее современные требования к их учету и хранению, созданию общероссийского свода книжных памятников.

Полностью переработано деление «78.359 Сохранность библиотечных фондов» и его подразделение «78.359.3 Консервация фондов». Образовано новое деление «78.359.5 Безопасность библиотечных фондов», воплотившее современный взгляд на обозначенную проблему.

Серьезной модернизации подверглась часть таблиц «78.3 Каталогизация. Каталоговедение». Ведущее место отведено делению «78.362 Информационные технологии в каталогизации», в подразделениях которого собирается литература о машиночита-

емой каталогизации, форматах, электронном каталоге и технологии его ведения, конверсии каталогов. В последующих делениях введены новые термины: описательная каталогизация, точки доступа, содержательная каталогизация и др.

Деление «79.37 Обслуживание пользователей» – одно из центральных в разделе и по характеру является комплексным, отражая в подразделениях все виды и направления работы с пользователями. Появилось деление «78.370.1 Менеджмент качества библиотечного и информационного обслуживания», в котором собирается также литература о сервисном подходе в предоставлении библиотечных и информационных услуг. Есть деление «78.370.5 Общение с пользователями».

Для самостоятельных детских библиотек в таблицах предусмотрено деление «78.38 Библиотечное обслуживание детей и подростков», в котором можно, по усмотрению библиотеки, комплексно собрать всю литературу о работе детской библиотеки.

Особое место занимает деление «78.375 Комплексное обслуживание пользователей в специализированных отделах библиотеки». Деления предусмотрены практически для всех структурных подразделений современных библиотек.

В новых таблицах справочно-библиографическое обслуживание введено в систему обслуживания пользователей, здесь раскрыты все традиционные темы – справочно-библиографический аппарат, справочно-библиографический фонд и др., технологии и методики СБО, добавлено новое деление «78.376.3 Виртуальная справочная служба». На самостоятельное место выведено «78.377 Информационное обслуживание пользователей». Завершает ряд делений обслуживания пользователей деление «78.379 Платные услуги в библиотеках».

В подразделе «78.5 Библиография. Библиографоведение» широко применяется термин «библиографические ресурсы», который является наиболее удобным, обобщающим для употребляемых в библиографии понятий «документы», «издания», «пособия», «литература».

В подразделе «78.6 Научно-информационная деятельность» четыре основных деления – теория, история, организация и основные направления научно-информационной деятельности (78.65). Здесь в логической последовательности представлены процессы сбора, обработки и ввода, хранения информации, поиска информации, продукты и услуги научно-информационной деятельности.

Таким образом, в отдел 78 средних таблиц ББК внесены кардинальные изменения. Все основные направления охвачены, в полной мере использована привычная терминологическая база. Сняты проблемы размежевания с аналогичными направлениями в других областях деятельности.

Литература

1. Библиотечно-библиографическая классификация: средние таблицы: практическое пособие / Рос.гос.б-ка, Рос. нац. б-ка, Б-ка Рос. акад. наук. – М.: Пашков дом, 2011. – Вып.4; ч.7. Культура. Наука. Просвещение. – 336 с.

2. Сукиасян, Э.Р. «Библиотечная, библиографическая, научно-информационная деятельность» – новый раздел в таблицах ББК / Э.Р. Сукиасян // Науч. и техн. б-ки. – 2012. – №3. – С.34–50.

3. Сукиасян, Э.Р. Классификационная практика в России. Новые задачи и старые проблемы / Э.Р. Сукиасян // Науч. и техн. б-ки. – 2012. – №5. – С.38–53.

Д.Н. Грибков

Электронное информационное пространство российских библиотек: пути формирования

Работы по формированию электронного информационного пространства в стране начали библиотеки. Информатизацией библиотечного дела Министерство культуры России занимается более 10 лет в рамках реализации программы «Создание общероссийской информационно-библиотечной компьютерной сети – ЛИБНЕТ» [2]. Центральной задачей данной программы стало создание Сводного электронного каталога библиотек России (http://www.nilc.ru).

Очевидно, что в то время на первом месте стояла задача создания библиографических электронных ресурсов (электронных каталогов) библиотек как средства навигации в богатейших по содержанию и огромных по объему информационных библиотечных ресурсах и предоставления этой информации пользователям сети Интернет.

С развитием информационных технологий перед библиотеками встала задача по созданию полнотекстовых электронных информационных ресурсов.

Одним из первых проектов была совместная работа корпорация «Адамант Медиа», Российской государственной библиотеки и Российской национальной библиотеки, которые реализуют совместный коммерческий проект ELIBRON (Electronic Library OnLine) по предоставлению фрагментов оцифрованных книг для ознакомления через Интернет-магазин (http://www.elibron.com). Любую книгу, предлагаемую этим магазином, можно приобрести через 2 недели после оплаты. Речь идет не об электронных копиях книг, а об их воспроизведении по принципу «печать по запросу». Кроме того, на сайте ELIBRON есть и некоммерческие ресурсы: например, 72 оцифрованные книги в формате HTML доступны для бесплатного чтения.

Оборудование и технологии, полученные в результате совместной работы с «Адамант Медиа», используются для выполнения других проектов. Проект «Встреча на границах» (http://frontiers.loc.gov/intldl/mtfhtml/ mfsplash.html) финансируется Конгрессом США. «Память России» (http://www.rsl.ru/pub.asp?7.htm) осуществляется как составная часть программы ЮНЕСКО «Память мира». Примером успешного Российско-Казахстанского взаимодействия является проект «Встречи на границах», в рамках которого создана электронная коллекция «Русские в Казахстане».

«Электронная библиотека диссертаций РГБ» [5] – один из наиболее крупных, популярных и быстроразвивающихся проектов (http://diss.rsl.ru). Основным форматом хранения полных текстов этих электронных коллекций является PDF.

Для доступа пользователей Интернет к некоторым электронным копиям книг РГБ, представленным преимущественно в текстовом формате, был осуществлен проект «Открытая русская электронная библиотека»[3] (OREL – Open Russian Electronic Library, http://orel.rsl.ru).

С 2001 г. Российская национальная библиотека начала выборочный перевод в электронную форму изданий, хранящихся в ее фондах, что положило начало созданию электронной библиотеки РНБ (http://www.nlr.ru/rlin/dig_all. php). В РНБ собраны богатейшие коллекции уникальных материалов, многие из которых существуют в единственном экземпляре не только в стране, но и в мире. Кроме того, повышенный спрос на такие документы приводит к необходимости многократного копирования, а также ухудшению физического состояния оригиналов при их использовании, транспортировке и экспонировании на выставках. Приоритетными с точки зрения вида материала для перевода в электронную форму являются:

– рукописные и архивные документы;
– уникальные изографические материалы;
– первопечатные и раскрашенные вручную карты;
– редкие книги и другие печатные материалы [1].

На сайте Государственной публичной исторической библиотеки России (http://www.shpl.ru) представлена Национальная программа сохранения библиотечных фондов в РФ в рамках «Концепции создания электронной библиотеки ГПИБ». Создается коллекция CD-ROMов по фондам редких книг библиотеки «Электронный запасник ГПИБ».

Проект создания электронных коллекций «Книжные памятники по искусству» для информационного обеспечения научных исследований в области культуры реализует Российская государственная библиотека по искусству (http://www.liart.ru) при содействии Российского гуманитарного научного фонда. Оцифровка фондов ведется пока по двум направлениям: создается электронная коллекция по фонду газетных публикаций и оцифровываются издания активного спроса, находящиеся в аварийном состоянии.

В настоящее время двумя национальными библиотеками страны и ГПНТБ России развивается проект «Национальной электронной библиотеки» (НЭБ), ставящий своей задачей создание распределенного репертуара электронных копий культурно и научно значимого наследия России. Принята концепция НЭБ, разработаны документы по формированию ее фондов, ведется работа по созданию программного обеспечения.

Наиболее перспективным проектом по созданию электронного информационного пространства является проект Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина. Данная библиотека предоставляет свои информационные ресурсы только в электронной форме, и в каждом субъекте Российской Федерации создаются филиалы Президентской библиотеки.

«Эта библиотека станет уникальным интеллектуальным ресурсом, наиболее полно представляющим историю российского государства самых разных эпох, включая современный период» [4], – отметил в своем обращение к читателям Дмитрий Анатольевич Медведев.

Основной целью создания Президентской библиотеки является формирование единого информационного пространства, способствующего:

– уважению к отечественной истории и российской государственности, популяризации деятельности институтов государственной власти и укреплению их связи с обществом;

– тесному взаимодействию и сотрудничеству государственных органов, научных коллективов, СМИ, общественных объединений, занимающихся проблемами истории теории и практики российской государственности;

– консолидации научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности по вопросам российской государственности на основе гражданственности и патриотизма.

Фонд Президентской библиотеки имени Б.Н. Ельцина состоит из электронных копий редчайших исторических документов и книг, а также малоизвестных архивных материалов, ранее закрытых для широкого круга читателей. Благодаря разворачивающейся сети филиалов, портал библиотеки станет связующим звеном для библиотечной системы страны.

На портале Президентской библиотеки [4] в настоящее время представлено 13 коллекций электронных документов, одна из которых является собранием раритетных изданий различной историко-культурной значимости, а остальные объединены

по тематическому принципу. Две коллекции посвящены выставкам книжных сокровищ и архивных документов Российского государственного исторического архива и Российской государственной библиотеки. На каждую коллекцию дается краткое ее описание. Среди наиболее значимых коллекций можно отметить «Историю Русской Православной Церкви», «Политику и власть», «Историю образования в России» и др. Все электронные документы сопровождаются библиографическими записями, представляющими собой краткое библиографическое описание документов. Часть документов имеет подробные аннотации. Каталог фондов библиотеки включает 32972 тыс. записей.

Президентская библиотека имени Б.Н. Ельцина характеризует создание нового типа культурного пространства и культурных коммуникаций страны как инструмента повышения эффективности всех уровней управления, ориентированного на обеспечение конституционных прав и свобод личности в информационной и культурной сферах.

Литература

1. Антопольский, А.Б. Электронные библиотеки: основные принципы создания: научно-методическое пособие/ А.Б. Антопольский, Т.В. Майстрович. – М.: ЛИБЕРЕЯ, 2006. – 243 с.

2. ЛИБНЕТ: [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.nilc.ru. – Загл. с экрана.

3. Открытая русская электронная библиотека: [Электронный ресурс] – Режим доступа. – http://orel.rsl.ru. – Загл. с экрана.

4. Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина: [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://www.prlib.ru. – Загл. с экрана.

5. Электронная библиотека диссертаций РГБ: [Электронный ресурс] – Режим доступа – http://diss.rsl.ru. – Загл. с экрана.

Е.В. Горбылева

Корпоративное обучение как способ оптимизации организационной (корпоративной) культуры библиотечного специалиста

В любой организации основная польза, извлекаемая из наличия хорошо подготовленных служащих, заключается в соответствии с высоким стандартом качества работы. Корпоративная культура, как известно, предъявляет определённые социально-профессиональные требования к личности специалиста, которым необходимо соответствовать. Эти требования, формирующиеся в процессе профессиональной деятельности, становятся важнейшим рычагом развития социальной компетентности личности.

Необходимо отметить, что в настоящее время даже те организации, у которых сложное финансовое положение, начинают рассматривать расходы, связанные с действиями по развитию персонала, как приоритетные и необходимые. Все больше компаний проводит широкомасштабное обучение персонала разных уровней, понимая, что именно обученный, высококвалифицированный персонал и будет решающим фактором в выживании и развитии библиотеки. Причём обучение персонала в таком контексте сейчас рассматривается не только как профессиональная подготовка, требующая специальных знаний и умений для работы в новых условиях, но и как необходимое средство передачи им важной информации об организации, которая

способствует укреплению желательных образцов поведения и улучшении имиджа своей библиотеки.

Очевидно, что для каждой библиотеки, заинтересованной в улучшении имиджа и организационной культуры сотрудников, должна быть разработана своя индивидуальная программа, принята собственная система оценки новых знаний и навыков, степени их усвоения и использования.

Выходом для библиотек, на наш взгляд, может стать **корпоративное обучение,** в котором участвуют если не все, то, по крайней мере, большинство сотрудников.

Такое обучение можно охарактеризовать следующими положениями:

– корпоративное обучение решает задачи как индивидуального социокомпетентного развития сотрудников, так и развития организации в целом;

– приоритеты корпоративного обучения, его направленность и содержание зависят от состояния организации, её стабильности или нестабильности, её текущих и перспективных задач;

– подход к организации и проведению корпоративного обучения отражает общий подход к задачам развития в организации, его поддерживающую или инновационную направленность;

– корпоративное обучение – это системный, пошаговый процесс, включающий целый ряд самостоятельных мероприятий; каждое из мероприятий – это работа с социальными и профессиональными качествами персонала. И, одновременно, это прямое или косвенное удовлетворение требований организации к персоналу, зафиксированных при проектировании и планировании обучения.

Иными словами, «...благодаря корпоративному обучению библиотека решает вопрос одновременного повышения компетентности многих сотрудников и развития организационной компетентности в целом» [1, с.67].

Надо отметить, что само понятие «корпоративное обучение» возникло в практике организаций, крупных фирм и компаний за рубежом. Его основное назначение можно кратко охарактеризовать так: подготовка и развитие навыков персонала для эффективной работы в данной организации. Обе составляющие этой фразы: и «эффективная работа», и «данная организация» – одинаково важны. В условиях бизнеса конечная задача корпоративного обучения – обеспечение роста прибыли компании, в условиях некоммерческой деятельности – повышение её эффективности.

В настоящее время в рамках корпоративного обучения широкое распространение получила методика консультирования как система непосредственных контактов, направленных на помощь человеку в принятии и реализации решений относительно профессиональной карьеры, совершенствования личности и межличностных отношений. К консультированию относят и профессиональное содействие организациям в налаживании более эффективного труда, работу с администрацией в целях оптимизации системы управления, а также работу с персоналом для улучшения морально-психологического климата в организациях.

Как разновидность консультационной практики, работа организационного консультанта направлена на построение основных ориентировок в плане управления, поведения, отношений, которые будут служить основой для координации действий членов определённой библиотеки. То есть, деятельность оргконсультанта подразумевает формирование ориентировочной основы действий людей, направленной на повышение эффективности деятельности организации, а также поэтапное формирование самого действия.

Придавая своей деятельности черты консультирования, организационный консультант добивается: роста эффективности работы и организации в целом и

её сотрудников в ходе их личностной самореализации; увеличения быстроты и результативности действий организации в кризисных ситуациях; культивирования ответственного отношения сотрудников к своей работе, осознания своей роли в общем деле; выбора сотрудниками оптимальных путей развития организации. Говоря о корпоративном обучении как технологии развития организационной культуры, мы не можем не рассмотреть ещё один важный, на наш взгляд, его инструмент. Он в настоящем исследовании определяется и как технология, и как метод, и как форма корпоративного обучения. Мы обозначим его общим понятием «тренинг».

Тренинговые упражнения в современной педагогической литературе относят к активным или нетрадиционным методам обучения. Так их называют за «способность активизировать мыслительную и познавательную деятельность обучаемых, интенсифицировать процесс обучения». Проблеме их разработки и использования в педагогике уделяется большое внимание.

Отечественные специалисты в области социально-психологического тренинга – Б.Д. Парыгин, СИ. Макшанов, Н.Ю. Хрящёва – близки к этой позиции, хотя описывают понятие по-разному.

Б.Д. Парыгин говорит о тренинге как о методе группового консультирования, описывая его как активное групповое обучение навыкам общения в жизни и обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей коррекцией «Я-концепции» и самооценки [3].

С.И. Макшанов предлагает определить тренинг как многофункциональный метод «преднамеренных изменений» психологических феноменов человека, группы, организации с целью гармонизации профессионального и личностного бытия человека [4]. Предложенный автором термин «преднамеренное изменение», по мнению Н.Ю. Хрящевой, даёт возможность описания «всего множества явлений, относящихся к динамике психологических феноменов человека и группы, отражает процессуальные и продуктивные характеристики тренинга, подчёркивает «субъект-субъектный» характер тренинга...» [5].

Выбор оптимальной для тренинга техники зависит от многих факторов. Важнейший из них – цели тренинговой программы. Так, если сотрудникам необходимо сообщить важные для их работы сведения, то используется информационная технология; если существует потребность улучшить групповые взаимоотношения – имитационные игры или групповые упражнения; если же работников надо научить избавиться от технологических ошибок, то – упражнения в трудовом процессе.

Важно отметить, что в практике корпоративного тренинга используются представления о стилях научения («научение – приобретение человеком жизненного опыта, знаний, умений и навыков, развитие способностей»), основанных на теории естественного учебного цикла.

Корпоративное обучение не ограничивается только непосредственно обучением, это комплексная работа, которая состоит из нескольких последовательных этапов. Они таковы: анализ потребности организации в обучении, проектирование, реализация обучающей программы и оценка результативности обучения. Последний этап в большинстве случаев сопровождается повторным анализом потребностей организации, и следует новый обучающий процесс. В этом случае наблюдается полный цикл корпоративного обучения, который перешёл в следующую фазу.

Изучение потребностей в обучении приводит к формированию основных ориентиров содержания программы. Они таковы: эффективное взаимодействие с пользователями библиотеки и сотрудниками по телефону и очно; проведение ситуативной диагностики пользователя и быстрое решение его вопросов в рамках своей компетентности;

умение вовремя и точно передавать информацию, фиксировать все контакты; управление своим имиджем (внешний вид, язык и стиль деловой речи, поведение); использование личного обаяния и личных качеств как инструментов эффективной коммуникации; поведение в конфликтных ситуациях, неконфликтное общение.

Литература

1. Авидон, И., Гончукова, О. Сто разминок, которые украсят ваш тренинг/И. Авидон, О. Гончукова. – СПб.: Речь, 2010. – 256 с.
2. Макшанов, С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография, – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
3. Парыгин Б.Д. Социальная психология: учеб. Пособие/ Б.Д. Парыгин. – М., 2003. – 616 с.
4. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге/ Н.Ю. Хрящева. – СПб., 1993. – 287 с.

Е.М. Тумарева

Виртуальное справочное обслуживание в Смоленской областной универсальной библиотеке им. А. Т. Твардовского: реалии и перспективы

Виртуальное справочное обслуживание (другое название – «виртуальная справка») – это онлайновая справочная служба библиотеки, выполняющая разовые запросы удаленных пользователей.

Виртуальное справочное обслуживание впервые появилось в российских библиотеках еще в конце 1990-х гг., но организационно стало выделяться только в начале 2000-х гг. «Пионерами» в этом направлении стали ЦБС «Киевская» г. Москвы, ОУНБ Екатеринбурга и Кемерово, муниципальная библиотечно-информационная система г. Томска.

Создание таких виртуальных справочных служб (ВСС) объясняется вполне объективными причинами:

– пользовательская аудитория количественно увеличилась за счет удаленных пользователей, испытывающих потребность в круглосуточном доступе к электронным ресурсам библиотек. В этой связи создаваемые ВСС являются не только новой организационной формой обслуживания, но и мощным инструментом изучения информационных потребностей новой группы пользователей;

– увеличилось количество российских Интернет-ресурсов, которые используются при выполнении запросов пользователей.

Задачами виртуальной справочной службы являются:

– расширение возможностей пользователей в получении информации;

– обеспечение канала информации удаленного доступа;

– повышение комфортности работы пользователей.

Несмотря на наличие организационной специфики отдельных типов ВСС, существует ряд общих особенностей, присущих всем без исключения службам:

– публичность, общедоступность и бесплатность;

– оперативность выполнения запросов;

– привлечение недоступных для пользователя информационных ресурсов в процессе выполнения запроса;

– обязательность выполнения принятых к работе запросов и предоставление ответов даже в случае отсутствия требуемой информации.

Виртуальная справочная служба Смоленской областной универсальной библиотеки им. А. Т. Твардовского начала работу в конце 2010 г., и за этот период накоплен некоторый опыт формирования данного вида обслуживания на всех этапах – от предварительного изучения опыта других действующих служб до оценки эффективности собственного обслуживания.

Так, практика показывает, что значительного тематического, хронологического и типологического отличия запросов, получаемых ВСС, от запросов в устной форме на библиографических пунктах и в письменной форме по почте, нет. Следовательно, виртуальное справочное обслуживание является логическим продолжением традиционного справочно-библиографического обслуживания.

Технология обслуживания удаленных пользователей ВСС Смоленской областной универсальной библиотеки им. А. Т. Твардовского состоит из пяти этапов: прием запросов, анализ запросов, поиск информации, предоставление ответа, анализ изучения эффективности обслуживания.

Прием запросов. Пользователь попадает на страницу ВСС через сайт библиотеки (www.smolensklib.ru), где самостоятельно заполняет веб-форму со следующими полями: имя пользователя, электронный адрес, город, код запроса и сам запрос. Веб-форма включает два блока полей. Первый блок – персональная информация, второй – произвольная формулировка запроса в текстовой форме.

К рассмотрению принимаются запросы по всем отраслям знания, а именно:

– тематические запросы, выполнение которых не влечет сложного библиографического поиска и которые могут быть выполнены на основе имеющихся в библиотеке библиографических ресурсов, а также ресурсов Интернет;

– запросы о наличии конкретных изданий в фонде библиотеки (т.е. адресные запросы);

– запросы по уточнению элементов библиографического описания;

– запросы по поиску конкретных фактов, значений терминов и т. д. (т.е. фактографические запросы).

Не рассматриваются запросы, связанные с предоставлением готовых рефератов и сочинений; решением задач по учебным дисциплинам; ответами на вопросы конкурсов; викторин, кроссвордов; касающиеся информации коммерческого характера, а также информации, направленной на нарушение действующего законодательства и т. д. Кроме того, запрещается размещение рекламной информации.

В архиве службы сохраняются запросы и ответы, вся другая информация подлежит удалению. Также библиограф оставляет за собой право удалять некорректно сформулированные вопросы. Все эти требования размещены на страничке ВСС в блоке «Правила пользования виртуальной справочной службой».

Анализ запроса. На данном этапе дежурный библиограф присваивает каждому конкретному запросу определенный статус в соответствии с типологией справок (тематические, адресные, уточняющие, фактографические).

Поиск информации. Совокупная ресурсная база, используемая при выполнении запросов удаленных пользователей, включает:

– систему печатных и электронных каталогов, картотек библиотеки;

– материалы справочного характера: энциклопедии, словари, справочники;

– библиографические указатели, пособия в печатном и электронном формате;

– библиографические, фактографические, полнотекстовые базы данных;

– Интернет-ресурсы свободного доступа.

Необходимо отметить, что при выполнении запросов используются веб-ресурсы, имеющие статус официальных проектов различных учреждений и организаций. Прак-

тически никогда не рекомендуются частные проекты, тем более личные веб-сайты и странички, где не гарантируется достоверность информации.

При выполнении запросов пользователей в качестве одного из эффективных ресурсов выступают собственные знания библиографов.

Предоставление ответа. Все поступающие в службу запросы выполняются в течение трех суток с момента поступления. Ответ является обязательным (даже в случае отсутствия информации по запросу), с указанием источника выполнения и может быть представлен в виде библиографической записи, тематического списка (до 10 библиографических записей), краткого текста, методических рекомендаций по самостоятельному поиску, обоснованного отказа.

Адресные и уточняющие справки в ВСС представляют собой ответы на запросы, связанные с предоставлением пользователям уточненной библиографической информации о конкретном издании и месте его хранения. Форма выдачи – библиографическое описание документа и шифр хранения в библиотеке.

Фактографические запросы могут предоставляться в виде конкретных данных с указанием традиционных и электронных источников информации, откуда они извлекались, а также в виде ссылки на полнотекстовый документ, содержащий искомую фактографическую информацию.

Методические консультации по поиску информации включают предоставление удаленным пользователям текстовой информации обучающего характера, разъясняющей, как пользоваться электронным каталогом библиотеки и ориентироваться в российских информационных ресурсах. Возможно предоставление информации о правилах оформления библиографического списка, составления библиографического описания, систематизации документов, их аннотирования и реферирования. На практике консультация может выполняться в комплексе со справкой. К консультациям относятся ответы на вопросы, связанные с режимом работы библиотеки, условиями предоставления сервисных услуг и т.п.

Отказ в выполнении запроса производится в случае некорректной формулировки запроса, а также если запрос не может быть выполнен в соответствии с принятыми ВСС.

Необходимо отметить, что для обслуживания пользователей в ВСС привлечены все библиографы библиотеки. Так, если запрос носит отраслевой характер, то ответ на него предоставляет библиограф данного специализированного отдела.

Изучение эффективности обслуживания. Качество предоставленной информации определяется, как правило, пользователями, получающими ответы на свои запросы. Выразить свое мнение и оценить работу библиографов пользователи могут, вновь обратившись в ВСС. Полученные данные обратной связи доводятся до сведения библиографов и анализируются. Требования к качеству предоставленной информации, а также ко всем этапам выполнения запроса предусматривают постоянное повышение квалификации персонала.

Анализируя статистику ВСС нашей библиотеки за год, можно отметить, что по трудоемкости выполнения справки носят, в основном, сложный характер. Сложные справки – это справки, при выполнении которых библиограф производит качественный отбор и группировку материала, получаемого в результате автоматизированного поиска; корректирует библиографическое описание в соответствии с ГОСТ; использует традиционный справочно-библиографический аппарат и дополняет библиографический список библиографическими описаниями, набиваемыми вручную.

Выполнение простых справок в ВСС подразумевает ответ на запрос пользователя, при котором ему выдается библиографический список, получаемый в результате автоматизированного поиска в электронном каталоге и базах данных.

Формы ответов на запрос достаточно разнообразны и могут быть представлены в виде готовых тематических библиографических списков, ссылок на электронные адреса полнотекстовых сетевых документов, комбинаций списка и адресов ссылок. Помимо этого, при выполнении запросов, выявляющих конкретные издания в фондах библиотеки, пользователь получает уточненное библиографическое описание с указанием места хранения. Подобное разнообразие ответов на запросы удаленных пользователей может быть лишь в том случае, если Интернет является не единственным инструментом поиска, а лишь одним из нескольких.

При анализе запросов по их виду выявилось, что наибольшее количество является фактографическими, далее идут тематические, затем – адресные и уточняющие. Эти данные говорят о том, что обращающиеся в ВСС пользователи ориентированы, в основном, на получение полнотекстовой информации. Ответы на такие запросы могут содержать факты и данные с обязательным указанием источника информации.

Тематика запросов носит, в основном, краеведческий характер.

По региональному признаку состав удаленной категории пользователей представлен преимущественно жителями г. Смоленска и Смоленская области (70%), г. Москвы (10,8%), городами России (9,6 %). В числе зарубежных пользователей – жители ближнего зарубежья (7,2 %) и жители дальнего зарубежья (6,4 %).

Анализируя накопленный опыт работы виртуальной справочной службы, необходимо отметить, что ВСС занимает важное место в системе информационного обслуживания пользователей. Очевидно, что данная аудитория будет расширяться по мере распространения Интернет-технологий, а также усиления содержательной насыщенности библиотечных сайтов. Таким образом, библиотека будет расширять сферу информационного влияния, открывая свои ресурсы для пользователей Интернет. Как следствие, обслуживание удаленного пользователя в недалеком будущем будет равноценно и, возможно, превзойдет по популярности реальное справочно-информационное обслуживание библиотеки.

Г. В. Максименкова

Система СРС как условие формирования самостоятельности мышления и развития творческих способностей

Формирование творческой личности будущего специалиста является актуальной проблемой не только для высшей школы, но и важнейшей социально-экономической задачей всего общества. Решение этой задачи заключается, прежде всего, в развитии творческих способностей студентов на всех этапах обучения, повышении их интеллектуального потенциала, активности и самостоятельности, что, естественно, не снижает значимости при обретении студентами необходимой для специалиста суммы знания.

Показатель творческой самостоятельности специалиста – его личность, проявляющая в способности ставить перед собой цели, находить способы и средства для их достижения путем самообразования, самовоспитания, самоактуализации. В современных исследованиях, посвященных проблемам творчества великих ученых, называются конкретные способности, необходимые для творческой деятельности в разных областях науки и техники: стремление к познанию нового или усовершенствование существующего, нестандартность мышления, дар предвидения, ориентация на будущее, неутомимость в поисках, готовность принимать решения, настойчивость и др. [2]

Развитие творческой самостоятельности студентов будет проходить более эффективно, если:

– учитываются их способности и склонности к определенному виду профессиональной деятельности;

– познавательная деятельность будущего специалиста носит преимущественно активный, преобразовательный характер;

– максимально используется и стимулируется индивидуальная творческая деятельность студента, интегрированная с его самообразованием.

Традиционно процесс обучения и развития способностей учащихся связывают с различными способами и методиками передачи знаний. Однако лишь самостоятельная работа студентов (СРС) и контроль за ее выполнением, при соответствующей их организации, способствуют формированию самостоятельности мышления и творческого подхода к решению проблем учебного, профессионального и любого другого уровня [3].

В Федеральных Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования особое внимание уделяется самостоятельной работе, позволяющей студенту приобрести опыт самостоятельной и ответственной деятельности, развить его познавательный и творческий потенциал [4].

Интерес вузов к проблемам организации СРС не нов, особенно он проявляется в последние годы, о чем свидетельствует тематика научных конференций, проводимых в вузах России и за рубежом, многочисленные публикации на страницах профессиональной периодики. В центре обсуждения следующие вопросы: основные проблемы и особенности организации СРС, частные методики организации СРС, методы и формы контроля и управления СРС и др.

Самостоятельная работа студентов – особый вид учебной деятельности, направленный на индивидуальное выполнение дидактических задач, формирование интереса к познавательной деятельности и пополнение знаний в определенной области знаний. Как фактор освоения специальности, самостоятельная работа студентов может быть представлена с разных сторон, а именно: как средство педагогической деятельности, которое используется педагогом в целях перестройки психологических механизмов обучающихся, их опыта, внутреннего мира, которые должны быть результатом обучения; как учебная деятельность, предполагающая определенные процедуры, которые выполняют студенты в процессе учебно-познавательной, учебно-практической и учебно-профессиональной деятельности; как условие обучения студента в вузе, предполагающее самостоятельное усвоение части содержания обучения по дисциплине, которое регламентируется графиком выполнения СРС; как форма организации обучения; как ведущий вид деятельности в процессе исследовательской работы студентов; как высокий уровень подготовленности студентов, что выступает целью и результатом их обучения и воспитания [1].

Основная цель СРС – воспитание самостоятельного отношения студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, привитие им привычки к напряженному интеллектуальному труду. Важно, чтобы студенты не просто обретали знания, но и овладевали способами их добывания, то есть научились учиться.

Задачами СРС являются:

– систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений;

– углубление и расширение теоретических знаний;

– формирование умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;

– развитие познавательных способностей и активности студентов, творческой инициативы, самостоятельности, ответственности и организованности;

– формирование самостоятельности мышления, способности к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации;

– развитие исследовательских умений;

– использование материала, собранного и полученного в ходе самостоятельных занятий на семинарах и практических занятиях [1].

По мнению исследователей, самостоятельная работа студентов должна включать организационную, методическую и регуляционную составляющие. Организационная составляющая самостоятельной работы предполагает создание учебных пособий, которые помогают студенту понять логику построения изучаемого курса. Учебно-методические пособия для самостоятельной работы студентов должны содержать планы семинарских занятий, вопросы и задания для СРС, тематику рефератов и контрольных работ, тесты, ситуационные задачи и др. Методическая составляющая предполагает разработку заданий для самостоятельной работы на лекциях, семинарских и практических занятиях, а также для зачетной формы контроля. Регуляционная составляющая организации СРС ориентирована на сотрудничество в целях стимуляции самостоятельности и творчества студентов [1].

Умение организовать самостоятельную деятельность – залог успешной самореализации выпускника вуза не только как личности, но и как профессионала. В связи с этим одна из основных задач вузовского обучения – перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего формулировать проблему, анализировать методы ее решения, выбирать из них оптимальные и достигать искомого результата. Этому способствуют разнообразные формы самостоятельной работы студентов, среди них:

– внеаудиторная самостоятельная работа, которая выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия: изучение и систематизация нормативно-правовых документов с использованием информационных систем «Консультант-плюс», «Гарант», сети Интернет; подготовка к семинарам, подбор и изучение специальной научно-методической литературы с привлечением электронных средств официальной, статистической, периодической и научной информации; подготовка и написание контрольных работ, рефератов, докладов, составление аннотированных списков, подготовка рецензий на статью, пособие; выполнение микроисследования; участие в социологических, социально-психологических и других исследованиях; подготовка практических разработок; компьютерный текущий самоконтроль и контроль успеваемости на базе электронных обучающих и аттестующих тестов, разработка наглядных материалов, мультимедийных презентаций и др.

– аудиторная самостоятельная работа, выполняемая на учебных занятиях под непосредственном руководством преподавателя и по его заданию (экспресс-опросы по конкретным темам, терминологические диктанты, тестовый контроль знаний студентов и др.);

– научно-исследовательская работа [1].

Предложенная классификация форм СРС позволяет более четко сформулировать уровень требований к заданиям, разрабатываемым преподавателем по каждой учебной дисциплине, а также к составлению необходимых методических указаний и написанию учебно-методических пособий.

В качестве форм отчета о СРС рассматриваются: оценка устного ответа на вопрос, сообщения, доклада на практических занятиях; решение ситуационных задач; конспект, выполненный по теме, изученной самостоятельно; контрольная работа, ре-

ферат, курсовая работа и их защита; тестирование; оценка знаний студентов по разделам изучаемой дисциплины; защита выпускной квалификационной работы; статьи, тезисы, выступления и публикации в научных изданиях по итогам СРС и научно-исследовательской работы [1].

Организация СРС включает, как важнейший элемент, постоянный контроль со стороны преподавателя за этой работой. Принята следующая система контроля: стартовый контроль (в начале каждого семестра); текущий контроль; рубежный контроль (два-три раза в семестр); итоговый контроль (после окончания изучения дисциплины).

Таким образом, самостоятельная работа студентов позволяет не только более глубоко, осмысленно и системно изучать дисциплину, способствует более активному самостоятельному, творческому отношению к процессу обучения, но и дает возможность осуществлять более неформальный текущий и итоговый контроль уровня усвоения специальных дисциплин.

Выпускник вуза – это профессионал, умеющий приобретать новые знания, критически перерабатывать поступающую информацию, принимать самостоятельные решения, контролировать свою деятельность. В связи с этим главная задача вуза, кафедры, каждого преподавателя – подготовка конкурентоспособного, профессионально компетентного специалиста и создание условий для профессионального развития в процессе обучения. При организации самостоятельной работы в вузе повышается ответственность преподавателя за развитие у студентов навыков самостоятельной работы, за стимулирование их профессионального роста, воспитание творческой активности и инициативы. Задача преподавателя – подобрать студентам индивидуальные задания, обеспечить необходимой литературой, подсказать более рациональный путь при выполнении задания, дать консультацию отдельному студенту или группе студентов. В ходе самостоятельной работы студенты учатся не только у преподавателя, но и друг у друга, работают с различными источниками информации, формируют собственную профессиональную позицию [1].

Процесс организации СРС включает в себя следующие этапы:

– подготовительный (определение целей, составление программы, подготовка методического обеспечения, подготовка оборудования);

– основной (реализация программы, использование приемов поиска информации, усвоение, переработка, применение, передача знаний, фиксирование результатов, самоорганизация);

– заключительный (оценка значимости, анализ и систематизация результатов, оценка эффективности программы и приемов работы, определение направлений оптимизации труда) [1].

Упорядочение СРС осуществляется с учетом ряда принципиальных аспектов, первый из них связан с внедрением СРС по всем дисциплинам. Возникающая при этом необходимость в обязательных консультациях при выполнении заданий позволяет преподавателям контролировать и регулировать процесс усвоения студентами изучаемого материала не только на заключительном этапе, но и в течение семестра. Второй важный аспект – индивидуализация заданий: они должны учитывать уровень подготовленности и склонности каждого студента. Большое значение имеет полное информирование студентов о предстоящей СРС, с указанием этапов выполнения, сроков, потребности во вспомогательных средствах. Третий важный аспект предполагает организацию систематического контроля, этому способствует введение рейтинговой системы оценки знаний, позволяющей более четко и объективно контролировать выполнение как отдельных этапов задания, так и результатов работы в целом. СРС оценивается рейтинговыми баллами, то есть более дифференцированно и объективно.

Все это убедительно доказывает, что совершенствование содержания и форм организации и контроля СРС следует рассматривать как важнейшую составную часть процесса перехода на многоуровневую структуру высшего образования. При этом эффективность СРС зависит от комплексного проектирования ее содержания, внедрения современных образовательных технологий, а также от обеспеченности учебной, учебно-методической, справочной и научной литературой и внедрения новых информационных технологий.

Литература

1. Воротилкина, И. М. Самостоятельность студентов в учебном процессе // Высшее образование в России. – 2012. – №3. – С. 92–97.

2. Гарунов, М. Развитие творческой самостоятельности специалиста // Высшее образование в России. – 1998. – №4. – С. 83–86.

3. Самостоятельная работа студентов: организация и контроль // Высшее образование в России. – 1995. – №4. – С. 59–63.

4. Самостоятельная работа студентов и преподавателей: результаты мониторинга // Высшее образование в России. – 2012. – №1. – С. 80–85.

Д.Е. Скачков

Построение математической модели процесса обучения студентов с использованием механизма нечетких сетей Петри (на примере дисциплины «Информационные технологии»)

В ходе модернизации системы высшего образования возникла задача замены традиционной концепции образования, основанной на трансляции знаний, умений, навыков, на новую, получившую название компетентностного подхода, предполагающую формирование определенного набора компетенций обучающихся: общекультурных, профессиональных, этических и т.д. Использование компетентностного подхода предполагает принципиальные изменения в организации учебного процесса, управлении им, в характере деятельности и взаимодействии преподавателя и студента, в критериях оценки образовательного результата. Итоговые требования к выпускнику также должны быть представлены в виде компетенций.

Введение ГОСов третьего поколения требует большей определенности в понимании встающих перед вузами задач по перестройке учебной и научной деятельности. Таким образом, при формировании методического аппарата учебной деятельности имеют место сложные процессы организационно-технических систем. Задача их анализа приобретает все большую значимость. Однако условия такого анализа зачастую характеризуются неопределенностью, нечеткостью данных об анализируемых процессах.

Данный материал посвящён построению математических моделей статики и динамики в рамках траектории обучения при компетентностном подходе. Задачей разрабатываемых моделей является анализ процесса обучения студентов вуза и формирование решений поддержки деятельности вуза по направлениям подготовки в данных условиях.

Одним из классов моделей, неоспоримым достоинством которых является возможность адекватного представления не только структуры сложных организационно-

технологических систем и комплексов, но также и логико-временных особенностей процессов их функционирования, являются сети Петри и их многочисленные модификации. Сети Петри представляют собой математическую модель для представления структуры и анализа динамики функционирования систем в терминах «условие-событие». Эта модель может быть успешно использована для описания так называемых динамических дискретных систем различных классов, таких как: вычислительные процессы и программы, технологические процессы, информационные, экономические, биологические, социальные и технические системы.

Модели сетей Петри позволяют исследовать работоспособность моделируемых систем, оптимальность их структуры, эффективность процесса их функционирования, а также возможность достижения в процессе функционирования определенных состояний. Сети Петри и их обобщения являются удобным и мощным средством моделирования асинхронных, параллельных распределенных и недетерминированных процессов, позволяют наглядно представить динамику функционирования систем и составляющих их элементов. Свойство иерархического вложения сетей Петри позволяет рассматривать модели различной степени детализации, обеспечивая тем самым необходимую декомпозицию сложных систем и процессов. Перспективным направлением решения указанных задач является использование подхода, основанного на гибридизации моделей различных типов, а также на интеграции их для решения задач анализа, ориентированных на различные уровни иерархии анализируемых систем и процессов. Представление базы правил в форме нечетких сетей Петри (НСП) предоставляет наглядность и визуализацию всех промежуточных этапов и результатов решаемой задачи.

Другим классом моделей, позволяющих формализовать любые содержательные предметные области, являются семантические сети (графовые модели). Понятия графа, соответствия и отношения играют основную роль в приложениях математики. Их можно обобщить на случай нечетких подмножеств.

Таким образом, для анализа процесса обучения студентов вуза и формирования решений поддержки деятельности вуза необходимо построение следующих математических моделей:

- модель процесса обучения студента по дисциплинам;
- модель формирования задачника по темам дисциплины;
- модель оценки освоения компетенций.

В данной статье рассмотрим построение модели процесса обучения студента по дисциплинам с использованием механизма нечётких сетей Петри.

Позиции графа сопоставляются разделам (зачётным единицам) изучения дисциплины, а также компетенциям, достигаемым в процессе изучения разделов. Переходам сети соответствуют пороги освоения часового материала, а также пороги оценивания освоения компетенций по дисциплине. Назовём рассматриваемую модель – модель процесса обучения студента по дисциплинам.

Для построения такой модели необходимо:

- проанализировать стандарт по дисциплине;
- выбрать ряд разделов и тем данных разделов;
- сформировать последовательность изучения тем и их взаимосвязи;
- выделить набор компетенций, требуемых к освоению;
- определить степень влияния тех или иных тем на осваиваемые компетенции;
- соотнести выделенные части.

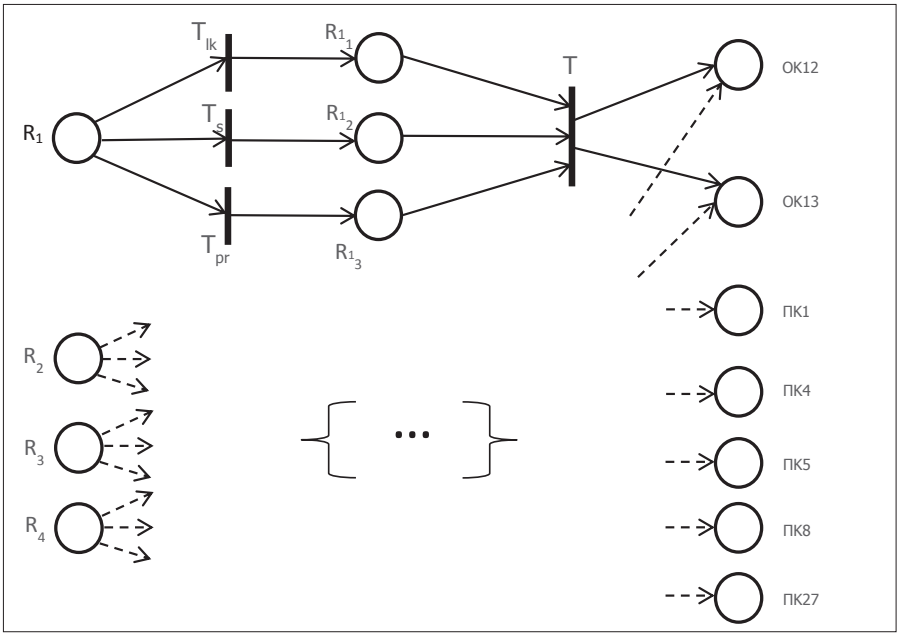


Рис.1. Структура модели процесса обучения студента для дисциплины «Информационные технологии»

Рассмотрим НСП учебного материала по курсу «Информационные технологии» (Библиотечно-информационная деятельность).

Процесс изучения дисциплины содержит 4 раздела курса (общая информационная технология, информационные системы, автоматизированные библиотечно-информационные системы, специальные информационные технологии) в виде начальных позиций сети, а также направлен на формирование следующих компетенций, формализованных в виде конечных позиций сети (рис. 1):

– владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией;	ОК-12
– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;	ОК-13
– способность создавать и предоставлять информацию, отвечающую запросам пользователей;	ПК-1
– готовность к овладению перспективными методами библиотечно-информационной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий;	ПК-4
– готовность к освоению и предоставлению перспективного ассортимента продуктов и услуг;	ПК-5
– владение методами качественной и количественной оценки работы библиотеки;	
– готовность использовать правовые и нормативные документы как объекты организационно-управленческой деятельности.	ПК-8
– способность к выявлению, анализу и оценке информационных ресурсов общества;	ПК-27

Литература

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

2. Борисов, В. В. Нечеткие модели и сети / В. В. Борисов, В. В. Круглов, А. С. Федулов. – М.: Горячая линия – Телеком, 2007. – 284 с.

3. Леоненков, А.В. Нечеткое моделирование в среде MATLAB и fuzzyTECH / А.В. Леоненков. – СПб.: БХВ-Петербург. 2005.

4. Юдицкий, С.А., Владиславлев П.Н. Основы предпроектного анализа организационных систем / С.А. Юдицкий, П.Н. Владиславлев. – М.: Финансы и статистика, 2005.

О.М. Хецева

Электронная библиотека диссертаций как пространство для формирования информационных потребностей пользователей

В современном мире информация стала «реальным социальным ресурсом» [2, с. 3], способным помочь человеку адаптироваться к постоянным изменениям в жизни, выработать новые стереотипы поведения. Обеспечение доступа пользователей к информационным ресурсам человеческой цивилизации становится одной из главных задач, стоящих перед библиотечно-информационным сообществом. Применение современных технологий, появление новых информационных продуктов, услуг и сервисов делает работу библиотеки более успешной [3, с. 44]. Между сегментами информационного пространства идет острая конкурентная борьба за внимание граждан, и выберут ли они библиотечную среду для поиска информации, «зависит от того, насколько активно библиотеки продвигают свои продукты и услуги, информируют об их качестве и преимуществах» [1, с. 13]. Согласно мнению специалистов, к таким приоритетам относятся: «достоверность информации – библиотеки предлагают только такую»; «возможность структурировать информацию в соответствии с потребностями пользователей и организовывать персонально ориентированное информационно-библиографическое обслуживание» [1, с. 13].

На примере Электронной библиотеки диссертаций (ЭБД) Российской государственной библиотеки, как первой уникальной и самой востребованной коллекции Электронной библиотеки РГБ, можно говорить об основных факторах, положительно влияющих на развитие и популярность электронных ресурсов. Это:

– обеспечение удаленного доступа к ресурсу;
– соответствие электронной копии издания бумажному оригиналу;
– актуальность предоставляемых пользователю данных;
– минимизация используемого программного обеспечения;
– невысокая стоимость ресурса;
– доступность (главное достоинство любого электронного ресурса).

Коллекция ЭБД РГБ универсальна по содержанию, охватывает все отрасли современного знания и состоит из источников информации, необходимой ученым, преподавателям, аспирантам, студентам. Российская государственная библиотека является уникальным хранилищем подлинников научных работ, защищенных в стране с 1944 г. по всем специальностям, кроме медицины и фармации. Всероссийский фонд диссертационных работ был создан в 1944 г. Сейчас в фонде Отдела диссертаций РГБ (г. Химки) хранится свыше миллиона томов научных документов. Ежегодно в РГБ по-

ступает около 30000 диссертаций (20000 кандидатских и 10000 докторских). Объем электронной базы данных составляет 760 тысяч полных текстов научных работ, защищенных в России с 2000 г. по настоящее время по всем направлениям современного знания. С 1989 по 2000 г. – по всем отраслям знаний, кроме медицины и фармации, с 2007 г. – включая медицину и фармацию. Есть диссертационные исследования и более ранних годов (например, 1964, 1973 гг.). В дальнейшем планируется внести в электронную базу данных все имеющиеся научные исследования, хранящиеся в РГБ в печатном виде с 1944 г.

Виртуальный зал ЭБД РГБ был открыт в Смоленской областной универсальной библиотеке им. А. Т. Твардовского в 2005 г. и зарекомендовал себя как высококачественный библиотечно-информационный ресурс. С целью расширения круга пользователей ЭДБ сотрудники сектора проводят активную работу с учащейся молодежью, направленную на развитие навыков получения научной информации, применения полученных знаний на практике.

Работа с ЭБД начинается с каталога. В поисковом режиме пользователь может также работать дома на своем личном компьютере, набрав сайт ЭБД РГБ: diss.rsl.ru. Информация организована согласно основным библиотечным принципам: реализован поиск по ключевым словам, названию, авторам, году издания, видам документа, отраслям знаний.

Научная электронная база предусматривает онлайновый доступ к полным текстам документов только с читательских рабочих станций в читальном зале ЭБД Смоленской областной универсальной библиотеки им. А. Т. Твардовского. С 2008 г. введена система защищённого просмотра документов DefView, которая предназначена для организации доступа к произведениям в цифровой форме, защищённым авторским правом. С её помощью библиотека смогла обеспечить требования четвёртой главы Гражданского кодекса Российской Федерации: система выдает пользователю документ постранично, в виде набора изображений и предотвращает несанкционированное копирование страниц документа, запрещая снимок экрана и не кэшируя его в постоянной памяти компьютера пользователя. DefView позволяет мгновенно запомнить диапазон страниц, что существенно экономит время пользователя. На сегодняшний момент с экрана монитора можно посмотреть любой оцифрованный документ и в полном объеме распечатать его.

Сектор Электронной библиотеки диссертаций Смоленской областной универсальной библиотеки им. А. Т. Твардовского обеспечивает возможность студентам воспользоваться кластером научно-образовательной литературы при работе с курсовыми и дипломными исследованиями. Диссертация – это не только новизна исследования, но и уникальные методики, разработка новых форм и программ, социологические исследования, лаконичный научный язык, обширная библиография, научный подход к разрабатываемой проблеме, полноценные приложения.

Для работы с базой нужны навыки поиска, анализа и синтеза информации. Поэтому для привлечения пользователей и удовлетворения их информационных потребностей мы используем разнообразные формы библиотечной работы. Наиболее популярными при работе со студентами являются уроки информационной грамотности, которые позволяют «потребителям информации ее самостоятельно генерировать, выявлять, хранить, использовать в целях удовлетворения своих потребностей» [7, с. 163]. Такой урок включает в себя как теоретическую, так и практическую часть, которая состоит из групповых дискуссий и разбора заданий. Работая со студентами Смоленского государственного института искусств, мы пришли к выводу, что эта методика обучения способствует более эффективному развитию коммуникативной компетенции и ведет

к достижению конечной цели – обучению пользователей навыкам самостоятельного поиска документов, отбору информации и грамотного применения её на практике. Участники занятий получают полную информацию об электронной базе, знакомятся с различными работами по интересующим их темам, распечатывают необходимые фрагменты научных работ.

Уроки информационной грамотности позволяют пользователям стать активными участниками процесса: слушать лектора и работать с базой диссертаций. Занятия ориентированы на развитие следующих приемов:

– поиск нужной научной работы, выходные данные которой неизвестны;

– создание папки и сохранение информации;

– умение самостоятельно выбрать из большого объема литературы ту информацию, которая наиболее важна для конкретной темы;

– разработать авторский научный материал и правильно оформить его.

Уроки, которые проводят сотрудники Сектора Электронной библиотеки диссертаций Смоленской областной универсальной библиотеки им. А. Т. Твардовского, дают возможность пользователям выработать систему для отбора информации и способствуют развитию информационной культуры личности. Эти занятия расширяют круг пользователей, поэтомув своей работе мы планируем разнообразить методы обучения и использовать такую новую форму, как лекция-тренинг.

Электронная библиотека диссертаций соответствует запросам современных пользователей, осваивает современные технологии доступа и передачи информации, учитывает требования мобильности и открытости. Всё это позволяет популяризировать деятельность ЭБД среди широких слоев населения, разумно сочетая традиционные библиотечные формы работы с новыми информационными технологиями. Сектор Электронной библиотеки диссертаций выполняет одну из главных задач современной библиотеки по формированию информационной культуры пользователей, позволяющей ориентироваться в информационном потоке.

Литература

1. Грабарь, Н. Г. Современное информационное пространство и формирование информационных потребностей пользователей / Н. Г. Грабарь, Т. Б. Соколовская // Науч. и техн. б-ки. – 2012. – № 12. – С. 13–15.

2. Камалетдинов, Р. К. Информатизация региональных библиотек: современное состояние, тенденции развития [Электронный ресурс] : автореферат ... кандидата педагогических наук : 05.25.03 / Р. К. Камалетдинов ; [Казанский гос. ун-т]. – Казань, 2012. – 20 с. – Режим доступа: www.diss.rsl.ru.

3. Кирьянова, А. П. Применение технологий интернет-маркетинга в научной библиотеке: теоретический аспект / А. П. Кирьянова //Науч. и техн. б-ки. – 2012.– № 10. – С. 44–50.

4. Леонтьев, А. А. Эволюция информационных технологий. Интернет в библиотеках: триумф Интернета или несбывшиеся надежды /А. А. Леонтьев // Науч. и техн. б-ки. – 2012. – № 10. – С. 35–43.

5. Лобузина, Е. В. Интернет-комплекс научной библиотеки как средство интеграции информационных ресурсов / Е. В. Лобузина //Науч. и техн. б-ки. – 2012. – № 12. – С. 20–27.

6. Ракитская, М. Л. Лекция-тренинг – эффективная форма обучения пользователей поиску документов в справочно-правовых системах. (Опыт Центра правовой информации РГБ) / М. Л. Ракитская // Науч. и техн. б-ки. – 2012. – № 12. – С. 5–12.

7. Фокеев, В.А. Библиографирование. Информатика : терминологический словарь / В.А. Фокеев. – М. : Литера, 2009. – 488 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.В. Груздова

Искусство в культурно-эстетическом развитии дошкольников

На протяжении многих веков искусство, и прежде всего музыкальное, признавалось незаменимым средством эстетического воспитания, важнейшим фактором формирования личностных качеств человека, его духовного мира.

Согласно современным научным позициям, воспитание детей должно строиться в опоре на культурный опыт человечества, который позволяет присваивать эталоны культуры на ранних этапах становления личности, когда у ребенка только начинают формироваться потребности, интересы, ценности, вкусы, оценки и нормы поведения. Одной из задач эстетического воспитания является приобщение детей к искусству как важнейшему элементу культуры, в котором аккумулируются художественно-эстетические ценности.

Современные педагоги, искусствоведы, исследователи культуры (Ю.Б. Борев, М.С. Каган, В.В. Медушевский, А.А. Мелик-Пашаев, В.А. Разумный, Л.П. Печко, Р.М. Чумичева и др.) отмечают, что искусство выступает хранителем целостности культуры, эстетического опыта человечества, который познается отдельной личностью на основе творческого диалога. В искусстве кроется особый опыт личностного развития человека, сконцентрированный в духовно-практическом и ценностно-эвристическом познании мира. Искусство обращается к человеку как к субъекту, уникальной и свободной личности, вступает с ним в духовный контакт, вызывает активное сопереживание и размышления.

По мнению А.В. Запорожца, психология эстетического развития дошкольника основывается на восприятии искусства ребенком. В общении с произведениями искусства у дошкольников активизируются эмоции, развиваются эстетические чувства и интересы, складываются представления о красоте, формируются общие и специальные способности, обогащаются знания об окружающем мире, человеке и о самом себе. На основании этих психических и психологических новообразований происходит становление начал эстетической культуры дошкольника, которая охватывает сферу эстетических переживаний, познаний, оценок, практическую творческую деятельность. При этом каждый из видов искусства, обладая своеобразием художественной образности, специфически воздействует на формирование внутреннего мира ребенка.

Механизм индивидуального присвоения общественно-исторического опыта человечества формируется искусством. Искусство является той формой общественного сознания, которая наиболее адекватно воспроизводит эстетическое сознание. Опредмечиваясь в художественном произведении, сознание творческой личности обретает форму внеличностного существования, всеобщую значимость. Выражаясь в форме искусства, эстетическое сознание оказывает огромное воздействие на субъективный мир личности. Человек, воспринимая произведение искусства, переживает знание о мире как свое собственное ощущение. Эстетически наслаждаясь искусством, человек углубляет свою личность, приобщается к миру и человечеству.

Е.Л. Фейнберг [8] выявил функции искусства в обществе и дал объяснение их возникновению:

– функция отражения действительности создает общий материал для синтезируемых в суждениях ассоциаций (чувственных и индивидуальных), для создания общего языка у художника и аудитории. При этом искусство не копирует действительность, а преображает отражаемое, которое получает интуитивную идею;

– гедонистическая функция искусства порождает чувство удовольствия, удовлетворения, которое сопровождает принятие, усвоение интуитивного суждения;

– коммуникативная функция искусства проявляется в «заражении» чувством, когда основная эмоция представляет собой переживание удовлетворения от интуитивного усмотрения постигаемой идеи, суждения;

– познавательная функция проявляется в полноте познания мира и в появлении нового знания;

– эстетическая функция состоит в возбуждении переживания бескорыстного удовлетворения, свободного от интереса и желания обладать. Данная функция способствует формированию художественных способностей, вкусов и потребностей человека, ценностному ориентированию в мире, пробуждению творческого духа, желания и умения творить в соответствии с эталонами красоты;

– этическая функция подготавливает душу человека для восприятия нелогической идеи добра, «расшатывая» монополию рационального и логического в познании;

– функция внесения гармонии обеспечивает создание гармонической личности с уравновешенными дискурсивной и интуитивной сторонами духовного мира;

– способность искусства давать целостное постижение действительности. Оно противопоставляется аналитическому, научному подходу к реальности, когда разные свойства и качества объекта исследуются разными науками. Способность искусства к целостному восприятию основана на интуитивном суждении, которое по своей природе синтетично, то есть строится на одновременном учете многообразия ассоциаций, свойств и связей объекта.

Познание мира, постижение истины – необходимое условие существования человечества, поэтому искусство является для него необходимым и незаменимым. Высшей целью искусства является всестороннее развитие личности, гармоническое объединение ее с историей, обществом, человечеством, одухотворение научного и технического прогресса идеями гуманизма.

На современном этапе в философии и педагогической науке происходит интеграция эстетического и эмоционально-ценностного отношения, которое трактуется как единое и целостное явление. Следовательно, эстетическое воспитание с помощью искусства не сводится только к художественному воспитанию, оно шире и предполагает воздействие на эстетические аспекты жизни и поведения, формируя эстетическое отношение детей к самой действительности, в котором раскрывается ценностный потенциал личности. Музыкально-эстетическое воспитание подразумевает актуализацию процесса восхождения личности через ценности музыкально-прекрасного [5].

Искусство способствует пробуждению, формированию и упрочению человеческого в человеке, является идентификационной средой личности в процессе ее социального и индивидуального становления. Отечественный психолог Г.Г. Шпет [9] подчеркивал, что искусство может помочь в формировании нового самосознания, так как, отдаваясь наслаждению, человек бессознательно и непроизвольно преображается и у него формируются новое мировоззрение, новые идеалы. В.А. Сухомлинский в свою очередь писал, что, «...познавая ценности искусства, человек познает человеческое в человеке, поднимет себя до светлого и прекрасного...» [6, с. 5].

Искусство является хранителем опыта человечества, формой и результатом реализации преемственных связей между поколениями людей, между личностью и обществом. Доставляя эстетическое наслаждение, искусство осуществляет воспитательное воздействие и информирование, передачу опыта и знаний, отличается способностью внушающего воздействия.

На современном этапе произведения искусства становятся формой диалога культуры, диалога личностей, диалога человека и общества. Ученые убеждены, что именно возрастающая роль искусства и культуры в силах гармонизовать отношения людей, их разобщенность, повлиять на человеческое сознание и мышление (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Л.С. Выготский, Д.С. Лихачев, Д.Б. Кабалевский).

Природа искусства определяется моделью человеческой деятельности.

Выделяют две модели: а) деятельность субъекта, направленная во внешний мир (познание, оценка, труд, общение); б) деятельность субъекта, направленная внутрь (самопознание, самооценка, самосозидание, автокоммуникация) [3]. Самооценка, самопознание, самосозидание строят личность и стимулируют ее деятельностное включение в жизнь.

Искусство – образная модель человеческой жизнедеятельности, которая воспроизводит личность во всей ее многогранности и целостности, влияет на всю структуру сознания и деятельности человека, взаимодействуя с его жизненным опытом. Искусство воссоздает жизнь в ее целостности и тем самым расширяет, углубляет реальный жизненный опыт человека. Оно несет художественные (по Л.С. Выготскому – «умные») эмоции. Л.С. Выготский [1] высказал мысль о том, что эстетическая эмоция не только является средством социализации личности, но и закладывает основы духовной культуры. И как духовное образование эта внутренняя деятельность по-своему ориентирует личность в социальной деятельности.

Важен факт осознания содержательной стороны полифункциональных отношений «искусство – ребёнок». Ответы коренятся в самой ценности искусства, в его потенциальных возможностях влияния на личность, в поиске новых подходов к содержанию и формам организации образовательного процесса в контексте интеграции культуры, искусства и образования. Такая интеграция может выступать основой для культуротворческой, развивающей среды, организованной с целью воспитания в ребёнке индивидуальности, неповторимости и самобытности, развития ребёнка как человека культуры (Е.В. Бондаревская).

Отражая жизнь и выполняя познавательную роль, музыка, воздействуя на человека, воспитывает его чувства, формирует вкусы, обогащает эмоциональный мир. Приобщаясь к музыкальному наследию, ребенок познаёт эталоны красоты, усваивает культурный опыт поколений.

Музыку мы рассматриваем как «выраженное эстетическое», оформленное и существующее в виде музыкального произведения, наполненного общечеловеческими и личностными смыслами. С точки зрения А.В. Сокол, «музыка» – это искусство интонационно-художественной «коммуникации», куда входят и выражение, и воздействие, и восприятие, и обратная связь, то есть понимание и оценка переданного личностного смысла и одобрение его, приятие или неприятие, то есть в целом – весь музыкально-коммуникативный акт или интонационно-художественное общение [8, с. 91–99].

Эстетическое в музыке переходит в художественный образ и возникает при его восприятии. Г.Г. Коломиец [5] пишет, что там, где присутствует музыкально-эстетическое как форма ценностного взаимодействия «человек – мир – музыка», присутствует связь с бесконечно множественными эстетическими явлениями, обусловленными многозначностью и смысловой многогранностью музыкального текста.

Специфика музыки обусловлена тем, что в ней присутствуют одухотворенность и духовность как целостное качество жизнедеятельности человека. Музыка, как вид искусства, непосредственно связанный с эстетическим, способствует восхождению личности к ценностям культуры. На основе восприятия ценностей музыкально-прекрасного личность стремится к поиску и самореализации смысла собственной жизни (Л.И. Арштейн, К.С. Григорьянс, Г.Г. Коломиец, А.И. Щербакова).

Известно, что музыка способна ранее всех других искусств воздействовать на психику ребенка, стимулировать эмоциональный отклик и положительные эмоции, побуждать к сопереживанию и художественной эмпатии, инициировать фантазию и воображение, вызывать желание общаться и делиться впечатлениями, рассуждать об услышанном. Научно доказано, что музыкальное искусство обладает большой силой художественного и эстетического воздействия на чувства и сознание детей дошкольного возраста, является источником развития музыкальности и творческой индивидуальности, выступает главным фактором в формировании музыкальной культуры детей (Н.А. Ветлугина, О.П. Радынова, Б.М. Теплов, В.Н. Шацкая и др.).

Музыка оказывает на ребенка большее эмоциональное воздействие, чем непосредственно окружающие его жизненные явления. Воспринимая музыку, ребенок насыщает свою память бесценным эмоциональным духовным опытом. Музыкально-эстетическое сопереживание выступает основой развития духовности у детей. Это объясняется тем, что у ребенка в процессе восприятия музыкальных образов, обозначающих художественную ценность, возникает чувство сопереживания, которое существенно определяет направленность личности, ее ценностные ориентации, поступки, поведение.

Эстетические эмоции не только обогащают духовно, но и эстетизируют отношение людей к действительности и, как пишет Б.И. Додонов, «делают их более бескорыстными, более чуткими к совершенству природы и достижениям человеческой культуры» [2, с. 46].

Музыка рассматривается как вид искусства, в котором художественные образы формируются с помощью звуков и который характеризуется особенно активным и непосредственным воздействием на внутренний мир человека. Это космос искусств, она обладает способностью непосредственно воплощать мир душевных переживаний человека, многообразную гамму его чувств и настроений.

Впечатления и переживания, вызванные музыкой у восприимчивого слушателя, не проходят бесследно, а «оседают» в сознании и дают импульс к действию. «Искусство требует ответа, побуждает к известным действиям и поступкам», – писал Л.С. Выготский [1, с. 317]. Опыт эмоционально-чувственного сопереживания художественному содержанию музыки и представления, возникающие в результате его осмысления, ребенок, при определенных педагогических условиях, переносит в реальную жизненную ситуацию, оперируя музыкальными и художественными представлениями как эталонами для взаимоотношения с природой, близкими ему людьми и окружающим миром в целом.

Изучение методологических и теоретических аспектов проблемы формирования культуры личности показывает, что процесс вхождения ребенка в культуру начинается с распредмечивания уже созданных исторической культурой предметов в соответствующей деятельности и с использованием необходимых качеств человека как субъекта деятельности. Усвоение универсалий культуры происходит, прежде всего, как усвоение ценностей, а последующее функционирование их в структуре сознания ребенка осуществляется в виде ценностных отношений и ориентаций.

Ценностями музыкальной культуры являются шедевры музыкального искусства и народного творчества как эталоны красоты в музыке, запечатленные в музыкальных

интонациях. Освоение музыкальной культуры дошкольниками происходит в процессе постижения «интонационного словаря» (Б.В. Асафьев) музыки разных эпох и стилей, который, попадая в сферу индивидуального сознания личности в виде переживаний, чувств, мыслей и оценок, распредмечивается и становится ее достоянием. Осваивая ценности музыкальной культуры, ребенок обогащает свой жизненный опыт эмоционально-ценностными переживаниями, знаниями о музыке, продуктивным творчеством. Результатом присвоения становится эмоционально-ценностное отношение детей к содержанию произведений искусства и окружающей действительности, отраженной в нем.

Ценности музыкальной культуры познаются ребенком благодаря способности воспринимать, переживать и оценивать мир музыкальных и художественных образов и воссоздавать его в собственной музыкально-эстетической деятельности. Исследования О.П. Радыновой [7] доказывают, что основы музыкальной культуры, как части общей духовной культуры личности, закладываются в дошкольном возрасте в процессе опыта познания шедевров мировой музыкальной классики, формирования эмоционально-оценочного отношения к произведениям в творческой музыкально-эстетической деятельности.

Эстетический феномен музыкальной культуры личности обусловлен, прежде всего, творческим характером постижения и присвоения ценностей культуры. Своеобразие музыкально-эстетического освоения культуры в дошкольном возрасте состоит в том, что в большей степени этот процесс связан с эстетическими эмоциями и оценками, а деятельность ребенка направлена не только на присвоение ценностей культуры, но и воссоздания их в своем опыте в виде универсальных способностей (В.Т. Кудрявцев).

Формирование музыкально-эстетической культуры личности детей дошкольного возраста понимается как процесс становления и развития эмоционально-ценностного отношения к музыкальному искусству на основе присвоения культурного (эстетического) опыта человечества в доступных возрасту музыкально-творческих видах деятельности, содержание и формы которых представляют путь вхождения ребенка в культуру.

Музыкальное искусство обладает неограниченным личностно-формирующим, социализирующим потенциалом, оказывает прямое воздействие на подсознание, психоэмоциональную, интеллектуальную, мотивационную и поведенческую сферы личности. При формирования основ музыкально-эстетической культуры у детей музыка наиболее эффективно влияет на формирование целостной, всесторонне и гармонично развитой личности ребенка, становление его культуры, потребностей, интересов, способностей, мотиваций, необходимых для дальнейшего успешного обучения, развития, социализации. Средства музыкального искусства вносят положительные коррективы в любой вид активности детей. Как наиболее эффективное (в сравнении с другими искусствами) педагогическое средство, музыка должна являться стержневым компонентом современного дошкольного образовательного процесса.

Музыка обладает неограниченными возможностями интеграции с другими искусствами и сферами познания. Специально подобранные, адаптированные музыкально-художественные материалы способны обогатить содержание каждой из образовательных областей программы дошкольного образования, обеспечить развитие интегративных личностных качеств ребенка. Интегративное значение музыки заключается в возможности создания особой, насыщенной среды, максимально благоприятной для целостного и всестороннего развития личности, формирования музыкально-эстетической и общей культуры ребенка дошкольного возраста.

Литература

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность /Б.И. Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
3. Гулыга, А.В. Принципы эстетики /А.В. Гулыга. – М.: Политиздат, 1987. – 253 с.
4. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
5. Коломиец, Г. Г. Эстетика и категория «эстетическое» // Вестник ОГУ. – 2005. – № 7. – С. 115–125.
6. Пьянкова, Н.И. Изобразительное искусство в современной школе /Н.И. Пьянкова. – М.: Просвещение. 2006. – 176 с.
7. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры: авторская программа и методические рекомендации /О.П. Радынова. – М.: Гном-Пресс, 1999.– 80 с.
8. Сокол, А.В. Музыкальная культура как предмет музыковедения // Одесский музыковед. – Одесса: Моряк, 1993. – С. 91-99.
9. Фейнберг, Е.Л. Кибернетика, логика, искусство / Е.Л. Фейнберг. – М.: Радио и связь, 1981. – 144 с.
10. Шпет, Г.Г. Введение в этническую психологию / Г.Г. Шпет. – М.: URSS, 2010. – 160 с.

Н.В. Чеботарева, Ю.К. Полетаева, Н.В. Бредихина

Формирование экологической компетентности воспитанников в дошкольном образовательном учреждении

Дошкольные образовательные учреждения в современной системе образования являются базовым подготовительным этапом дальнейшего развития ребенка.

Одним из важнейших направлений деятельности воспитателя является эколого-гуманистическое образование дошкольников, основной задачей которого является обоснование взаимоотношений в системе «Человек – Природа – Общество» и формирование понятия о ее единстве.

Целью экологического воспитания и образования в дошкольных учреждениях является формирование у ребенка осознания себя частью природы, формирование основ культуры ребенка в его взаимоотношениях с окружающей природной средой, которые включают приоритет духовных и культурных ценностей, здоровый и гармоничный образ жизни, обеспечивающий дальнейшее психическое и физическое развития ребенка.

Решение этой задачи требует от воспитателя высокого уровня экологической компетентности, которая является базовым показателем экологической культуры специалиста. Экологическая компетентность включает не только систему экологических знаний, умений, навыков, но и совокупность профессиональных и личностных качеств педагога, основанных на экоцентрических мировоззренческих установках, обеспечивающих экологически обоснованную деятельность, которая сочетает в себе современный уровень профессиональных знаний и умений с эколого-гуманистическими жизненными ориентирами.

Дети дошкольного возраста усваивают большинство мировоззренческих установок через подражание, следовательно, воспитатель реализует экологическое воспитание детей не только посредством сообщения им знаний и умений, сколько посредством передачи собственного чувственного опыта, эколого-культурных ценностей.

Основная трудность в реализации экологического образования дошкольников заключается в том, что воспитатели должны закладывать в сознание детей основы экоцентрического сознания, а формировать сознание возможно только на основе собственной мировоззренческой позиции.

Главным средством формирования экологической компетентности дошкольного педагога является содержание обучения и его проектирование, которое включает разработку принципов формирования экологической компетентности, разработку и экспериментальную апробацию моделей организации, структуры, содержания учебного материала, взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании.

Экологическая компетентность определяет способность дошкольного педагога реализовать экологическое воспитание детей дошкольного возраста, что определяет социальную важность и актуальность исследуемой проблемы.

Цель экологического образования и воспитания дошкольников находится в соответствии с концепцией экологического образования и решает главную задачу образования в целом: максимально обеспечить развитие в каждом человеке его генетических детерминированных способностей, развивать рациональное, критическое мышление, вооружить людей точными знаниями современной науки, которые позволяют использовать их в условиях изменяющейся природной среды. Для выполнения этой задачи образование должно быть направлено на формирование у человека устойчивого естественно-научного взгляда на природу и общество, на осознание своего места и роли в окружающем мире [7].

Ведущее место в реализации вышеуказанной цели образования принадлежит учреждениям дошкольного образования.

Формирование экологической культуры у дошкольников в педагогическом процессе дошкольного учреждения возможно при создании условий, обеспечивающих педагогический процесс экологического образования: формирование у детей элементов экологических знаний, которые должны отражать ведущие взаимосвязи природных явлений; воспитание субъектного отношения к природе, выявление уровня экологической культуры; моделирование процесса экологического образования, развитие у детей эмоциональной и когнитивной сфер [7].

Исходя из этого, при формировании экологической культуры у детей дошкольного возраста воспитатель, на наш взгляд, должен владеть совокупностью психолого-педагогических методов, которая не только формирует понятие детей об объектах природы, но, прежде всего, личностные качества ребенка, его сознание и мировоззрение.

Это, в свою очередь, требует от воспитателя владения педагогическими технологиями, ориентированными на целостный подход в развитии личности, учет возрастных психофизиологических особенностей ребенка, обеспечение возрастной преемственности, субъектность (ребёнок является активным участником экологической деятельности); учёт региональных возможностей, повышение общей и собственной экологической культуры самих педагогов [2, 4, 6, 3].

Исходя из этого, в ряду профессиональных компетентностей воспитателя важное место занимает способность формировать экологическую культуру у ребенка, или экологическую компетентность.

В психологической и педагогической литературе «компетентность» рассматривается как конкретное измерение выражения личности. По мнению А.К. Марковой (1993), профессиональная компетентность предполагает сформированность в труде учителя следующих сторон: педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность. Таким образом, экологическая компетентность включает личностную культуру, педагогическую культуру и культуру взаимоотношения с природой.

Согласно Г. Б. Барышниковой (2005), в структуру экологической компетентности должны входить такие показатели: высокий уровень экологических знаний; знание современных образовательных технологий в области воспитания; знание экологической

обстановки в России и основных направлений государственной политики в области охраны природы; умение организовать различные виды деятельности в природе с целью формирования у ребенка бережного отношения к ней; умение анализировать и обобщать передовой педагогический опыт в области воспитания экологической культуры; общие педагогические способности; отношение педагога к природе как ценности; умение анализировать результативность общения в процессе экологической деятельности; стремление повышать уровень экологической культуры.

Барышникова Г. Б. (2005) утверждает, что уровень формирования экологической культуры у дошкольников во многом обусловлен тем, насколько экологические ценности воспринимаются педагогом как жизненно необходимые и какие мотивы им движут в работе с детьми. Если воспитатель в своей деятельности руководствуется мотивом «вынужден», то эффект следует ожидать низкий, если же он движим мотивом «хочу» или «не могу иначе», то и результативность воспитания экологической культуры возрастает.

Элементарные экологические знания, полученные детьми в младшем возрасте, помогут им в дальнейшем осваивать предметы экологической направленности; знания – не самоцель, они лишь помогают сформировать у детей определенное отношение к природе, экологически грамотное и безопасное поведение, активную жизненную позицию; у детей дошкольного возраста очень развит познавательный интерес, в частности к природе. Именно в этом возрасте они воспринимают мир в целом, что способствует формированию экологического мировоззрения. Очень важно поддерживать этот познавательный интерес; содержание должно отличаться научностью.

Несмотря на возраст, дети должны получать в доступной форме научные представления об окружающем мире, в частности о природе. Формирование научного мировоззрения особенно важно в наше время, когда в обществе широко распространено мифологизированное сознание, ненаучный подход к объяснению природных явлений; содержание должно способствовать формированию у детей целостного восприятия окружающего мира, с одной стороны, и взаимосвязей частей этого целого – с другой; экологическое образование – часть общего образования, оно имеет межпредметный характер, способствует развитию мышления, речи, эрудиции, эмоциональной сферы, нравственному воспитанию, – то есть становлению личности в целом.

Дошкольники – начальное звено системы непрерывного образования, следовательно, элементарные экологические знания, полученные детьми в младшем возрасте, помогут им в дальнейшем осваивать предметы экологической направленности, что будет способствовать формированию у детей экоцентрического сознания и, соответственно, экологической культуры.

Проблемы формирования экоцентрического типа сознания и, соответственно, экологической культуры дошкольников основаны на возрастных психологических особенностях детей. Осознанно ребенок начинает контактировать с миром природы в возрасте двух лет. У детей дошкольного возраста не сформирована познавательная сфера, отсутствует практический опыт, и, соответственно, их психологическому развитию соответствуют представления об окружающем мире, основанные на поверхностных обобщениях.

Достижению данной цели способствует становление экоцентрического типа сознания личности, формирование экологической ответственности и этики отношения к природе. Становление экологического образования детей в рамках дошкольного образовательного учреждения на современном этапе является необходимым и определяется целями и задачами всего дошкольного образования РФ.

Литература

1. Барышникова, Г.Б. К вопросу о технологии воспитания экологической культуры учащихся младших классов / Г.Б. Барышникова// Ярослав. пед. вестник. – 2002. – №1. – С. 138–148.

2. Гирусов, Э.В. Природные основы экологической культуры / Э.В. Гирусов. – М., 1989.

3. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология /С.Д. Ясвин, В. А. Дерябо. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

4. Зверев, И.Д. Экология в школьном обучении: Новый аспект образования /И.Д. Зверев. – М., 1990.

5. Лихачёв, Б.Т. Экопсихотерапевтические аспекты воспитания // Педагогика. – 1995. – № 1.

6. Маркова, А.К. Психологическая культура учителя / А.К. Макаров. – М.: Просвещение, 1993.

7. Шамова, Т.И., Давыденко, Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе /Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.

О.В. Заславская, Е.Ю. Гончарова

Культура социально-профессионального партнерства в работе с одаренными детьми[1]

Сдвиги, происходящие в современном мире – в экономике, управлении государством, в социальной сфере, – показывают возрастающее значение в этих процессах человеческого потенциала и нематериальных факторов.

Прорывы общества в новые идеи, технологии напрямую связаны с комуляцией в нем инновационного человеческого потенциала, «подпитка» которого происходит за счет «выращенных» в школе талантов и во многом определяется выявлением одаренных детей и эффективной работой с ними.

В развитии системы поиска и поддержки талантливых детей и молодежи, т.е. процессов формирования, развития и использования человеческого потенциала, важную роль играет сфера образования, т.к. среда образовательного учреждения является первичной для проявления и развития способностей детей и подростков. Это направление деятельности получило концептуальные и правовые основания. В этой связи необходимо назвать основные документы: Закон Российской Федерации «Об образовании», Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Приоритетный национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Стратегия развития образования до 2020 г. «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики», Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов и Комплекс мер по ее реализации. Кроме того, регионами разработаны долгосрочные целевые программы по развитию образования, комплексные проекты модернизации образования, а также программы и проекты муниципального и институционального уровня, которые включают в себя, как составную часть, мероприятия, связанные с формированием системы работы по поиску и поддержке талантливых детей и молодежи.

«Современная экономика все больше нуждается в специалистах, обладающих глубокими знаниями и способных к новаторству, поэтому работа по выявлению и развитию молодых талантов, основанная на лучшем историческом опыте и наиболее

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект №11-06-00092а

успешных современных образцах, – необходимый элемент модернизации экономики России» [1].

Сложившаяся практика работы по названной проблеме в регионах и на муниципальном и институциональном уровнях свидетельствует о достаточно сформированной структуре данного направления деятельности.



Опыт работы учреждений образования показывает, что для организации эффективных процессов управления развитием человеческого потенциала необходимо сформировать у участников этой деятельности концептуальные представления о процессах, выстроить определенные структуры, которые будут осуществлять развитие познавательного и деятельностного пространства в учреждении и вне его, «запустить» собственно сами процессы, для чего педагогам и управленческой команде необходимо обладать определенными в этой области компетенциями.

Образовательные учреждения, наиболее продвинувшиеся в данном направлении работы, достаточно часто играют роль ресурсных центров, не только представляющих для педагогов и школьных администраций свой позитивный опыт работы по проблеме, но и предлагающих командное, групповое, индивидуальное обучение в разных формах (консультаций, тренингов, дистанта, онлайн-встреч, видеоуроков, видеоконференций, др.).

Для координации разнообразных, разномасштабных видов деятельности в ресурсном центре необходим какой-либо общественный орган управления, в состав

которого было бы рационально ввести руководителей рабочих/инициативных групп. Направления работы этих групп определились бы в соответствии с проблемами, выявленными в результате социологических/мониторинговых исследований, например, внедрения технологии «Управление талантами», в циклический процесс которой входят такие составные компоненты, как определение стратегии, обучение и развитие, планирование достижений, развитие лидерства, мотивация.

При выработке стратегии важно предусмотреть развитие практик социально-профессионального партнерства. Достаточно затруднительно обеспечить такое взаимодействие в малых городах, где нет вузов, научно-исследовательских, ресурсных центров, других учреждений и организаций, ориентированных на работу с одаренными детьми, а также на повышение профессиональных компетенций педагогов, их умений «выращивать» таланты. Возможность развить социально-профессиональное партнерство, к примеру, с ресурсными центрами в больших и разных городах, даже сильно отдаленных от малого города, в настоящее время предоставляют IT-технологии, использование дистанционных форм, организация сетевого обучения, общения.

Для продвижения выбранных стратегий по развитию талантов, обучению одаренных детей возможно установление социально-профессионального партнерства не только с учреждениями, организациями, но и с разнообразными педагогическими ассоциациями, активный рост которых наблюдается в последнее время (например, Ассоциация образовательных учреждений – ресурсных центров; Ассоциация учителей дистанционного обучения, др.). Расширение пространства социально-профессионального партнерства при решении проблем управления талантами даст наибольший эффект при условии правового оформления партнерских отношений, так как оно предполагает долгосрочное и многоплановое включение в процесс развития человеческого потенциала разнообразных заинтересованных сторон.

Социальное партнерство понимается как совместно распределенная деятельность представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные социокультурные результаты. Это особый тип добровольного взаимодействия субъектов деятельности [4].

Основной способ осуществления социального партнерства – социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения соглашения по вопросам, представляющим взаимный интерес, на договорной основе [4].

Определяя стратегии, немаловажно предусмотреть заключение договорных отношений с партнерами, которые помогут решению таких проблем, как научно-методическая поддержка педагогов, работающих со способными и одаренными детьми, психолого-педагогическое сопровождение данной категории учащихся, оказание методической и практической помощи родителям способных и одарённых детей, межведомственное взаимодействие, способствующее развитию способностей и компетенций детей, росту их творческого и интеллектуального потенциала, обеспечение «социального лифта» для талантливой молодежи в условиях изменчивой и конкурентной экономики.

Стратегически важным моментом при планировании и организации деятельности является выбор модели обучения одаренных детей. Культуросообразной моделью современного образования детей с повышенной мотивацией к учению можно назвать модель сетевого образования. Его основа – индивидуальные образовательные программы учащихся, строящих свое образование на основе собственных интересов, вне обязательной жесткой привязанности к тому или иному учреждению. На основе индивидуальных образовательных программ учащихся создается межшкольная сетевая образовательная программа. Участниками сети становятся уже не школы, а индивидуальные программы учеников. Сетевое взаимодействие учреждений по обучению

одаренных детей возможно организовать на основе договоров простого товарищества. Такой опыт в регионах есть.

Возможен и путь объединения школ, занимающихся проблемой управления развитием талантов детей, в региональную или межрегиональную ассоциацию, т. е. объединение субъектов деятельности – юридических лиц – в некоммерческую организацию на основе членства. Такая форма сотрудничества создаст возможность упорядочивания процессов социального взаимодействия, придания им легитимности и стабильности. Правовым условием для такого социального партнерства является устав ассоциации.

Партнёрство, которое инициирует система образования, как особая сфера социальной жизни, позволяет изменять, проектировать, устанавливать новые общественно значимые функции. Система сетевого обучения может стать таким социальным институтом, который способен предоставить одаренному ребенку разнообразные образовательные услуги, позволяющие ему учиться непрерывно и обеспечивающие возможность получения современных знаний, овладения современными технологиями образования. Такая система создает возможности каждому ученику выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным потребностям, где бы территориально он ни находился [2].

Если технологии развития лидерства достаточно известны, то на настоящий момент один из сложнейших вопросов технологии «Управление талантами» – планирование достижений детей. Существует много неясных вопросов, которые касаются прежде всего педагогического управления данным процессом как совместной деятельностью, в которой участвуют учителя, психологи, сами учащиеся, их родители. Проблемы планирования достижений одаренного ребёнка в образовательной деятельности – предмет активных поисков образовательных учреждений – инновационных площадок в разных регионах. Для продвижения решений данной проблемы в инновационную практику школы, ориентированной на «выращивание» талантов, возможно вхождение в социально-профессиональное сообщество образовательных и научных учреждений, реализующих подобный проект на партнерских условиях, что тоже требует нормативно-правового обеспечения договорных отношений сотрудничества.

Литература

1. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная Президентом РФ 03.04.2012.

2. Каменщикова, Л.А. Возможности социального партнерства в условиях развития образования. Тезисы Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы и социальное партнерство в образовании» 28–30 октября 2002 г. в г. Новосибирске. – Новосибирск, 2002. – WWW.URL://http:// www.open.websib.ru/.

3. Климов, Е.А. Путь в профессионализм/ Е.А. Климов. – М.: Флинта, 2003.

4. Осипов, А.М. Социология образования. Очерки теории/ А.М. Осипов. – Ростов-н/Д., 2006.

5. Олейникова, О., Муравьева, А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза // Высшее образование в России. – 2006. – №6.

Э.В. Зауторова

Роль семьи в нравственно-эстетическом воспитании детей

Главной целью воспитания детей в любой семье является всестороннее развитие личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Так, К.Д. Ушинский рассматривал семейное воспитание как целена-

правленный процесс формирования «человека в человеке». По его мнению, сущность нравственного воспитания в семье не в кодексе правил поведения, а в том, чтобы создать внутреннюю направленность человека. По мнению Н.И. Пирогова, самое большое право родителей заключается в том, чтобы развить всецело и всесторонне все благое, что есть в человеке от природы, без посягательства на личность ребенка, оберегать целостность детской души, не внося в нее неискренность [4].

Большое значение имеют работы П.Ф. Лесгафта в области воспитания детей. Он считает, что в нормальной семье ребенок становится гуманизирующим фактором нравственного совершенствования всех ее членов; в семье необходимо создавать нормальные условия для роста, развития и проявления всех положительных способностей детей. В своих работах А.С. Макаренко раскрывает своеобразные и сложные проблемы семейного воспитания, его противоречия и пути их разрешения. Рассматривая вопросы родительского авторитета, дисциплины, игры, семейного хозяйства, воспитания в труде, педагог большое внимание уделяет проблеме воспитания культурных навыков в семье, в том числе эстетическому развитию личности [4].

Нравственно-эстетическое воспитание является неотъемлемой частью процесса воспитания личности, его цель – формирование в каждом человеке потребности и способности понимать, ценить и строить жизнь по законам красоты. Важным средством нравственно-эстетического воспитания детей в семье является искусство. Оно оказывает огромное влияние на формирование эмоционально-чувственной сферы личности, развитие культуры чувств человека: появляется способность реагировать на окружающие явления душой, а не только разумом; искусство учит сочувствию, состраданию, сопереживанию, содействию [3].

Воспитательную и профилактическую силу воздействия искусства на человека отмечали еще древнегреческие философы – Аристотель, Демокрит, Пифагор, Платон. Искусство – явление чрезвычайно сложное, многозначное и полифункциональное, которое исследуется в философии – Ю.Б. Боревым, М.С. Каганом, Л.Н. Столовичем и др., в психологии – В.М. Аллахвердовым, Л.С. Выготским, А.А. Мелик-Пашаевым и др., в педагогике – Д.Б. Кабалевским, Б.М. Неменским, В.А. Разумным и др.

Проблема влияния различных видов искусства на личность с учетом ее возрастных особенностей нашла отражение в работах Ю.Б. Алиева, Б.В. Асафьева, В.Н. Шацкой и др. Работы многих ученых – М.С. Каган, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Л.А. Рапацкая, Н.А. Терентьева, Л.В. Школяр – посвящены вопросам определения места и значения искусства и его функций в жизнедеятельности человека.

Участвуя в сложном образовательном процессе, обучающиеся испытывают огромные нервные перегрузки и напряжения, присутствуют конфликтные ситуации, огорчения и др. Искусство помогает снять напряжение, вызванное повседневной деятельностью. Воспринимая художественное произведение, человек разряжает внутреннее напряжение, порожденное реальной жизнью, и компенсируют монотонность повседневности [2, с. 154]. Искусство влияет на внутреннюю гармонию личности, способствует сохранению и восстановлению психического равновесия.

Большую роль различные виды искусства играют в воспитании нравственности, внутренней свободы и дисциплины человека, в формировании его мировоззрения. В работе с детьми, психика которых крайне неустойчива, а эмоциональная сфера чрезвычайно лабильна, использование произведений искусства в семейном воспитании также помогает:

– создать положительный эмоциональный настрой, снизить утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления у ребенка;

– облегчить процесс коммуникации детей со сверстниками, педагогами, другими взрослыми (совместное участие в художественной деятельности будет способствовать созданию отношений взаимного принятия, эмпатии);

– укрепить культурную идентичность ребенка;

– предоставить возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме;

– развить чувство внутреннего контроля, опереться на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции, облегчить адаптацию к жизни в обществе;

– содействовать творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков художественной деятельности, художественных способностей в целом.

Специалисты считают, что, начиная с периода беременности матери и до достижения ребенком трех лет, в доме обязательно должны звучать классическая музыка и духовные песнопения. Это очень благотворно действует на характер человека. Есть научные исследования, говорящие о том, что если ребенок до 3–4-х лет не слушал такую музыку, а его окружала агрессивная музыкальная среда (тяжелый рок, «попса», «металл» и т.д.), у него уже не выработается вкус к возвышенной музыке: ему всегда будет нравиться только низкопробная музыка [1, с. 65]. Музыка оказывает колоссальное влияние на наше сознание.

В процессе приобщения ребенка к искусству формируется его эстетическая культура, он становится более понятным для себя самого, лучше постигает эффекты воздействия собственной личности на окружающих, становится способным к осмыслению возможных отклонений в своем поведении [3].

Формами приобщения ребенка к искусству в условиях семейного воспитания являются: совместное посещение концертов, театральных постановок; обсуждение проблемных ситуаций, поведения героев или фактов, описанных в художественной литературе; просмотр и прослушивание передач по радио и телевидению, семейные чтения; посещение художественных кружков и объединений; семейное художественное творчество (вышивка, рисование, изготовление поделок) и т.д.

Условиями успешности процесса нравственно-эстетического воспитания детей в семье являются:

– авторитет и личный пример родителей в художественной области (заинтересованное и сознательное участие в художественно-творческой деятельности; любовь к искусству не дается от природы, не создается искусственно, не завоевывается страхом, угрозами, а вырастает из любви и привязанности; воспитательная сила личного примера родителей в данной сфере обусловлена психологическими особенностями детей, как подражательность, конкретность мышления и т.д.);

– педагогический такт родителей (хорошо развитое чувство меры в обращении с детьми, умение найти наиболее близкий путь к чувствам и сознанию детей, выбрать эффективные воспитательные меры воздействия на их личность, учитывая возрастные и индивидуальные особенности, конкретные условия и обстоятельства; предполагает соблюдение равновесия в любви и строгости, знание действительных мотивов поступков детей, верное соотношение требовательности с уважением к достоинству личности ребенка);

– уровень культуры быта в семье (правильные взаимоотношения между членами семьи, уважение друг друга, а также разумная организация свободного времени всей жизни семьи; беседы с ребенком в свободной и сердечной атмосфере о культуре поведения, об искусстве и его роли в жизни человека создают близость между родителями и детьми и становятся одним из средств воспитательного влияния; важны и внешние условия: культура домашней обстановки, соблюдение общекультурных и эстетических требований);

– знание родителями возрастных и индивидуальных особенностей детей (знание способностей и возможностей детей позволяет правильно построить процесс приобщения к искусству, обеспечивает единство и последовательность в требованиях к детям со стороны всех членов семьи и т.д.) и др.

Искусство обладает высоким духовно-нравственным потенциалом, в психолого-педагогической литературе признана его коррекционно-развивающая и воспитательная роль. Приобщение к искусству может способствовать развитию умений человека прогнозировать свою жизнь и реализовывать поставленные цели, нести ответственность перед самим собой, своей семьей и оказывать влияние на содержание экзистенциальной сферы личности.

Таким образом, правильно организованное нравственно-эстетическое воспитание в семье учит ребенка воспринимать жизнь в ее красоте и гармонии, относиться к окружающему миру с любовью и заботой, способствует развитию творческих способностей, душевных и теплых взаимоотношений между родителями и детьми, учит внимательности и чуткости к близкому человеку.

Литература

1. Блект, Р. Как быть счастливым // Благодарение с любовью. – 2012. – №5. – С. 61–65.

2. Борев, Ю.Б. Эстетика: учебник/Ю.Б.Борев. М.: Высш. шк., 2002.

3. Зауторова, Э.В. Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности // Искусство и образование. – 2008. – № 2 (52). – С. 68–73.

4. Социальная педагогика: курс лекций / под. общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000.

Е.В. Полевина

Формирование эстетической культуры личности растущего человека в детских и школьных библиотеках

Формирование гармоничной, эстетически развитой личности особенно актуально в наши дни. Иллюстрированная детская книга, как одна из граней системы эстетического воспитания, призвана открыть юным читателям красоту окружающего мира, животных и растений, прошлое и настоящее, искусство и литературу, фантазию и реальность. Искусство иллюстрации детской книги и литературных текстов – синтез искусств – является основой эстетического воспитания и формирования эстетической культуры личности растущего человека. Эстетическая культура – это становление личности растущего человека в процессе освоения мира искусства как способа познания и творчества. Концепции Г.З. Апресяна, А.И. Бурова, А.К. Дремова, Г.А. Петрова, Т.Б. Лихачева, Б.П. Рожественского о влиянии искусства на личность растущего человека открывают новые горизонты активного использования возможностей синтеза искусств в библиотечно-педагогическом процессе. Искусство иллюстрации детской книги и литературные тексты открывают юным читателям мир, участвуют в процессе познания, эстетическом осмысление природы, дают яркие впечатления о флоре и фауне, фольклоре и народных традициях. Синтез литературы и искусства в процессе библиотечно-педагогической работы активно влияет на эстетическую культуру личности. Библиотекари-педагоги в процессе библиотечных занятий занимаются формированием эстетического восприятия, художественного вкуса. В процессе занятий у

юных читателей появляется самостоятельное мнение, наблюдается ассоциативность мышления, выразительная речь. Все это – составляющие эстетической культуры личности. В процессе формирования эстетической культуры в детских и школьных библиотеках используют научные работы Б.М. Неменского [2]. Воспитание художественного мышления – важный этап приобщения читателей-детей к искусству. А в процессе приобщения к искусству происходит формирование эстетической культуры. Развитие художественного кругозора читателей-детей, эстетическое развитие юных читателей в системе детских и школьных библиотек – сложный и длительный процесс. Всестороннее развитие личности растущего человека предполагает использование инновационных форм, методов, средств формирования эстетической культуры детей и подростков.

Библиотечно-педагогическая деятельность, направленная на повышение эстетической культуры в детских и школьных библиотеках, предполагает использование синтеза искусств, медиа-средств, internet-технологий как средства освоения отечественной и мировой культуры. Библиотекари-педагоги учитывают возрастные особенности читателей-детей. Психологические особенности читателей-детей являются основой библиотечно-педагогической деятельности в процессе эстетического развития.

Дошкольный период – важнейший этап в жизни ребенка. У читателей-дошкольников происходит формирование познавательных интересов и способностей, навыков и привычек, закладываются основы эстетической культуры. В этот период особенно важно формирование интереса к книге. Большую роль в формировании личности растущего человека играют библиотекари-педагоги. В процессе приобщения к детской иллюстрированной книге происходит обогащение эмоционально-нравственного опыта ребенка. Читатель-дошкольник включается в процесс эстетического развития. К.Д. Ушинский отмечал исключительное значение первых лет детства. Развивающие игры, в основе которых иллюстрация детской книги, – важный этап эстетического развития юного читателя. Особенно актуальны для читателей-дошкольников книжки-игрушки, которые поражают воображение, влияют на развитие образного мышления, познавательную активность у дошкольников. Библиотекари-педагоги в процессе совместного освоения книжного пространства с юными читателями оказывают огромное влияние на развитие творческих, познавательных, художественных способностей ребенка, его эстетическую культуру.

Пространство иллюстрированной детской книги является основой эстетического развития читателей-детей. Иллюстрированная книжка-игрушка в процессе библиотечных занятий влияет на развитие речи, дает представления о предметах, сведения об окружающем мире. Обучение чтению в процессе игры на основе иллюстрированных детских книг, азбук и букварей особенно эффективно. Чтение читателей-дошкольников – один из показателей ускоренного развития, фактор освоения книжного пространства в процессе формирования эстетической культуры. В связи с этим особое значение имеет концепция раннего обучения В.А. Сухомлинского как основа всестороннего, интеллектуального и культурного развития.

Возрастные особенности младших школьников возраста семи-девяти лет – это этап первоначального накопления. Развивается воображение, фантазия, образное мышление. Игра является ведущим видом деятельности. В этом возрасте ученые отмечают творческую и познавательную активность. Библиотекари-педагоги особе внимание уделяют творческим занятиям младших школьников – рисованию, лепке, конструированию – в процессе эстетического развития. Активность младших школьников и разнообразие интересов – одно из условий для развития и обогащения творческого воображения, приобщения к эстетической мировой и отечественной культуре. Активность и особый интерес к процессу познания в младшем школьном возрасте – залог

успешной библиотечно-педагогической деятельности в процессе формирования эстетической культуры. Синтез иллюстрации и литературного текста в процессе эстетического развития младших школьников способствует реализации способности к анализу и обобщению. Эмоциональная активность детей младшего школьного возраста позволяет реализовать творческие способности в театрализациях и детских представлениях. Профессиональные качества библиотекаря-педагога в процессе библиотечно-педагогической работы в детско-юношеских библиотечных системах являются залогом формирования эстетической культуры личности растущего человека.

Особенно актуально формирование эстетической культуры у подростков. Необходимо использовать дифференцированный подход в библиотечно-педагогической работе. На формирование научного мировоззрения влияет эстетическое восприятие природы, отражение данной темы в пространстве книги, живописи, музыке. Представления об окружающей среде обогащают эстетическую культуру юных читателей. В библиотечно-педагогической работе с подростками специалисты используют медиасредства и internet-технологии как средство эстетического развития и формирования эстетической культуры. В процессе решения этой сложной педагогической задачи происходит усвоение социокультурного опыта, морально-этических норм, обогащение духовного мира личности растущего человека. Для современных подростков особенно важно: освоение лучших образцов отечественной и мировой культуры, реализация творческих способностей, планов и устремлений.

Переходный период от детства к юности – важнейший период становления личности. Подросткам свойственно критическое мышление, конфликтность, обостренное восприятие мира. Обращение к миру искусства, вечным ценностям способно сгладить противоречия подросткового возраста и сосредоточить активность на эстетическо-художественной деятельности в процессе библиотечно-педагогических занятий. Влияние искусства в процессе библиотечно-педагогической деятельности способно изменить ценностные ориентиры личности растущего человека, позитивно повлиять на представления, кругозор, отношение к занятиям, в некоторых случаях позволяет раскрыть талант и определиться с выбором профессии. В процессе формирования эстетической культуры профессиональные педагоги-библиотекари способны помочь в эстетическом познании мира, реализовать многогранные способности подростков в их творческом самовыражении. Развитый эстетический вкус у читателей-детей является показателем эстетической культуры. В процессе формирования эстетической культуры используют самые разнообразные формы и методы, отечественный и зарубежный опыт.

Отечественные концепции по формированию эстетической культуры разработаны в МГУКИ, на кафедре литературы и библиотечно-педагогической работы с детьми и юношеством, и реализуются на базах практики (РГДБ и б-ке № 61).

Эстетическое развитие детей Японии в области формирования их эстетической культуры является многоступенчатым. Уроки эстетики проводятся от простого к сложному. Творческое самовыражение является целью эстетического воспитания. Особое внимание уделяют одаренным детям. Эстетическое познание мира раскрывается в «сочинениях о жизни», «рисунках о жизни». В процессе освоение традиционных детских праздников формируется эстетическая культура детей. Организуются «Праздники детского творчества», фестивали «Мир глазами детей», где объединяют свои творческие способности дети, родители и учителя. Процесс эстетического развития и формирование эстетической культуры особенно ярко проявляется в объединениях «Маленькие детские клубы Японии» и движении « За детские театры».

Эстетическое воспитание во Франции и формирование эстетической культуры является органической частью воспитательной системы. Художественное воспитание – это

органическая часть эстетического воспитания. Эстетическое развитие детей в отдаленных районах решается средствами музеебусов. Проводятся практические занятия по эстетическому развитию с применением аудиовизуальных материалов. «Педагогические чемоданы», или «портативные выставки», – одна из форм библиотечно-педагогической деятельности, направленной на формирование эстетической культуры детей. Игровые формы работы с детьми используются в период проведения музейных и библиотечных выставок. Специалисты музеев и библиотек работают вместе и организуют клубы – «Друзья музеев», «Одаренные дети», – направленные на выявление творческих способности детей.

Эстетическое воспитание в Германии и формирование эстетической культуры направлено на освоение литературного наследия: исторических баллад, как средства эстетического воспитания. Особенно популярны театры под отрытым небом, исторические клубы при музеях как средство формирования эстетической культуры. Исторические игры для школьников – это эмоционально-образное освоение исторических легенд, литературных произведений, что позволяет позитивно повлиять на развитие творческих способностей, воображение и фантазию. В процессе занятий юные читатели самостоятельно создают средневековые костюмы, воссоздают атмосферу ушедшей эпохи. Особой популярностью пользуются центры музейной педагогики.

Эстетическое воспитание и формирование эстетической культуры в США направлено на создание детского пространства. Это детские музеи США как образовательные консультационные центры по вопросам образования и культуры; сотрудничество с учителями и родителями; специальные образовательные программы: краткосрочные и долгосрочные. Специальные «Курсы креативности» являются способом творческого освоения поставленных задач. В процессе формирования эстетической культуры используют комплекс искусств, а также структурные программы эстетического воспитания: «Эстетика и мир», «Эстетика и элементы искусства», «Эстетика и художник», «Эстетика и творческий процесс», «Эстетика и культура», «Эстетика и окружающая среда». В процессе формирования эстетической культуры используют игровые формы работы по эстетическому развитию. Особый интерес вызывают эстетика литературно-художественных произведений и их отражение в творчестве детей. В США отмечается раннее развитие творчества. Специалисты активно привлекают художников-иллюстраторов для формирования эстетической культуры читателей-детей и реализации их творческих способностей. Активно используют программы по истории искусства.

Формирование эстетической культуры подрастающего поколения – сложная задача, на реализацию которой направлена деятельность библиотекарей-педагогов в детских и школьных библиотеках. В процессе формирования эстетической культуры необходимо использовать лучшие образцы отечественного и зарубежного опыта в области эстетического развития, художественной культуры, психологии художественного творчества.

Литература

1. Иванова, Г.А. Школьный библиотекарь: Становление профессии/Г.А. Иванова. – М: Школьная библиотека,2004.– 288 с.

2. Неменский, Б.М. Мудрость красоты: О проблемах эстет. воспитния. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

3. Полевина, Е.В. Иллюстрация детской книги в библиотечной работе с детьми. – М.: Школьная библиотека, 2003. – 207 с.

4. Полевина, Е.В. Иллюстрированная детская книга в эстетическом развитии подрастающего поколения// Библиотечное дело – 2012: библиотечно-информационная деятельность в пространстве науки, культуры, образования: Материалы семнадцатой международной научной конференции (Москва, 25–26 апреля 2012 года). – Ч II. – М.: МГУКИ, 2012. – 288 с.

Т.Г. Жаровцева

Национальные традиции в ракурсе социальных проблем воспитания детей в семье

Необходимость воспитания уважительного отношения к национальным традициям семьи продиктована изменением социальной ситуации развития современной семьи и ребенка. Сегодня источником знаний, умений и навыков является система институтов воспитания и обучения. В современный период развития общества и семьи в процессе социализации индивида участвуют параллельно другие институты, а также средства массовой информации, телевидение, улица, возникает необходимость специальной работы, ориентирующей подрастающее поколение на традиционные ценности семьи, которые помогут нивелировать деструктивное влияние негативных моментов в социализации и воспитании детей.

Вместе с тем, существует противоречие между имеющимися потенциальными возможностями национальных традиций в воспитании детей дошкольного возраста и отсутствием педагогических знаний, технологий для реализации этих возможностей в семье, что создает область неизвестного знания и нивелирует возможности семьи.

Целью данной статьи является конкретизация сущности феномена национальных традиций как средства формирования личности дошкольника и определение основных направлений использования национальной традиции в семье.

На наш взгляд, национальные традиции – это духовный феномен, который принадлежит сознанию членов семьи (рода) и включает в себя нормы и ценности, которые регулируют, интегрируют и организуют жизнь семьи.

Процесс воспитания отношения к национальным традициям в семье включает, по нашему мнению, три компонента: когнитивный, эмоционально-мотивационный, деятельный. При этом когнитивный компонент выступает как система усвоенных личностью на уровне убеждений социальных знаний – понятий, правил, норм, оценок, ценностей. Эмоционально-мотивационный компонент – особый смысл, который вкладывается в отношения. Деятельный компонент – совокупность обобщенных приемов познавательной деятельности. Это приемы фактического и оценочного анализа ситуаций и явлений, приемы актуализации личных ценностей, целесообразности (процесс выбора и постановки цели, вмешательство в жизненные ситуации), а также приемы выбора средств воздействия с целью преобразования исходных ситуаций в желание, коррекции обозначенных целей и средств поведения.

К когнитивному компоненту относятся такие показатели, как знание своей родословной, средств проявления уважения к памяти предков, понимание семейных реликвий, знание норм семейного этикета в общении со старшими, знание средств проявления уважения к родителям младших членов семьи, знание семейных и национальных праздников, их историю и цель проведения.

В эмоционально-мотивационном компоненте мы определили следующие показатели: чувство гордости за свою семью, род, его традиции; положительные эмоции в отношении семейных реликвий; внимательное отношение к старшим, проявление заботы, сочувствия, желания общаться с родителями, гордость за свой труд и труд близких и родных людей.

Деятельный компонент включает следующие показатели: умение составлять свою родословную, бережно относиться к семейным реликвиям, соблюдать условия их сохранения; соблюдение норм и правил семейного этикета, умение прислушивать-

ся к советам старших, ценить их жизненный опыт, мудрость; выполнение поручений взрослых; помощь взрослым в организации и проведении домашних событий; умение готовить подарки родным, сюрпризы.

Необходимыми условиями, которые обеспечивают эффективность процесса ознакомления детей с национальными традициями в семье, на наш взгляд, являются: интеграция знаний о национальных традициях, к которым относятся культурологический, исторический, литературный, генеологический аспекты; учет особенностей развития детей дошкольного возраста; использование методов и приемов, социальной ориентации родителей на воспитательный потенциал семьи.

Сущность процесса формирования у дошкольников отношения к национальным традициям предусматривает определение соответствующей технологической последовательности: ознакомление с родословной, ориентация на национальные традиции в семье, обогащения личного опыта, реализация накопленного ребенком опыта в поведении, деятельности, диагностика уровня сформированности уважительного отношения к национальным традициям.

Анализ существующих в семье традиций, а также традиционных увлечений членов семьи свидетельствует о том, что:

– во многих семьях существуют разные национальные традиции, которые уходят своими корнями в историю, но есть и современные традиции в семейном воспитании, частично сохраняются традиционные для семьи виды деятельности (вышивание, вязание, плетение и т.д.);

– занимаясь традиционно каким-либо видом деятельности, родители демонстрируют желание приобщить к ним и детей;

– родители отмечают благотворное влияние национальных традиций на формирование личности ребенка, при этом особую роль традиции играют в формировании нравственных качеств личности: «традиции воспитывают дух», «учат законам жизни», «формируют привычки».

В зависимости от отношений к национальным традициям нами было выделено четыре типа семей: традиционные семьи, традиционно-ориентированные семьи, семьи с нейтральным отношением к традиции и семьи с доминированием негативных традиций.

Основными показателями для дифференциации типов были:

1. Наличие в семье системы традиций, их устойчивость, направленность.

2. Ретроспективность мышления членов семьи (осознание значимости национальных традиций в настоящем, их нравственной сути, изучение родословной, сакраментальное отношение к семейным реликвиям).

3. Наличие традиций в нравственном воспитании детей, их устойчивость, направленность.

4. Осуществление традициями своих родовых функций (регулирования, функции социального вектора и т.д.).

5. Присутствие основных структурных компонентов в традиции: идейного «слоя», системы обычаев и обрядового компонента.

На основании данных показателей нами были выделены следующие типы семей:

– Первый тип – традиционные семьи, в которых наблюдается устойчивая ориентация на ценности. Воспитание детей в традиционных семьях пронизано духом национальной морали. Высок авторитет старшего поколения в семье. Существует сакраментальное отношение к семейным реликвиям, в качестве которых могут выступать предметы культуры семьи. Допускается авторитарный стиль обращения с ребенком.

– Второй тип характеризуется положительным отношением к национальным традициям семьи. Это традиционно ориентированная семья. В таких семьях существует

целая система традиций, они устойчивы и имеют определенную направленность. Члены семейного коллектива отличаются ретроспективностью мышления, у них происходит активный процесс становления исторического самосознания, семьи стремятся исследовать свою родословную, бережно хранят семейные реликвии, почитают старших, заботятся о младших, уважительно относятся к женщине. В таких семьях существует разветвленная система традиционных праздников. В традиционно ориентированной семье традиции представляют собой не только форму передачи опыта, но и принимают статус закона.

– Третий тип – это семьи с нейтральным отношением к традиции. Они называют себя «свободными» от традиций. Семьи с нейтральным отношением к традиции не всегда устойчивы и направлены. Недостаточно осознается значение традиций в сплоченности, стабилизации семьи, укреплении ее воспитательного потенциала, преемственности поколений. Процесс становления исторического самосознания идет более медленно, семья не всегда стремится актуализировать положительный опыт семейного воспитания представителей старшего поколения.

– Четвертый тип – семьи с доминированием негативных семейных традиций. В таких семьях могут процветать традиции пьяного застолья по поводу и без него. Между членами семьи нет единства, отсутствует взаимопомощь, существует несправедливое распределение обязанностей, в подобных семьях нет сплоченности. Это, как правило, нестабильные семьи. Положительные традиции в таких семьях могут существовать в виде идейного «слоя» и вовсе не подкрепляться системой правил и обычаев. Отсутствие позитивных традиций межличностного общения приводит к возникновению конфликтных ситуаций между родителями и детьми.

Взгляд родителей разделился следующим образом:

1) некоторые родители считали, что воспитывать уважение к традициям необходимо, и эти задачи нравственного воспитания необходимо решать в семье, исходя из особенностей и возможностей семейного воспитания;

2) другие родители считали, что постоянная ориентация ребенка на традиции семьи не совсем целесообразна в современное время, когда условия жизни изменяются с невиданной скоростью и то, что является ценностью для одного поколения, для другого таковым может не являться.

Таким образом, отношение дошкольников к национальным традициям представляет собой направленность личности ребенка на историю семьи, ее традиций и включает представления ребенка о национальных традициях, о значимости национальных семейных традиций, о социальной принадлежности к ним в деятельности и поведении.

Литература

1. Богуш, А., Лисенко, Н. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посіб. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища школа, 2002. – 407 с.

2. Волков, Г.Н. Педагогика жизни/Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1989. – 162 с.

3. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / Послесловие Е.С. Буха. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.

4. Родинно-сімейна енциклопедія. Авт. кол. В.М.Благінін, Н.І.Бєлкіна та ін.; За заг. ред. Ф.С.Арвата та ін. – К.: Богдана, 1966. – 438с.

5. Стельмахович, М.Г. Народна педагогіка. – К.: Вища школа, 1985. – 297 с.

6. Фирсов, Е.Ф. Национальное и общечеловеческое у Я.А. Коменского/ Фирсов, Е.Ф. – М., 1990. – 109 с.

7. Этнос. Идентичность. Образование / под редакцией В.С. Собкина. – М. 1998. – 137 с.

Г.М. Закорченная

Способы реализации функций руководителя дошкольного учреждения при подготовке специалиста

Дефицит в высококвалифицированных педагогических кадрах, в том числе и для национальной системы дошкольного образования, в настоящее время предстает в виде одной из наиболее актуальных проблем современности. Сегодня на передний план выдвигаются требования к проявлению таких их качеств, как деловая инициатива, инновационность мышления, компетентность, творческий подход, склонность к коренным преобразованиям и предпринимательству. Все это вызывает острую необходимость в инноватизации содержания и технологий профессиональной подготовки будущих руководителей дошкольных учреждений [1].

В нашем исследовании высокий уровень владения функциями педагогического руководства в дошкольном образовании включал в себя такие компоненты, как принятие решений, прогнозирование и планирование действий исполнителей, регуляцию и контроль исполнения принятых решений, самоанализ и самооценку достигнутых результатов.

Наши наблюдения убедительно показали, что на основе становления целостной структуры управленческой деятельности руководителя дошкольного учреждения необходим переход на более новый виток функционирования нетрадиционности и инновационности. Исходя из этого, нами выделены руководители дошкольных учреждений, которые были носителями трех доминирующих способов осуществления этих функций.

Первый способ реализации функций педагогического руководства – нормативный, был присущ руководителям, которые достигали эффективности результатов деятельности дошкольных учреждений за счет использования известных методов, приемов и форм организации педколлектива и вспомогательного персонала, заимствованных из научно-методической литературы или опыта профессиональной деятельности коллег. Таких испытуемых было преимущественное большинство.

Второй способ реализации функций – нормативно-моделирующий – был характерен для руководителей, которые в процессе организации детского и педагогического коллективов, представителей административно-хозяйственного персонала прибегали к средствам ценностного и концептуального анализа, в результате чего применяли отдельные инновационные находки в своей собственной управленческой практике, а также новые технологии в организации учебно-воспитательного процесса. К данному типу руководителей относились те, кто время от времени внедрял в педагогический процесс дошкольных учреждений новые методики воспитания и обучения детей, отдельные инновации, касающиеся тех или иных аспектов жизнедеятельности коллектива.

Третий способ реализации функций педагогического руководства – конструктивно-моделирующий – реализовывали руководители, которые самостоятельно вырабатывали новые проекты реорганизации деятельности дошкольных учреждений, приводящие к созданию новых авторских концепций относительно их социокультурного имиджа и механизма функционирования. К числу этих руководителей относились те из них, кто организовывал дошкольные учреждения нового типа, чаще всего альтернативные государственным заведениям, или же те, кто поливариантно комбинировал и адаптировал в своем опыте совокупность инноваций, имеющихся в сфере педагогического руководства дошкольного образования.

Однако, как показали наши наблюдения, будучи основной формой организации обучения студентов, лекции по традиционно принятой программе не всегда обеспе-

чивали его полноценный уровень, поскольку имели ряд существенных недостатков: слабую связью изучаемого материала с новейшими достижениями науки управления; ограниченное использование передового управленческого опыта, накопленного в сфере образования; отсутствием направленности на создание теоретической основы для формирования у студентов структуры управленческой деятельности и необходимых для осуществления ее функций умений и навыков; учебный материал не всегда увязывается с реальными запросами студентов и их потребностями как будущими управленцами. Такое положение свидетельствовало о том, что в ряде случаев эффективность лекционного курса оказывалась недостаточно высокой, что проверялось с помощью процедур диагностических срезов, проводимых в процессе формирующего эксперимента.

В нашем исследовании в экспериментальных группах обучение строилось по технологии личностно-ориентированного и контекстного подходов. Студенты экспериментальной группы были прежде всего ознакомлены с информацией о социальной роли и престижности деятельности руководителя дошкольного образования в современных условиях развития нашего общества, о значимости результатов его профессионального труда для преодоления кризиса в системе образования в целом и в системе дошкольного образования в частности, о существенных отличиях, имеющихся в стиле управленческой деятельности заведующего традиционного типа и руководителя как профессионального управляющего. Данная информация подкреплялась конкретными примерами из жизни новаторов в сфере дошкольного воспитания, описанием сущности и практического значения их передового опыта. Для большей убедительности на занятия приглашались руководители экспериментальных площадок, организованных в дошкольных учреждениях государственного и альтернативного типа, а также выпускники дошкольного факультета, работающие в должности заведующих и методистов, которые принимали участие в ходе проведения лекций вдвоем, лекций-дискуссий, лекций-пресс-конференций и семинаров-тренингов.

Кроме того, на каждом занятии пристальное внимание уделялось каждому студенту в плане роста его профессиональной компетентности. Так, проведенные нами до начала формирующего эксперимента тесты использовались с целью ознакомления студентов с наличным уровнем овладения ими требуемыми профессией качествами.

На основе анализа личных ограничений и недостатков были разработаны индивидуальные программы самовоспитания студентов с целью коррекции недочетов в плане их профессионального развития как будущих руководителей, что фиксировалось ими в дневнике профессионального роста. Для усиления профессиональной направленности в конце лекции студенты в письменной форме оценивали качество ее проведения, указывая на вопросы, которые вызвали у них особый интерес, с тем, чтобы преподаватель учитывал их на своих последующих занятиях.

Материал каждого занятия включал обсуждение различных точек зрения на решение учебных и профессиональных проблем; коммуникация со студентами строилась таким образом, чтобы подвести их к самостоятельным выводам, сделать участниками совместных действий. Особо подчеркнем, что большое внимание преподавателя обращалось на разграничение понятий «управленческая ситуация» и «управленческая задача», «педагогическая ситуация» и «педагогическая задача». Неслучайно поэтому после всестороннего анализа сущности управленческой и педагогической ситуации их различных модификаций вводили определение базового понятия «задача» как отражение в сознании человека отношения его целей с конкретной ситуацией, т.е. как цели в ограниченных условиях, с последующей конкретизацией на соответствующие типы.

Конструктивно-моделирующий способ использовали руководители, которые самостоятельно вырабатывали новые проекты реорганизации деятельности дошкольных учреждений, приводящие к созданию новых авторских концепций относительно их социокультурного имиджа и механизма функционирования.

Таким образом, учет основных способов реализации функций руководителя дошкольного учреждения дал возможность на качественно новом уровне решать конкретные задачи, связанные с организацией профессиональной подготовки нового типа специалистов – будущих руководителей дошкольного образования.

Литература

1. Кудрин, О.В. Особенности подготовки студентов к педагогическому управлению в системе «педагог-учащийся»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одесса, 1996. – 219 с.

2. Табаков, Ю.Я. Пути и средства оптимизации внутришкольного управления: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1982. – 22 с.

3. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты /В.А. Якунин. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.

В. А. Инжестойкова

Цвет как эмоциональный фактор создания художественного образа детьми старшего дошкольного возраста

Продукт детского творчества включает в себя не только существующую вне ребенка и независимо от него действительность, но и его самого, его жизненный опыт, чувства и восприятие мира. Образный строй детского рисунка принципиально зависим от характера взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и его внутренними позициями. Наблюдения над явлениями природы и общественной жизни, позволяющие раскрыть ребенку на доступном материале причины этих явлений и связь между ними, подводят его к обобщениям более широкого характера. В процессе осознанной работы над рисунком ребенок лучше усваивает закономерности развития природы и общества, что означает овладение всем богатством социальной значимости предмета – того культурного пути (знания, опыта, ценностных представлений и т.п.), который привел к созданию данного продукта. Степень овладения знаниями, навыками и умениями определяется подготовленностью ребенка, его ценностными ориентациями и направленностью на достижение конечного результата – художественного образа.

При создании художественного образа использование цвета служит средством, с помощью которого художник выражает свои чувства, свое мировосприятие и вызывает определенные эмоции у зрителя. Ощущения и эмоции, которые вызываются каким-либо цветом, аналогичны ощущениям, связанным с предметом или явлением, окрашенным в определенный цвет. В процессе цветового решения объекта мы встречаемся не с отдельными цветами, а с их комбинациями и соединениями, которые эстетично и психологически влияют на человека.

Цвет в живописи существует не сам по себе, а выражает глубокую идейно-эмоциональную правду образа. Увиденное в действительности дети могут воссоздать, вновь пережить взволновавшее их явление, событие и на основе выделенных эстетических признаков предметов и эмоционального отношения создают свой художественный образ.

Многовековыми наблюдениями и многочисленными опытами установлено, что светлые цвета стимулируют, возбуждают, радуют; темные – тормозят, огорчают. Различают прямое влияние цвета, которое способно вызывать в нас чувство тепла или холода, чувство грусти или радости и т.п., вторичное влияние связано с субъективными и объективными ассоциациями и может изменяться в зависимости от индивидуальных особенностей человека. Психологический аспект восприятия цвета неразрывно связан с социально-культурными, эмоциональными аспектами. Цвет или его соединение воспринимаются человеком в зависимости от пространственного расположения цветового пятна, его формы и фактуры, от настроения, культурного уровня и других факторов.

Как показали исследования А. Мелик-Пашаева, цвет выступает активным средством воссоздания соответствующего образного строя рисунка. Автор указывает на недостатки в практической работе с детьми, где задание направлено на формирование у детей умения воспроизводить средствами палитры те или другие цветовые характеристики внешних объектов, а не попытку ребенка выразить в цвете внутреннее состояние образа [1].

Исследователи детского рисунка выделяют активность детей в процессе цветового решения изобразительной задачи: через цвет они выражают свое отношение к изображаемому, цвет выступает средством оценки предметов и персонажей. Когда ребенок изображает предметы, он дает им такую цветовую характеристику, которая не связана с реальностью, на что указывал еще первый исследователь детского рисунка К. Риччи.

Цвет в детских рисунках становится эмоционально составляющим, так как выражает качество определенных предметов. Ребенок использует цвет как выразительное средство для характеристики изображения персонажа, своего отношения к нему. Таким образом, красный волк – это «красивый волк», а серый волк – это уже страшный, опасный хищник. В. Мухина обращает внимание на то, что ребенок, рисуя предметы, учится классифицировать их, наделяя эталонными цветами, которые отвечают в некоторой степени реальному цвету предметов. Это обеспечивает ребенку технологический вход в мир вещей и явлений. В. Мухина заключает, что применение эталонных цветов, которые относятся к конкретным реальным предметам, быстро превращается в штамп, что может затормозить последующее развитие изобразительной деятельности [2, с. 210].

Практика показала, что дети дошкольного возраста могут решать многие цветовые задачи в изобразительной деятельности. Для этого у детей 5–6-летнего возраста есть следующие возможности: разнообразная сенсорная подготовка; способность эмоционально реагировать на цвет; опыт изобразительной деятельности; наличие технических умений и навыков, полученных в работе с цветом; способность эстетически воспринимать произведения изобразительного и декоративно-прикладного искусства.

В нашем исследовании, с целью определения уровней развития чувства цвета у детей, были разработаны следующие показатели: умение называть цвета и их оттенки (в соответствии с требованиями программы воспитания в дошкольном учебном заведении); умение гармонично соединять цвета; подбирать цветовую палитру для создания образа.

Показателями художественного образа в рисунках детей выступали: образное обобщение предметов, существ, природных явлений; эмоциональная и эстетическая осмысленность изображения; единство формы и содержания (композиция); индивидуальный почерк детской продукции.

Для выявления чувства цвета была разработана следующая методика: детям было предложено составить гармоничное сочетание цветов из карточек 7-ми основных цветов спектра и их оттенков. Обращалось внимание на то, чтобы ребенок, указывая цветную карточку, определил и назвал нужный цвет по просьбе экспериментатора; различал оттенки одного цвета (красный, темно-красный, светло-красный, розовый).

Использовалась цветная бумага и готовые силуэты разных предметов (цветы, посуда, одежда для кукол и др.). Детям ставились вопросы: какого цвета сервиз ты поставишь на зеленую скатерть (синюю, желтую и др.); какого цвета бант ты подберешь кукле, если у нее розовое платье (голубое, синее); на каком фоне красиво будут выглядеть розы (васильки, ромашки).

Результаты проведенных заданий показали, что дети создают в своих рисунках художественный образ, но цвет они не всегда используют как выразительное средство. В рисунках детей закрепился определенный цветовой стереотип. Выделению главного при создании образа мешало наличие слабых технических навыков работы с цветом, неумение ребенка видеть и воспринимать основные эстетичные признаки предметов в их взаимосвязи.

Наши наблюдения массовой практики показали, что воспитатели дошкольных учреждений, прежде всего, обращают внимание на то, как дети адекватно передают цвет предметов согласно со своими собственными представлениями о цвете. Из-за этого у ребенка закрепляется стереотипное понятие о цвете предметов (вода и небо – синие, снег – белый, дерево – коричневое, листья – зеленые), что мешает ребенку индивидуально воспринимать и передавать цвет.

При создании художественного образа цвет чаще используется детьми для обозначения формы, но не для передачи цветовой характеристики изображения.

Наличие цветового образа оценивалось нами по следующим показателям: заполненность цветом всех частей рисунка; локальность цвета; сложность цвета; сочетание разных цветов; декоративность; сближенность тона.

Сравнительный анализ уровней сформированности художественного образа и чувства у детей выявил следующую зависимость: высокого уровня сформированности художественного образа достигают дети с высоким или средним показателем развития чувства цвета. Дети с низким показателем развития чувства цвета относятся к низкому или среднему уровню сформированности художественного образа. Это подтверждает наше предположение о взаимосвязи (корреляции) сформированности художественного образа и развития чувства цвета у детей.

Таким образом, мы пришли к выводу, что цвет в рисунках детей является важным эмоциональным и композиционным фактором при создании художественного образа. Процесс создания художественного образа требует, прежде всего, установления связи между явлениями, осмысления характерных признаков изображаемого. Сформировавшиеся в процессе восприятия представления о предметах действительности у ребенка группируются по признаку их сходства, по выделенным эстетическим свойствам (красивая форма, гармоничное сочетание цветов и т.д.). При формировании образа важно, чтобы при ознакомлении детей с составляющими предметов и явлений не утрачивалась эмоциональная целостность общего и частного. Ребенок подчиняет отдельные элементы образов цветными сопоставлениями, контрастом и ритмом, выделяет главное и существенное, вместе с тем, соединяет все изображение в единое целое. Применение наглядности, цветных таблиц, плакатов, упражнения на сочетания цветов, работа с бумагой различных оттенков способствовали усвоению детьми основных законов цветовой действительности.

Литература

1. Мелик-Пашаев, А.А. Выразительная функция цвета в изобразительной деятельности детей // Вопросы психологи. – 1975. – №4. – С. 108–117.

2. Мухина, В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта / В.С. Мухина. – Г.: Педагогика, 1981.

Е.С. Монке

Использование традиционных средств и информационно-коммуникационных технологий в преподавании курса «Литература для детей дошкольного возраста»

В современном образовании активизировались научные изыскания, связанные с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИТК) в учебно-воспитательном процессе, в частности в преподавании дисциплин культурологического и эстетического цикла. Но именно здесь ИКТ и традиционные средства должны гармонично дополнять друг друга, не нарушая тонкости и целостности восприятия предметов определённых учебных дисциплин.

В системе эстетического и филологического образования использование ИКТ изучали И. Бакаленко, А. Верлань, Б. Гершунский, Н. Изергин, Н. Морзе, В. Николаева и др. Однако, особенности использования ИКТ в преподавании литературы для детей недостаточно освещены в научно-методической литературе.

Целью настоящей статьи является демонстрация правомерности использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании и изучении литературы для детей, так как здесь прежде всего следует помнить, что чрезмерное увлечение ИКТ может превратить лекцию в формальное механическое воспроизведение фактов с использованием эффектного видеоряда или презентации, что создает угрозу в постижении такого вида искусства, как литература, которая передает всю красоту через слово.

Эффективность воспитания детей дошкольного возраста зависит не только от профессиональных знаний и умений педагогов, но и от их пребывания в гармонии с духовной культурой своего народа. В процессе изучения учебной дисциплины «Литература для детей дошкольного возраста» они учатся видеть целостную картину литературы для детей как специфическую составляющую всей литературы и как средство морального и духовного развития. Они также учатся осознанию того, что педагог, который не интересуется искусством, не способен воспитать интерес к нему.

Поскольку специфика работы педагога дошкольного образования заключается прежде всего в том, что само слово выступает основным проводником всей информации, которую усваивает ребенок в дошкольном возрасте, то одним из необходимых условий достижения им высокой профессиональной подготовки является овладение основами теории и практики ораторского искусства. Ведь литература для детей, прежде всего, – художественное явление, которое несет в себе гедоническую функцию искусства. А дети дошкольного возраста постигают ценность художественного произведения, наслаждаясь им. И в первую очередь это возможно благодаря вдумчивому выразительному чтению текста взрослым.

Изучая и осмысливая произведения для дошкольников, будущие педагоги составляют вопросы к морально-этическим беседам, способствующим открытию детям реальности смысла произведения и выраженных в нем переживаний через создание параллелей с собственным эмоциональным миром, выяснения новых для них вопросов и проблем.

Одним из сложных для студентов видов работы в процессе изучения литературы для детей является самостоятельное проведение сравнительного анализа произведений. Так, например, давая сравнительную характеристику сказок «Біда навчить» и «Лелія» Леси Украинки, будущие педагоги, как правило, сообщают лишь сюжет произведений. В связи с этим одним из видов их самостоятельной работы стало ведение дневников – впечатлений от прочитанного. Именно в этом виде деятельности наглядно проявляется умение будущих педагогов самостоятельно отбирать и анализировать

художественный литературный текст, логично излагать и аргументировать свое мнение, опираясь на полученные во время лекций знания. Такая самостоятельная работа стимулирует у будущих воспитателей умение анализировать и отбирать художественные произведения для детей.

В процессе самостоятельной работы большинство студентов готовят доклады, подбирают теоретический материал к темам, которые изучают самостоятельно, составляют картотеки крылатых выражений, литературные кроссворды, готовят инсценировки и театрализации по содержанию художественных произведений. Будущие педагоги получают, накапливают, систематизируют знания по литературе, создавая «литературные копилки». Например, в «Копилку литературоведа» включаем: словарь литературоведческих терминов, определение литературных жанров, в которых работают детские писатели, или течения в литературе и т.д. «Копилка эрудита» вмещает подборки цитат, крылатых выражений, стихов, которые больше всего понравились, перечень лучших произведений для детей в украинской литературе, сборник произведений для детей дошкольного возраста на темы духовности и нравственности т.д. Обозначенные виды работы в процессе изучения литературы для детей дошкольного возраста способствуют расширению творческого потенциала личности, гармоничному развитию и духовному росту; повышают уровень как читательской, так и художественной культуры будущих педагогов, который проявляется в интересе к искусству слова, эмоционально-моральном отклике на художественные произведения, наличии знаний о специфике литературы для детей, умении применять их в практической деятельности, развитии собственных литературных способностей.

Важнейшим компонентом самостоятельной работы является чтение и заучивание наизусть произведений художественной литературы для детей и о детях. Ведь будущий педагог не должен отвлекаться на техническую сторону процесса чтения, а сосредотачиваться на его выразительности, желая найти у детей эмоциональный духовный отклик на поэзию. Для этого её нужно знать досконально. Основным же видом работы по литературе для детей было и остается всестороннее «переживание» художественного текста, ведь без полноценного овладения художественным текстом не будет и полноценного изучения литературы.

Наряду с использованием классических методов проведения различных занятий учебной дисциплины «Литература для детей дошкольного возраста», мы внедряем как интерактивные методы, так и информационно-коммуникационные технологии. Среди интерактивных методов выделим: творческие задания, ролевые игры, имитации, экскурсии в литературный музей и театры, театральные постановки усилиями преподавателя и студентов. Вся эта работа осуществляется как в рамках изучения учебной дисциплины «Литература для детей дошкольного возраста», так и во внеаудиторное время. Что касается ИКТ в преподавании литературы для детей, то здесь важна мера и уместность их использования.

По мнению К. Д. Ушинского, педагог должен заботиться о том, чтобы «как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания» [3, с. 251]. Этот постулат о наглядности остаётся актуальным и в наше время, как в обучении и воспитании детей, так и взрослых. Заметим, что в процессе всех видов занятий по литературе для детей важно сохранить все приемы, которые успешно разработаны в нашей дидактике, и они ни в коем случае не должны быть отброшены и забыты, а качественно улучшены и эффективно использованы с целью повышения познавательной и творческой активности студентов.

Одним из средств этого процесса как раз и является внедрение современных ИКТ. Среди них на первом месте стоят мультимедийные презентации. Одним из очевидных

достоинств занятий с использованием мультимедиа является многократное усиление эффекта наглядности. Они разрешают отказаться от всех остальных средств наглядности и максимально сконцентрировать внимание преподавателя на достижении поставленных им целей в ходе занятия.

С появлением мультимедийных материалов открылась возможность включения в занятия фрагментов видеолекций. Например, в начале изучения творчества Тараса Григорьевича Шевченко для детей, дабы искоренить бытующее представление о великом украинском поэте как «о старце в каракулевой шапке», мы использовали короткий фильм из цикла «Великие украинцы», представленного выдающимся украинским актёром театра и кино Богданом Ступкой.

Во время занятий с целью насыщения духовно-эстетического опыта будущих педагогов мы используем чтение фрагментов произведений под специально подобранную музыку. Так, например, лекция на тему «Антология песен литературного происхождения, используемых в работе с детьми», обязательно сопровождается прослушиванием песен на слова Т. Шевченко, М. Старицкого, С. Воробкевича, М. Сингаивского, Г. Бойка, С. Жупанина и др. Здесь уместно использование слайдов, подобранных в соответствии с чувственным содержанием песенных текстов. Мультимедийная презентация темы, посвящённой творчеству для детей Ивана Яковлевича Франко, предусматривает и прослушивание «Мелодии» Мирослава Скорыка.

ИКТ используется на различных этапах изучения литературы для детей и как форма проверки индивидуальной и самостоятельной работы, и как способ проверки знаний в процессе занятий. Тестирование с использованием компьютерной программы позволяет быстро и эффективно зафиксировать уровень знаний по теме, объективно оценивая их глубину. Что касается проектной деятельности студентов, то тема проекта должна иметь или опытный характер, или это должна быть компиляция, которой ещё не было в электронном виде. Например, представление в виде проекта подборки произведений современных детских украинских писателей на морально-этические темы, доступные старшим дошкольникам. Или презентация собственной сказки на тему: «По мотивам моей детской мечты».

Таким образом, традиционные средства, интерактивные методы, информационно-коммуникационные технологии органично вплетаются в канву преподавания и изучения учебной дисциплины «Литература для детей дошкольного возраста».

Литература

1. Верлань, А. Ф. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання / А. Ф. Верлань, Н. Т. Тверезовська // Педагогіка і психологія. – № 4. – 1998. – С. 126–132.

2. Изергин, Н. Д. Создание и использование информационных средств обучения: учебное издание / Н. Д. Изергин, А. А. Кудряшов, А. Ю. Руднев, В. А. Тегин. – М.: Термика, 2005. – 159 с.

3. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т. 1. – Собр. соч., Т. 8. – М.; Л., 1950. – 775 с.

В.В. Потикани

Коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста как условие их социализации

В комплексе актуальных проблем совершенствования системы дошкольного образования стоят вопросы социализации ребенка, подготовка его к жизни в обществе.

Социальное развитие – процесс усвоения ребенком ценностей, традиций, культуры общества или сообщества, в котором ему предстоит жить. Играя, занимаясь, обща-

ясь, ребенок учится жить рядом с другими людьми, учитывать их интересы, правила и нормы поведения в обществе, т.е. становится социально компетентным.

Социальные умения, необходимые для сосуществования в обществе, складываются у детей в ходе социально-педагогического сопровождения, которое предполагает движение вместе с ребенком, рядом с ним, поэтому акцент ставится не на влиянии, а на создании социального пространства для ребенка. Социальное пространство дошкольника состоит из определенных сфер, в том числе и коммуникативной сферы. При ее наличии ребенок выстраивает свои отношения с миром людей, с миром собственного «Я» и овладевает адекватными способами социального взаимодействия, что позволяет ребенку усваивать позиции объекта и субъекта социализации. Именно поэтому развитие коммуникативной компетентности – важное условие социализации личности ребенка дошкольного возраста.

Рассмотрение различных аспектов социализации, формирования у детей дошкольного возраста коммуникативных умений нашли отражение в исследованиях В.В. Абраменковой [1], М.Г. Маркиной [3], Т.И. Пониманской [4], Н.А. Сайко [5] и многих других авторов, которые рассматривают усвоение этно- и социально-психических эталонов, стандартов, стереотипов поведения, степень владения «техникой» общения. Это особое состояние психики ребенка дошкольного возраста, которое определяется установкой сознания на реализацию конструктивных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками, на согласование общих усилий, на достижение социально значимых результатов своей деятельности.

Основываясь на позиции деятельностного подхода к организации учебно-воспитательного процесса и коммуникативно-деятельностного подхода к социализации ребенка дошкольного возраста, обозначим основные пути ее формирования.

Содержание коммуникативной компетентности ребенка старшего дошкольного возраста предполагает знание способов и средств речевого взаимодействия (лингвистического и коммуникативного); а также адекватность выбора имеющихся умений и навыков, применения их во взаимодействии; ориентацию в ситуации общения (умение целесообразно подбирать речевые и неречевые средства, исходя из содержания ситуации, ее участников, собственного отношения); комплексное, вариативное, творческое применение речевых и неречевых средств в соответствии с поставленной целью.

Развитие коммуникативной компетентности у дошкольников имеет несколько источников: идентификация со взрослым; усвоение культурного наследия; наблюдение за поведением других людей; воспроизведение в воображении коммуникативных ситуаций.

Главным критерием сформированности коммуникативной компетентности у ребенка старшего дошкольного возраста является его успешность во взаимодействии с самим собой и другими в той или иной ситуации общения. Учитывая важность процесса формирования у детей дошкольного возраста коммуникативной компетентности, в условиях экспериментальной работы решались задачи развития навыков конструктивного общения детей друг с другом, обеспечения каждому ребенку чувства психологической защищенности, умения получать радость от общения, формирования основ личной культуры, развития эмпатии и собственной индивидуальности и, таким образом, содействия социализации ребенка.

Работа строилась на принципах творческой активности – постоянное привлечение детей к различным игровым упражнениям и их обсуждение, организация ситуаций общения, что давало детям возможность понять и попробовать новые способы поведения и экспериментировать с ними; исследовательской позиции – создание ситуации, в которых детям необходимо было самим найти приемлемое для себя и для данной

ситуации решение проблемы, идти собственным путем; партнерского общения – умение признавать ценность другого человека, его мысли, интересы, принимать решения с учетом мнения и состояния других, а не только стремиться к достижению своей цели; переход поведения с импульсивного на осознанный уровень.

Коммуникативный компонент социального опыта вбирает в себя многообразие форм социально-целесообразного взаимодействия, сотрудничества с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации. Методика социализации ребенка дошкольного возраста в условиях коммуникативной деятельности позволила реализовать задачи как образовательные (умение слушать и слышать другого, осмысление своих поступков и поступков другого; использование мимики, пантомимики и голоса в общении, способность делиться своими переживаниями), так и воспитательные (развитие эмоциональной сферы, открытое проявление эмоций и чувств различными социально приемлемыми способами, желание и умение сотрудничать, уважение интересов других людей, умение находить общие решения в конфликтных ситуациях; развитие эмпатии, желание и готовность помогать другим людям, развитие личности ребенка через самовыражение и творчество).

Коммуникативная компетентность детей старшего дошкольного возраста включает когнитивно-коммуникативную, ориентировочную, организационно-коммуникативную, речевую, коммуникативно– деятельностную составляющие.

Когнитивно-коммуникативная компетентность (знание правил речевого общения в различных жизненных ситуациях, использование их во взаимодействии со взрослыми и сверстниками, владение словарем для обозначения ситуации общения, ее пространственно-временных характеристик, эмоционального и физического состояния участников общения, личностных качеств и черт человеческого характера, понимание значений выражения лица, позы, жестов и т. д.) и ее формирование предполагало использование бесед на морально-этические темы, чтение художественных произведений, знакомство с малыми жанрами фольклора, введение в словарь детей новой лексики, создание игровых речевых ситуаций, разыгрывание диалогов и сценок из литературных произведений, рассматривание пиктограмм, иллюстраций к художественным произведениям, дидактические игры.

В формировании ориентировочной компетентности (умение ориентироваться в ситуациях общения – временно-пространственных, содержательных характеристиках, социальных взаимоотношениях, общих приметах в поведении собеседника – пол, возраст, социальная роль, физическое, эмоциональное состояние, намерения, интересы, использование вербальных и невербальных средств, построение лаконичного или развернутого высказывания, регулирование внешних характеристик речи – силы голоса, темпа и тона речи и др.) главная роль отводилась обсуждению различных ситуаций общения, разыгрыванию игровых речевых ситуаций: «Разговор с больным товарищем», «Что с тобой случилось?», «В магазине (аптеке, парикмахерской, транспорте)», «У кого какое настроение?», моделированию пиктограмм, проведению игрового тренинга общения: «приветствие», «невербальная разминка», «эмоциональная цепочка», «подарок на день рождения», «контакт взглядами», «необычный разговор» и др.

Организационно-коммуникативная компетентность предполагает владение ребенком вербальными и невербальными приемами вхождения в речевой контакт, поддержание и развертывание диалога, вежливого и логического завершения общения, готовность проявлять инициативу в общении со взрослыми и сверстниками, умение находить партнера-собеседника в кругу сверстников, предлагать тему разговора, направлять его в нужное русло с учетом собственных и совместных с партнером интересов, организация общения в совместных видах деятельности, планирование и кор-

ректировка практической деятельности через настройки речевого взаимодействия. Для ее формирования использовались коммуникативные поручения на занятиях и в повседневной жизни, моделирование ситуаций общения на занятиях и в других видах деятельности детей, введение в словарь детей лексико-грамматических эталонов, направленных на налаживание и поддержку разговора и др.

Речевая компетентность включает умение творчески решать коммуникативно-речевые задачи, выбирая из числа различных форм монологических (рассказ, описание, рассуждение, объяснение) и диалогических (ситуативный разговор, диалог-расспрос, диалог-планирование, беседа) способ общения, который адекватен коммуникативной цели и ситуации. Ее развитию способствовало обучение детей составлению различных видов рассказов, типов диалогов; словесные дидактические игры, моделирование ситуаций общения; введение в учебное и повседневное общение заданий на решение коммуникативно-речевых задач.

Коммуникативно-деятельностная компетентность (умение достигать коммуникативной цели в общении благодаря комплексному применению языковых и неязыковых средств, устанавливать и поддерживать личностные контакты, коммуникативное взаимодействие, речевое общение) обеспечивалась рассказами воспитателя и детей из собственного опыта, составлением писем, устных газет, игр-драматизаций, сюжетно-ролевыми и словесными дидактическими играми, подготовкой и проведением праздников, развлечений, дней рождения детей, организацией совместных видов деятельности и общения между детьми разного возраста.

Результаты исследования показали: совершенствование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста проходит ряд последовательных стадий: от расширения, обогащения знаний детей об основных коммуникативных средствах, их функции в речи в процессе приобретения эмоционального опыта и специального обучения; от формирования у детей первичных представлений о средствах коммуникации, овладения умениями использовать полученные знания путем подражания поведению взрослых к актуализации сложившихся представлений, умений и навыков и их реализации, к совершенствованию и закреплению комплекса коммуникативных средств в действии.

Литература

1. Абраменкова, В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам / В.В. Абраменкова//Вопр. психологии. – 1980. – №5. – С. 60–70.

2. Дубина, Л. Развитие у детей коммуникативных способностей / Л. Дубинина//Дошкольное воспитание. – 2005. – № 10. – С. 26–36.

3. Маркина, М.Г. Роль игр-драматизаций в подготовке детей к обучению в школе (коммуникативный аспект): методические рекомендации/ М.Г. Маркина. – Одесса.: МГПИ им. К.Д.Ушинского, 1990.

4. Поніманська, Т.І. Формування соціальної компетентності дитини / Т.І. Поніманська //Нова педагогічна думка. – 1998. – № 2. – С. 91–95.

5. Сайко, Н.О. Розвиток комунікативних здібностей – важлива умова соціалізації особистості дитини дошкільного віку //Вивчення мови на комунікативній основі: матеріали міжнар. наук.-практ. конференції. – Полтава, 2000. – С. 20–22.

6. Снегирева, Л.А. Игры и упражнения для развития навыков общения у дошкольников/ Л.А. Снегирева. – Минск, 1995. – 140 с.

А. И. Просенюк

Динамическая иллюстрация в процессе воспитания интереса к содержанию художественных произведений у детей дошкольного возраста

Духовный мир человека в определённой степени определяется художественными произведениями, с которыми он знакомился на протяжении жизни. Введение детей дошкольного возраста в мир художественной литературы, мудрой поэтики, благородного и благозвучного слова, отображенного в художественных произведениях, определяет мировосприятие и образ жизнедеятельности новой генерации, её настоящее и будущее. Однако, констатируя факт ускорения темпоритма современной жизни, осознаём потребность детей дошкольного возраста в более динамичном восприятии информации. Технические возможности современности также подталкивают к пересмотру многих сфер жизнедеятельности ребёнка-дошкольника. Знакомство с содержанием художественных произведений не является исключением в этом смысле.

Очевидно, логичным есть признание того, что сегодня возникла необходимость в разработке и эффективном внедрении инновационных технологий в процессе воспитания интереса к художественным произведениям у детей дошкольного возраста.

Целью статьи является попытка определить основные подходы к обеспечению оптимизации процесса воспитания интереса к содержанию художественных произведений у детей дошкольного возраста в современных дошкольных учреждениях.

Вопрос о роли иллюстрации при восприятии художественного произведения рассматривали ученые: Е. Адамов, А. Билан, В. Езыкеева, Р. Жуковская, Н. Зубарева, Н. Карпинская, В. Кионова, В. Конашевич, М. Конина, Т. Ладыженская, В. Никифорова, Т. Овсепян, Т. Репина, Н. Сакулина, Е. Флёрина, А. Яковличева и др.

Согласно А. Леонтьеву, использование иллюстраций позитивно влияет на повышение эффективности восприятия художественных произведений, запоминание их сюжетов детьми старшего дошкольного возраста [3, с. 54]. Эффективным методом для углубления восприятия художественного произведения детьми дошкольного возраста А. Богуш признаёт комментированый рисунок детей [2, с. 649].

Учёные (М. Конашевич, М. Косов, В. Пивоваров) рекомендуют, чтобы рисунки на страницах книг органично сочетались и образовывали цельный образ «слово – рисунок».

Обращая внимание на значимость наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте, в нашем исследовании иллюстрация рассматривалась как графическое изображение содержания художественного произведения, которое помогает ребёнку дошкольного возраста расставить смысловые акценты при его восприятии. Заметим, что в работе мы разграничивали понятия «статическая иллюстрация» и «динамическая иллюстрация». К первому виду иллюстрации мы относили изображения фрагментов художественных произведений в статике. Ко второму виду иллюстрации – «динамической» – мы отнесли иллюстрации к содержанию художественных произведений, которые характеризуются быстрой сменой изображаемых форм, ракурсов, персонажей, размеров.

А. Билан определяет иллюстрацию как основу книжной графики, которая раскрывает и объясняет текст. Вместе с тем, ученая отмечает, что преобладание статики в иллюстрациях воспринимается современными детьми дошкольного возраста как неживые персонажи, мешает связывать текст художественного произведения с содержанием иллюстрации [1, с. 47]. Мы предлагаем своевременное использование

мультипликационных версий художественных произведений, поскольку анимация в озвученном контексте также рассматривается как динамическая иллюстрация.

Заметим, что перенасыщеность разнообразной видеопродукцией, несбалансированое её использование определяется нами как методически неправильный подход, поскольку настраивает ребёнка на позицию пассивного, а со временем и равнодушного зрителя. В нашем исследовании изображение содержания художественного произведения в мультфильмах, теневом театре, в технике «песочной анимации», коллаже рассматриваем как виды динамической иллюстрации и предлагаем использовать в работе по усвоению содержания художественных произведений.

Б. Теплов высказывался о том, что восприятие произведения искусства начинается с чувства, эмоционального переживания и является основой для дальнейшего осмысления, что позволяет более целостно понять художественное произведение в его многогранных проявлениях [4].

Е. Флёрина обращала внимание на то, что в художественном восприятии нужно нацеливаться на единство эмоционального и познавательного, а также содержания и формы. Она обратила внимание и на то, что чувственная сторона восприятия ребёнком художественного произведения не уменьшает роли мышления во время слушания художественного слова, «которое одновременно ведёт ребёнка путём чувственно-образного и аналитико-синтетического, абстрагирующего мышления» [6, с.291].

В данном контексте считаем необходимым озвучить наше согласие с мнением К. Ушинского о том, что слишком много визуализации вредит умственному развитию ребёнка, а именно: ограничивает его образное мышление, ведёт к умственной бездеятельности [5, с. 596], поскольку рассматриваем воспитанность интереса к содержанию художественного произведения как психолого-педагогическую характеристику личности, которая проявляет осведомлённость в художественной литературе, частое желание входить в мир её образов. Наличие воспитанности интереса к содержанию художественного произведения рассматриваем во взаимозависимости с общим развитием детей дошкольного возраста и развитием их образной системы в частности. Поэтому обеспечение оптимизации обозначеного процесса реализовывалась на действенно-творческом этапе эксперимента путём перенесения приобретённого познавательного, эмоционального, оценочного опыта детей-дошкольников в повседневную жизнь и дальнейшее обогащение когнитивного, эмоционального, творческого потенциала личности в результате размышления над содержанием художественных произведений.

Таким образом, основное следствие предложеных в этом тексте размышлений может быть представлено в утверждении о том, что оптимизации процесса воспитания интереса к художественным произведениям у детей дошкольного возраста способствуют занятия, которые построены на использовании синтеза искусств. Значимым фактором, который обеспечивает оптимизацию процесса воспитания интереса к художественным произведениям, есть обеспечение позитивной эмоционально-мотивационной почвы для входжения детей в активную деятельность согласно содержанию художественных произведений.

Литература

1. Білан, О. Навчання дітей старшого дошкільного віку розповіді за ілюстраціями: монографія / О. Білан . – Львів: Аверс, 2007. – 180 с.

2. Дошкільна лінгводидактика: хрестоматія, навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / [упор. А. М. Богуш]. Частина І та ІІ. – К.: ВД «Слово», 2005. – 720 с.

3. Леонтьев, А. Н. Эмоции и чувства / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, –1956. – 323 с.

4. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания / Б. М. Теплов // Изд. АПН РСФСР. Вып. 11 Отделение педагогики. – М., Л. – 1947. – С. 47–60.

5. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения. Вопросы воспитания. / К. Д. Ушинский. – М.: Гос. учебн.-пед. изд. Мин. просв. РСФСР. – Т.1. – 1953. – 637 с.

6. Флерина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерина / [под ред. В.Н. Шацкой]. – М.: Просвещение, 1961. – 333 с.

7. Шпет, Г. Герменевтика и ее проблемы / Г. Шпет // Контекст. – М., 1990. – С. 228–244.

Т.А. Зотеева

Формирование основ музыкальной культуры дошкольников средствами классической музыки

Приоритетным направлением в музыкальном развитии современных дошкольников является обогащение духовного мира через высокохудожественные образцы музыкального искусства. Знакомство с ними вносит черты целостности и гармонии в мироощущение и характер детей, определяет нормы поведения и взаимоотношений.

Музыкальная культура ребенка дошкольного возраста – это интегративное личностное качество, формирующееся в процессе систематического целенаправленного воспитания и обучения на основе эмоциональной отзывчивости на высокохудожественные произведения музыкального искусства.

Приобретая определенные знания о музыке, ребенок приобщается к музыкальному искусству. Формирование основ музыкального общения позволяет детям дошкольного возраста адекватно воспринимать музыкальные образы, которые являются отражением элементов окружающей действительности. Таким образом, при прослушивании музыки разных эпох и стилей в сознании ребенка формируется представление о содержательности музыки, связанной с нравственными идеалами, обусловленными историческим развитием общества.

Основываясь на исследованиях ученых (Н.А. Ветлугиной, А.Д. Войновой, И.В. Груздовой, И.Л. Дзержинской, Л.Н. Комиссаровой, Н.А. Метлова, О.П. Радыновой, Б.М. Теплова), можно утверждать, что воспитание дошкольника посредством классической музыки имеет важное значение для его общего развития.

Современные психолого-педагогические исследования убедительно показали, что только благодаря соприкосновению с подлинным искусством становится возможным воспитать у ребенка любовь к музыке, умение воспринимать ее, развить способность чувствовать и понимать ее содержание, развить фантазию и воображение. Решение этой задачи открывает большие возможности как для музыкального руководителя, так и для всего педагогического коллектива дошкольного учреждения

Постепенно представления детей о чувствах, выраженных в музыке, расширяются (тревожные, таинственные, взволнованные, решительные), развивается и обогащается «словарь эмоций». В процессе восприятия музыки дети учатся, а со временем уже и умеют сопереживать услышанную музыку, выражать в движении, мимике образы, настроения согласно с характером звучания музыки, оркестровать музыкальные произведения.

Основными задачами формирования музыкальной культуры дошкольников являются следующие:

– сформировать начала музыкальной культуры, способствовать формированию общей духовной культуры;

– развить музыкальные и творческие способности детей с учетом возможностей каждого ребенка с помощью различных видов музыкальной деятельности.

Ознакомление детей с классической музыкой отечественных и зарубежных композиторов – М. Глинки, П. Чайковского, А. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова, И. Баха, В. Моцарта, А. Вивальди, Ф. Шуберта, Р. Шумана, Э. Грига и многих других – позволяет постепенно приобщать их к основам мировой и общенациональной музыкальной культуры, что, несомненно, способствует формированию гармонической личности, способной не только любить и понимать искусство, но и чутко и бережно относиться ко всему окружающему, к миру природы, к миру человеческих взаимоотношений.

Успешное решение этих задач зависит от содержания музыкального воспитания, прежде всего от качества используемого репертуара, методов и приемов обучения, форм организации музыкальной деятельности, применяемых в работе с детьми и т. д.

Чтобы приобщение ребенка к классической музыке состоялось, взрослым (педагогам и родителям) необходимо знать: что такое музыкальность и как она проявляется в дошкольном детстве; как сформировать слушательские способности; как воспитать у детей любовь к музыкальной исполнительской деятельности; как развить музыкально-творческие способности.

Музыкальность – сложное структурное образование, включающее два ведущих компонента: эмоциональный и слуховой. Эмоциональный компонент формируется от эмоционального отклика на звучание музыки у трех-четырехлетних детей до направленного интереса к музыке и музыкальной деятельности у семилетних детей. Интерес проявляется в эстетических оценках и суждениях, возрастающей познавательной и слушательской активности, глубине эмоциональных переживаний.

Слуховой компонент имеет три ведущие музыкальные способности: мелодический слух, чувство ритма и ладовое чувство. Мелодический слух проявляется в относительно точном запоминании попевок, мелодий, отдельных выразительных интонаций. Ладовое чувство характеризуется умением настроиться по вступлению, отдельному звуку, чувствовать начало и окончание музыкальных фраз. Чувство ритма проявляется в точных координированных действиях (хлопки в ладоши, движения под музыку), в реакциях на смену частей музыки (медленная – быстрая, танец – марш).

Сформировать интерес детей к исполнительской деятельности и способствовать осознанному и эмоционально-выразительному исполнению возможно только через саму музыку – народную и композиторскую.

Переживания эстетического характера обогащают опыт ребенка, в том числе способность эмоционально реагировать на происходящее вокруг него. Это значит, что он не останется безразличным к чувствам других людей, научится понимать их, проявлять сострадание, жалость, сочувствие и т. д. Только так маленький ребенок может усвоить закономерности музыкального искусства, почувствовать связь музыки с действительностью, воспринять многообразие форм проявления музыкальной культуры.

Создание условий для ознакомления детей с классической музыкой предусматривает определенные этапы.

Первый этап – первоначальное знакомство с музыкальным произведением. Здесь ставятся задачи: ознакомить учащихся с музыкальными фрагментами, научить вслушиваться и эмоционально откликаться на выраженные в них чувства.

Второй этап – формирование умений в области музыкального исполнения движений, восприятия музыкального сопровождения в единстве с движениями. Здесь ставятся задачи: умение исполнять движения в соответствии с характером музыки,

углубленное восприятие и передача настроения музыки в движении, координация слуха и характера движений.

На этом этапе выявляются все неточности в исполнении, исправляются ошибки, постепенно вырабатываются оптимальные приемы выполнения хореографических заданий. Этот этап продолжается длительное время. Идет тщательная подборка музыкального материала для каждого движения классического и народно-сценического экзерсиса в соответствии с предъявляемыми требованиями (квадратность, ритмический рисунок, характер мелодии, наличие затакта, метроритмические особенности, темп, размер).

Третий этап – образование и закрепление навыков, то есть автоматизация способов выполнения заданий в точном соответствии с характером, темпом, ритмическим рисунком музыкального фрагмента. Он ставит следующие задачи: эмоционально-выразительное выполнение упражнений экзерсиса, развитие самостоятельной творческой активности детей. На этом этапе закрепляется все то, что отрабатывалось в процессе обучения на втором этапе. Слуховой и зрительный контроль подкрепляется двигательным.

Таким образом, для развития культурной личности ребенка необходимо отойти от привычных стереотипов обучающих программ и повысить художественные требования к репертуару, построенному на усредненных, заниженных стандартах, что мы видим на примере большинства программ, начиная с самого начального этапа. Для изменения существующих принципов подбора репертуара в музыкально-образовательных программах существенную помощь может оказать предложенная в данной работе типологизация музыкального материала, которая построена по образно-тематическим линиям, доступным восприятию малышей. Итак, мы видим, что расширение круга музыкальных произведений должно происходить, прежде всего, за счет классической музыки.

Литература

1. Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968.

2. Ветлугина, Н.А. Возраст и музыкальная восприимчивость. Восприятие музики / Н.А. Ветлугина. – М., 1980.

3. Карташев, Н.В. Социально-педагогические основы музыкального воспитания детей в семье: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06. – М., 1997. – 412 с.

4. Форраи, К. Влияние музыкального воспитания на развитие личности ребёнка дошкольного возраста // Музыкальное воспитание в современном мире, 1973.

5. Щербакова, А.А. Музыка как способ человеческого общения / А.А. Щербакова. – Л., 1986. – 178 с.

А.Г. Колесник

Воспитание толерантной культуры дошкольников как общечеловеческой ценности

В настоящее время в обществе существуют объективные и субъективные факторы воспитания толерантной культуры подрастающего поколения.

Объективные факторы связаны с окружающей людей действительностью: уровнем развития общества, сложившимся типом отношений в обществе, условиями жиз-

ни людей. Наличие объективных негативных факторов – криминализация общества, распространение бедности, политизация общества, кризис семьи, универсализация товарно-денежных отношений – ведет к тому, что формирование толерантности проходит стихийно и неэффективно.

К субъективным факторам мы относим индивидуальные особенности человека: его психофизиологические свойства, генетические особенности, задатки и способности, профессиональные и личностные характеристики, степень образованности и квалификации, практический жизненный опыт, уровень усвоения нравственной культуры и развитость сознания. Исследование влияния этих факторов на процесс развития толерантной культуры показало, что осознание и учет их способствуют повышению ее эффективности. Умелое использование этих факторов зависит от знания условий, влияющих на становление толерантной личности, т.е. составных частей или характеристики среды, в которой развивается ребенок. Система всех факторов и условий жизнедеятельности образует среду обитания человека, которая является важным условием формирования личности, ибо создает актуальный образ в сфере межличностных отношений, в основе которых лежит толерантность [5].

В современном обществе толерантная культура является общечеловеческой ценностью и нормой социального поведения людей. Необходимость всестороннего изучения процесса воспитания толерантной культуры определяется тем, что современный культурный человек – это не только образованный человек, но и человек, обладающий чувством самоуважения и принятия окружающих людей, поэтому важнейшей задачей является формирование у подрастающего поколения, в частности у детей старшего дошкольного возраста, умения строить взаимоотношения в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе сотрудничества и взаимопонимания.

Исследование проблемы толерантности значительно расширилось в последнее время, хотя философское осмысление проблемы находило отражение еще в трудах Гераклита и Сенеки, а позднее – Дж. Локка, Ф. Вольтера, В. Соловьева, П. Флоренского, Н. Бердяева и других. Исследования толерантности разнообразны и направлены как на изучение толерантности в качестве психологического феномена (А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, А.А. Реан), так и на типологию толерантной активности субъекта (З.И. Рябикина, В.Г. Третьяк). В зарубежной психолого-педагогической науке многие ученые обращаются к исследованию проблематики толерантности в противовес интолерантности с акцентом на природу и механизмы проявления агрессии (А. Басс, Л. Берковиц, Х. Хекхаузен), становления и развития сотрудничества (Л. Колберг, Ж. Пиаже и др.), самоактуализирующейся личности и видов проявления эмпатии (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон). Исследования (В.А. Лекторский, А.И. Панченко, В.А. Тишков и др.) представляют собой анализ толерантности в качестве основного принципа взаимоотношений людей на любом уровне, одного из условий выживания человечества. Проблеме толерантности в политике и в национально-этнических отношениях посвящены труды В.Е. Козлова, С.И. Семенова, М.Б. Хомякова и др. В ряде диссертационных работ раскрывается педагогический аспект толерантности – П.Ф. Комогоров, О.В. Скрябина, В.В. Шалина.

Например, ученый А.Г. Асмолов утверждает, что если бы не существовало толерантности как универсальной нормы сосуществования различных форм эволюционного развития, то волны агрессии, конфликтов, нетерпимости, фанатизма, геноцида давно бы стерли любое проявление разнообразия на Земле. В положениях С.Л. Братченко толерантность выступает как осмысленная жизненная позиция. У Л.И. Рюмшиной толерантность предстает как мотивационно-регулирующий механизм, определя-

ющий поведение человека. К. Роджерс связывает уровень толерантности с уровнем самоуважения и самопринятия личности [6]. Толерантность рассматривает как качество личности, которое противопоставляется стереотипности и авторитаризму. Оно считается необходимым для успешной адаптации к новым неожиданным условиям. Излишне упрощая явления окружающего мира, люди, не обладающие толерантностью, проявляют категоричность, оказываются неспособными к изменениям.

Толерантность – понятие многоаспектное и может рассматриваться в психологии как с позиций личности, ее установок, ценностей, так и с точки зрения воспитания, развития. Толерантность в нашем понимании – это, с одной стороны, цель и результат воспитания, сопровождающиеся формированием определенных социальных установок, а с другой – ценность и качество личности, проявляющиеся в поведении и поступках.

Ш.А. Амонашвили, М.М. Бахтин, В.А. Сухомлинский среди качеств толерантного человека назвали доброту, бескорыстие, искренность, отзывчивость, незлобливость, миротворчество. В.А. Сухомлинский в своей книге «Как воспитать настоящего человека» отметил, что сущность толерантности выражается во взаимном уважении и сотрудничестве участников учебно-воспитательного процесса, что человек с достоинством всегда толерантен, он никогда не унизит другого человека: «Мастерство воспитания в том и состоит, чтобы на всей долгой дороге человеческого утверждения воспитанник никогда не испытывал оскорбления человеческого достоинства, чтобы стремление утвердить собственную честь и достоинство было важнейшим стимулом к нравственному самосовершенствованию» [8].

Позиция педагога Ш.А. Амонашвили заключается в том, что гуманизм является необходимым условием становления толерантности. Гуманизм, в концепции Ш.А. Амонашвили, имеет мировоззренческо-философскую природу и выходит на уровень планетарного, универсального подхода к ребенку. Гуманизм призван стать внутренней, нравственной позицией педагога, его верой, идеалом, убежденностью и образом мышления. Гуманным должно стать само мировоззрение педагога, считает Ш.А. Амонашвили [1].

Дошкольное образовательное учреждение, как социальный институт, имеет большие возможности для воспитания у детей старшего дошкольного возраста основ толерантной культуры, потому что именно период дошкольного детства является благоприятным для развития многих нравственных качеств и формирования толерантности. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования таких педагогов и психологов, как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.М. Виноградова, Я.Л. Коломинский, Е.Е. Кравцова, Л.В. Крайнова, Ф.С. Левин-Щирина, Т.А. Маркова, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, В.Г. Нечаева, Н.Н. Поддьякова, Р.Б. Стеркина, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон и др.

До настоящего времени возможности воспитательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях с целью воспитания основ толерантной культуры использовались недостаточно. Основными причинами этого является отсутствие в существующих исследованиях содержательной характеристики толерантной культуры старших дошкольников, а также недостаточная разработанность содержательного и методико-технологического аспектов воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования. Таким образом, можно выделить некоторые противоречия в изучении проблемы воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде. Это противоречия между:

– возросшей потребностью государства в воспитании личности в межнациональном обществе, обладающей толерантной культурой, и неготовностью дошкольных образовательных учреждений к осуществлению данной задачи;

– необходимостью воспитания толерантной культуры, начиная с дошкольного детства, и недостаточной теоретической разработанностью компонентов толерантной культуры детей дошкольного возраста;

– требованием практики к научно-методическому обеспечению исследуемого процесса и неразработанностью методики воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста.

В основе процесса воспитания заложена идея добровольно, осознанно выбираемого отношения к поведению и поступкам другого, т.е. толерантность. В этом случае толерантность предполагает терпение более сильного, опытного (воспитателя) к более слабому (воспитаннику), что включает умение управлять своим собственным поведением и обучение воспитанника с помощью «образа» или «образца своего поведения».

Одним из важных звеньев по воспитанию основ толерантности у дошкольников является взаимодействие педагогов и родителей детей. Значение семьи в формировании толерантного сознания и поведения ребенка трудно переоценить. Родители являются первыми и основными воспитателями детей, и невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками педагогов в решении этой проблемы. Атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками, детьми существенно влияют на формирование толерантности у ребенка. В основе взаимодействия педагогов и родителей лежат принципы взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу. Работа воспитателей с родителями по формированию толерантности у детей должна проводиться с учетом особенности семьи и семейных взаимоотношений.

Обобщая исследование понятия «толерантность», мы приходим к выводу, что толерантность – это многозначное понятие. В него входят: терпение как одна из граней толерантности; социально-психологическая адаптация, где толерантность является и условием, и формой ее успешности; устойчивость к неопределенности, стрессу и конфликту: признание самого факта многообразия, принятия и понимания других людей, мнений. Только толерантность, понимаемая в широком смысле, обеспечивает создание гражданского общества, сплоченность общества, что, в свою очередь, необходимо для успешного социально-экономического развития страны. Основа общественных отношений закладывается в детском возрасте, то есть в семье и во всех образовательных учреждениях, начиная с дошкольных. Толерантность, сформированная в дошкольные годы, является одним из важнейших условий снижения напряженности в социуме. Следовательно, на систему образования, а в частности на педагогов, ложится серьезная нагрузка по выстраиванию новых отношений в обществе. Социальные институты – дошкольные учреждения, школа, семья, средства массовой информации – не всегда способствуют формированию у детей гуманистических ориентиров, готовности к взаимопониманию, взаимодействию, то есть толерантным отношениям. Только толерантная личность, способная конструктивно взаимодействовать с окружающими, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом. Практическая подготовленность ребенка к толерантному взаимодействию состоит в приобретении умений и навыков гибкого реагирования на различные социальные воздействия, в формировании запаса творческих решений реальных социально-психологических задач, выработке потребности в нравственном поведении, уверенности в своих возможностях.

Литература

1. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1996.
2. Асмолов, А.Г. Толерантность от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. – М., 2000.
3. Братченко, С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Век толерантности. – 2001. – № 1.
4. Кузнецова, Ю.В. Психологические факторы развития толерантности в юношеском возрасте: дис. канд. психол. наук / Ю.В. Кузнецова. – Астрахань, 2007.
5. О толерантности: информационное письмо Департамента образования и науки Приморского края от 17.02..2004 г. №20–629.
6. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/ К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.
7. Рюмшина, Л.И. Библиотека психологии и педагогики толерантности // Вопросы психологии. – 2002. – №2.
8. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека/ В.А. Сухомлинский. – М., 1989. – С. 37.

И.П. Петров

Роль фольклора в формировании личности ребёнка

Длительный разрыв процессов образования и культуры негативно сказывается на эстетическом воспитании детей и подростков, на приобщении дошкольников и школьников к художественной культуре общества, народным традициям, фольклору.

Восстановлению духовной культуры России путём целенаправленного культурно-эстетического и художественного воспитания подрастающего поколения нет альтернативы.

Фольклор воспитывает в человеке творческое начало, и в этой своей функции он ничем не может быть заменен. По своей удивительной способности вызывать в человеке творческую фантазию он занимает одно из первых мест среди всех многообразных элементов, составляющих сложную систему воспитания человека [3].

Актуальность данной темы обуславливается тем, что интенсивное социально-экономическое развитие страны невозможно без роста творческого и нравственного потенциала ее граждан, без развития их активности, инициативы, способностей. Формирование этих и ряда других качеств происходит, прежде всего, в детские и подростковые годы через целенаправленную работу школы, учреждений дополнительного образования, досуговых учреждений. Особенно это значимо для нашего общества, в период переориентации ценностей, существенно влияющих на процесс социализации детей и подростков. От того, какие ценности будут сформированы у молодежи сегодня, от того, насколько подростки будут готовы к новому типу социальных отношений, зависит путь развития нашего общества и в настоящее время, и в будущем.

Россия конца XX – начала XXI века переживает кризис воспитания подрастающего поколения. Нарушились традиции, порвались нити, которые связывали младшие и старшие поколения. Безжалостное обрубание своих корней, отказ от народности в воспитательном процессе ведет к бездуховности, отбивает желание у детей проявить себя творчески. Обращение к фольклору в воспитании дошкольников открывает широкие возможности педагогическому творчеству, смелому поиску инновационных методов обучения и воспитания.

На современном этапе главная задача воспитания средствами фольклора – повернуться лицом к народному искусству, начиная с самого раннего возраста, когда еще только закладываются основные понятия у ребенка, формируется речь и мышление, развиваются способности, умения и навыки. Сейчас лишь немногие дошкольные учреждения в своей работе опираются на национальное искусство, в частности, музыкальный фольклор, изначально несущий в себе нравственность, эстетику, элементы народной мудрости, народной педагогики.

Фольклорное наследие любого народа – это уникальный источник сохранения духовно-культурных достижений, имеющий признаки национальной принадлежности и самобытности. В нем в концентрированной форме выражены эстетические, нравственные идеалы и ценности, которые являются бесценным источником обогащения современной педагогики. Использование взаимосвязей национального фольклора различных народностей в педагогической теории и практике выступает перспективным направлением решения проблемы национального эстетического воспитания молодежи [1].

Народную песню нельзя ничем заменить, особенно на начальном этапе воспитания ребенка. Родная речь и народная песня должны присутствовать в воспитании маленьких детей вплоть до их подросткового и юношеского возраста. Только в этом случае ребенок вырастает нравственно здоровым.

Фольклор является действенным средством воспитания национального характера мышления, нравственности, патриотизма, эстетического самосознания. На волне возрождения интереса к фольклору среди различных социальных слоев населения остаются без надлежащего внимания наша школа и внешкольные учреждения, призванные воспитывать подрастающее поколение. Овладение родной речью должно происходить одновременно с обучением родному музыкальному языку. Творческая природа фольклора велика: для каждого, даже самого маленького ребенка она дает творческий стимул к его развитию. Младенческие колыбельные песни («Баю, баюшки, баю»), пестушки и потешки («Ладушки») и т.д. – это своеобразный клад народной педагогики, нашедший доступные для младенцев слова и поэтические образы.

Устное народное творчество, музыкальный фольклор, народное декоративно-прикладное искусство должны найти большее отражение в содержании образования и воспитания подрастающего поколения сейчас, когда образцы массовой культуры других стран активно внедряются в жизнь, быт, мировоззрение детей. И если говорить о возможности выбора своих жизненных идеалов, эстетических ценностей, представлений подрастающим поколением, то надо говорить о предоставлении детям возможности знать истоки национальной культуры и искусства [2].

Сегодня, когда происходит переоценка ценностей, идет активный поиск новых, более соответствующих требованиям времени методов образования и воспитания, на первый план выдвигается задача воспитания личности ребенка, обладающего базовой культурой; формирование его культурных потребностей и эмоциональной отзывчивости.

Поэтому художественное и эстетическое (художественно-эстетическое) воспитание не может полноценно развиваться без такого важного компонента, как народная культура, которую следует рассматривать не только как самобытную художественную систему, но и как специфическое средство для формирования творческих способностей и общекультурного интеллекта личности, приблизить ее к природе как к «началу душеобразования человека с обретением глубоко человеческой, одухотворяющей все живое позиции, сблизить культуры» и обрести «планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к человеку».

В наше время музыкальная информация необычайно возросла. Ребёнок ежедневно получает её в школе и в различных творческих кружках, по радио и телевидению, в театре и кино, с концертной эстрады и домашних проигрывателей и магнитофонов. Несомненно, что этот музыкальный поток оказывает значительное влияние на формирование интересов и вкусов детей. И музыкальная педагогика не может игнорировать столь серьёзное общественное явление. Именно в этом вопросе ей огромную помощь может и должен оказать фольклор. Чтобы защитить ребёнка от многих вредных влияний стихийного музыкального потока, необходимо с самого раннего возраста заложить в нём прочный фундамент хорошего вкуса, основанного на лучших образцах народного творчества. В этом случае он сможет интуитивно точно оценивать самые различные формы музыкального искусства, откликаясь только на его высокие проявления. Вот почему в детском музыкальном воспитании и образовании народной песне отводится немаловажная роль.

Фольклор имеет свои собственные пути освоения – двери, дающие возможность проникнуть внутрь, и ключи, позволяющие открыть эти самые двери. Здесь совокупно работают и законы языка, и законы логико-аналитического осмысления происходящего и эмоционально-чувственного включения. Фольклор является идеальной платформой для развития всех органов чувств, памяти, внимания, воспитания воли, а также базой для формирования культурно-эстетического восприятия древних пластов как собственного народа, так народов других национальностей [5].

Песенный фольклор следует выделить в особую категорию дисциплин, которые обладают наиболее сильным воздействием, как образовательным, так и в воспитательном плане.

Желания и заботы руководителя фольклорного коллектива не ограничиваются желанием хорошо подготовить яркую, эффектную программу и удачно выступить с ней на концертах. На самом же деле результаты работы гораздо глубже и многостороннее.

Во-первых, фольклорное творчество направлено на совершенствование музыкальных возможностей участников фольклорного коллектива, на развитие их голосовых данных, слуха, музыкальной памяти и других художественных способностей. Истинное удовлетворение участники фольклорного ансамбля получат лишь в том случае, если сегодня они спели лучше, чем вчера, если им удалось освоить пример сложного многоголосия, выучить ещё одно оригинальное и глубокое по содержанию произведение. Поэтому главное – привить участникам фольклорного ансамбля потребность творческого роста и всеми силами удовлетворить её.

Во-вторых, идеальным результатом работы будет тот, который приведёт к сохранению или возрождению народной музыкальной традиции.

В современной педагогике уже делаются шаги в этом направлении. Преподаватели, владеющие знаниями и методами фольклорного творчества, пытаются строить работу на материале народных песен, игр, танцев. Опираясь на методические разработки, собственные знания, педагогики-практики предлагают свои оригинальные методики по ознакомлению детей с народным искусством, разрабатывают новые приемы обучения исполнению народных песен и танцев.

Как известно, народное искусство соединяет в себе слово, музыку и движение. В соединении этих трех компонентов образуется гармоничный синтез, достигающий большой силы эмоционального воздействия, позволяющий комплексно подойти к проблеме освоения детьми различных видов искусств. Поэтому изучение фольклора как средства музыкально-эстетического воспитания ребенка представляется возможным только при условии взаимосвязи этих трех компонентов.

Включение ребенка в различные виды художественной деятельности, основанные на материале народного творчества, – одно из главных условий полноценного эстетического воспитания ребенка и развития его художественно-творческих способностей [4].

Литература

1. Алексеев, Э. Фольклор в контексте современной культуры / Э. Алексеев. – М., 1998.

2. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество: учеб. пособие. – М., 2000.

3. Капица, Ф.С. Русский детский фольклор: учеб. пособие /Ф.С. Капица. – М., 2002.

4. Картавцева, М. Г. Школа русского фольклора / М.Г. Картавцева. – М., 1994.

5. Мельникова, Л.И. Детский музыкальный фольклор в дошкольных общеобразовательных учреждениях (на примере земледельческих праздников): пособие для методистов, воспитателей музыкальных руководителей / Л.И. Мельникова. – М., 2000.

ЛИТЕРАТУРА, КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В.Е. Чернова

Влияние глобализационных процессов на российскую науку

Наука является важнейшим видом духовного производства. Наука – это исторически сложившаяся форма человеческой деятельности, направленной на познание и преобразование объективной реальности.

Несомненно, что именно успехи современной науки, позволившие в XX веке развить новейшие информационные технологии, создали ту инфотехносреду, которая и определила направления, темпы и возможности глобализации. Не вызывает сомнения и тот факт, что глобализация определила важнейшие задачи современной науки: это и борьба с болезнями, и продление человеческой жизни, и повышение качества медикаментов и продовольствия, и увеличение урожайности, и проникновение в тайны человеческого мозга и наследственности, и чистота окружающей среды, и поиск альтернативных способов добывания энергии, и освоение космического пространства, и защита от космических опасностей [1, с. 97].

Влияние глобализации на сферу науки имеет различные проявления. Меняются понятия и характеристики мобильности научных кадров, происходит изменение тематик исследований, появляется все больше междисциплинарных направлений, страны сближаются с точки зрения внимания к определенным областям исследований (биотехнологии, нанотехнологии, исследования в области здравоохранения). В странах догоняющего развития влияние глобализации еще более возрастает, поскольку большое значение имеет заимствование элементов успешного опыта и лучших практик других стран.

Процессы глобализации активно сказываются на четырех современных направлениях научной политики в России: возникают новые приоритеты поддержки научных исследований, получают развитие международные связи, изменяется кадровая политика, а также происходит заимствование зарубежных инструментов в области коммерциализации результатов научных исследований и разработок [3, с. 14].

В связи с процессами глобализации тематика научных исследований в России все больше приближается к приоритетам развитых стран, политика государства направлена на выбор и поддержку отдельных, бурно развивающихся во всем мире направлений. В настоящее время в качестве реакции на развитие мировых приоритетов можно рассматривать массированную поддержку нанотехнологий и растущее внимание к биотехнологиям.

Процессы глобализации оказывают как позитивное, так и негативное влияние на сектор исследований и разработок. В качестве позитивных результатов можно отметить:

– внимание к развитию современных направлений исследований,

– введение новых форм организации и финансирования науки,

– рост мобильности научных кадров, повышающий их качество и результативность,

– выход российских разработчиков на новые рынки наукоемкой продукции [4].

Наряду с позитивными явлениями в развитии науки в условиях глобализации следует констатировать и негативные явления. Современная наука теряет свои идеалы, эвристические ориентиры и нравственные основания, а значит, не становится ни более совершенной, ни более истинной. Еще в начале двадцатого века Э. Гуссерль писал о том, что современные ему науки отходят от своих первоначальных целей, первейшей из которых является познание мира, и давно превратились из генераторов идей в фабрики технологий. Науки прекратили поставлять человечеству истину, а снабжают его лишь техниками производства, делают жизнь человека не осмысленней, а всего лишь приятнее и удобнее. Науки служат производству, забывая о служении истине. Возникают, и даже часто, ситуации, когда в научном познании истина не достигается, а отдаляется, скрывается, затуманивается. В погоне за новыми технологиями научное сообщество придумывает все новые и новые, порой очень частные науки, зачастую дублирующие друг друга, дробит знание на такие узкие отрасли, что предмет их познания практически сводится к нулю, выдумывает все новые и новые термины, которые известны единицам и не отвечают важнейшим в науке требованиям ясности и отчетливости. Ученые играют понятиями, как фишками, жонглируют словами, сознательно и старательно утяжеляют сказанное, скрывают, а не проясняют смыслы, прикладывая усилия не к тому, чтобы быть понятыми, а к тому, чтобы быть непонятными. Эти процессы, которые называют «процессами сокрытия знания», к концу XX века стали определяющими в развитии многих наук. В результате идеал научного знания – предельная четкость и ясность представлений – меняется на свою противоположность, а первейшая научная цель – прирост знания – замещается на прирост интерпретаций.

Другой отличительной характеристикой современной науки является все растущая научная неопределенность. Круг познания, расширясь, удлиняет и границы человеческого незнания. С этим наука столкнулась еще в начале двадцатого века, и с тех пор положение дел практически не изменилось.

В результате непредсказуемость и неопределенность оказываются не только принципиальными нормами динамики и развития, но и нормами познания. Наука XXI первого века не знает, непрерывными или дискретными являются пространство и время, не знает, какую форму имеет Вселенная, не знает, до каких пределов дробится материя, не может гарантировать, что в ближайшем времени не случится губительных космических катастроф, не знает, как функционирует человеческое сознание, она не знает даже того, сколько планет в Солнечной системе.

Ситуация усугубляется еще и тем, что с некоторых пор наука начинает оперировать чисто умозрительными понятиями, реальное существование которых доказать ей не под силу.

В XX веке научные парадигмы начали так часто сменять друг друга, что К. Поппер ввел представление о фальсифицируемости (опровержимости) научной теории как главном критерии ее значимости. И отныне каждый ученый, создавая научную теорию, должен осознавать тот факт, что рано или поздно она будет опровергнута, более того, должен радоваться опровержению, подтверждающему, что созданная им теория интересна кому-нибудь, кроме него [2, с. 93].

Итак, совокупные усилия объединенного научного сообщества привели лишь к тому, что современная наука оказывается более неопределенной, чем наука XIX и даже XVIII века. И именно в XX веке многим ученым стало ясно, что существуют проблемы, с которыми позитивные, фактуальные науки справиться не в силах. Это породило три основные тенденции развития современной науки.

Первую можно оценить как положительную, это тенденция гуманизации знания. Гуманитарные науки пытаются собственными средствами найти ответы на те вопро-

сы, перед которыми пасуют науки естественные и точные, и делают это достаточно успешно. Философская антропология, например, дает не менее значимые представления о человеке, чем биология и медицина.

Вторая тенденция негативная, это появление и бурный рост паранаук, псевдонаук, квазинаук и даже лженаук. Такой лавины псевдонаучного знания, которая обрушилась на прагматичное и рациональное человечество в конце XX столетья, не наблюдали ни времена процветания Ассирии, ни темное средневековье, ни периоды развития алхимии. Немало этому способствовали и вполне понятные эсхатологические настроения на рубеже тысячелетий. Пользуясь тем, что строгое научное знание оказывается в силу своей чрезвычайной сложности недоступным для большинства людей, лжеученые придумывают ложные доктрины, мистические и эзотерические учения, создавая нелепые лоскутные одеяла из научного и ненаучного, которые многими непрофессионалами принимаются на веру. Речь идет, например, о разных, неизвестных науке, полях, никем и никогда не виданных объектах, непознанных возможностях человека, якобы описываемых теориями, создание которых не предполагает иного знания, чем то, которое можно почерпнуть из глянцевых журналов и недобросовестных телепередач. И если раньше подобные псевдознания оказывались известными лишь немногим, то теперь они тиражируются и становятся доступными для всех, более того, усиленно насаждаются. Такая популярность лженаук объясняется вполне простыми причинами: во-первых, чтобы постичь истинную науку, нужны значительные усилия, псевдонаука таковых не требует; во-вторых, людям приятна и лестна эта иллюзия приобщенности, сопричастности научному знанию. И о психофизических полях с охотой беседуют те, кто не имеет никакого представления о поле всемирного тяготения или электромагнитном поле.

Существует и *третья* тенденция, расцениваемая неоднозначно. В конце XX века настало время, когда позитивная наука и религия «посмотрели в глаза друг другу». Это означает, что, столкнувшись с непознаваемостью и сложным устройством мира, наука утратила свой агрессивный пыл по отношению к религии и с удивлением открыла для себя тот факт, что предельно сложное знание, к которому она с огромными усилиями шла целыми столетиями, религиями изначально постулируется, а великим теологам об устройстве мира было известно не менее, чем физикам-теоретикам. Этот обескураживающий факт, по-видимому, еще долго будет осмысляться научным сообществом и вызывать многочисленные споры [2, с. 94].

От существенных свойств современной науки перейдем к свойствам второго порядка и коснемся так называемых «прикладных» побочных влияний глобализации. В первую очередь, это кажущаяся доступность научного знания, связанная с развитием глобальной сети интернет. Многие, ступающие на путь научного познания, пользуются им как мировым хранилищем информации, но практика показывает, что процент ложной информации в интернете чрезвычайно велик, и далеко не все, кто прикладывается к этим анналам, способен отделить зерна от плевел, истинное от ложного. Многочисленные научные интернет-издания не имеют принятой редактуры, сайты переполнены статьями непрофессионалов. Так что информационные потоки интернета – это в большей степени потоки информационного мусора. Во-вторых, это связанная с интернетом и масс-медиа социальная профанация науки, и как следствие этого – понижение статуса ученого и статуса наук вообще. Неофиты, едва научившиеся пользоваться компьютерами, воображают себя профессиональными программистами, все разбираются в генной инженерии, в проблемах космоса, умеют философствовать и т.д. Эти тенденции настолько сильны, что сегодня уже стоит говорить о "поп-науке", которая соотносится с наукой примерно так же, как "поп-культура" с культурой.

Что касается новых форм организации научных коллективов, то нельзя не признать, что электронные сети сделали возможными международные сообщества ученых. И подобные сообщества оказываются весьма практичными видами научных коллективов. В самом деле, электронная переписка весьма мобильна, удобна и позволяет существенно сэкономить время, получить необходимые консультации у известных специалистов, быстро получить апробации и экспертизы. Однако нельзя не отметить и того, что лицо современной науки по-прежнему в первую очередь определяют традиционные школы, университетские лаборатории и очное общение профессионалов. Современная, связанная с интернетом, наука далеко не превосходит, например, науку начала XX века, когда знаменитые немецкая или кембриджская физические школы определили научную революцию и почти на сто процентов сформировали банк нобелевских лауреатов. Научные школы, существующие при ведущих университетах мира, не заменят никакие электронные сообщества ученых. Наука продолжает твориться не в электронном пространстве, а за закрытыми дверями реальных лабораторий. И в эпоху глобализации Кембридж остается Кембриджем, Сорбонна – Сорбонной, и оба университета – бесценным достоянием своих стран [2, с. 95].

Если обратиться к нравственным ориентирам, то объединяющееся под флагами глобализации человечество начинает ставить перед собой задачи, стоящие вне этики, по ту сторону добра и зла. И наука старается не только угадать, но и опередить потребности социума и, не задумываясь, клонирует животных и человека, создает страшное оружие, тешит себя надеждой, что способна справиться с космическими опасностями.

Таким образом, наука продолжает оставаться фабрикой технологий и по-прежнему готова променять неоплачиваемую истину на практические познания, за которыми следуют приличные гонорары. Ученые же практически не боятся того «призрака рынка», и с удовольствием предпочитают прикладные науки фундаментальным. Технологии и мода определяют состояние современной науки, наука старается удовлетворить не потребности человечества, а потребности производства. Повзрослев и столкнувшись с множеством проблема, наука замирает, давая дорогу множеству псевдонаук. Лжезнание начинает расти опережающими темпами. Приходится признать, что обнаруженные нами влияния глобализации на развитие науки являются далеко не благоприятными.

Вхождение человечества в новый цикл цивилизационного развития и поиск путей решения глобальных проблем связаны не с отказом от науки и ее технологических применений, а с изменением типа научной рациональности и появлением новых функций и форм взаимодействия науки с другими сферами культуры.

Литература

1. Аттали, Ж. На пороге нового тысячелетия / Ж. Аттали. – М., 1993.

2. Афанасьева, В.В. Наука и глобализация // Глобализация и современность / В.В. Афанасьева. – Саратов, изд-во Поволжского кадрового центра, 2008. – С. 93–100.

3. Бек, У. Что такое глобализация? / У. Бек. – М., 2001.

4. Дежина, И.Г. Новые тенденции в российской научной политике: влияние глобализации. [Электронный ресурс] / И.Г. Дежина. – Электрон. ст. – Режим доступа к ст: www.hse.ru/data/118/761/1235/Deghina.doc

А.А. Буйденков

Постмодерн как социокультурный феномен современности

Под постмодерном правомерно понимать состояние современной культуры, включающей в себя «предпостнеклассическую» философскую парадигму, допостмодернистское и непосредственно постмодернистское искусство, а также массовую культуру этой эпохи. Этим «постмодерн» позволительно отличать от постмодернизма, являющего собой интеллектуально-философскую рефлексию над «состоянием постмодерна». Постмодернизм можно полагать духовным феноменом, непосредственно и акцентированно замещающим культуру модернизма.

Ж.-Ф. Лиотар характеризовал «состояние постмодерна» как эпоху «отказа» от «метанарраций». Под последними он предложил понимать идеи и концепции, претендующие на универсальность и доминирование, а также «легитимирующих» знание, различные социальные институты, определенный образ мышления. По его мысли, «нарратором нарратива» Духа (метафизической философии) в эпоху модерна выступал Абсолютный Разум («метасубъект»), конституировавший дискурсы эмпирических наук и культуры как таковой [1].

Возникший как антитеза модернизму, открытому для понимания лишь немногим, постмодернизм, облекая всё в игровую форму, нивелирует расстояние между массовым и элитарным потребителем, низводя элиту в массы (гламур). Модернизм – это экстремистское отрицание мира модерна (с его позитивизмом и сциентизмом), а постмодернизм – это неэкстремистское отрицание все того же модерна.

По мысли американского культуролога И. Хасана, к характерным признакам культуры постмодерна можно отнести:

– неопределенность (поливариантность, многозначность);
– фрагментарность (децентрированность дискурса);
– деканонизацию (канонизированного, догматизированного);
– безличность (децентрированность субъекта);
– гиперреалистичность (отказ от мимесиса, оперирование симулякрами);
– иронию (в т.ч. самоиронию);
– мутацию жанров (за счет гибридизации разнообразных жанровых кодов);
– карнавализацию (как форму игрового освоения мира текста);
– перформанс (обыгрывание текста, театрализацию жизни);
– конструктивизм (моделирование гиперреальности симулякров);
– имманентность [3].

Следует признать, хотя элементы культуры постмодерна формировались в различных сферах европейской культуры с начала XX века, как заметное общественное явление постмодернизм возник тогда, когда сфера культуры заявила о своих претензиях не только на особое, но и на доминирующее положение среди других социальных сфер.

Постмодернизмом принято именовать направление современного философствования, осознанно, содержательно и ценностно позиционирующее себя вне рамок классической и неклассической традиций в качестве постнеклассической философии. Ведущими представителями («классиками») постмодернизма, нередко трактуемого как специфическая версия в рамках экспансии «новой французской философской волны», выступают: Ж. Батай (в качестве одного из предтеч жанра), М. Бланшо, Ж. Бодрийяр («постмодернистом» себя, правда, принципиально не именующий), Ж. Делёз, Ж. Деррида, П. Клоссовски, Ю. Кристева, Ж.-Ф. Лиотар, а также иногда Р. Рорти, Ф. Гваттари, У. Эко, З. Бауман и др.

Согласно И.С. Скоропановой, понятие «постмодернизм» служит для обозначения: 1) нового периода в развитии культуры; 2) стиля постнеклассического научного мышления; 3) различных течений постнеклассической философии; 4) нового художественного стиля; 5) нового направления в литературе, живописи, музыке, архитектуре и т.д.; 6) художественно-эстетической системы, сложившейся во второй половине XX в.; 7) теоретической рефлексии на эти явления.

Согласно ряду исследований, термин «постмодернизм» претерпел множество значений: для обозначения авангардистских поэтических опытов начала XX в., радикально отторгающих предшествующую литературную традицию; в 1939–1947 гг. в работах А. Тойнби было конституировано содержание понятия «постмодернизм» как обозначающего современную (начиная от Первой мировой войны) эпоху, радикально отличную от предшествующей эпохи модерна; в конце 1960–1970-х гг. термин «постмодернизм» использовался для фиксации новаторских тенденций в таких сферах, как архитектура, искусство и литература, и был апплицирован на такие области, как экономико-технологическая и социально-историческая сферы общества. Начиная с 1979 г., после выхода в свет работы Лиотара «Постмодернистское состояние: доклад о знании», «постмодернизм» утверждается в статусе философской категории, фиксирующей целостную духовную и ментальную специфику современной эпохи.

В настоящее время постмодернизм может быть оценен (с позиций даже философской «классики») как интеллектуально-философский феномен, имеющий бесспорный парадигмальный статус, поскольку он:

1) вырабатывает собственную цельную модель видения реальности, фундированную презумпциями ее атрибутивной хаотичности и изначальной смысловой и языковой организованности (такие концепты, как «симулякр», «симуляция», «хаос»);

2) формирует специфические идеалы и нормы описания и объяснения мира, рефлексивно осмысленные в контексте программного плюрализма (такие концепты, как «нарратив», «метанаррация»);

3) провозглашает идеалы и нормы организации знания, находящие свое выражение в программном познавательном релятивизме.

В настоящее время уже можно говорить о постмодернизме как о сложившемся стиле искусства со своими типологическими признаками.

Использование готовых форм – основополагающий признак такого искусства. Происхождение этих готовых форм не имеет принципиального значения: от утилитарных предметов быта, выброшенных на помойку или купленных в магазине, до шедевров мирового искусства (всё равно, палеолитического или позднеавангардистского). Ситуация художественного заимствования, вплоть до симуляции заимствования, римейк, реинтерпретация, лоскутность и тиражирование, дописывание от себя классических произведений, добавившаяся в конце 80–90-х годов к этим характеристическим чертам «новая сентиментальность» – вот содержание искусства эпохи постмодерна.

По сути дела, постмодернизм обращается к готовому, прошлому, уже состоявшемуся с целью восполнить недостаток собственного содержания. Постмодерн демонстрирует свою крайнюю традиционность и противопоставляет себя нетрадиционному искусству авангарда.

Для осмысления постмодернизма как самостоятельной парадигмы современной философии важно учитывать то, что последняя преимущественно квалифицирует и осознает себя не только как «постсовременная» (собственно «post-modernism») и как «постфилософия». Это предполагает пафосный отказ от традиционных для предшествующей философии проблемных полей, категориально-понятийного аппарата, а также иерархии смысловых и ценностных приоритетов.

Главные представители философского постмодернизма едины в следующем:

а) люди не располагают непосредственным доступом к реальности, поэтому адекватных средств для постижения истины в принципе не существует;

б) реальность не доступна потому, что люди являются «пленниками языка, который придает форму нашим мыслям прежде, чем мы можем помыслить, и поэтому мы не можем выразить то, о чем мы думаем» (Г. Лэнд);

в) реальность конструируется людьми посредством языка, и поэтому ее природа определяется теми, кто наделен властью формировать язык».

Постмодернизм как философский феномен в принципе не должен рассматриваться в качестве монолитного интеллектуального течения, для которого был бы характерен программный, стратегический плюрализм. Он являет собой набор разнообразных (как по критерию моделируемой предметности, так и с точки зрения используемой методологии) проектов.

Смысловая и категориально-понятийная пестрота подходов постмодернизма обусловлена его радикальным отказом от самой возможности конституирования в сфере современного философствования концептуально-методологической матрицы, которая могла бы претендовать на парадигмальный статус. Постмодернистская философия ориентирована на плюрализм своих проблемных полей, обнаруживающих перманентные интенции к своему расширению: философия «письменности» и текста; разнообразные модели социальности и субъектности; концептуальные трактовки «событийности», власти, дискурса и языка; аналитики сознания и бессознательного, телесности и сексуальности и т.д.

Подвергая «культурологическому» осмыслению процесс становления постмодернизма, Фуко писал о том, что в настоящее время осуществляется формирование «нового стиля мышления» и, собственно, «новой культуры». По его словам, новый фундаментальный опыт человечества «невозможно заставить говорить ... на тысячелетнем языке диалектики». Конституирующийся в современной культуре новый способ видения мира нуждается и в новом языке для своего выражения, однако, на данный момент «новому опыту», по оценке Фуко, «еще только предстоит найти и язык, который будет для него тем же, чем была диалектика для противоречия» [4].

Стратегически дистанцируясь от классических идеалов философствования, постмодернизм, вместе с тем, конституирует особый способ презентации содержания многовековой культурной традиции в духовном пространстве современности, понятой как «постмодерн». Констатируя тотальное подчинение любого наличного состояния культуры «власти прошлого», он задает новый горизонт возможного присутствия в современной культуре идей и текстов классической традиции. Постмодернизм стремится выступать единственно возможным «способом бытия классики» в современную эпоху.

В постмодернистской рефлексии формулируется также интерпретация постмодернизма как феномена, выступающего проявлением любой кардинальной смены культурных парадигм: согласно У. Эко, «у каждой эпохи есть свой постмодернизм» [5]. Отличительной особенностью наиболее значимых постмодернистских текстов является их метахарактер: труды ведущих постмодернистских авторов (т.е. тех, кого можно отнести к «классикам» философии постмодерна, вопреки решительному отторжению постмодернизмом самой идеи эволюционирующей исследовательской традиции) отличаются интенцией к рефлексии, к продуманному анализу собственных парадигмальных оснований. В этом отношении такие авторы, как Р. Барт, Бланшо, Бодрийяр, Делёз, Гваттари, Кристева, Лиотар, Фуко и др., выступают одновременно как классиками, так и теоретиками постмодернизма, выявляя социокультурные основания и следствия постмодернистского осмысления мира.

Постмодерн в общем и целом не признает пафоса, он иронизирует над окружающим миром или над самим собой, тем самым спасая себя от пошлости и оправдывая свою исконную вторичность.

Ирония – один из ключевых типологических признаков культуры постмодерна. Авангардистской установке на новизну противопоставлено устремление включить в современное искусство весь мировой художественный опыт способом ироничного цитирования. Возможность свободно манипулировать любыми готовыми формами, а также художественными стилями прошлого в ироническом ключе, обращение ко вневременным сюжетам и вечным темам, еще недавно немыслимое в искусстве авангарда, позволяет акцентировать внимание на их аномальном состоянии в современном мире. Отмечается сходство постмодернизма не только с массовой культурой и китчем. Гораздо более обоснованно заметное в постмодернизме повторение эксперимента соцреализма, который доказал плодотворность использования, синтеза опыта лучшей мировой художественной традиции.

Таким образом, постмодерн наследует из соцреализма синтетичность или синкретизм – как типологический признак. Причем, если в соцреалистическом синтезе различных стилей сохраняется их идентичность, чистота признаков, раздельность, то в постмодернизме можно видеть сплав, буквальное сращение различных признаков, приемов, особенностей различных стилей, представляющих новую авторскую форму. Это очень характерно для постмодернизма: его новизна – это сплав старого, прежнего, уже бывшего в употреблении, использованного в новом маргинальном контексте. Для любой постмодернистской практики (кино, литература, архитектура или иные виды искусства) характерны исторические аллюзии.

Критика постмодернизма носит тотальный характер (несмотря на то, что постмодернизм отрицает любую тотальность) и принадлежит как сторонникам современного искусства, так и его неприятелям. Уже заявлено о смерти постмодернизма (подобные эпатирующие высказывания после Р. Барта, провозгласившего «смерть автора», постепенно принимают вид расхожего штампа), постмодернизм получил характеристику культуры secondhand.

Принято считать, что в постмодерне нет ничего нового, это культура без собственного содержания и потому использующая как строительный материал какие угодно предшествующие наработки, а значит синтетическая и больше всего по структуре похожая на соцреализм и, следовательно, глубоко традиционная, исходящая из положения, что «искусство всегда одно, меняются лишь отдельные приемы и средства выражения» [2].

Принимая во многом обоснованную критику такого культурного феномена, как постмодернизм, стоит отметить его обнадеживающие качества. Постмодернизм реабилитирует предшествующую художественную традицию, а вместе с этим и реализм, академизм, классику, активно шельмуемые на протяжении всего XX века. Постмодернизм доказывает свою жизненность, помогая воссоединению прошлого культуры с ее настоящим.

Разнообразие форм, используемых постмодернизмом, подтверждает его готовность к общению, диалогу, к достижению консенсуса с любой культурой и отрицает любую тотальность в искусстве, что, несомненно, должно улучшить психологический и творческий климат в обществе и будет способствовать развитию адекватных эпохе форм искусства.

Литература

1. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна/ Ж.-Ф. Лиотар. – М., 1998.

2. Постмодернизм. Энциклопедия / науч. ред.-сост. А.А. Грицанов, М.А. Мажейко. – Минск, 2001.

3. Скоропанова, И.С. Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык/ И.С. Скоропанова. – Спб., 2001.

4. Фуко, Ф. Археология знания/ Ф. Фуко. – Киев, 1996.

5. Эко, У. Инновация и повторение. Между эстетикой модерна и постмодерна // Философия эпохи постмодерна: сборник переводов и рефератов / сост., ред. А.Р. Усмановой. – Минск, 1996.

Б.Ю. Федорович

Постмодернизм и его понимание в современном художественном пространстве: региональные практики (на примере Московской недели искусств Первого Московского международного фестиваля перформанса и Недель актуального искусства во Львове)

Довольно сложно исчерпывающе охарактеризовать всю амплитуду движений и поисков в визуальном искусстве. Собственно, по нашему мнению, это своеобразный микс всего. Но также понятно, что постмодернизм еще не снискал широкого признания общества или хотя бы понимания. Даная статья посвящена изучению проблемы постмодернистских практик в мире и её апробации в украинском творческом процессе. Рассматривая сложные пути развития современного искусства, можно утверждать, что ситуация творческого плюрализма активизировала творческую свободу человека и дала возможность стать более восприимчивым к чему-то новому. Хотя, с другой стороны, безграничный плюрализм делает современное искусство неустойчивым и хрупким [1]. Собственно, до сих пор развиваются и приумножаются достижения постмодернизма. Но, как и каждый период, постмодернизм был основан на достижениях предшественников, так Умберто Эко высказывается, что «неоригинальность» чаще и является причиной культовости.

Проблема встречи времен заключается в том, что нынешнее всегда обращено к прошлому, ибо оно воспринимается и оценивается именно через его призму, формируя новые формы идентичности в культуре. И видит в нем не просто свою предпосылку, но и неотъемлемую часть, ведь постмодерн, по сути, это не эпоха, а ситуация. Он находится над всей совокупностью достижений прошлых веков и оперирует ими, как кубиками. Все те пласты культуры, которые были под ним, могут быть возрождены, использованы в том или ином аспекте. Постмодерн включает в себя все культурные эпохи, свободно берет материал отовсюду и использует его где угодно [2]. Поэтому часто модель идентичности, сформированная на таких принципах, – эклектична, что было отчетливо заметно в первых проектах Недели актуального искусства во Львове и на Московской неделе искусств 2012 года.

Так, постмодернизм становится заметным как искусство, обращенное не в будущее, а именно в прошлое, в историю, также и к истории авангарда. Это признак того, что модернизм отошел в историю. Еще в конце 1960-х гг. утверждали об изменении в искусстве XX в.: о том, что авангард перестал быть собой, потому повторяет самого себя, как абстракция 1950–1960-х гг. идет за живописью 1910-х гг., как флюксус повторяет дадаизм 1910-х годов, а поп-арт – неофигуративное искусство 1920-х гг. [3]. Умберто Эко высказался, что «постмодернизм – это ответ модернизму: если прошлое невозможно уничтожить, ибо его уничтожение ведет к немоте, его нужно переосмыс-

лить, иронично и без наивности». Если для модерна характерен индивидуализм, то постмодерн говорит о «смерти субъекта», конце индивидуализма как такового.

Старые модели (Пикассо, Пруст, Элиот) больше не работают, или даже вредны, контрпродуктивны, потому что никто больше не обладает уникальным внутренним миром и стилем, чтобы выражать его. «Отсюда опять – все, что нам осталось в мире, где стилистические инновации более невозможны, – так это имитировать мертвые стили, говорить через маску их голосом» [4]. Модернизм, собственно, как и предыдущие художественные течения – романтизм, импрессионизм, символизм, втягивал в свою орбиту значительный объем негативного содержания мира, не забывая при этом интересоваться вопросами о человеческой судьбе, именно в этом смысле в модернизме заметна какая-то проекция в будущее.

Постмодернизм же представляет образ настоящего, как образ великой иронии, который никогда не позволяет себя подвергнуть анализу. Возникновение постмодернизма как раз и было реакцией на утопизм, эту «интеллектуальную болезнь будущего», которой была заражена вся вторая половина XIX и первая половина XX в. Общество помогло ему реализоваться. Постмодернизм все перевернул и устремился к прошлому. Феномен постмодернизма чрезвычайно неоднороден как в практике, так и в теории. Наиболее ярко он выразился в таких формах творчества, как инсталляция, перфоманс, видео-арт. Для создателей этих форм процесс работы важнее результата, поэтому задачей художника является организация событий, акций, в которых задействованы как зрители, так и обстановка. Этим стирается граница между искусством и жизнью [1].

Перформанс можно условно назвать театром визуальных искусств, ведь в него могут включать элементы пантомимы, хореографии, музыки, поэзии, видео, кино. Например, интерпретация теории абстрактного искусства изобразила себя в действе Люблинского театра танца под названием «Космос». Описание действа показывает заинтересованность художника живописью Василия Кандинского и его теоретическими текстами «Точка и линия на плоскости». Наблюдая за действом Люблинского театра танца, понимаешь, что все те движения, которые происходят на сцене, – это лишь схематический рисунок точек, которые соединены между собой линиями и конструируют сложные геометрические формы, а те, в свою очередь, образуют композицию на плоскости сцены. Вопрос, который в свое время ставил Кандинский, побудили руководителя Войцеха Капрона создать и протанцевать хореографию двумерного мира точки и линии в трехмерной кубической сценической модели, а визуальные проекции Александра Янос и Роберта Зайца во взаимодействии с танцем создавали перформативные «композиции» и «импровизации» новой теории абстрактного движения [5].

К классикам российского перформативного жанра можно отнести группу «Синие носы». В основе всего их искусства лежит идея некой акции юмористического характера, исполняемой самими авторами перед фото или видеокамерой, своеобразное проявление еще одной постмодернистской особенности – иронии. Их проект «100 лет перформанса за 15 минут» представляет собой лекцию художников, в ходе которой дуэт иронически расскажет историю развития перформанса, проиллюстрировав ее «живыми картинками» – действиями специально приглашенных моделей или зрителей из зала. Перформансы Елены Ковылиной известны своим непримиримым радикализмом. Перформанс «Не хотите ли чашечку кофе? Или сожги мир буржуазии!» сочетает в себе провокативность политического высказывания с радикальностью художественного жеста. Ковылина приглашает несколько желающих присесть с ней за изысканно накрытый чайный стол, а через несколько минут беседы неожиданно поджигает скатерть [6]. Этот перфоманс и еще многие другие подтверждают, что к ос-

новным типологическим признакам постмодернистского искусства относится, прежде всего, использование готовых форм. Это могут быть предметы быта – старые или новые, найденные на помойке или приобретенные в магазине; любые природные и искусственные материалы, произведения искусства. При этом заимствованный материал выделяется из естественного для среды или контекста и располагается в новой или не свойственной ему сфере [7]. Например, на московской Недели искусства Брижит Наон использует различные средства из своего «геометрического словаря» – сферу, куб, линию. Работы вдохновлены чувствами из прошлого и настоящего, игрой баланса и дисбаланса, которую мы наблюдаем в ежедневной жизни [9]. Для того самого танца эпохи постмодернизма характерны: обращение к актуальным политическим и социальным темам, современные инсталляции на тему взаимоотношений среды и танца; разоблачения бессодержательности и пустоты человеческих отношений, определение движения как отражение внутреннего мира танцора; отражение танца как носителя ценностей общества, его идентичности, а не средства коммерциализации и т.д.

И все эти темы ярко выразились преимущественно во всех перфоманс на Неделях актуального искусства во Львове и на Первом Московском Международном Фестивале Перформанса, на которых художники из разных стран представили произведения действа разнообразной тематики. В 2010 г. во Львове Влодко Кауфман задействовал деревянные бревна, добывал из-под них стандартные письма ватмана, словно показывая, что такой объем древесины требуется для девяти – двенадцати стандартных листов ватмана, тем самым продемонстрировал необдуманное использование данного материала, а это одна из форм поиска идентичности, где важным элементом является экологическое мышление.

Януш Балдига остановился в точке, вокруг которой он хотел конструировать свое действо благодаря симметрии своего тела. Он осознавал, что пространство действа должно быть уничтожено и неизбежно воспроизведено снова [5]. Перформанс может стать моделью современной культуры, ведь в художественном процессе он максимально социальным и открытым для всех тем и проблем бытия, утверждает новое определение ролей автора и персонажа, создает новые коммуникативные ситуации, разрушает стереотипы восприятия, формирует и воспитывает новую аудиторию, способствует появлению новых художественных форм и технологий и, вообще, меняет понятие искусства [7]. В рамках Недели актуального искусства в 2012 г. Олег Черный вместе со своим коллегой Геннадием Хмарук создали видео под названием «Ступени Олексы Гирныка» (Олекса Гирнык сжег себя в знак протеста против русификации Украины в 1978 году, на могиле Шевченко). Авторы пытаются еще раз переосмыслить поступок человека, который ничего не может изменить, но абсурдным поступком осуществляет публичную визуализацию идентичности.

Проект геппенинг-инсталляция «Серебряная Земля» Юрия Вовкогона и Алексея Хорошко является репликой на проект Энди Уорхола 1966 года. Роман Ганкевич так говорит об очень известном художнике Василии Бажая: «...Он прежде продолжает традицию концептуалистов. Работы периода середины 90-х можно отнести к неоконцептуализму. Часть других – к абстрактно-экспрессивным. Работы 2002 года напоминают творческий язык немецкого художника Ансельма Кетлера. Фигуративные произведения имеют что-то от Фрэнсиса Бэкона. Здесь фигуратив выступает не как чисто изобразительное средство, а как метод абстрактного образного создания. Но то, что Бажая можно сравнить с некоторыми художниками, не означает, что он вдохновляется их творчеством. Просто некоторые художественные методы, используемые ими, являются универсальными – даже в том, что должно быть отражено, не говоря уже о том, как. Если посмотреть на многих других художников и на их отношение к

философии, к музыке, к другим жанрам искусства в трактовке того, что их окружает, то встретим определенные парадигмы, которые для них являются универсальными. И эта универсальность изобразительного языка дает нам, искусствоведам, возможность объединять что-то в стиле». Для Владимира Гулича поп-арт является просто инструментом для выражения своих мыслей и социальной идентичности.

Арсен Савадов говорит о том, что его творчество – это имитация постмодернизма, его культурных идентичностей. Николай Белоус считает, что цитатность поможет заново прочитать национальное художественное наследие и связать традицию и современность и таким образом способствовать появлению новой идентичности. Созвучно этому, Владимир Костырко занимается новейшим мифотворчеством, корректировкой известных историй, тем самым появляется провокация на создание новых идентичностей. Александр Ройтбурд, используя названия известных работ, играет в постмодерн и трансформирует классические произведения, предоставляя при этом новое содержание.

На Московской неделе искусства можно выделить проект Парка искусства МУЗЕОН «Искусство в быту. Посвящение Вере Мухиной». В основе проекта лежит культурная активность одной из «амазонок авангарда», Веры Мухиной, и ее соратницы по креативному производству Надежды Ламановой. Проект ставит перед собой практическую задачу, следуя примеру Мухиной и Ламановой, обобществить и демократизировать сферу прикладного искусства, подвигнув посетителей к созданию собственной одежды. Но как раз именно постмодернизм обращался к истокам авангарда, хоть данный проект осуществлен в XXI веке, но сам подход – трансформирование достижения прошлых эпох и наложение на них – не кажется ли постмодернистским? Или же спецпроект арт-центра Павла Гудимова «Родычи Уорхола. Современное искусство Западной Украины». Проект, объединивший работы современных западноукраинских художников, делает центром внимания фигуру Энди Уорхола, чье творчество до сих пор оказывает сильное влияние на искусство поп-арта.Также можно отметить групповую выставку художников галереи RuArts с проектом «NOIR». Нуар – это не просто стиль в кинематографе 40-х годов XX в., как считают многие, но и литературный жанр, жанр комиксов, анимэ и даже компьютерных игр. Нуар со всеми его особенностями – жестким реализмом, цинизмом, склонностью главного героя к саморазрушению, дезориентацией и, конечно же, с остро сексуальной линией в сюжете – это очень современная тема [8]. Таких примеров просто множество в российском и украинском искусстве, и главное, что они все являются подтверждением данного тезиса. Практика постмодернистского творчества показала, что художники тяготеют к сочетанию контрастных элементов различных эстетических систем прошлого с настоящим, к расширенному пониманию искусства и включением в него других сфер деятельности, к отказу от всякой иерархии, к использованию несовместимых материалов, красок, даже звуков ради создания новой художественной целостности. Все это обусловлено стремлением к созданию единого постмодернистского образа, но с сохранением вложенной в него множественности [9].

Кроме того, следует отметить, что возвращение не означает механический перенос чего-либо из прошлого в настоящее, оно предусматривает обновление, синтез старого и нового, на основе которого и рождаются те уникальные явления в обществе, которые и определяют постмодернистскую идентичность. С другой стороны, может появиться ощущение, что никакого нового, постмодернистского подхода нет: всего лишь происходит вечный круговорот событий, выносит на поверхность давно потерянные вещи, более того, усиленное внимание к этим вещам может трактоваться как неспособность создать новые ценности.

Итак, «Мир изменился, и такими, какие мы есть, он нас уже не хочет видеть. Обычно «завтра» приходило само собой, теперь для того, чтобы оно пришло, нужно не просто захотеть, но и заслужить» [2]. А постмодернизм – это реальность и нашего века, которая оказалась в различных культурных регионах и в различных национальных моделях, постижение которой все еще продолжается [10]. Но в данной статье предпринята попытка осветить путь восприятия обществом современного постмодернистического искусства. Также выделен концепт тотального заимствования из предыдущих периодов и постоянное обращение художников к прошлым эпохам. Видим возможность в дальнейшем продолжить глубокое изучения проблематики, поскольку Недели актуального искусства во Львове и Московский международный фестиваль перформанса будут иметь взаимоподдержку и взаимопроникновение, так как художественная ситуация в наших странах очень похожа, и, вероятно, будут иметь в дальнейшем резонанс не только в контексте фиксации отдельных аспектов постмодернистского творчества, но и иметь влияние на ее формирование в области визуальных творческих практик по всему миру.

Литература

1. Садохин, А.П. Мировая культура и искусство: учебное пособие/ А.П. Садохин. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 415 с.

2. Карасев, Л.В. Сегодня и завтра. Постмодернизм и культура: материалы «круглого стола». – М.: Вопросы философии. – № 3. – 1993. – С. 15.

3. Андреева, Е.А. Постмодернизм. Искусство второй половины XX – начала XXI/ Е.А. Андреева. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – С. 23–24.

4. Джеймисон, Ф. Постмодернизм и общество потребления // Логос. – 2000. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ruthenia.ru/logos/number/2000_4/10.htm (25.04.2000).

5. Ганкевич, Р. Неделя актуального искусства: экскурс территории абстрактного / реального. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sumno.com/article/analityka-suchasnogo-mystetstva-ekskurs-po-terytor/ (29.09.2010)

6. Электронний ресурс: http://archive.garageccc.com/exhibitions/15108.phtml

7. Станиславская, К.И. Перфоманс – художественно-зрелищная форма постмодернизма / / Вестник Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств. – 2000. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdakk/2010_4/22.pdf

8. Дженкс, Ч. А. Язык архитектуры постмодернизма/ Ч.А. Дженкс. – М.: Стройиздат, 1985. – 136 с.

9.Электронний ресурс: http://www.mosartweek.ru/ru/programma/vyistavki.html

10. Дианова, В.М. Постмодернизм как феномен культуры/В.М. Дианова // Введение в культурологию: курс лекций – СПб., 2003. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/dianova/cultintro_12.html (07.01.2006)

А.В. Радионова

О взаимосвязи философии и поэзии: обзор литературы

Художественная литература является одной из форм выражения мировоззрения, а значит, может быть и формой философского высказывания. В середине XIX века литература становится доминирующей формой изложения философских концепций, отодвигая академическую философию[1]. Зарубежные читатели восприняли русский роман XIX века (Толстой, Достоевский), оценив его глобальное воздействие на развитие философии.

[1] Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 116.

Литературное начало в философии усматривали представители самых различных направлений философии: немецкого классического идеализма (Ф.В.Й. Шеллинг), немецкого романтизма (Ф. Шлегель), экзистенциализма (М. Хайдеггер, Ж.-П.Сартр), философской герменевтики (Г.Г. Гадамер), американского прагматизма (Дж. Дьюи, Р. Рорти), Франкфуртской школы (Т. Адорно, В. Беньямин), французского неорационализма (Г. Башляр), французского постмодернизма (Ж. Деррида). Вопрос о взаимосвязи философии и поэзии ставили и философы, и филологи. По работам мыслителей от античности до наших дней мы определим факторы, которые обуславливают связи между художественной литературой, поэзией и философией.

1. Генезис философии. У лирики и философии общие корни. Об этом писал еще Феофан Прокопович[1], который в своих трудах отождествлял понятия «философия» и «обожествленная поэзия», «божественное искусство», «божественная красота» и т.п. Об этой коренной связи пишет и Шеллинг в «Системе трансцендентального идеализма»[2], определяя путь развития человеческой мысли от поэзии через мифологию к философии и предполагая, что путь этот завершится возвратом философии к поэзии. Шлегель разделял эту концепцию Шеллинга. Он писал, что философия «также представляет собой результат борьбы двух сил – поэзии и практики. Там, где они полностью пронизывают друг друга и сливаются воедино, возникает философия; если же она опять распадается, она становится мифологией или возвращается в жизнь. <...> Высшая философия, как предполагают некоторые, опять могла бы стать поэзией...»[3]. И современная академическая наука признает первичными формами бытия философских категорий метафоры, образы, аналогии[4].

2. Общая цель философии и поэзии: познание мира и выражение его сути. Аристотель указывал на изначальную близость этих двух областей духовной деятельности человека, объясняющуюся тем, что они обе обращены к общим проблемам бытия[5]. Эта мысль остается актуальной и спустя двадцать три века. Мераб Мамардашвили неоднократно подчеркивал философское значение литературного текста, а в одной

---

[1] «...Великий светоч ума человеческого – философия – либо рождена, либо вскормлена поэзией. Ведь те, кто писал о различных философских школах и направлениях, утверждают, что первая и древнейшая философия была поэтической, т. е. что все те истины, которые людям издревле удавалось отыскивать путем философствования, они излагали другим под покровом песен и сказаний...» (Прокопович Ф. О поэтическом искусстве // Прокопович Ф. Сочинения. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1961. С. 343.)

[2] «Однако если только искусство может придать общезначимую объективность тому, что философ способен изобразить лишь субъективно, то из этого следует еще один вывод: поскольку философия, а вместе с философией и все науки, следующие за ней по пути совершенствования, были рождены и питаемы поэзией, то можно ожидать, что, достигнув своего завершения, они вернутся отдельными потоками в тот всеобщий океан поэзии, из которого они вышли. Что окажется тем промежуточным звеном, которое вернет философию к поэзии, в общем предвидеть нетрудно, так как подобное звено уже существовало в виде мифологии до того, как произошло это необратимое, как нам теперь представляется, разделение» (Шеллинг Ф.В.Й. Система трансцендентального идеализма // Сочинения в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 1987. С. 485).

[3] Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. В 2-х т. Т. 1. М.: Искусство, 1983. С. 307.

[4] Степин В.С. История и философия науки: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук. М.: Академический Проект; Трикста, 2011. С. 263.

[5] «Поэтому поэзия философичнее и серьезнее истории: поэзия говорит более об общем, история – о единичном. Общее состоит в том, что человеку такого-то характера следует говорить или делать по вероятности или по необходимости, – к чему и стремится поэзия, придавая героям имена. А единичное, например, что сделал Алкивиад, или что с ним случилось» (Аристотель. Поэтика / Аристотель. Риторика. Поэтика. М.: Лабиринт, 2000. С. 157–158).

из своих работ по сути повторяет высказывание Аристотеля[1]. Цель познания мира считается приоритетной именно для науки. Однако поэзию и научную деятельность сопоставляли как родственные сферы А.А. Потебня и Л.С. Выготский[2]. Гастон Башляр, хотя и противопоставляли науку и поэзию, признавал необходимость их самого тесного содействия[3]. Литовский религиозный философ Антанас Мацейна в книге «Великий Инквизитор» дал философскую интерпретацию легенды Достоевского. Введение к своему труду автор озаглавил «Философия и поэзия». В нем он обозначил главные точки их сближения. Во-первых, слово, которое является первичной связью между философией и поэзией, которое в философии обращается в понятие, а в поэзии – в образ, но и там, и там сохраняет свое двойственное начало. Во-вторых, бытие как объект[4]. И философия, и поэзия – это постижение, переживание и выражение переживания бытия.

3. Влияние эмоционально-психических, ментальных особенностей личности творца на результат творчества. Испанский философ М. Унамуно писал о большом влиянии личной биографии философа на его философию[5]. Сходство типов мышления и типов обращения с речью у Философов и Поэтов видел российский философ Владимир Соломонович Библер[6].

4. Языковая природа смысловыражения. Бахтин указывал на важность исследования словесного творчества в философском аспекте[7]. Мартин Хайдеггер – автор ори-

[1] «В конце концов и философия, и любой литературный текст, текст искусства, сводятся к жизненным вопросам, то есть к любви, смерти, к смыслу и достоинству существования, к тому, что мы реально испытываем в жизни и ожидаем от нее; и, очевидно, читаем мы то, что близко нашему душевному опыту» (Мамардашвили М.К. Литературная критика как акт чтения: Выступление // Вопросы философии. 1984. № 2. С. 99).

[2] «Поэзия есть деятельность сродни научной, параллельная ей» (Потебня А.А. Теоретическая поэтика. М.: Высшая школа, 1990. С. 90); «Поэзия или искусство есть особый способ мышления, который в конце концов приводит к тому же самому, к чему приводит и научное познание, но только другим путем» (Выготский Л.С. Психология искусства. Москва. 1987. С. 31).

[3] «Пути поэзии и науки изначально противоположны. Все, на что может надеяться философия, – это достичь взаимодополнительности между поэзией и наукой, соединить их, как пару точно пригнанных деталей. Необходимо противопоставить экспансивному духу поэзии молчаливый дух науки, проявляющий здоровую предвзятость» (Башляр Г. Психоанализ огня. М.: Прогресс. 1993. С. 12).

[4] «Если бытию мы дадим творческое наименование, уловив образное начало в слове, мы будем иметь поэзию. Если тому же бытию мы дадим творческое наименование, уловив понятийное начало в слове, получим философию. Философия и поэзия – две стороны одного и того же предмета. Связанные своей основой и своей сущностью, они отличаются только своими внешними объективными формами» (Мацейна А. Великий Инквизитор [Электронный ресурс]: / А. Мацейна. СПб.: Алетейя, 1999. – 380 с. URL: http:// http://www.xliby.ru/filosofija/velikii_inkvizitor/p5.php (дата обращения: 29.01.2013)).

[5] Унамуно М.де. О трагическом чувстве жизни. Киев: Символ, 1996. С. 26. «...Философия значительно ближе к поэзии, чем к науке. Все философские системы, задуманные как предельное обобщение конечных результатов частных наук за тот или иной период времени, были гораздо менее содержательны и жизнеспособны, чем системы, в которых выразилась во всей своей полноте духовная страсть их автора» (там же).

[6] «Такое отношение и философской, и поэтической речи к тому, что называется речью внутренней, относит каждый раз и поэтическую, и философскую мысль, как она уже выражена в тексте, к некому исходному началу, некоторому пра-понятию, пред-понятию» (Библер В.С. Философ и Поэт (доклад 11.4.1999) [Электронный ресурс]. URL: http://www.bibler.ru/bid_filosof.html (дата обращения: 29.01.2013)).

[7] «...Эстетика словесного творчества много бы выиграла, если бы более ориентировалась на общую философскую эстетику, чем на квазинаучные генетические обобщения истории литературы; к сожалению, приходится признаться, что важные явления в области общей эстетики не оказали ни малейшего влияния на эстетику словесного творчества, существует даже какая-то наивная боязнь философского углубления; этим объясняется чрезвычайно низкий уровень проблематики нашей науки» (Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. С. 15–16).

гинальной концепции, суть которой в том, что язык, представляя мир, создает его[1]. Но эту онтологическую функцию выполняет не обыденный, а особый трансцендентный язык, к которому можно отнести голос Бога, голос совести и, что особенно актуально для нашего исследования, поэтическую речь[2]. Ученик и последователь Хайдеггера Г.-Г. Гадамер считал, что философскую и поэтическую речь связывает главная особенность – особого рода бытие, самостоятельное, отвлеченное от реальной ситуации. И философия, и поэзия сами себя творят в речи и сами себя познают[3]. Когда философия обращается к исследованию своего языка, она сближается с художественной литературой. Мы видим это на примере работ Деррида, который считал, что философия создает свой мир также и по законам эстетики словесного творчества[4].

5. Общие приемы. Работа Деррида «Белая мифология. Метафора в философском тексте» специально посвящена вопросу о роли метафоры в философии. Он показывает, что метафоризация текста не менее значима в философском тексте, чем в поэтическом[5]. Деррида приводит классификацию философских метафор: по месту происхождения – «мы нашли бы биологические метафоры, органические, механические, технические, экономические, исторические, математические – геометрические, топологические, арифметические (если только предполагать, что могут»; по региону происхождения – «физические, животные, биологические метафоры, вторые – технические, искусственные, экономические, культурные, социальные и другие метафоры[6]. «Понятие метафоры со всеми предикатами, которые позволяют упорядочивать его расширение и объем, является философемой»[7].

6. Сочетание в процессе познания мира сознательного и бессознательного. Шлегель считал сферу бессознательного одним из важных инструментов познания[8]. Мамардашвили видел сближение философии и поэзии в том, что обе они являются формами существования непознаваемого. И в художественных, и в философских текстах

[1] Хайдеггер М. Путь к языку // Время и бытие. М., 1993. С. 266.

[2] Назарова С.А. Философия языка как ключ к пониманию бытия в исторической ретроспективе [Электронный ресурс] / Теоретический журнал «Credo new» 2009, № 4. URL: http://credonew.ru/content/view/854/61/ (дата обращения: 29.01.2013).

[3] «Любая речь действительно обладает способностью постоянно обращаться как к образу, так и к мысли. Обычная человеческая речь, однако, приобретает свойственную ей разумную определенность и однозначность по причине жизненной связи, с которой она оказывается сращена благодаря ситуации и адресату. Таким образом, слово, произнесенное в связи с конкретным действием, не замкнуто на себя; оно вообще «не замкнуто», а является переходным моментом к содержанию сказанного. <...> В отличие от обыденной речи, поэтическая речь, равно как и философская, напротив, обладает способностью замыкаться на себя и, материализуясь в отвлеченном «тексте», быть тем не менее высказываемым как бы автономно, «собственной властью» (Гадамер Г.-Г. Философия и поэзия // Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991. С. 117).

[4] «...Философия, определяемая своим произведением, которое является письменным произведением, объективно оказывается частным литературным жанром... и расположить ее необходимо не так далеко от поэзии...» (Деррида Ж. Источники Валери // Поля философии / Пер. с фр. Д.Ю. Кралечкина. М.: Академический Проект, 2012. С. 335).

[5] «...Кажется, метафора захватывает применение <usage> философского языка в целом не менее, чем применение так называемого естественного языка в is философском дискурсе и даже естественного языка как философского языка. (Деррида Ж. Белая мифология. Метафора в философском тексте // Поля философии. М.: Академический Проект, 2012. С. 242).

[6] Там же. С. 254–255.

[7] Там же. С. 263.

[8] «В гениальном бессознательном, мне думается, философы могли бы оспорить первенство у поэтов. <...> Ибо в философии путь к науку идет только через искусство, тогда как поэт, напротив, только через науку становится художником» (Шлегель Ф. Эстетика. Философия. Критика. ... С. 307).

человек совершает попытку понять эту сферу таинственного и непонимаемого, собственные состояния, которые могут быть переданы в символах[1]. Общее для поэзии и философии – важная роль интуиции в процессе познания мира[2].

7. Взаимообъясняемость: философия и поэзия объясняют друг друга. Теорию интерпретации литературного текста разрабатывает философская герменевтика. Адорно утверждал, что для понимания произведения искусства необходима философия как постоянно развивающаяся мысль[3]. Башляр отмечал влияние образов на развитие философии. Он считал, что философия, в свою очередь, нуждается в поэзии. Только обращаясь к художественному творчеству, философия становится живым языком. «Она должна открыто изучать литератора, ибо литератор есть сумма размышления и выражения, мысли и грезы»[4].

8. Мессианский характер деятельности. Поэты и философы наделяются особыми способностями открывать миру его бытие, выступая как пророки. Кроме того, поэты и философы берут на себя ответственность за мир, за его существование, за его целостность[5].

Проблема сочетания литературоведческих и философских методов исследования считается особенно актуальной в настоящее время. Современный американский философ Ричард Рорти причислял себя к философам, которые считаются союзниками поэта, а не физика[6]. Он обращает внимание на двусторонний интерес философии и литературоведения[7]. А. Пятигорский выделял особую область философии – «филологическую философию», которая познает мир как текст[8].

---

[1] Мамардашвили М.К. Философия – это сознание вслух [Электронный ресурс] // Юность. М., 1988, № 12, с. 9-13. URL: http://betafund.ru/books/item/f00/s01/z0001103/st006.shtml (дата обращения: 29.01.2013).

[2] «Интуитивный разум непреложно действует уже в области умозрительного знания – в науке, в философии: всякое доказательство в конечном счете восходит к первоначалам, которые не доказываются, а усматриваются умом; всякое открытие, действительно показывающее какую-то новую сторону бытия, рождается в интуитивном озарении, и лишь потом следует его дискурсивная проверка и подтверждение. В поэзии же роль интуитивного разума становится безусловно преобладающей» (Маритен Ж. Творческая интуиция в искусстве и поэзии / Пер. с франц. В.П. Гайдамака. М.: РОССПЭН, 2004. С. 77).

[3] Адорно В. Теодор. Эстетическая теория. М.: Республика, 2001. С. 377.

[4] Башляр Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1999. С. 345.

[5] Суходуб Т.Д. Философия и поэзия. Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Философия. Культурология. Политология. Социология». Том 23 (62). 2010. № 1. С. 3.

[6] Рорти Р. Случайность, ирония и солидарность. М.: Русское феноменологическое общество, 1996. С. 27.

[7] «...Философия науки и литературная теория должны раскрываться друг перед другом». «...Нам не следует изо всех сил стараться отделить философию от литературной критики, как и фигуру философа от критика. Тот способ, каким Деррида, Гартман, Блум, де Мэн сплетают “литературные” тексты и рассуждения с “философскими”, разрушая границы между традиционными жанрами, представляется мне наилучшим путем, каким надо следовать. И это потому, что я думаю, что проверка философской истины не заключается ни в “корректном анализе” индивидуальных концептов (например, “смысла”, “интенциональности”), ни во внутреннем соответствии сотен таких анализов, связанных в философскую систему, но лишь в соответствии такой системы остальной культуре» (Рорти Р. Тексты и куски [Электронный ресурс] // Логос. 1996. № 8. С. 173-189. URL: http://anthropology.rinet.ru/old/8/LUMPS.htm (дата обращения: 29.01.2013). См. также: Рорти Р. От религии через философию к литературе: путь западных интеллектуалов / Вопросы философии. 2003. № 3. С. 30–41).

[8] Пятигорский А.М. Краткие заметки о философском в его отношении к филологическому // Philologica. 1995. Т. 2. № 3/4. С. 127–130.

Филологи, посвящая свои работы такому явлению русской культуры, как «философская лирика», не раз говорили о программном сближении поэзии с философией в русской культуре XIX века (Е.А. Маймин, Л.Я. Гинзбург, Л.М. Щемелева, Р.С. Спивак[1]). Философскую направленность лирики XX века исследовали Н.Р. Мазепа, А.И. Павловский, Г.В. Филиппов[2].

Особенно значимым для нас стало исследование Натальи Михайловны Азаровой, посвященное анализу языковых элементов и структур, характеризующих философские и поэтические тексты[3]. Она определила черты, наделяющие поэтический текст философскими коннотациями:

– в области грамматики: использование конструкций с отрицанием, имеющих семантику недоопределенности (соответствующие термины в философии – «не-вещь», «не-бытие», «не-сущее», «не-я» и т.д.); использование предлогов-префиксов без-, со-, сверх-, пред-, до- и т.д. как средства создания авторских понятий, авторских терминов; предложно-префиксальный синкретизм (использование приставок в качестве предлогов и наоборот); использование послелогов; местоименных текстов, т.е. текстов, состоящих исключительно или преимущественно из местоимений; местоимений как понятий; несклоняемых личных местоимений; понятия «ничто»; страдательных причастий для выражения семантики покоящегося движения и бесконечного; субстантивированных причастий с сакральной семантикой;

– на лексико-семантическом уровне: включение в поэтический текст философских терминов и философской лексики; имен философов; популярных философских концептов;

– на уровне текстовых структур: использование модели философского диалога; хиастических конструкций, когда повторяются одни и те же слова в измененном, обратном или шахматном порядке; конструкций нанизывания родительных падежей существительных, прежде всего абстрактных; калькирования известных философских афоризмов; создание «вертикального контекста», когда межстрофные концы и начала последовательно связаны, за счет дополнительной ритмизации возрастает смысловая нагрузка на отдельное слово – ключевое философское понятие.

Азарова исследует и приемы поэтизации философских текстов: структурно-ритмическую организацию; подобие строфической организации; элементы метрической организации; звукопись; использование поэтических приемов в заглавиях, поэтических цитат. Исследовательница делает вывод о конвергенции философских и поэтических текстов на всех уровнях языка.

Философские методы активно используются в литературоведении. Хотя именно русская культура считается «литературоцентристской», взаимозависимость философии и художественной литературы может считаться универсальным принципом. Одним из направлений современного немецкого литературоведения является философское литературоведение. В издательстве С.-Петербургского университета вышла антология,

---

[1] Маймин Е.А. Философская поэзия Пушкина и любомудров (к различию художественных методов) // Пушкин: Исследования и материалы. Т. VI: Реализм Пушкина и литература его времени. Л., 1969. С. 98–117; Гинзбург Л.Я. Поэзия мысли // Гинзбург Л.Я. О лирике. Л., 1974. С. 51–126; Щемелева Л.М. О русской философской лирике XIX века: [На материале творчества М.Ю. Лермонтова, Е.А. Баратынского, Ф.И. Тютчева] // Вопросы философии. 1974. № 5. С. 90–100; Спивак Р.С. Русская философская лирика: Проблемы типологии жанров. Красноярск: Изд. Краснояр. ун-та, 1985. 140 с.

[2] Мазепа Н.Р. Поэзия мысли (О современной философской лирике). Киев: Наукова думка, 1968. 123 с., Павловский А.И. Советская философская поэзия. Л.: Наука, 1984. 180 с.; Филиппов Г.В. Русская советская философская поэзия. Человек и природа. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. 205 с.

[3] Азарова Н.М. Язык философии и язык поэзии – движение навстречу (грамматика, лексика, текст). М.: Логос / Гнозис, 2010. 496 с.

представляющая работы исследователей, связанных с этим направлением. В рамках немецкого философского литературоведения в зависимости от используемых методов сложились теории, которые пересекаются с подобными теориями отечественной литературоведческой науки, литературоведения Франции, США, либо заимствованы у них. К таким теориям относятся: теория нарративных единиц, семиотический подход, социология литературы, психоаналитический подход. В то же время сами ученые обращаются к жанрам, выходящим за границы научного дискурса и использующим приемы и жанры художественной литературы (биографии, философского романа, эссе, диалогов)[1].

Все рассмотренные исследования показывают, что философия и лирика имеют сферы бытования, пересекающиеся друг с другом. Мы видим актуальными для дальнейшего развития исследования вопроса в следующих направлениях: определение механизмов передачи философского аспекта лирики посредством минимальных структурных единиц текста, посредством структурно-композиционных фрагментов текста, а также раскрытие приемов проявления философского сознания в рамках лирической ситуации и исследование особенностей лирических ситуаций, представляющих различные философские направления.

И.В. Прялкина

Дизайн – феномен художественной культуры России XX века

Современный коммуникативный процесс пронизывает все системы управления человеческими ресурсами. Одним из перспективных направлений в этом процессе является визуальная коммуникация. В настоящее время существует двадцать пять современных теоретических моделей структурирования пространства визуальных коммуникаций, из которых семь наиболее приближены к специфике художественно-творческого проектирования, то есть к дизайну. Сегодня понятие «дизайн» ассоциируется с самыми прогрессивными эстетическими направлениями и техническими достижениями. Рекламную продукцию всех видов разрабатывает дизайнер, новый автомобиль проектирует дизайнер, коллекцию «от кутюр» создает дизайнер, проект города-музея представляет дизайнер [5].

В России после революции 1917 года искусство искало и совершенствовало общий язык и формы взаимодействия: прикладное искусство и наука, аудиовизуальное искусство и техника, изобразительное искусство и конструирование и т.д. Материал и конструкция стали важнейшими факторами предметной изобразительной формы. Многие лидеры русского авангарда (К. Малевич, А. Родченко, Э. Лисицкий) изготавливали плакаты, журналы, иллюстрировали книги, разрабатывали сценографию спектаклей и уличных зрелищ. Они ориентировали дизайн на решение проблем преобразования предметной среды, окружающей человека [4].

В 1920 году открываются Высшие Государственные художественно-технические мастерские, целью которых была подготовка художников-мастеров для промышленности. Мастерские положили начало будущим дизайнерским школам. Для развития дизайна не имело значения, что этот термин в Советском Союзе 30-х годов волевым

[1] Уффельманн Д., Шрамм К. Панорама современного немецкого литературоведения // Немецкое философское литературоведение наших дней: Антология. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. С. 5–40.

решением был заменен на художественное конструирование (в автомобилестроении, производстве мебели, одежды, посуды и т.д.) [3].

В конце 50-х годов XX столетия в СССР начался процесс активного возрождения дизайна, подстегнутый успешной деятельностью дизайнеров Америки. Страна восстанавливала послевоенное народное хозяйство, выводила промышленную продукцию на международный рынок, и дизайн мог обеспечить конкурентоспособность советской продукции.

Дизайн становится наукой, появляются многочисленные проекты и труды советских авторов, в том числе и в области проектирования библиотек: Ф.Н. Пащенко «Типовые проекты вузовской библиотеки», В.Г. Горев «Здания, интерьер и оборудование библиотек», Д. Гаврецкий «Библиотековедческий аспект в строительстве библиотечных зданий» и т.д. [1].

Дизайн превращается в глобальное явление, охватившее новые области проектной практики. Сегодня руководители радиостанции «Эхо Москвы» рассуждают о «радийном дизайне», представители Центробанка говорят о новом дизайне финансовой системы страны, а вместо понятия «генная инженерия» все чаще говорят «генный дизайн», утверждается нон-дизайн как эффективное средство выборных кампаний в Европе и США [5].

Современный дизайн вездесущ, он учитывает цикличность моды и влияние стиля, характеристики новых материалов и эргономику, функциональность и экономичность, воздействие формы и цвета на человека и многое другое. Дизайн является составной частью процесса направленной передачи информации. Современный коммуникативный дизайн требует усиленного внимания к эстетическому оформлению престижной рекламы, разработкам фирменных стилей, дизайну моды, графическому дизайну и, конечно, компьютерному дизайну [2].

Дизайн – дитя XX века, дитя прорыва в новейшие производственные технологии, дитя промышленных революций, герой нашего времени – времени третьего тысячелетия.

Литература

1. Балашова, Е.В. Библиотечный дизайн /Е.В. Балашова, М.Н. Тищенко, А.Н. Ванеев. – М.: Гардарики, 2004.

2. Волкова, В. В. Дизайн рекламы /В.В. Волкова. – М.: Книжный дом «Университет», 1999.

3. Ефимов, А.В. и др. Дизайн архитектурной среды [и др.]. – М.: Архитектура – С, 2006.

4. Михайлов, С.М. Основы дизайна /С.М. Михайлов, А.М. Кулеева. – М.: Союз дизайнеров, 2002.

5. Ткалич, С.К. Основы коммуникативного дизайна. – М.: МГУКИ, 2007.

В.В. Новикова

Правовая культура избирателя

Процесс создания правового государства, гражданского общества во многом зависит от того, насколько государство заинтересовано в проведении политики в сфере формирования и развития правовой культуры населения, формировании определенной идеологической установки на принципах признания и уважения закона. Связь

закона и государства, также как и связь человека и закона, безусловна и социально определена.

Прежде всего, значение правовой культуры затрагивается в контексте правовой культуры общества и правовой культуры личности. И в том и в другом случае речь идет о правовой культуре как о неотъемлемой части общей культуры в ее социальном значении. Правовая культура в современном обществе определяется многими факторами. К ним традиционно относят: уровень восприятия закона, его знание, умение его использовать, уровень личностного отношения человека к закону, к правовой системе данного государства, к сложившейся законодательной и правоприменительной практике и уровень субъективной оценки своей обязанности по его соблюдению. Какого-то универсального определения правовой культуры личности юридической наукой не выработано, однако есть четкое представление о том, из каких элементов может складываться правовая культура личности, что достаточно подробно исследуется в рамках теории права на протяжении последних лет. Так, правовая культура в целом объединяет непосредственных носителей правовой культуры и является неотъемлемой частью современной культуры в ее широком смысловом значении. Иными словами, суть правовой культуры относительно требований закона можно выразить формулой: знать – уважать – соблюдать [6, с.81].

Одной их индикативных форм проявления правовой культуры и правового сознания личности является правовая культура избирателя, точнее, уровень такой культуры в социально-правовой плоскости избирательной системы.

Анализ правовой концепции и подходов к пониманию общей правовой культуры и правовой культуры личности в теории права [5, с.97] позволяет нам сформулировать наиболее емкое определение такой понятийной категории, как правовая культура избирателя. Правовая культура избирателя представляет собой систему ценностных ориентиров личности, объединяющую в себе: высокий уровень правового сознания, достаточный уровень практических и теоретических знаний в сфере избирательного права, избирательного процесса и ответственности за нарушение избирательных прав граждан, личную убежденность в необходимости и целесообразности соблюдения, исполнения, использования избирательного законодательства, внутреннее, психологически обусловленное согласие с законом, правильное понимание своих избирательных прав и обязанностей, меру свободы и границ ответственности, высокий уровень правовой активности. Правовая активность, в свою очередь, предполагает: стремление применять правовые знания в сфере избирательного права, процесса, реализовывать и защищать свои избирательные права и способствовать пресечению нарушений избирательного законодательства в целом, оказывать содействие другим гражданам в целях осуществления и защиты их избирательных прав, включая преодоление правового нигилизма в данной сфере.

Таким образом, правовая культура избирателя отражает не только деятельность субъекта избирательных правоотношений непосредственно в правовой сфере, но и за ее пределами, связанную так или иначе с применением правовых знаний. Правовые знания, в том числе в сфере избирательного права и процесса, на сегодняшний день являются востребованными во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Правовые знания в целом актуальны в различных областях научных знаний, они находят свое применение по специальностям как гуманитарного, так и негуманитарного профиля. Это обстоятельство объясняется тем, что все без исключения отношения, в той или иной степени, охватываются сферой правового регулирования. Что касается распространения правовых знаний, в части государственного вклада в формирование и развитие правовой культуры избирателя, в особенности будущего избирателя,

то здесь картина складывается не в пользу приоритета избирательных прав и свобод граждан. Казалось бы, формирование избирательной системы должно начинаться с последовательного и повсеместного формирования правовой культуры избирателя, лиц, участвующих в избирательном процессе, путем внедрения и распространения правовых знаний в данной сфере, начиная с системы образования. Однако, такие учебные дисциплины, как «Избирательное право и избирательная система», «Избирательное право и избирательный процесс», входят в программы обучения лишь незначительной части юридических вузов страны, где предусмотрена государственно-правовая специализация. Такое положение отчасти связано и с той ролью, которая отводится избирательному праву в системе российского права [2, с.14].

Избирательное право традиционно рассматривается в качестве подотрасли конституционного права РФ. Несмотря на то, что избирательное право охватывает своим регулятивным воздействием широкие области государственной и общественной жизни, оно не относится к числу основных отраслей права, и это находит отражение в общественном и политическом сознании. Его место в системе права России определяется тем, что это производное образование, возникшее на базе конституционного права и вобравшее в себя иные институты административного, финансового, гражданского, муниципального права в результате внедрения и развития институтов демократии, а также стремительного развития специального законодательства о выборах и референдумах. Нормы конституционного права устанавливают основы избирательного права, которое регулирует общественные отношения, возникающие в процессе организации и проведении выборов [1, с.32]. Однако все больше специалистов-практиков и ученых в области избирательного права склоняются к необходимости определения его самостоятельной роли в российской правовой системе. Так, еще на этапе формирования современной избирательной системы, д.ю.н., профессор С. Д. Князев отмечал, что избирательное право и сопутствующее ему законодательство, без всякого преувеличения, приобретают особый социально-политический статус и, как следствие, вполне обоснованно претендуют на самостоятельное предназначение в публично-правовой системе России [4, с.31]. Понятия активного и пассивного избирательного права определены в п. 26 и 27 ст. 2 Федерального закона РФ от 12.06.2002 N 67-ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации». Статья 32 Конституции Российской Федерации и статья 4 Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» наделяют активным избирательным правом и правом на участие в референдуме гражданина РФ, достигшего возраста 18 лет, не содержащегося в местах лишения свободы по приговору суда и не признанного судом недееспособным.

Таким образом, в избирательный процесс может быть вовлечен и должен быть вовлечен любой дееспособный гражданин РФ. Для его осознанного, активного участия в избирательном процессе минимально необходимы знания основ избирательного законодательства, что в свою очередь является почвой для формирования правовой культуры избирателя. Ведь правовая культура неизбежно содержит в себе и мировоззренческий аспект, а решение указанной проблемы — это шаг в гражданское общество.

В свете сказанного, представляется необходимым введение во всех вузах и старших классах общеобразовательных школ РФ правовой подготовки студентов и школьников по программе курса «Основы избирательного права России». Разработка и внедрение подобной программы должна осуществляться с учетом базовой правовой подготовки, возраста и специализации обучающихся, при непосредственной поддержке и взаимодействии с избирательными комиссиями и специалистами в сфере избирательного права и избирательного процесса.

Реализация избирательного права, гарантированного Конституцией, неразрывно связана не только с вопросом правовой культуры избирателей, но и с вопросом профессиональной подготовки кадров в системе избирательных комиссий, повышения уровня квалификации действующих членов избирательных комиссий всех уровней. Не случайно частью 2 статьи 20 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» за избирательными комиссиями закреплена обязанность обеспечивать реализацию и защиту избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации, осуществлять подготовку и проведение выборов и референдумов в Российской Федерации. Очевидно, что правовая культура избирателя в сложившихся условиях напрямую зависит от правовой культуры и профессиональной подготовки самих членов избирательных комиссий. Тем не менее, в избирательном законодательстве не содержится как такового требования к профессиональной подготовке члена избирательной комиссии. А ведь первоочередной обязанностью избирательных комиссий является обязанность обеспечивать реализацию и защиту избирательных прав и права на участие в референдуме граждан. При этом избирательная комиссия, являясь коллегиальным органом, взаимодействует с органами государственной власти, рассматривает обращения граждан, осуществляет производство по делам об административных правонарушениях, дает разъяснения и рекомендации нижестоящим избирательным комиссиям по вопросам применения избирательного законодательства, участвует в рассмотрении и разрешении избирательных споров, в том числе в судебном порядке. Все это требует соответствующей профессиональной подготовки члена избирательной комиссии с правом решающего голоса, глубоких знаний, определенных навыков и опыта работы в сфере юриспруденции. К сожалению, законодатель не предусмотрел даже требования об обязательном юридическом образовании члена избирательной комиссии.

Согласно ч. 3 ст. 45 «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации», информирование избирателей, участников референдума, в том числе через средства массовой информации, о ходе подготовки и проведения выборов, референдумов, о сроках и порядке совершения избирательных действий, действий по участию в референдуме, о законодательстве Российской Федерации о выборах и референдумах, о кандидатах, об избирательных объединениях осуществляют соответствующие избирательные комиссии. Пожалуй, наибольшая нагрузка в сфере правовой подготовки избирателей, их информировании, возложена на Центральную избирательную комиссию и избирательные комиссии субъектов. Избирательные комиссии муниципальных образований, окружные избирательные комиссии, территориальные комиссии и участковые комиссии также вносят свой посильный вклад в данный процесс. В этой связи можно говорить о том, что избирательные комиссии всех уровней принимают участие в процессе формирования правовой культуры избирателей. Избирательными комиссиями на соответствующих территориях проводятся: семинары, «круглые столы», конференции, выставки, экскурсии, игры, конкурсы, анкетирование, опросы населения и другие мероприятия. Комиссии, располагающие электронными, материальными и финансовыми ресурсами, осуществляют просветительскую деятельность посредством Интернет-ресурсов, средств массовой информации. Однако данные мероприятия рассчитаны в основном на молодого избирателя, они практически не затрагивают наиболее электорально активную часть населения: пожилых людей и большую часть работающего населения. Организационно-методическая работа по проведению, координационно-контрольному обеспечению подобных мероприятий обеспечивается Центральной избирательной комиссией. Так, постановлением ЦИК РФ № 12-132/6 от 25.05.2011 года была утверждена Программа информационно-разъяснительной деятельности ЦИК РФ в пе-

риод подготовки и проведения выборов депутатов Государственной Думы Федерального Собрания РФ шестого созыва. Этой программой предполагалась реализация комплекса соответствующих информационно-разъяснительных мероприятий, приуроченных к конкретным выборам. В проводимых мероприятиях есть и другие недостатки: это и отсутствие единой правовой и методологической основы их проведения, их фрагментарный (бессистемный) характер, ориентированность на студентов преимущественно юридических специальностей. Данные обстоятельства сказываются не только на качестве работы избирательных комиссий при проведении и организации выборов, но и на уровне оказываемой ими методической, информационной, правовой помощи избирателям.

Таким образом, отсутствие единой государственной политики, направленной на формирование правовой культуры общества и личности, включая общую правовую культуру избирателя, не способствует созданию основ гражданского общества и формированию правового государства, а игнорирование наиболее острых проблем развития институтов демократии, прежде всего избирательной системы, ведет к распространению правового нигилизма на общесоциальном уровне.

Литература

1. Евсеева, Л. А. Избирательное право как наука и учебная дисциплина // Сборник конкурсных работ в области избирательного права, избирательного процесса и законодательства о референдуме, выполненных студентами и аспирантами высших юридических учебных заведений (юридических факультетов) Российской Федерации в 2001/2002 учебном году. – М.: Российский центр обучения избирательным технологиям при ЦИК РФ. – 2002.– С. 30–41.

2. Елизаров, В.Г. Конституционно обоснованные ограничения свободы массовой информации в ходе избирательных кампаний и просчеты нового законопроекта // Журнал российского права. – 2002. – N 4. – С.14–16.

3. Радько, Т.Н., Лазарев, В.В., Морозова, Л.А. Теория государства и права: учебник для бакалавриата/ Т.Н. Радько и др. – М.: ПРОСПЕКТ, 2013. – 280 с.

4. Князев, С.Д. Предмет современного российского избирательного права // Государство и право. – 2000. – № 5. – С. 31–40.

5. Малахов, В.П., Иванов, А.А., Рассолов, М.М. Проблема индивидуального правосознания. Правосознание и правовая культура. Актуальные проблемы теории государства и права: учебное пособие/ В.П. Малахов и др. – М.: ЮНИТИ-ДАНА. – 2011. – 447 с.

6. Храпанюк, В.Н. Теория государства и права: учебник. 3-е изд., дополн. и испр./ В.Н. Храпанюк – М.: ОМЕГА-А, 2008. – 384 с.

Т.А. Захаренко

Анализ теоретических подходов к определению понятия «психологическая культура»

Человек может быть психически здоров,
но личностно болен.
Борис Братусь

Одной из важнейших составляющих человеческой культуры является, на наш взгляд, психологическая культура. Становление психологической культуры человека, понимаемой как уровень самопознания и саморегуляции человека в различных сферах жизнедеятельности и рассматриваемой в качестве показателя успешности

процессов социализации и индивидуализации, является актуальной задачей формирования личности в контексте инновационной стратегии организации образования. Еще К.Д. Ушинский в своей монографии «О внимании» писал о значении психологии для педагогов: «Одна психология может ввести воспитателя в мир души человеческой, столь же обширный и разнообразный, как вся вселенная. Психологии предстоит блестящая роль в мире науки и такой ряд новых открытий, который выдвинет ее на первый план и даст воспитанию могущественнейшее средство к коренным, безвозвратным переменам в нравственной природе человека».

Проанализируем основные взгляды на определение сущности понятия «психологическая культура».

С точки зрения Я.Л. Коломинского, психологическая культура есть особый феномен духовной жизни человека, итог всего, что психология смогла выработать на протяжении своей истории. Она состоит из нескольких слоев системы знаний, то есть интеллектуального слоя. Данный компонент включает в себя (в широком смысле) работу психологов-профессионалов в области теории. Но психологическая культура еще включает в себя психологическую деятельность, причем в двух мирах: во внутриличностном мире и в межличностном мире. Это та деятельность человека, которую он обращает внутрь самого себя. Отсюда – способность личности к самопознанию, к самовоспитанию, к эффективному взаимодействию с другими людьми. Психологическая культура важна для каждого человека. Она может стать профессиональной культурой.

В психологической культуре как особой характеристике В.А. Спивак выделяет следующие основные системы: отношение к людям, отношение к обществу, отношение к себе, отношение к миру и природе, отношение к духовным ценностям, отношение к делу. И здесь следует говорить о качественном своеобразии психологической культуры. Это качественное своеобразие зависит прежде всего от мировоззрения. При этом следует иметь в виду, что существуют различные системы ценностей, и психологическая культура, построенная в одной системе ценностей, может быть неприемлемой или непонятной для субъектов, ориентированных на другую систему ценностей.

По мнению О.И. Моткова, психологическая культура – наработанная и усвоенная личностью система конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития. В развитом виде характеризуется высоким качеством самоорганизации и саморегуляции различных видов жизнедеятельности. В пределах возможного она выражается в хорошем самоуправлении динамическими характеристиками своих потребностей и тенденций, характерологических черт, отношений и ценностей, а также в оптимальном построении процессов их осуществления. Это, в первую очередь, поведенческая, процессуальная составляющая жизни личности, проявляющаяся в ее реальных поступках, основанных на широком репертуаре выработанных умений владения собой. Здесь есть и ценностный, мотивирующий аспект: для человека с развитой психологической культурой – важно вести себя оптимальным образом, всякий раз находить приемлемые для себя и других способы поведения.

В.А. Семиченко рассматривает психологическую культуру в связи с проблемой совершенствования профессиональной подготовки психологов и понимает под психологической культурой, главным образом, правильное усвоения сформированного научного знания о психических явлениях и правильное использование психологической терминологии при определении психической активности и особенностей личности, разделение терминологии бытовой и научно-психологической в описании психических явлений, разведение бытовых и научно обоснованных представлений о закономерностях и механизмах формирования и развития психики. Безусловно, адекватное

понимание особенностей собственной психики является важным аспектом психологической культуры, однако, не единственным.

Э.Н. Егорова определяет психологическую культуру с двух позиций. Во-первых, как социально-психологический феномен – это система социальных институтов, обеспечивающих развитие и совершенствование различных сторон психики человека, формирование черт его личности, а также как система механизмов социальной регуляции, которая, интериоризуясь, становится внутренним субъектным механизмом саморегуляции. Во-вторых, как индивидуально-психологический феномен, – это качественный показатель уровня развития сознательной саморегуляции психики, сознания, активности конкретного человека. Психологическая культура личности обусловливает ее самореализацию, самоактуализацию, выводит на принципиально иной уровень процесс самосовершенствования человека – уровень культуры его поведения, деятельности и общения.

Как отмечает И.А. Зимняя, «общая культура определяется сформированностью, устойчивостью основных планов отношения к миру, к себе и характером их выраженности в поведении. Она предполагает внутреннюю культуру (такт, достоинство, уважение другого, ответственность)». Получается, что эта «внутренняя культура» есть не что иное, как психологическая культура. Таким образом, «психологическая культура является ядром общей культуры человека, выступая ее внутренним планом».

Следует отметить работы Л.С.Колмогоровой как первую попытку системного исследования психологической культуры в качестве самостоятельного психологического феномена. Она вводит понятие общей психологической культуры, отделяя его от понятия профессиональной психологической культуры, и дает ему следующее определение: «Это составная часть базовой культуры личности как системной характеристики человека, позволяющая ему эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствующая успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью». Л.С. Колмогорова вместе со своими сотрудниками разрабатывает методические процедуры для исследования психологической культуры и проводит ряд исследований, связанных с изучением особенностей психологической культуры у учащихся разного возраста.

Если говорить об актуальности и практической значимости исследования такого социально-психологического феномена, как психологическая культура, то можно привести множество примеров, когда отсутствие элементарной психологической культуры выступает главной причиной возникающих проблем, трудностей, конфликтов, стрессов, кризисов в жизни и деятельности как отдельных людей, так и жизнедеятельности общества в целом. Как отмечает И.В. Дубровина, «в нашем обществе существует дефицит психологических знаний, отсутствует психологическая культура, предполагающая интерес к другому человеку, уважение особенностей его личности, умение и желание разобраться в своих собственных поступках, отношениях, переживаниях и т.п.». Важность рассматриваемой темы можно продемонстрировать, прежде всего, на примере современной белорусской семьи, находящейся в кризисном состоянии. Даже на уровне здравого смысла очевидно, что острые проблемы жизни современного подрастающего поколения – такие как инфантильность и социальная дезадаптированность, социальная безответственность и агрессивность, преступность – имеют свои корни в психологической безграмотности родителей. Также вполне очевидны проблемы школьного образования, решение которых в значительной степени определяется уровнем развития психологической культуры участников педагогического процесса. Например, несоответствие содержания и организации образования возрастным особенностям обучаемых; слабая связь получаемых знаний с реальной жизнью; огра-

ниченность возможностей самоорганизации, самостоятельного и коллективного действия в школе и др.

Таким образом, все вышесказанное, безусловно, имеет отношение к проблеме психологической культуры в образовании и воспитании подрастающего поколения. И не только в такой глобальной плоскости, как образовательно-воспитательная среда, стоит рассматривать данную проблему, но и на личностно-индивидуальном уровне тоже. Плавая на просторах интернета, я как-то наткнулась на поразившую меня фразу: «Знания психологии усложняют жизнь, а их применение – упрощает». Действительно, так. С одной стороны, впитываемые психологические знания порождают много вопросов и к себе, и к окружающим, заставляют анализировать преподносимые реальностью ситуации и сомневаться в правильности своих поступков или выводов. С другой стороны, благодаря этим знаниям начинаешь лучше понимать и себя, и окружающих людей, знание дает возможность управлять самим собой, чувствовать себя не пешкой в чужих руках, а творцом правил собственной жизни.

Т.К. Пастернак

Пастернак Константин Борисович – скульптор и гражданин. К проблеме сохранения творческого наследия

Родился К.Б. Пастернак 3 ноября 1918 года в г. Макеевке, Донецкой области (в то время Сталинской обл.) в семье инженера по шахтам Бориса Марковича Пастернака. Мать, Евдокия Георгиевна, была домохозяйкой родом из курских крестьян. Семья была православная.

Константин Борисович вспоминал об отце, что он был «на все руки...», не только инженер, но озвучивал тогда ещё немые фильмы, сидя за пианино перед залом, был и часовых дел мастером, мог починить любые часы. Семья была большая, шестеро детей.

До революции семья жила очень хорошо, Борис Маркович хорошо зарабатывал, построил кирпичный дом. У Константина Борисовича было три сестры и три брата. После революции всё изменилось к худшему, в 1932 году на Украине был голод, детей куча, кормить нечем, ели картофельные очистки. Вот как описывает это время Константин Борисович в своём рассказе «Американцы»: «Был яркий солнечный день, я сидел на печной лежанке, подобрав под себя ноги, и ждал... Мать послала мою старшую сестру Наташу за картофельными очистками, а сама растапливала печь... Сестра пришла, неся полную кошёлку картофельных очисток, и ещё в дверях сказала: «А сегодня много, и жирные». Мать высыпала очистки в большой таз, налила воды и стала мыть. Она несколько раз меняла воду, пока очистки не стали чистыми и желтоватыми. Когда печка разогрелась, мы с сестрой, выбирая очистки покрупнее, прикладывали их к раскалённой плите печки мякотной или, как говорила сестра, жирной стороной, обжигая пальцы, плотно прижимали к раскалённому металлу, потом, подув на них тщательно, выгрызали съедобную часть картошки. «Во! И солить не надо!» – восклицала сестра. «Ага! – повторял я за ней. – Не надо!» Нам было весело и вкусно. Только наша мама сидела молча у плиты и, согнувшись, смотрела на огонь...На Украине был голод...»

Старший брат Володя воевал в армии Буденного. Он пришёл с фронта, заразился корью и умер в 23 года. Отец тоже не выдержал голода и стрессов, получил инфаркт и умер в 1932 году.

В 19 лет Константин Борисович поехал учиться в Одесское художественное училище, где познакомился с первой женой Ольгой, которая работала там натурщицей. У них родился сын Сергей.

О войне Константин Борисович говорил мало, отмахивался: «А что про неё рассказывать?». Из его скудных воспоминаний известно, что он всю войну был на фронте. Однажды, когда был в разведке, чуть не погиб, когда переплывал Днепр, который обстреливали немцы. Он нырнул под корягу, притворился убитым, и по нему перестали стрелять, не стали «добивать»... Он рассказывал: «В Венгрии в борьбе за г. Ниредьхаза погибло более 100 человек, они были похоронены на главной площади города. Было решено создать памятник на этом месте, и меня оставили сооружать этот памятник на братской могиле. Из бетона и мрамора я создал монумент. По акту приёмки мы сдали памятник мэру города Ниредьхаза, где была и моя подпись, и я двинулся догонять свою роту, но не успел догнать, как война закончилась». Горожане нам обещали хранить монумент и ухаживать за ним.

Константин Борисович прошёл всю войну, имеет награды: «Медаль за боевые заслуги», «Знак фронтовика», юбилейные медали. Были и ранения, лежал в госпитале, но когда речь шла о повышении пенсии как участнику ВОВ, он везде писал, так и не нашли того полевого госпиталя, где он лежал с раненой ногой...

После страшного испытания вернулся в Одессу, к жене Ольге, и в 1946 году у них родилась дочь Людмила. В 1946 году он поступил в Академию Художеств им. Репина в Ленинграде на скульптурное отделение, Ольга не захотела с ним ехать в Ленинград, осталась в Одессе, время было трудное.

И снова испытание нервов и воли. Во время учёбы в Ленинграде мать Евдокия прислала сыну письмо из Макеевки: «Дорогой мой сын Костик, почему ничего не слышно от тебя, не голодуешь ли ты, как мы голодуем? Пиши нам, ничего не скрывай, поезжай к Жене, там ты спасёшься от голода... У нас в городе настоящий голод, буханка хлеба – 10 рублей, у нас уже люди пухнут, в больницы везут. Я уже 3 месяца ничего не подрабатываю, то потопали в грязи, а теперь хватили сильные морозы и ветры, никуда с хаты не выхожу, лежу, пухну... Напиши Жене, чтобы она прислала мне 100 рублей, я у неё просила, а она отказала... Костик, если бы ты знал, как тяжело умирать от голоду... Я у вас одна мать, и никто не хочет помогать, как это обидно... Наташа бедно живёт, но даст 50 рублей в месяц, а Витя ничего. Мы ничего не варим, сидим на пайку 250 г хлеба, съедаем сухой и терпим... до другого дня. Дорогой мой сын, Костик, дай мне немного деньжат, трудно с голоду умирать. Пиши, ничего не скрывай, как ты там, красноармейских я не получаю, пришли мне пенсионерскую книжечку заказным письмом, она мне нужна, отдать в финотдел. Будь всегда здоров, мой сын».

На Украине был послевоенный голод, Константин Борисович был студентом, денег у него особо не было, но после такого тяжёлого письма он продал свой костюм и купил мешок муки. Поехал в Макеевку, а мама ему сказала: «Костик, а мне уже ничего есть не хочется» и умерла у него на глазах в 1947 году.

Закончил Константин Борисович Академию Художеств им. Репина в 1952 году и был направлен в г. Смоленск, где 32 года посвятил восстановлению разрушенного войной города. В 1957 году был принят в Союз художников СССР.

В 1949 году награждён Дипломом и поощрительной премией ЦК ВЛКСМ.

1952–1984 – художник Смоленских художественно-производственных мастерских Худфонда РСФСР.

1967 год – сооружён памятник Герою Советского Союза партизану В. Куриленко, с 1948 года – участник областных художественных выставок.

1949 – Всесоюзная выставка ВЛКСМ, г. Москва.

1954 – Республиканская художественная выставка, г. Москва.
1957 – Республиканская художественная выставка, г. Москва.
Всесоюзная художественная выставка, г. Москва.
Принят в члены Союза художников СССР.
1958 – I Зональная художественная выставка, г. Воронеж.
1964 – II Зональная художественная выставка «В едином строю», г. Москва.
1968 – Всесоюзная художественная выставка «На страже Родины», г. Москва.
1971 – Групповая художественная выставка произведений Смоленских художников, г. Москва.

Кроме памятника партизану В. Куриленко, Пастернаку К.Б. принадлежат работы:
– «Памятник первой русской маёвке», в Красном Бору (Серебрянка);
– скульптурная группа «Клятва», Ельня;
– скульптурная группа «Атланты» на входе в стадион Смоленска (снесена).
– Памятная доска Н. Рыленкову на здании пединститута.

Многие работы скульптора находятся в Смоленском историческом музее. Огромное сожаление у смолян вызывает разрушение скульптурной группы «Атланты», и дело даже не в том, что её фигуры были воссозданием образов реальных людей, спортсменов, мастеров спорта. Название стадиона «Спартак» и группа «Атланты» были единым целым. Помните, открытки Смоленска с изображением этой скульптурной группы? Её нельзя было разбивать, скульптура отражала эпоху времени. Скульптура дала трещину, говорят, дворник хранил под ней соль в течение многих лет. Для того чтобы скульптура стояла долгие годы, продолжая радовать смолян, решение было простым: «Нужно было привезти машину бетона и залить в эту трещину, – так говорит заслуженный художник России, ученик моего отца Валерий Иванович Ляшенко. Но выкупившие стадион дельцы не советовались с художниками, страсть к быстрой наживе затмила им разум, и они взорвали скульптурную группу «Атланты», а на её месте установили два рекламных щита, они им приносят доход каждый месяц, всё в духе мракобесья сегодняшнего времени. Стадион «Спартак» окружён рекламными щитами и сдает все свои площади в аренду. Более того, спортсмены футбольного клуба «Днепр» однажды не смогли заплатить аренду хозяевам стадиона и вынуждены были поехать на очередную игру в Псков, там аренда стадиона, вместе с дорогой, обошлась в два раза дешевле, но это уже другая история....

Обидно также, что работы Константина Пастернака, находящиеся в запасниках исторического музея, не реставрируются и нигде не выставляются.

У скульптора Пастернака был проект фонтана «Руслан и Людмила» – для Михайловского, Псковская область, «Русский богатырь» – для трассы Москва – Минск, работы были одобрены, но не нашлось спонсоров. В 80-х годах в Смоленске скульптор работал и над памятником Василию Тёркину.

Длительное время К. Б. Пастернак жил в Пскове, где планировалось поставить фонтан «Руслан и Людмила» в Михайловском, но не нашлось денег на установку, а потом К. Б. Пастернак жил в Вязьме с женой, поэтессой Светланой Трагоцкой, и дочерью Татьяной.

Во время работы над памятником В. Куриленко Константин Борисович Пастернак дружил с Львом Ефимовичем Кербелем, они познакомились во время войны.

Памятник Володе Куриленко делали в Москве, он был отлит из бронзы в Сергиевом-Посаде. Константин Борисович общался с семьёй Владимира Куриленко. Прототипом фигуры был сын скульптора Сергей, приехавший из Одессы. Константин Борисович Пастернак был высоконравственным человеком, духовно богатым, он писал рассказы и стихи, сочинял музыку, играл на мандолине, немного занимался живопи-

сью, не только скульптурой. Его девиз, жизненное кредо: «Не иметь, а уметь», что он любил часто повторять.

Огромную часть жизни в Смоленске составляет творческий союз скульптора Людмилы Кулаковой и Константина Пастернака: на Колхозной площади были их работы доярок, «Свинарка и Пастух» и т.д. Людмила Кулакова служила в партизанском отряде, вывозила Смоленских детей из оккупации в Нижний Новгород (Горький), вырезала Ленина на берёзе, она развелась с мужем-генералом, от первого брака у неё было трое детей, закончила Художественный институт им. Сурикова в Москве... У них родилась дочь Лена. Сейчас Елена Кулакова живёт и работает в Троице-Сергиевой Лавре, закончила Художественный институт им. Репина, пробовала писать иконы.

Пастернак Константин Борисович умер 30 октября 2005 года, 3 дня не дожив до своего 87-летия, похоронен в деревне Чёрное под Вязьмой...

Древние утверждали, что творчество указывает на творца, думаю, работы Константина Пастернака позволят нам получше узнать о характере скульптора...

Е.Г. Мачулене

«Русское» в творчестве Валерия Гаврилина

«Музыка Гаврилина вся, от первой до последней ноты, – по словам Георгия Свиридова, – наполнена русским мелосом, чистота его стиля поразительна. Из песен и хоров Гаврилина встаёт вольная, перезвонная Русь». Триумфальный успех его «Русской тетради», «Перезвонов», балета «Анюта» – подтверждение редкостного таланта композитора. В его музыке органично переплавлено подлинно русское и общечеловеческое, древние истины и вопросы современности, и та высокая духовность, которая очищает и возвышает душу. Вокальный по природе талант Гаврилина отличается неповторимой интонацией. У Гаврилина – культ мелодии: свежий, первозданный песенный мелодизм – душа его музыки.

Стиль Валерия Гаврилина – пример неоромантических тенденций в русской музыке. Это проявляется в тяготении к излюбленному романтиками жанру песни, в утончённой разработке простых песенных форм. Из песен складываются вокальные циклы, вокально-симфонические поэмы. Композитор в своём творчестве создаёт новые музыкальные формы. Одна из них – музыкально-поэтические «действа». Здесь прослеживается связь с народными музыкальными представлениями. Они разнообразны по содержанию, имеют условный сюжет, отражающий какую-либо драматическую ситуацию. Этому жанру принадлежат: «Свадьба», «Пастух и пастушка», «Перезвоны», «Скоморохи». Они отличатся друг от друга содержанием, жанровой природой.

Для творчества Гаврилина характерны русская напевность и лиризм. С первых шагов в творчестве молодой композитор понимает, что в проблеме претворения в музыке народных интонаций есть два пути. Либо это введение ультрасовременных систем, включая серийную, либо свободное «перекомбинирование» в соответствии с новыми образными задачами при сохранении общей правды музыкальной речи. Он стремится воссоздать песню так, чтобы музыка потрясала человека, будила в нём душу, выводила из состояния обыденности, оставаясь в то же время простой и понятной. К примеру, в вокальном цикле «Русская тетрадь» не процитирован ни один фольклорный напев. Но весь ее музыкальный язык пропитан песенными и речевы-

ми интонациями – национально-русскими. Глубоко изучив и постигнув природу музыкальной речи русского народа, композитор, не копируя её, свободно общается со слушателем. Народная музыка становится для Гаврилина основой композиторского творчества. Причём композитор, испытывая большее тяготение к песенному быту современной деревни, обращается к интонациям фольклора современного.

Валерий Гаврилин неоднократно участвовал в фольклорных экспедициях. Во время этих экспедиций он много работает и как фольклорист, и как композитор. Гаврилин изучает не только старинную крестьянскую, но и современную народную песню. Мелодии и тексты поздних крестьянских романсов и частушек (страданий) он изучает особо. Эти пласты фольклора – новая стилистическая струя, более современная, где происходит сближение городской и деревенской культуры. Стиль ленинградской песенности особенно близок Гаврилину именно из-за тяготения к городской культуре. В одной из своих музыковедческих работ композитор использует понятие «двуединый стиль» современной народной песенности. Этот стиль сложился в результате синтеза наиболее ярких элементов из городской и крестьянской культур и обусловлен жизненными процессами.

Введённые им новые формы хорового музицирования основаны на синтезе академических и бытовых жанров. В музыке Гаврилина органически переплетаются элементы современного интонационно-мелодического материала и архаики. Характерный для русской народной песни диатонизм он обогащает резкостью тональных переходов и сопоставлений. Стремление передать выразительность речевых интонаций и драматических ситуаций обусловили насыщение распевного мелоса речитативностью.

В инструментальной музыке Валерия Гаврилина большое место занимают оркестровые сюиты, дивертисменты, характерные жанровые пьесы. И здесь талант композитора выделяется неповторимой национальной вокальной интонацией. Гаврилин в своём творчестве соединил достижения профессиональной музыкальной классики с бытовыми жанрами, которые и составляют истинную красоту народной поэзии.

В каждом из своих сочинений Гаврилин говорит со слушателем понятным ему языком. Важной чертой стиля Гаврилина является его демократическая направленность, сознательное подчинение своего творчества эстетическим потребностям массовой аудитории. Жанр эстрадной песни не случайно оказался близок композитору. Он преодолевает пропасть между классической музыкой и музыкой бытовой. Гаврилин и в эстрадной музыке создаёт высокохудожественные произведения, среди которых – «Любовь останется», «Шутка», «Сшей мне белое платье, мама». А песню «Два брата» очень высоко оценил Георгий Свиридов: «Изумительная вещь! Какая красота! Какие дивные переходы в мелодии от темы к теме, от куплета к куплету. Это шедевр».

В произведениях крупной формы – сюитах, поэмах, кантатах – Гаврилин создаёт некий новый жанр, который музыковед А.Сохор назвал «песенно-симфоническим».

Яркость, выразительность музыкальных образов, созданных Гаврилиным, происходят от чувства театральности, заложенного в природе композиторского дара. Вокальные произведения, оркестровые, фортепианные – все театральны, везде композитор стремится к портретности, характеристичности отдельных тем, персонажей. Даже его вокальные циклы несут в себе драматургические законы: в них живут и общаются персонажи, а их судьбы становятся основой сюжета. Каждое своё сочинение Гаврилин пытается сделать зримым, из любой ситуации, любого диалога сделать сценку, зарисовку человеческих характеров.

Важное место в творчестве композитора занимает работа над музыкой к драматическим спектаклям. Всего им написана музыка к 80 спектаклям, идущим в

различных театрах страны. Работа в этом русле была настолько увлекательна для Гаврилина, что некоторые театральные работы послужили импульсом к созданию самостоятельных произведений. Так, после музыки к спектаклю «Степан Разин» в театре им. Е.Вахтангова Гаврилин создаёт хоровую симфонию-действа «Перезвоны» (по прочтении В. Шукшина). Им близки по жанру «Свадьба», «Пастух и пастушка» для солистов, хора и инструментального ансамбля, а также оратория «Скоморохи». Здесь сочетаются признаки оратории, оперы, балета, симфонии, вокального цикла, драматического спектакля. Все эти произведения объединяет театральность, зрелищность, образная конкретность.

Весьма успешной стала работа Гаврилина в качестве балетного композитора. Балет «Анюта», написанный на сюжет рассказа А. Чехова «Анна на шее», имел ошеломляющий успех, его купили 114 телекомпаний мира. Главные роли в балете исполнили блистательные Е. Максимова и В. Васильев. Продолжением работы в этом жанре стали балеты «Дом у дороги», по мотивам произведений А. Твардовского, «Подпоручик Ромашов», по повести А. Куприна «Поединок», «Женитьба Бальзаминова», по А. Островскому, которые стали знаменательным событием в музыкальной жизни страны.

Музыка Валерия Гаврилина всегда несёт доброту и свет. Какие бы образы ни создавал композитор, он стремится к утверждению позитивного этического начала, к утверждению той душевной чистоты, нравственности, которыми всегда сильно народное искусство. Сам Гаврилин говорит о своей музыке: «Свет есть и будет в жизни всегда. И всегда будет любо выйти на простор, взглянуть, как велика и прекрасна русская земля! И как бы ни менялся мир, есть в нём красота, совесть, надежда».

Литература

1. Бялик, М. Русская тема в творчестве В. Гаврилина /М. Бялик. – М.: Музыкальная жизнь, 1986. – №1.

2. Земцовский, И. Русская тема Гаврилина //Фольклор и композитор: теоретические этюды. – М., 1978. – С. 102–117.

3. Тевосян, А. Перезвоны: жизнь, творчество, взгляды Валерия Гаврилина / А. Тевосян. – СПб., 2009.

Н.Н. Ступницкая

Воплощение духовно-нравственных основ российской культуры в романе А. И. Солженицына «В круге первом»

Научно-технический прогресс последних десятилетий наложил существенный отпечаток на развитие всего человечества, облегчив жизнь людей в бытовом плане и, в то же время, продемонстрировав всю опасность безответственного использования научно-технических достижений. Подобный дуализм предъявляет особые требования к формированию личности, к осознанию необходимости и важности сохранения духовных основ родной культуры, морально-нравственных устоев общества и ответственного отношения к собственной деятельности. С нашей точки зрения, особая роль в этом принадлежит искусству вообще и литературе в частности. Именно на лучших образцах литературных произведений, отнесенных к мировой классике, и возможно формиро-

вание подобного личностного сознания. Цель данной статьи – выявить духовно-нравственные основы российской культуры, воплотившиеся в романе А. И. Солженицына «В круге первом».

Актуальность творчества Солженицына на современном этапе связана с тем, что мысли писателя опираются на христианский опыт предшествующих поколений. Возрастающая роль различных теологических систем усилила влияние антропософских настроений современного общества и выделение личностного аспекта в качестве доминирующего в творчестве Солженицына стало основой современных исследований. Присущая писателю глубокая вера помогает ему чувствовать грань между добром и злом и направлять жизнь и творчество по пути добра. Ю. В. Рокотян полагает, что «таковы герои произведений Солженицына: Иван Денисович, внешне вроде бы и не религиозный, Матрена, Спиридон, Воротынцев и многие другие» [5, с. 154]. Г.А. Швец [7] считает, что разнообразие мнений и трудность анализа романа обусловлены принципиальной незавершенностью произведения, его несоответствием тому уровню художественного обобщения, на которое претендовал Солженицын. Совмещение христианской антропологии и точки зрения служителей режима позволяет определить природу тоталитарного режима как буквализацию христианской проповеди и позволяет развить это предположение в направлении определения композиционных реализаций этого архитектонического принципа. Полагая в качестве доминанты солженицынского романа всеобщую виновность, Швец считает, что «пафос тотального обвинения не находит ни в одном персонаже романа соответствующего по уровню ответного пафоса. Художественный конфликт, таким образом, не обретает соответствующей среды не только для разрешения, но и просто для фабульной реализации» [7, с. 137].

Если Петр I проводил секуляризацию русской культуры, отделив церковь от государства, то Сталин уничтожал церковь и церковнослужителей. Однако, невзирая на гонения, церковь провозглашала его «Богоизбранным Вождем» [6, с. 156]. «За то ж и он держал Лавру на кремлевском снабжении» [6, с. 156]. Основываясь на том, что русский человек традиционно искал истину и пример для подражания в сакральных текстах, облекая церковного писателя доверием аудитории и высшим авторитетом, а свое право говорить от лица истины оплачивал святостью жизни и, если потребуется, мученичеством, Сталин из своей биографии создал подобие жития святого, отдавшего все силы служению революции и борьбе за советскую власть. Церковь утратила культурный авторитет, и роль высшего культурного авторитета стало играть государство в лице Сталина, претендовавшего на роль арбитра в вопросах истины и заблуждений, добра и зла, стремящегося не служить Богу, а занять его место. «Как можно больше портретов, как можно больше упоминаний – а самому появляться редко и говорить мало, как будто ты не все время с ними на земле, а бываешь еще где-то. И тогда нет предела их восхищению и преклонению» [6, с. 110]. Сталин не верит в Бога, а боится, что существует нечто, что может угрожать его абсолютной власти, и фактически заключает с Господом сделку, пообещав восстановить богослужения, если удержится на посту. Атеизм русских коммунистов заключает в себе противоречие, которое не в состоянии заметить заидеологизированное сознание. Лучшим типом коммуниста, провозглашаемым советской пропагандой, считался человек, полностью посвятивший себя служению идее, способный на огромные жертвы и бескорыстный энтузиазм. Однако подобный тип человека мог возникнуть только в результате всецелого поглощения человека христианским духом. По мнению Н. А. Бердяева, если «антирелигиозная пропаганда окончательно истребит следы христианства в душах русских людей, если она уничтожит всякое религиозное чувство, то осуществление коммунизма сделается невозможным, ибо никто не пожелает нести жертвы, никто не будет уже понимать

жизни как служения сверхличной цели, и окончательно победит тип шкурника, думающего только о своих интересах» [2, с. 139]. Таким образом, церковь, славословившая тирана, стала орудием зла.

Стремление к персонификации Зла побудило автора погрузить Сталина во тьму. «Все главные Указы, направившие великое государство, формировались в сталинской голове после двух часов ночи – и только до рассвета» [6, с. 113]. В мифологии разных народов, в особенности европейских, ночь всегда имела определенный символический смысл: это было время безраздельного господства тайных, чаще всего злых сил, а приближение рассвета, возвещаемое криком петуха, несло избавление от власти нечистой силы. Тема ада вводится уже самим названием романа, являющимся аллюзией на «Божественную Комедию» Данте [4], прямыми ссылками на «Фауста» Гете [3]. Сущность солженицынского видения восходит также к русской традиции изображения демонических и инфернальных мотивов. Эта традиция берет свое начало в творчестве Пушкина и Лермонтова, продолжается у Гоголя и Достоевского, Владимира Соловьева и Мережковского и с новой силой возрождается в творчестве таких советских писателей, как Булгаков и Пастернак, находит свое отражение и в творчестве Солженицына. С давних пор существует аллегорическое уподобление времени дня стадиям человеческой жизни. С нашей точки зрения, для Солженицына характерно стремление индивидуализировать эмоционально-психологический смысл времени суток применительно к персонажу. Сталин находится в бездне, отделяющей его от мира людей, которая сходна с бездной, в которую низвергнут Сатана. В романе Солженицын широко использует элементы символизма, вдохновленные дантовским образом Сатаны. Однако физическая мощь сатанинского образа контрастирует со Сталинской беспомощностью. «Тяжелыми волнами било в голову, слабеющая цепь мыслей распалась – и он совсем забыл, зачем подошел к этим полкам? о чем он только что думал? Он опустился на близкий стул, закрыл лицо руками» [6, с. 159].

С давних времен в литературе отражались две основные концепции времени: циклическая и линейная. Первая была, вероятно, более ранней; она опиралась на естественные циклические процессы в природе. В частности, циклическая концепция времени запечатлена в Библии, хотя и не очень последовательно. Во всяком случае, вся раннехристианская концепция времени сводится к тому, что человеческая история должна в конце концов возвратится к своему началу: от райской гармонии через грех и искупление к вечному царству истины. Интересно, что циклическая концепция времени здесь переходит в довольно редкую свою разновидность – атемпоральность, суть которой в том, что мир мыслится абсолютно неизменным, а значит, категория времени утрачивает смысл. Христианство средних веков смотрело на время уже иначе: здесь реализовалась линейно-финалистическая концепция. Она опиралась на движение во времени человеческого существования от рождения до смерти, смерть же рассматривалась как итог, переход к некоторому устойчивому существованию: к спасению или гибели. Материалистически-атеистическое отношение ко времени целиком подчиняет человека, являющегося лишь преходящим моментом дробимого времени, и каждый момент является лишь средством для последующего момента. Человек оказывается выброшенным в процесс времени, если в нем ничего нет для вечности. В таком контексте стремление Сталина исключить себя из пространства и времени противоречит стремлению диктатора увековечить себя и стать бессмертным.

Уникальная содержательная значимость описания природы связана с укорененностью представления о позитивности единения человека с природой, в тесной взаимосвязи с которым находится мотив сада, нередко символизирующий мир в целом. В подобном понимании сад выражает философскую категорию отношения человека к природе, представляя собой своеобразный микромир, актуализируемый Солженицы-

ным в его взаимосвязи с макромиром. Затуманенность сада в подобном контексте приобретает символический смысл, отражая циклическую структуру повествования. Зло скрывается в темноте: оно активнее добра и существовало на всем протяжении человеческой истории. Использование в романе символических образов света и тьмы как раз и позволяет перевести основной конфликт произведения в плоскость «космического» противостояния Добра и Зла.

Коварство издавна связывалось с образом змеи. По Библейским преданиям, именно Змий искушал Адама и Еву попробовать плод с Древа Познания, что явилось причиной изгнания людей из Рая. «А по остальным часам, как по острым камням, надо было ползти, перетягиваться уже немолодым, уязвимым телом» [6, с. 113]. По народным преданиям, змей живет в каменных пещерах [1, с. 258]. Кунцевская дача Сталина похожа на подземелье с потайными ходами, слабым освещением, где его владелец ведет ночной образ жизни. Сказочный змей (дракон) опасен тем, что выдыхает из своей пасти пламя, уничтожая пространства [1, с. 255]. У Солженицына герой практически постоянно курит трубку, в минуты гнева он «плевал... или сдувал горячий пепел трубки...в лицо» [6, с. 140]. Путешествуя, он «видел одно пустое, как вымершее, пространство, никакой живой России» [6, с. 162].

Анализируя человеческую природу, Солженицын приходит к выводу, что духовная неустойчивость, неотчетливость в понимании иерархии нравственных ценностей, разграничении категорий добра и зла приводит к снижению, изменению и перерождению неопределенных в своей реальной сущности абстрактно-гуманистических идей.

Представленный в данной статье материал, несмотря на вынужденную неполноту, позволяет сделать вывод, что Солженицыну присуще трепетное отношение к духовным основам российской культуры, сквозь призму которых он характеризует персонажи романа.

Литература

1. Афанасьев, А. Н. Древо жизни: избранные статьи / А. Н. Афанасьев. – М.: Современник, 1983. – 464 с.

2. Бердяев, Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – Репринтное воспроизведение издания YMCA-PRESS, 1955 г. – М.: Наука, 1990. – 220, [2] с.

3. Гете, И. В. Фауст: [Трагедия] / И. В Гете; [пер. с нем. Н. А. Холодковского]. – Киев: Дніпро, 1983. – 299 с.

4. Данте Алигьери. Божественная комедия: [эпическая поэма] / Данте Алигьери; [пер. с итал. М. Лозинского]. – Пермь: Пермская книга, 1994. – 479 с.

5. Рокотян, Ю. В. Христианские корни публицистики Солженицына / Ю. В. Рокотян // Москва. – 2005. – № 12. – С. 154–159.

6. Солженицын А. И. В круге первом: [роман] / А. И. Солженицын. – М.: Художественная литература, 1990. – 765, [1] с. – (Текст).

7. Швец, Г. А. «В круге первом»: конфликт антропологий / Г. А. Швец // Наукові записки ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Серія «Літературознавство» – Вип. 3 (43). – Харків, 2005. – С. 134–138.

А.Р. Музафарова

«Чёрная бурка» Г. Хугаева на сцене Татарского государственного академического театра имени Галиасгара Камала

Спектакль «Чёрная бурка», находящийся в репертуаре театра вот уже одиннадцатый год, стал событием в жизни Татарского государственного Академического театра имени Галиасгара Камала. Премьеру зрители и театральная общественность ждали

с особым трепетом и заинтересованностью. Он, родившись в буквальном смысле слова на стыке смены поколений, оказался переходным. 26 марта 2002 года безвременно уходит из жизни главный режиссёр театра народный артист СССР Марсель Салимжанов, находившийся на этом почётном посту 36 лет подряд. 16 мая того же года новым главным режиссёром становится его ученик по актёрскому отделению Казанского театрального училища 1983 года выпуска, сын талантливого актёра и режиссёра Р. Бикчантаева и ведущей артистки театра Н. Гараевой Фарит Бикчантаев, окончивший в 1991 году режиссёрский факультет ГИТИСа, курс М. Кнебель, затем профессора Б. Голубовского. М. Салимжанов и осетинский драматург, режиссёр, народный артист России Георг (Георгий) Хугаев имели дружескую связь. Г. Хугаев присылает свой сборник пьес на русском языке татарскому режиссёру для ознакомления, в котором и была пресловутая «Чёрная бурка», правда, под названием «Жил-был пёс...». «Он (М.Салимжанов) буквально заболел этой пьесой. Он говорил о ней так, как будто это была его личная история [3], – вспоминает Ф. Бикчантаев. – Он взахлёб говорил об этой истории, но не давал её читать» [4]. Планы его были реальны. Он подбирает творческий состав будущего спектакля, переносит полотно пьесы из притчи в музыкальную драму, перевод пьесы на татарский язык просит осуществить татарского драматурга, заведующего литературной частью театра Юнуса Сафиуллина, учитывая особенности татарской речи. Последний критерий был обязательным, так как он на протяжении всей своей режиссёрской деятельности стремился быть понятым своим зрителем, в списке его творческих работ татарская драматургия во многом превосходила по численности переводные произведения. Перевод получился очень живым и лаконичным. Заслуга переводчика в этом случае заключается в том, что пьеса, не потеряв первозданного характера, обрела чисто татарское звучание. Также талантливы песенные партии, переведённые актёром театра И. Мухаматгалиевым.

Г. Хугаев и М. Салимжанов, две крупные фигуры, яркие представители своей нации, обладатели «Золотой Маски», не успели при жизни скрепить дружеский союз творческим актом. Их дело закончил молодой режиссёр Ф.Бикчантаев. Спектакль задуман вчерашним главным режиссёром, а воплощён сегодняшним. Это о многом говорит. Так как именно этим спектаклем татарский театр повернулся лицом к новому витку своего развития. Хотя Ф. Бикчантаев, будучи режиссёром театра с 1989 года, задолго до постановки «Чёрной бурки» начинает привносить новаторские, современные, подчёркнуто индивидуальные методы постановки, актёрского исполнительства и идейно-тематические ориентиры в своих лучших работах: «Бичура» М. Гилязова (его дипломный спектакль), «Ромео и Джульетта» В. Шекспира, «Прощайте!» Т. Миннуллина, «Чайка» А. Чехова, «Учитель танцев» Л. де Вега, «Рыжий насмешник и его черноволосая красавица» Н. Исанбета. Все они наполнены глубоким психологизмом, пронизаны философским звучанием, пульсирующей мыслью, которая доводится до зрителя через тонко подмеченные режиссёром детали.

Премьера спектакля была приурочена светлой памяти М. Салимжанова прошла 7 ноября 2002 года. Отныне это войдёт в добрую традицию Камаловского театра, каждый год в день его рождения будет выпускаться один из премьерных спектаклей театрального сезона. Первая работа Ф. Бикчантаева на должности главного режиссёра принесла театру ошеломительный успех. «Фестивальный спектакль» [2] – так часто называют его в театральных кругах. Со дня своего рождения по сегодняшний день он успешно участвовал в пяти Международных и Всероссийских театральных фестивалях:

– июнь 2003 года – участие в ежегодном Международном театральном фестивале «Гостиный двор» (Россия, город Оренбург);

– июнь 2005 года – участие в VIII театральном фестивале тюркских народов «Науруз» (Россия, город Казань), где спектакль завоевал гран-при фестиваля и получил награды в номинациях «Лучшая режиссёрская работа», «Лучшая работа художника» (Сергей Скоморохов), «Лучшая мужская роль» (Искандер Хайруллин);

– апрель 2006 года – участие в III фестивале национальных театров Северного Кавказа «Сцена без границ» (Северная Осетия, город Владикавказ);

– февраль 2007 года – участие во II Всероссийском фестивале национальных театров «Музыкальное сердце театра» (Россия, город Москва), где спектакль получил награды в номинациях «Лучший спектакль», «Лучшая режиссёрская работа», «Лучший исполнитель главной роли» (Искандер Хайруллин);

– и, наконец, сентябрь 2008 года – участие в XIII Международном театральном фестивале «Белая Вежа» (Беларусь, город Брест), где спектакль завоевал гран-при фестиваля и награду в номинации «Лучшая мужская роль» (Искандер Хайруллин).

Помимо этого спектакль периодически выезжает на гастроли. Три года подряд (в 2006, 2007, 2008 годах) он украшал Московские гастроли, каждый раз принимался зрителем с восторгом. В 2010 году побывал в Риге (Латвия). В июне 2012 года съездил во Владикавказ (Северная Осетия) с дружескими, обменными гастролями в честь 90-летия автора пьесы Г. Хугаева.

Чем обусловлена долгая жизнь и популярность данного спектакля? Первостепенную роль занимает характер драматургического материала – притча. Притча существует вне времени, актуальность темы не зависит от социальных изменений, она несёт в себе общечеловеческий характер. Это философская притча, нашедшая своё сценическое воплощение в жанре музыкальной драмы, близкой к мюзиклу, о человеческой жизни, показанная через судьбы животных. Главные герои спектакля: служивый пёс Тузар (И. Хайруллин), Пастух (Р. Бариев), волк Чобр (Р. Тазетдинов) и с малых лет оставшаяся сиротой и воспитанная вожаком стаи в его логове молодая роковая красавица-волчица Чобра (Л. Хамитова). Помимо них, не меньшую роль в спектакле играют и остальные действующие лица: упёртый осёл Кико (А. Хисматов), бунтарь ягнёнок Беша (Д. Саляхов, А. Гараев), прагматичная вертихвостка лисица Буретта (А. Гайнуллина), трусиха с большим материнским сердцем зайчиха Дигура (Л. Рахимова), мудрый ворон Кваркан (Р. Шарафеев, И. Мухаматгалиев), слепой слуга Чобра крот Фирус (Д. Касыймов, И. Мухаматгалиев). В отличие от традиционных постановок музыкальной драмы, в этом спектакле вокально-хореографические отступления не существуют как отдельный номер, а вплетаются в сюжетное полотно спектакля. Большую роль играют поставленные балетмейстером Олегом Николаевым хореографические эпизоды. Они также необходимы, как и диалоги. В этом случае музыкально-вокально-пластическое решение спектакля равнозначно драматургическому материалу. Поэтому здесь много места уделено условности. Особенности постановки накладывают на актёров большую ответственность при создании полнокровного образа, есть опасность увлечься внешней формой. В одной из телепередач Р. Тазетдинов отмечает значимость данного спектакля, как для театра, так и для его личного творческого развития, упоминая возникшие трудности в освоении стиля режиссёрской работы Ф. Бикчантаева, в частности, при работе над спектаклем «Чёрная бурка» [5]. Однако в спектакле родился гармоничный актёрский ансамбль, где каждый находится на своём месте, дополняя друг друга. Следует отметить, что непривычный способ существования на сцене в новом для татарского театра жанре мюзикла с виртуозностью подхватили наравне с молодым поколением и актёры старой закалки. Они органичны в переходах от текста к вокалу и танцу. Каждый исполнитель живёт в условных предлагаемых обстоятельствах правдивым эмоциональным содержанием. Своеобраз-

ная, современная и в то же время вневременная музыка Масгуды Шамсутдиновой в талантливой аранжировке Юрия Чаплина задаёт тон всему спектаклю, а каждому персонажу даёт свою характерную темпо-ритмическую окраску, что требует от актёра природной музыкальности, умение слышать музыку сердцем. В спектакле достигнута слаженность всех составляющих творческого процесса рождения сценического произведения, подобно часовому механизму, где каждый винтик имеет значение в его работоспособности. Актёры органичны, декорации содержательны, песни динамичны, диалоги музыкальны, танцы красноречивы.

Экспозиция спектакля, начавшись с отдалённых перемешанных звуков звона колоколов, мужского хора и воя волков, как бы оповещает о серьёзном событии и призывает всё окружение на место его происшествия. Зрители становятся свидетелями самопожертвования чистой души во имя верного служения не только своему хозяину, а ЧЕЛОВЕКУ. Смысл своего существования пёс Тузар (что в переводе означает «стерпит/ терпеливый») видит в верной самоотверженной службе, которая оказывается выше внезапно вспыхнувшей любви и страсти к волчице, выше собственного благополучия. Он попадает в искусно разложенные сети умного и кровожадного вожака стаи волков Чобра. В этом образе в исполнении Рината Тазетдинова сплелись коварство хитрого хищника, ум и сила хозяина зверей с беспомощностью перед своими собственными желаниями. Перестав быть кормильцем-отцом, он рад поменять условия игры и стать возлюбленным своей воспитанницы, его отеческие чувства давно переросли в страсть. Она у него не жгучая, как у молодого, полного сил, плещущего энергией «далёкого сородича волков» пса Тузара, а сдержанная, бурлящая изнутри. Актёр очень тонко, со вкусом и профессионально воплощает это состояние на сцене. Коварный план вожака – заманить пса в логово при помощи обаяния своей подопечной, пообещав ей долгожданную свободу, и переметнуть его на свою сторону, чтобы без опаски напасть на стадо, держит провал. Пёс остаётся сторожить бурку хозяина, забытую им на летнем стойбище. Он делает свой выбор. Бурка – причина остаться, она же становится и идолом веры Тузара, обожествляющего человека. Таким образом, он внутренне сам себя обрекает на наказание, искупление своей вины и предательства. Этим он желает доказать свою преданность хозяину и не теряет надежды на то, что после этого своеобразного ритуала очищения он сможет, как и прежде, продолжать верно служить своему хозяину. Однако здесь уже проявляется практичность и жестокость человеческой породы. Он не в состоянии принять такую жертву. Служивый пёс необходим лишь тогда, пока он служит. Его служба – необходимость, само собой полагающееся обстоятельство, она ничего не стоит. Не попытавшись спасти своего обессилевшего от голода пса, не приложив абсолютно никаких усилий, он выбирает самый быстрый, на его взгляд, единственно правильный выход из возникшей ситуации, несмотря на то, что за этим поступком стоит возможность его повторения ещё и ещё раз, но уже совсем в иных условиях. Тузар погибает от выстрела своего хозяина, который в первый раз был выпущен в воздух, как предупреждение. Неожиданный конец отношений верного пса и хозяина происходит на глазах у всех зверей. И здесь на выразительном лице Чобра – Р. Тазетдинова можно прочитать искреннюю жалость к Тузару и бессилие перед жестокостью человека. Однако финальные слова спектакля: «А ведь я исполнил свой долг» и полные удовлетворения и счастья глаза Тузара – И. Хайруллина рождают в зрительном зале невиданный эмоциональный всплеск. Эти слова остаются звучать в сердцах каждого, кто пришёл на спектакль, подтверждая, что для верящего в свой идеал всем сердцем Тузара его жизнь отнюдь не бессмысленна, а, наоборот, полна глубокого и высокого смысла, в отличие от всех и каждого персонажа притчи, рассказанной со сцены.

Каждый из зрителей читает в увиденной им притче свою историю жизни, находит для себя собственный смысл существования. Она читается как на личном, интимном уровне, так и в сравнении с судьбами разных национальностей, и даже всей страны в целом. «Полусказочная история из мира животных оказалась глубоко созвучной реальной истории страны. Взращенные советской системой люди были готовы на любые лишения во имя высоких идеалов, но самый страшный удар ожидал их, когда оказалось, что все эти идеалы иллюзорны, а их самоотречение бессмысленно», – пишет театровед Айгуль Габаши [1]. После просмотра спектакля становится понятным выбор М. Салимжанова, проводящего параллель между судьбами Тузара и личности, посвятившей всю жизнь служению своему народу.

Литература

1. Габаши, А. Эпоха Салимжанова// Время и деньги. – 2003. – 27 марта.
2. Гыймранова, Д. Кара чикмән – мәгънәсез гомер// Татарстан яшьләре. – 2003. – 31 май.
3. Стрельникова, О. Танцы с волками// Республика Татарстан. – 2002. – 28 ноября.
4. Титова, Н. Мы немного схитрили// Восточный экспресс. – 2002. – 15 – 21 ноября.
5. Телепередача регионального телевизионного канала «ТНВ» «Мәдәният дөньясында» от 20 января 2012 года.

М.П. Бойчук

Романтические тенденции вокального творчества Ф. Листа

Вокальное камерное творчество Ференца Листа в его творческом наследии находится как бы в тени его фортепианной и симфонической музыки. Однако вокальная музыка Листа неотделима от общего контекста романтической песни XIX века и сыграла важную роль в ее развитии. В силу жизненных обстоятельств музыкальная деятельность Листа развивалась в пределах разных европейских национальных культур. Помимо родной для него венгерской она касалась (и едва ли не в большей степени) немецкой, французской, а также итальянской музыкальной традиции. Наиболее отчетливо это проявилось в вокальной музыке, где явственна связь слова и музыкальной интонации. Поэтому в творчество Листа органично вплетаются традиции немецко-австрийской романтической песни – Lied на стихи Гете, Шиллера, Гейне и многих других немецкоязычных поэтов, французской вокальной лирики на стихи Гюго, Дюма, Беранже, итальянской канцоны (сонеты Петрарки). Обращался Лист и к русской поэзии (Лермонтов, А.К. Толстой), хотя русским языком не владел. Незнание языка компенсировалось вслушиванием в звучание речи и давало совсем неплохие результаты. Это отмечают и в отношении его песни на стихи английского поэта А.Теннисона «Гори, солнца луч!..».

В одной из ранних своих работ, посвященных осмыслению творческого облика Листа, Б.В.Асафьев, выступавший тогда под псевдонимом Игорь Глебов, отмечал характерный круг образов композитора. Асафьев выделил три образных сферы. Героико-патетические, экстатические образы он определил как «восторги», вторая сфера охватывает лирические, любовные настроения, а третья представляет инфернальное, мефистофельское начало и связанные с этим настроения скепсиса, сомнения, иронии. Примерно так же определяет характерные особенности листовского стиля и М.С. Друскин [3, с.236]. Однако он разделяет образный мир Листа не на три, а на пять сфер, выделяя в отдельную категорию трагические образы венгерского мастера

и разделяя фаустианское и мефистофельское начала в самостоятельные сферы, оговаривая, между тем, близость средств их воплощения.

В вокальном творчестве Листа можно заметить присутствие подобных образных групп, за исключением той, что выражает мефистофельское начало. Лист предпочитает рисовать подобные образы в инструментальной музыке, обходясь минимально выраженной программой. В вокальной музыке, связанной с конкретным словом, он избегает воплощать подобного рода образы. Видимо, его останавливала конкретность словесного обозначения, а для мира скепсиса, сомнения, иронии характерна двойственность, недоговоренность, возможность противоположного истолкования. Конечно, обращаясь к поэзии Г. Гейне, он мог найти в ней достаточно иронии, но Лист предпочел отражать лирическую сторону поэзии своего друга, столь близкого ему по духу. Однако, музыкальное содержание некоторых из них (обе версии песни «Один в горах пустынных», «Звал я смерть к себе вначале») очень близко той сфере, которую исследователи определяют как фаустианскую.

Камерное вокальное творчество Листа отражает несомненное влияние тех композиторов-романтиков, которые создавали этот новый жанр романтической песни – Ф.Шуберта и Р. Шумана. Лист приступил к созданию своих вокальных опусов, уже имея большой опыт сочинения фортепианной музыки, создания фортепианных транскрипций, в том числе и песен Шуберта. Несомненно, такое изучение произведений песенного гения оказало благотворное влияние на стиль Листа. Часто отмечают, что мелодическая сторона – не самое сильное в творчестве венгерского композитора. С этим трудно не согласиться, но трудная и кропотливая работа над мелодикой приносила свои плоды. Лист добивался особой выразительности своих мелодий. И в этом не последнюю роль сыграли транскрипции песен Шуберта. Влияние шубертовской кантилены отражается не только в песнях Листа, но и в фортепианных пьесах. Впрочем, влияние Шуберта коснулось не только мелодики, но и гармонии. Лист сам отмечал это «отдаленное и таинственное сходство» [3, с.263].

Увлеченность вокальной лирикой венского романтика повлияла и на жанровые предпочтения Листа. Важное место в его вокальном творчестве отведено балладе. Этот жанр, зародившийся в творчестве Шуберта и развитый в вокальных сочинениях Шумана, получает у Листа своеобразную трактовку. Как отмечает В. Васина-Гроссман, «Лист сохраняет основной признак жанра баллады: принцип последовательной связи музыки и слова, картинность, изобразительность партии фортепиано (что совпадало с его устремлениями в области инструментальной музыки [1, с. 285]. Верно отмечено, что картинность и повествовательность характерны для Листа не только в этом жанре, однако и в балладе он не ограничивается следованием за поэзией, как бы прекрасна она ни была. Он может подчеркнуть героическую устремленность в «Альпийском охотнике», вводя маршевый пунктирный лейтритм, энергию которого усиливает заменой точки после восьмой паузой. Подобным образом изменяет ровную повествовательность в «Лорелее», вводя драматическую напряженность в эпизоде гибели пловца. В «Песне Миньоны» Лист наряду с красочностью описания вносит заметный лирический мотив. Таким образом строфическая форма произведения развивается «в направлении арии» [1, с. 290]. И все же в балладах Листа поражает красочная изобразительность, будь то плеск волн и зовы флейты – «голос призывный прекрасных дев» в первой из трех баллад на слова Шиллера – «Мальчик-рыбак». Совсем по-иному звучат зовы пастушьего рога во второй («Пастух»), сюда же вплетается и наивное звукоподражание кукушке. Нарастающим тремоло передан шум обвала – инструментальное вступление к уже упомянутому «Альпийскому охотнику». Затаенные грозные его раскаты слышны в завершении предыдущей песни – таким образом Лист объединяет части

цикла. Прием этот был использован Бетховеном в его цикле «К далекой возлюбленной». В этом цикле начало каждой последующей песни вытекало из предыдущей. Однако, бетховенские песни объединены общим лирическим содержанием, в то время как баллады Листа повествуют о трех разных героях. Цикл построен на типичном для романтического стиля принципе контрастного сопоставления.

Подобного рода контрастное сопоставление проявляется и в песне «Три цыгана», но в пределах единого произведения. Ее композицию сравнивают с рапсодиями – то же свободное чередование разнохарактерных тем. Каждый из трех персонажей обрисован своей темой. Обрамляет эти портреты ниспадающая гаммообразная тема, основанная на оборотах так называемого венгерского или цыганского лада – дважды гармонического минора. Усиливают национальный колорит обороты в стиле «вербункош», основанные на опеваниях и синкопированном ритме.

Обращаясь к французской поэзии, Лист придает черты баллады произведениям, в которых проявляет себя иной жанр. Так возникает «Гастибельца» с подзаголовком – болеро (на стихи В. Гюго.) Действительно, ритмоинтонационная формула этого испанского танца постоянно возвращается в этом произведении. Она звучит в фортепианном вступлении и продолжает звучать в голосе, представляющем героя – Гастибельцу, странствующего с карабином и излагающего в песне свою повесть о любимой, сбежавшей с богатым сеньором. Две темы составляют основу баллады. Первая – собственно болеро, она проводится в соль-миноре; вторая, си-минорная, связана с образом ветра, летящего из-за гор, символизирующего бедствия героя. Обе темы составляют первую часть баллады (обозначенную в схеме буквой А). Баллада в целом представляет собой сложную тройную трехчастную форму, внешне сходную с рондо – АВАВАВА. Каждое повторение вносит некоторое изменение в облик тем. Первое проведение – два куплета, их повторение придает сходство с двойной трехчастностью, второе – обычная трехчастная форма, но с сокращенной репризой, а в третьем проведении остается лишь одна тема болеро. В заключении произведения от болеро остается лишь один такт, предваряющий вторую тему, тоже данную в сокращении. Середины (В) представляют собой довольно свободные образования, напоминающие разработку. Их отличает тональная неустойчивость. Тональному плану присуща столь свойственная Листу терцовая последовтельность B-Fis(Ges)-D , иногда расцвеченная секундовыми сопоставлениями H-B. Лист чутко следует за текстом Гюго - возникающие в форме и тематизме изменения обусловлены коллизиями сюжета. Отсюда и преобразования мелодики и фактуры, то взрывающейся новыми танцевальными ритмами, то вихрящейся пассажами триолей или двойных нот, создающих образ несущего беду ветра с гор.

Песню П.-Ж.Беранже «Старый бродяга» в интерпретации Листа трудно безоговорочно отнести к жанру баллады. Однако некоторые черты балладности можно отметить. Лист, опираясь на куплетную основу, выстраивает трехчастную форму, в которой заметны вместе с тем черты, свойственные балладе – сюжетность, повествовательность, красочность, яркая характеристичность. Музыкальный материал выстроен по выработанному Листом принципу монотематизма. В основе – три элемента: мотив характерного романтического вопроса, преобразуемого ритмически, мордентообразная фигура тридцать вторых, соскалзывающая вниз на квинту, а во вступлении прозвучал еще один элемент – восходящий тетрахорд, часто звучащий как затакт к теме вопроса. Пользуясь этим комплексом средств, Лист разворачивает драматическую историю маленького человека. Игра гармонических перекрашиваний вопроса и мордента в первых куплетах рисует безотрадную картину настоящего – старый бродяга готов умереть. Средние куплеты с их полифоническим развитием повествуют о прошлом и о несбывшихся надеждах, упущенных не по вине героя возможностях. Кано-

ническое движение в двух голосах темы вопроса с затактовым тетрахордом создает впечатление кругового движения, возникает ощущение безысходности. В репризе прорывается чувство протеста – унисон голоса и инструмента, патетические речевые интонации, восходящее движение и поворот в редкую и красивую тональность Сольбемоль мажор вызывают надежду на возможность поворота к лучшему, но те же элементы складываются в иную композицию – новые тональные блуждания, суровый рокот в басу предсказывают трагический исход, но прорвавшийся протест не угасает и выплескивается в заключительном пассаже певца. Обрисованный образ бродяги близок героям Шуберта, ощущается родственность герою песни «Шарманщик», хотя различия налицо – у Шуберта лаконичный песенный запев с повторяющимся текстом, у Листа более масштабная обрисовка, развитие которой вызывает представления о балладности.

Наиболее известной балладой в творчестве Листа и одной из самых известных баллад эпохи романтизма является «Лорелея» на стихи Гейне. Ее сложное содержание разворачивается в форме, близкой сонатной, что отмечено в исследовании Васиной-Гроссман, достаточно убедительно сравнивающей эту балладу с симфоническими поэмами Листа. По аналогии с симфонической поэмой исследовательница отмечает «перерастание песни в крупную вокальную форму – арии или вокальной поэмы» и видит в этом характерную романтическую тенденцию к сближению жанров – песенного и программно-симфонического [1, с. 290].

Подобного рода «симфонизация жанра» в крупных вокальных формах Листа проявляет себя не только в отношении баллады. Черты баллады традиционно усматривают в крупных формах, где проявляет себя сквозное действие. Выше была отмечена доля условности в такой трактовке жанра баллады в песне «Старый бродяга». Понятие вокальной поэмы весьма подходяще для тех произведений Листа, в которых, по Асафьеву, находят выражение его «восторги». Их можно определить еще и как дифирамбы. Так сам Лист определяет жанр своей большой композиции «Усопшим Веймара». Торжественная сумрачность большого инструментального (помимо фортепиано включающего трубы) вступления сменяется призывными фразами голоса, то восходящими квартовыми шагами, то ниспадающими огромными – до полутора октав, пассажами. На сопоставлении инструментального и вокального начал строится вся композиция дифирамба. Другая грандиозная композиция «Могущество музыки» (сл. Елены Орлеанской) строится на взаимодействии инструментального и вокального начал. Ее жанр тоже можно определить как дифирамб, но подобное определение скорее будет относиться к отдельным разделам этого сочинения, находящимся в кульминационной зоне. В целом же ее жанровые признаки многозначней. Широкого дыхания мелодика, волнообразная или арпеджированая фактура фортепианной партии вызывают сходство то с баркаролой, то с арией. Расширяясь почти до предела, охватывая чуть ли не весь диапазон, фортепианная партия достигает экстатической напряженности, подъема. Арпеджированные взлеты обрастают аккордовым плотным многоголосием и вносят торжественность гимна. Листовские «восторги» в полной мере находят здесь свое выражение. Жанровая многозначность «Могущества музыки» взаимосвязана с особенностями композиции – в строении ее находят отражение черты сонатной формы. Проявление сонатности в крупных вокальных сочинениях Листа уже было неоднократно отмечено и является признаком того нового жанра, который возникает в вокальном творчестве мастера – романтической вокальной поэмы. Воплощение сонатных отношений в вокальной музыке заслуживает особого рассмотрения. В этой работе ограничимся пока лишь констатацией признаков сонатности. Они проявляются в сопоставлении тональностей E – As (опять же в типичном для Листа и романтиков

терцовом!) первого и второго разделов формы, соответствующих главной и побочной партиям в сонате, а затем в их тональном примирении в репризе, где главенствует основная тональность – E-dur. Масштабность формы соответствует замыслу – гимн высокому искусству звучит мощно и утверждающе.

Открытая торжественность составляет основу другого дифирамба, созданного на слова Ш. Петефи – «Бог венгров». Суровая простота подчеркнута скупым выбором средств – ниспадающее движение по звукам плагального аккорда II ступени и ритмическая фигура в стиле «вербункош» с характерной синкопой и пунктирным ритмом. В подходе к кульминации Лист поручает солисту-певцу, а затем повторяет в хоре пассаж из арсенала пианистов – взлетающее движение из нисходящих секунд. Внутреннее противоречие придает ему особую динамику и с большей силой утверждает кульминационную точку. Лаконизм в выборе средств наделяет этот гимн особой силой и выразительностью. Героический порыв подчеркнут почти плакатно – первоначальный минор сменяется одноименным мажором.

Подобным образом выстроено движение от мрака к торжеству в драматической сцене «Жанна д' Арк на костре» (сл. А. Дюма). Сцена являет собой монолог героини перед казнью. Его интонационный строй определяет вводный септаккорд – символ восхождения на костер, а также последующий каданс, утверждающий героическую решимость Жанны, жертвующей собою ради свободы своей земли. Куплетное строение монолога нарушается в третьем разделе. Триольные фанфары, движение мелодии по звукам аккорда не оставляет места сомнениям – звучание уменьшенного септаккорда разрешается в утверждающий победу каданс.

Лирическое начало, одно из основополагающих в творчестве Листа, находит свое отражение и в больших композициях, и в вокальных миниатюрах. Своеобразный триптих образуют Три сонета Петрарки, по-разному раскрывая и обрисовывая чувство любви. Лист находит возможность отразить строй стиха и в то же время быть свободным в выражении музыкального начала. Особенно это ощутимо в 123 Сонете. В лирических композициях Листа проявляется большая цельность образа, чем в повествовательных балладах или героических произведениях. Это находит свое отражение и в гибкости и плавности мелодики, и в единообразии фактуры. В своеобразном цикле из трех лирических песен эти качества лирики Листа наглядно представлены.В песне на слова Л.Уланда «Высокая любовь» колышащийся аккомпанемент на фоне долгих выдержанных звуков баса сохраняется на протяжении всей песни, лишь в кульминации становясь более нервным, дробным, но затем в репризе вновь возвращаясь к начальному ровному движению. Мелодия также сохраняет свой основной мотив – опевание терцового тона с опорой на остальные звуки тонического трезвучия. Небольшие сдвиги мелодии в середине приводят к модуляции в третью низкую ступень As – H(Ces). Именно на красочном сопоставлении тональностей образуется трехчастность структуры, ведь мелодия середины строится на том же опевании терции. Вторая песня «Я умер от мук страсти блаженной» на слова Уланда строится иначе. Мелодия разорвана паузами, первая же фраза нарушает тональную устойчивость, отклоняясь в минорную субдоминанту. Отрывистые аккорды разделяют фразы в первой части. В середине же возникает своеобразный дуэт – сначала голос подхватывает фразу, «пропетую» инструментом, затем наоборот – эхом на фортепиано звучат ниспадающие вокальные фразы. Завершает песню не голос, а мелодия фортепиано. Третья песня цикла – знаменитый шедевр «Люби, люби, пока дано любить». Жанр канцоны здесь отчетливо выражен. Так же, как и в первой песне цикла, партия фортепиано основана на одном фактурном движении, изменяясь немного в середине. Мелодия «зависает» на терцовом тоне, но гармония аккомпанемента постоянно перекрашивает этот звук, оживляя и расцвечивая мелодию. Подобный прием Лист неоднократно использовал.

Переинтонирование звука – характерный прием для романтиков, достаточно вспомнить начало «Аве, Мария» Шуберта.

Песенная миниатюра в творчестве Листа обретает особые черты. Отталкиваясь от строфической куплетной формы, распространенной в творчестве Шуберта и Шумана, Лист более внимательно вслушивается в детали текста, создавая своеобразные «стихотворения с музыкой» [1, с. 291]. Мелодика подобных произведений насыщена речитативными элементами, основательно зависит от гармонии, хотя в некоторых песнях статичные и прозрачные аккорды едва намечают поддержку голоса. Таковы песни «Безмолвен будь», «Покинута», «Дневные звуки замолкают» и другие. Гармония некоторых миниатюр обретает особые краски. Недоговоренность, колористичность подчеркивается неординарностью завершения – последний аккорд не устойчив, он часто дается в мелодическом положении не основного тона, а терции или квинты(«Молитва», «Ты» и др.). Становится возможным завершение на секст- или квартсекстаккорде. («Мертвый соловей», 2-я ред.,«Дочь рыбака») и даже на уменьшенном септаккорде («Хотел тебе венок сплести я»). Колористичность гармонии подчеркивается и фактурными приемами: хрустальный звон «Колоколов Марлинга» передается высоким прозрачным регистром, пульсацией восьмыми, звенящими над спокойно льющейся мелодией и завершением на секстаккорд.

Эволюция вокального творчества Листа, как и всей его деятельности, охватывает довольно большой временной период. Увлеченность поисками новых пианистических средств приводила молодого виртуоза к перегруженности фортепианной партии в вокальных сочинениях, что приводило к необходимости корректировать их и многое изменять в последующие годы. Однако, его стилевые ориентиры остаются в эпохе романтизма. Термин «неоромантизм» [1, с.274] в отношении творчества Листа (равно как и Вагнера, и Берлиоза) не прижился. Их эпоху стали именовать «поздний романтизм», что оказалось вернее. Лист, начинавший творческий путь с Шуманом и Шопеном, не выходил за рамки романтизма, хотя в поздний период в его творчестве проявляют себя черты новой эпохи. Незавершенность, недосказанность, отраженная в акварельной прозрачности, утонченности гармоний, приближает музыкальный язык Листа к импрессионистическим исканиям рубежа веков. Этот период исканий отражается и в его фортепианном творчестве, и в вокальной музыке.

Литература

1. Васина-Гроссман, В. Романтическая песня XIX века/ В. Васина-Гроссман. – М., 1966.

2. Глебов, И. (Б. Асафьев). Ф. Лист. Опыт характеристики/И. Глебов. – Петроград, 1922.

3. Друскин, М.С. История зарубежной музыки второй половины XIX века. Вып.4. / М.С. Друскин. – М., 1967.

4. Левашова, О. Ференц Лист: Молодые годы/ О. Левашова. – М., 1998.

5. Мильштейн, Я. Песенное творчество Листа (вступительная статья). Ф. Лист. Песни для голоса с фортепиано в трех томах. Т.1/ Я. Мильщтейн. – М., 1979.

6. Мильштейн, Я. Ф. Лист/ Я. Мильшейн. – М.

А. Р. Салихова

Тенденции развития татарской драматургии

Перспективы развития татарской драматургии обусловлены рядом объективных причин. Первое – это то, что драматическая литература немыслима в отрыве от живой театральной практики, а национальный театр в настоящее время переживает этапный, переломный момент. Хотя о тотальном государственном контроле над ис-

кусством речь уже давно не идет, но все же в последние годы еще более усиливаются тенденции перехода театра уже полностью на рыночные рельсы. А это значит, что интересы и предпочтения публики выходят на первый план. Вместе с тем, сама публика становится все притязательнее.

Соответственно, от современной пьесы требуются и зрелищность, и глубина, и актуальность. Она должна затрагивать самые нежные и чувствительные струны человеческой души и вместе с тем поднимать глобальные, масштабные проблемы; обладать легкодоступным и при этом красивым и выразительным языком; быть легкой для восприятия, но отличаться оригинальностью и новизной, сохранять национальное своеобразие, но не уступать по качеству русским и зарубежным произведениям.

Как видим, требования, предъявляемые к современной татарской пьесе, высоки, и конкуренция в этой области очень жесткая. Хотя драматические произведения пишут многие писатели, круг имен, представленный сегодня на афишах республиканских театров, довольно ограничен. В ТГАТ им. Г. Камала это Туфан Миннуллин, Зульфат Хаким, Ильгиз Зайниев. В других театрах с успехом идут произведения Д. Салихова, М. Гилязова, Г. Каюмова, Амануллы, Ф. Галиева и др.

На основе пьес, добившихся сценического успеха, мы хотели бы наметить перспективные тенденции в развитии татарской драматургии. Сразу же оговоримся, что в ней существуют вполне жизнеспособные традиции – в построении сюжетов, обрисовке характеров, сценическом языке, особенностях юмора и т.д. Но мы остановим свое внимание именно на новаторских тенденциях, обращенных в будущее.

Самая яркая из них – расширение жанровых границ и тяготение к свободной, не ограниченной традиционными канонами форме. Очень показательны в этом отношении последние пьесы Т. Миннуллина. Лирическая комедия «Вот так случилось», построенная как повествование от первого лица с вкраплениями драматического действия, содержит в себе элементы поэтической прозы. Своеобразно и ее содержание, лишенное привычной театральной патетики, высокопарности, натянутости. Обычная житейская история, ничем не примечательные герои. Вместо ярких событий и четко обозначенного конфликта – мягкая, обволакивающая зрителя лиричность, тонкость психологического рисунка, переливы интонационных оттенков.

Совсем в другом ракурсе, но также неожиданно и оригинально решена драма «Мулла». Она поражает своей остротой и жесткостью, трезвым, беспощадно откровенным взглядом на современную татарскую деревню. В ней нет ни следа от традиционной сентиментальности, и сквозь суровую картину неприглядных реалий проступают ростки нового, мужественного и честного, отношения к жизни. Интересно и то, что в пьесе отсутствуют прямолинейные нравственные оценки. Перед нами как бы зарисовка с натуры, показанный без прикрас и упрощений срез современной национальной жизни. И то, что автор не стремится втиснуть содержание драмы в заранее определенную концепцию, дает ему свободу оставаться до конца правдивым и честным.

Оригинальную жанровую природу имеет трагифарс Т. Миннуллина «Дивана». Поставленный на сцене театра имени Г. Камала режиссером Ф. Бикчентаевым, спектакль имел огромнейший резонанс и получил самые разные, порой противоречивые, но всегда горячие и взволнованные отклики. Кто-то увидел в нем политический памфлет, кто-то – притчу о всеобъемлющей материнской любви. Для меня «Дивана» стала волнующей и актуальной психодрамой. Конфликт между двумя братьями вовсе не классовый. Это внутренняя борьба в душе современного человека, которого разрывают на части, с одной стороны, стремление не отстать от рыночного времени, урвать свой кусок пирога и жить «не хуже других», а с другой стороны – детская вера в добро и справедливость, в любовь и всеобщее равенство. Не случайно в этом конфликте

столько накала и драматизма. Виль и Ким составляют неразрывное единство, две крайности, диалектически связанные между собой. Образ главного героя символизирует саму беззащитность светлых сторон человеческой души, ее искренность, непосредственность и пронзительную непрактичность. Излечить эту «болезнь» – означает убить в человеке все живое, чистое, поистине божественное. Именно поэтому таким щемящим безысходным трагизмом наполнен финал спектакля, а известие о помещении Виля в больницу прозвучало как признание торжества в нашей жизни цинизма, меркантильности, воинствующей бездуховности...

Интересно появление в татарской драматургии такого жанра, как «театральный роман». Имеются в виду, в первую очередь, произведения З. Хакима «Немая кукушка» и «Мелодия века». Сюда же можно отнести драму Равиля Сабира «Горький цвет папортника». Своим рождением этот жанр обязан, по-видимому, не только возросшим интересом к национальному прошлому, но и распространением в последнее время исторических телесериалов (таких, как «Московская сага» и др.). Строго говоря, эти произведения не для сцены, а скорее для телевидения. И дело не только в их объеме, но и в чисто художественных особенностях. Впрочем, успех «Немой кукушки» на подмостках академического театра наглядно демонстрирует, что при грамотном и творческом подходе громоздкий «театральный роман» вполне можно превратить в доходчивое и впечатляющее театральное зрелище.

Еще одной плодотворной тенденцией современного театра стал интерес к инсценировкам прозаических произведений. Яркие сценические трактовки получили повести Гаяза Исхаки, Аяза Гилязова, Набиры Гиматдиновой, исторические романы Нурихана Фаттаха и Махмуда Галяу. Это явление можно только приветствовать. Во-первых, таким образом пропагандируется национальное литературное наследие. Во-вторых, пропуская прозу через свое художественное видение, режиссеры наполняют ее своей особой поэтикой, находят для нее оригинальное театральное воплощение. Заметными событиями стали спектакли «Колдунья», «Пока течет река Итиль» в Театре им. К. Тинчурина, «Рана» в театре им. Г. Камала, «Осень» в Уфимском театре «Нур», «Суннэтче бабай», «Остазбикэ», «Мухаджиры» в Мензелинском театре.

Перспективы развития татарской драматургии, безусловно, связаны с новым поколением театральных писателей. В этом плане интересно проанализировать пьесы И. Зайниева. То, что произведения этого очень молодого автора идут во многих театрах, не случайность. Очевидно, что особенности его творческого стиля отвечают сегодняшней конъюнктуре и, скорее всего, будут востребованы и в будущем.

Что же это за особенности? На мой взгляд, в них ощутимы признаки коммерческого искусства. Его плюсы в плодовитости, легкости производства и восприятия, чутком реагировании на запросы публики. Минусы – в легковесности, в отсутствии оригинальности и своей глубинной, выстраданной темы. Эти черты характерны для западной массовой культуры, в которой так популярны всякого рода римейки, коллажи, инсталляции, где цитирование и пародирование уже известных и популярных произведений в порядке вещей. Ильгиз Зайниев – мастер стилистической имитации. Его пьеса «Цвет лука полевого» напоминает Чехова, «Поговорим о любви» – ранние произведения Т. Миннуллина, «Люстра» – комедии Э. Рязанова. Можно, конечно, объяснять это возрастом писателя, тем, что у него пока период ученичества. Но мне кажется – в этом особенность его дарования. С творческим ростом и расширением кругозора станут более разнообразными и образцы для подражания. И возможно, с его легкой руки для татарской сцены будут адаптированы модные западные течения и авангардные направления. Не берусь давать оценку данному явлению. Поскольку оно носит глобальный характер, видимо, у него есть свои причины и резоны.

Возможно, в будущем у татар появится и так называемый «интеллектуальный театр», о необходимости которого говорится все чаще. Это также одно из проявлений западного влияния, поскольку в Европе театр уже большей частью является «элитарным» видом искусства. Насколько это явление приживется у нас, сказать трудно, все-таки предложение определяется спросом. У татар не так выражено расслоение общества и восприятие спектаклей более чувственное и непосредственное.

Вопрос о появлении национального «элитарного» искусства довольно сложен и неоднозначен. С одной стороны, если есть так называемая «попса», то ей должен быть и противовес. С другой стороны, специальное, сознательное разделение сценического искусства на высокие и низкие образцы не совсем естественно, оно носит скорее лабораторный, исследовательский характер. Хотя в истории театра такая практика долгие годы имела место, все же более предпочтительным оказался гармоничный синтез мысли и чувства, сложности и простоты, возвышенности и правдивости.

Таким образом, «интеллектуальная пьеса» будет востребована, но останется лишь одним из течений татарской драматургии.

Перспективным направлением является развитие музыкальной драмы. Этот жанр традиционный для татарского театра. Но в последние годы в нем назрела необходимость перемен. Привычные водевили и лирические комедии уже не удивляют. Все чаще заходит речь о постановке на национальной сцене полновесного мюзикла. Этапными на этом пути стали постановки «Черная бурка» Геора Хугаева и «Гоу! Баламишкин» Ф. Булякова на сцене Камаловского театра. Думается, появление по-настоящему современного и музыкального спектакля по пьесе татарского драматурга станет для всех ярким и долгожданным событием.

Таким образом, мы наметили основные перспективы в развитии татарской драматургии и театра. Хотелось бы, чтобы на пути к интеграции в общемировое культурное пространство они не потеряли своей самобытности и неповторимости.

А.Н. Орлов

Некоторые особенности переложения ранних балетов Игоря Стравинского для оркестра русских народных инструментов СГИИ

Творчество И. Ф. Стравинского отличается образно-стилистической множественностью, однако, подчинённой в каждый творческий период своей стержневой тенденции.

В так называемый русский период (1908 – начало 20-х годов), вершинными произведениями которого являются балеты «Жар-птица», «Петрушка», «Весна священная», хореографические сцены «Свадебка» (1917, окончательный вариант – 1923), композитор проявлял особый интерес к древнейшему и современному ему русскому фольклору, к ритуальным и обрядовым образам, к балагану, лубку. В эти годы формируются принципы его музыкальной эстетики, связанные с «театром представления», закладываются основные элементы музыкального языка: «попевочный» тематизм, свободный метроритм, остинатность, вариантное развитие и так далее.

В следующий, так называемый неоклассицистский период (до начала 1950-х годов), на смену русской тематике пришла античная мифология, существенное место заняли библейские тексты. Стравинский обращался к различным стилевым моделям, осваивая приёмы и средства европейской музыки барокко (опера-оратория «Царь

Эдип», 1927), технику старинного полифонического искусства («Симфония псалмов» для хора и оркестра, 1930) и другие. К этим сочинениям необходимо прибавить балет с пением «Пульчинелла» (на темы Дж. Б. Перголези, 1920), балеты «Поцелуй феи» (1928), «Орфей» (1947), 2-я и 3-я симфонии (1940, 1945), опера «Похождения повесы» (1951). Это не столько высокие образцы стилизации, сколько яркие оригинальные произведения (используя различные историко-стилистические модели, композитор, в соответствии со своими индивидуальными качествами, создаёт современные по звучанию произведения).

Поздний период творчества (с середины 1950-х годов) характеризуется преобладанием религиозной тематики («Священное песнопение», 1956; «Заупокойные песнопения», 1966 и другие), усилением роли вокального начала (слова), свободным использованием додекафонной техники (однако в рамках присущего ему тонального мышления).

При всей стилистической контрастности творчество Стравинского отличается единством, обусловленным его русскими корнями и наличием устойчивых элементов, проявляющихся в произведениях разных лет. Композитор принадлежит к числу ведущих новаторов XX века. Он одним из первых открыл новые музыкально-структурные элементы в фольклоре, ассимилировал некоторые современные интонации (например, джазовые), внёс много нового в метроритмическую организацию, оркестровку, трактовку жанров. Сочинения Стравинского существенно обогатили мировую культуру и оказали колоссальное воздействие на развитие музыки XX века.

Хочется отметить, что Стравинский бывал в имении княгини М. К. Тенишевой Талашкино, что придаёт особый смысл исполнения его произведений именно здесь, на Смоленщине. Именно балеты Игоря Фёдоровича представляют здесь особый интерес. Ведь по эстетике, по смысловому ряду все три балета очень близки русской культуре. Ведь «Жар-птица» – это настоящая русская сказка. «Петрушка» – тоже сказочный сюжет, только образы его (Петрушка, Балерина, Арап), да и сама сюжетная линия – всё-таки речь идёт о любви – характерна для более позднего фольклора. «Весна священная» – картины языческой Руси. Не будем забывать, что работал над музыкой Стравинский одновременно с Николаем Рерихом (также бывавшим в Талашкино), который писал эскизы к декорациям и костюмам.

Также необходимо подумать о выборе тех фрагментов, которые будут звучать в оркестре русских народных инструментов с минимальными потерями, а, возможно, вообще позволят раскрыть яркие образы Стравинского в новом качестве. Здесь уже необходимо исходить из реальных возможностей конкретного коллектива. Дело в том, что у композитора в большинстве балетов огромный, четверной состав оркестра.

В деревянных духовых к двум большим флейтам он прибавляет две малые, а иногда использует все четыре большие. К трём гобоям прибавляет английский рожок, а к двум кларнетам – малый и басовый кларнеты, хотя часто использует одновременно три или четыре обычных кларнета. В зависимости от ситуации, пишет либо для двух фаготов и двух контрфаготов, либо для трёх фаготов и одного контрфагота. (Однако в «Весне священной» – пять флейт, пять гобоев, пять кларнетов и пять фаготов).

Что касается меди, то здесь Игорь Фёдорович тоже не поскупился – на четыре валторны у него приходится три трубы, три тромбона и туба. Кроме того, он использует шесть труб за сценой – три трубы Ля, две теноровые и две басовые трубы. А в «Весне Священной» – восемь валторн, трубу пикколо, четыре трубы До, три тромбона и две тубы; а иногда – ещё басовую трубу и две теноровых тубы.

Кларнеты и трубы применяются в различных строях иногда даже одновременно, то есть в одно и то же время, например, одна труба должна играть в строе Ля, а две – в строе си-бемоль или наоборот.

Набор ударных инструментов также впечатляет – литавры малые, литавры большие, треугольник, бубен, гуиро, различные виды тарелок, большой барабан и там-там. Кроме того, Стравинский использует колокольчики, ксилофон, челесту, три арфы и фортепьяно.

В струнном квинтете наблюдается большое количество divisi: до шести в каждой из групп, включая контрабасы.

Естественно, нужно исходить из реальных возможностей коллектива. В нашем конкретном случае, случае работы с оркестром русских народных инструментов СГИИ, мы имеем: одного флейтиста (он же при необходимости играет на малой флейте), одного гобоиста, одного кларнетиста (с кларнетами си-бемоль и ля), три баяна, одного ударника; четыре малых, три альтовых и две басовых домры и клавишные гусли. Группа балалаек представлена тремя примами, двумя секундами, двумя альтами и контрабасом.

Ведь даже если бы мы и имели больший состав оркестра, необходимо помнить об отсутствии оркестровой ямы. Если мы хотим исполнять фрагменты балетов Стравинского именно при участии хореографии, так как это было задумано композитором, а не в оркестровой версии, то оркестр нужно расположить между сценой и первым зрительным рядом. А также оркестр нужно расположить сбоку. Это связано и с освещением, и с тем, чтобы ни музыканты, ни дирижёр визуально не загораживали сцену от слушателей. Таким образом, создание переложения требует от инструментовщика незаурядного мастерства и нестандартного мышления, творческого подхода к делу.

Исходя из всего вышеизложенного, ясно, что многие фрагменты придётся упростить таким образом, чтобы не потерять основного материала. Необходимо тщательно анализировать оркестровую ткань и разделять её на оркестровые функции, следить за тем, чтобы все функции были представлены.

В этом случае роль каждого музыканта, даже играющего в группе, трудно переоценить. Но особая нагрузка, конечно же, ложится на духовиков, которым приходится гораздо сложнее, чем в симфоническом или оперном оркестре, так как в симфонической партитуре композитором предусмотрен для них и отдых, и дыхание. В оркестре русских народных инструментов духовикам приходится гораздо сложнее.

Колоссальная нагрузка приходится также на баянистов, которые заменяют собой не только медь и фаготы, но и берут на себя часть функций духовиков, находящихся в коллективе.

Однако всё это не означает, что фрагменты балетов Стравинского в нашем варианте безнадёжно проигрывают оригиналу. Они звучат по-особому, необычно, в каких-то эпизодах даже интереснее, чем в симфоническом оркестре.

Хочется отметить, что необходимо заранее тщательно продумывать план репетиций, так как это связано с большим количеством людей, участвующих в постановке. Если говорить об артистах балета, артистах оркестра, дирижёре, балетмейстерах, ведущей, осветителе, звукорежиссёре – всех тех людях, непосредственно участвующих в репетициях и концерте, то их количество приближается к шестидесяти. Такое количество участников очень сложно собрать вместе, поэтому ценность каждой репетиции возрастает весьма и весьма.

А.А. Котыло

Маска в современной театральной педагогике: способ раскрытия творческого потенциала актера

История возникновение такого культурного феномена, как маска, уходит в глубину веков. Маска, по В. Далю, – «личина», в прямом и переносном смысле. Маска как предмет, накладываемый на лицо, зародилась в пространстве языческого ритуала, где и приобрела свои первоначальные значения и смыслы. Ритуальная маска явля-

лась способом преображения в представляемое ею существо и медиумом коммуникации с божественными силами [1]. Маска как театральный атрибут впервые получила свое воплощение в античной трагедии. Дальнейшее развитие маски в театральной и праздничной культуре можно проследить в римском театре ателлан, средневековом карнавале и маскараде, итальянском комедии дель арте, японском театре и многих других художественно-театральных системах. Особое внимание к данному культурному феномену можно обнаружить как в отечественном, так и в западноевропейском театре начала XX в. Именно в это время маска как средство обучения актера стала объектом исследований театральной педагогики, древнее искусство игры актера в маске привлекало внимание таких теоретиков искусства, режиссеров, актеров и педагогов, как В.Э. Мейерхольд, Е.Б. Вахтангов, С.П. Дягилев, Н.Н. Евреинов, К.М. Миклашевский, Г. Крэг, Ж. Копо, Ю.О'Нил, Л. Пиранделло, Ш. Дюллен, А. Арто, Б. Брехт, А. Жарри, Д. Стреллер, Д. Фо и др. В современной ситуации постмодернистского смешения театральных систем возрастает интерес к такому явлению, как маска. Современная театральная педагогика в процессе поиска новых способов игры на сцене и методов обучения актера, изучая и обобщая опыт предыдущих поколений, ставит маску на особое место в процессе творческого раскрытия потенциала исполнителя.

В эстетике современного театра, как и во всей современной культуре в целом, превалирующее значение имеет визуальная, а не вербальная сторона представления. Во многом определяющее значение играет не только и не столько слово, сколько форма его подачи. Эту идею подтверждает оживленный интерес в современной театральной практике к наследию А. Арто, Б. Брехта, П. Брука, Е.Б. Вахтангова, Е. Гротовского, Г. Крэга, Вс. Э. Мейерхольда, Д. Стрелера, А. Я. Таирова, М. Чехова. Все большее внимание при подготовке актера уделяется его внешней выразительности, телесность актера рассматривается как материал для создания смысловых образов. Развитие особого языка тела является одной из основных задач, стоящих перед педагогами театральных вузов. В данном контексте использование маски в театральном искусстве и педагогике открывает новые выразительные возможности. В настоящее время маска, как один из приемов обучения актера, используется во многих странах: США, Италии, Швеции, Австралии, Франции и др. Этот факт, в частности, обусловлен профессиональным спросом: потребностями подготовки кадров для кино и телевидения, практикой драматического и музыкального театров, а также рекламного бизнеса. Обращение к маске не только как к художественному объекту и выразительному приему, используемому в представлении, но и как к специфическому явлению актерского искусства дает возможность глубинного раскрытия творческой индивидуальности. По мнению современного исследователя в данной области А. Г. Волкова, бытие маски в актерской практике представляет своего рода психологический механизм, который выражается в следующем: исполнитель, надевший маску, превращается в другой персонаж, который может совершать действия, невозможные в обычной жизни. Находясь в безопасности за маской, которую он представляет, актер наиболее свободно может дать выход своей творческой энергии и фантазии, наиболее ярко проявить свою сущность [2]. Таким образом, методика работы с маской оказывается ключом, открывающим путь к различным пластам творческой энергии, поиску наиболее интенсивных проявлений художественной выразительности актера. В работе с маской акцент переносится на такие невербальные компоненты поведения, как поза, жесты, пластика и экспрессивность восприятия. По мнению Д. Вайльса, одной из главных функций маски является трансформация ее носителя – актера [3]. Согласно Т. Вололису, игра в маске помогает актеру обрести особый вид концентрации. Если учесть тот факт, что угол зрения актера сквозь маску достаточно ограничен, так как оптическое

поле становится намного уже, чем при обычном взгляде, то через некоторое время у носителя маски появляется чувство, что он смотрит через единственное глазное отверстие, «третий глаз», расположенный между бровями [4]. Взгляд, направленный на одну точку, и сужение панорамного зрения приводит к максимальному обострению слуховых возможностей актера, что позволяет ориентироваться относительно положения и присутствия других участников представления на сцене без панорамного зрительного восприятия. Это становится возможным благодаря особому актерскому мастерству, состоящему в «активном» слушании. Игра в маске значительно влияет на движения и жесты, так как сильное экстравертное направление, данное такой точкой зрения «изнутри маски», обеспечивает осведомленность о положении тела в пространстве во многом благодаря кинетической памяти. Актер должен «открыть» заново свое присутствие в пространстве и освободиться от собственных движений, которые являются привычными для него в повседневной жизни. Минимализируя зрительное восприятие и, вместе с тем, максимализируя чувствительность телесных движений и их резонансное воздействие, маска становится инструментом особой сфокусированности актера в пространстве, тем самым приводя его в состояние полного отрешения от привычного способа существования на сцене. Одновременное отсутствие и присутствие актера на сцене предполагает необходимость заполнения пустоты новым присутствием, а именно рождением роли и репрезентацией новой экспрессивности. Эта новая экспрессивность является творческим материалом для педагога и ученика, из нее вырастают новые роли и стили игры. Согласно современным театральным экспериментам, игра актера в маске производит следующий эффект: «быть и меньше и больше человеком одновременно» [5]. Ограниченный репертуар движений и отсутствие мимических изменений лица актера в маске несет особую символическую, в определенном смысле мифическую значимость. Маска помогает актеру выйти за пределы себя, своего конкретного исторического момента и отсылает к многогранным смыслам и метафорам.

Ж. Лекок, французский театральный исследователь и педагог, открывший свою школу в Париже в 1956 г., определил работу в маске одним из центральных методических приемов программы обучения [6]. Он полагал, что, надев маску, человек избавляется от необходимости выражать или скрывать свое эмоциональное отношение посредством мимики, что обостряет поиск других инструментов художественной выразительности. Таким инструментом оказывается тело, которое представляет собой главный и единственный воспринимающий и отражающий мир орган.

С. Элдридж, американский педагог и теоретик, является на сегодняшний день одним из наиболее влиятельных западноевропейских исследователей данной области. Он создал целую систему обучения актера с помощью маски и предложил технику, состоящую из нескольких последовательных ступеней: начальная характерная маска, контрмаска, жизнеподобная маска, маска-тотем (нечеловеческое живое существо), маски различных объектов, комплексная характерная маска [7]. Пройдя все ступени данной техники, актер приходит к такому уровню импровизации, который способствует обретению сценической свободы и раскрывает неповторимую творческую индивидуальность актера.

По мнению отечественного исследователя А.В. Толшина, специфическая роль маски в театральной педагогике состоит в том, что процесс обучения актера, включающий в себя работу с этим инструментом, способствует изменению способа мышления, представляя собой непрерывную импровизацию. Актер, играющий в маске, осмысливает образ, запечатленный на ней, анализирует свое взаимоотношение с этим образом и пластический отклик тела, возникающий в процессе игры. Одновременное

сближение с представляемым образом и сохранение дистанции по отношению к нему позволяет направлять эстетическое воздействие от игры на публику [8]. Таким образом, маска неразрывно связана с движением тела и с особой творческой способностью актера в маске подчинять пластику тела общему идейному содержанию игры.

Маска как способ раскрытия творческого потенциала актера и многофункциональный метод обучения актерской профессии представляется необходимым элементом современного театрального образования, существенным компонентом эстетического воспитания актера. Маска является действенным инструментом освоения специфики невербальных средств телесной выразительности, а также может быть использована в более широком контексте – в качестве метода физического и психологического раскрепощения человека, как один из приемов развития его творческих способностей.

Литература

1. Авдеев, А.Д. Происхождение театра. Элементы театра в первобытнообщинном строе/ А.Д. Авдеев. – Л.- М., 1959.

2. Волков, Г.А. Синтетическая природа маски в актерском искусстве // Автореф. дис. канд. философ. наук. – М., 2006.

3. Wiles, D. Mask and Performance in Greek Tragedy: From Ancient Festival to Modern Experimentation. Cambridge University Press, NY, 2007.

4. Vovolis T. Zamboulakis G. The acoustical Mask of Greek tragedy// The face, the mask of the actor: Methodica 2003. Stockholm: Dramatiska Institutet, 2004.

5. Catenaccio C. Masks in the Oxford Greek Play: Theory and Practice. URL:www.didaskalia.net/issues/8/12.

6. Jaques Lecoq and the British theatre // Ed. by F. Chamberlain and R. Yarrow. London; New York: Routledge, 2002.

7. Eldredge S. A. Mask improvisation for actor training and performance: The compelling image. Evanston Illinois: Northwestern University Press, 1996.

8. Толшин, А.В. Из истории маски в сценическом искусстве и задачи театральной педагогики // Журнал-обозрение «Обсерватория культуры». – М., 2007. – № 1.

Т.Т. Денисова

Прозвища как вид антропонимов: проблемы и перспективы исследования

Прозвища – сложное языковое явление, поэтому они рассматриваются и с лингвистической, и с экстралингвистической сторон. В лингвистическом плане эта категория исследуется в составе антропонимического поля в качестве составляющей периферийной зоны. Анализ этого разряда антропонимов проводится в структурно-семантическом и функциональном планах, ибо необходимо не только описывать семантические и структурные модели прозвищ, но и регулярность-нерегулярность данной антропонимической категории в языке и речи, продуктивность-непродуктивность отдельных словообразовательных типов прозвищ. Прозвища относятся и к языковым, и к речевым единицам, в связи с чем они обладают высоким коммуникативно-прагматическим потенциалом.

Прозвища ярко эмоциональны и экспрессивны, ибо обладают эмоционально-оценочной функцией. Они наглядно демонстрируют процесс перехода познанных и отобранных фактов объективной реальности в эмоционально-оценочные художествен-

ные образы. Например, прозвище **Букашка,** данное человеку маленького роста, худенькому и мелкому по телосложению, не описывает внешность человека во всех признаках, а определяет её через другое существо – в данном случае *букашку.* Из лексического значения слова *букашка* берётся признак – малые размеры, и на основе выдвижения этого признака слово преобразовывается в прозвище, приобретает обобщённость. Но в то же время прозвище не превращается в абстрактное понятие, оно сохраняет предметность и зримость образа, поскольку качество человека обозначено через конкретный и знакомый коллективу воспринимающих предмет. Так в прозвищах постоянно осуществляется движение от конкретного к абстрактному и через него вновь к чувственно-конкретному, предметно зримому.

Прозвища ассоциативны и обладают широким спектром выражаемых чувств. С одной стороны, они регулярны и стандартно моделируемы, зачастую традиционны в оценке; с другой стороны, именно в прозвищах наиболее ярко проявляется творческая, индивидуальная, возможно, уникальная переработка впечатлений и воплощение их в коннотативном наполнении прозвищ. Поэтому есть специфические прозвища: **Козочка** «о девочке с лёгкой танцующей походкой», **Малышка** «о хрупкой маленькой изящной девушке», **Пчёлка** «о трудолюбивой девочке, которая хорошо учится» и т. д. Эта индивидуальность тем не менее обязательно должна быть подкреплена коллективным признанием, то есть общественным одобрением созданного прозвища.

Прозвища активно формируют особое «прозвищное самосознание» индивидуума, которое создаёт в целом благоприятную среду для актуализации самообразовательной и самовоспитательной деятельности человека, особенно молодого, его становления как личности.

Очень важно, что, получая прозвище, человек обретает «ближайшее и наиболее очевидное для других и для него самого (хотя и не постоянное, изменчивое) средство постижения своей качественной определённости в мире. Оно выступает в роли того «прямого» и «точного» зеркала, благодаря которому лицо обретает возможность наконец-то увидеть себя так, как его видят все окружающие, и утвердиться в соответствующем качестве».

Функциональная особенность прозвищ формировать конкретные представления человека о собственной личности (как позитивные, так и негативные) связана, в первую очередь, с особой внешней близостью нарицательной лексике, практически не характерной для других личных имён.

Семантика прозвищных наименований всегда хорошо «читаема», понятна окружающим – ведь прозвища для того и даются, чтобы обозначить и социально закрепить реально существующие качества, особенности человека, сделать их своеобразными «метками». И вместе с тем, эти «метки» идентифицируют лицо только в определённом коллективе, иногда очень узком (например, в семье), за пределами которого они перестают «действовать». Именно в коллективе «прозвищное самосознание» реализуется личностью наиболее ярко и активно; за пределами сообщества прозвище обычно уходит в пассив.

Человек принадлежит не одному коллективу – неформальная коммуникация охватывает широкие жизненные сферы. Вот почему у индивидуума может быть несколько прозвищ или не быть вовсе (что, впрочем, редко).

Имеют место **семейные** прозвища, **детские**, **школьные, студенческие, профессиональные, сельские, прозвища соседей, интимные** прозвища и т. д. Чем ярче личность, тем больше у неё индивидуальных особенностей, тем чаще члены коллектива маркируют её прозвищем. Это может быть позитивный маркер: **Солнышко** – «об очень улыбчивой, коммуникабельной девушке»; **Яблочко** – «о румяной и пригожей

девушке»; **Академик** – «о самом умном ученике в группе» и пр. Естественно, это может быть маркер негативный, но вместе с тем своеобразный: прозвища метко высвечивают какую-либо – зачастую смешную или даже обидно выделяемую – особенность индивидуума. Так, о человеке, который много и бестолково болтает, говорят **Балабол, Болтун, Граммофон, Тараторка, Трындычиха** и пр. Неуклюжесть фигуры, походки, манеры поведения подчеркивают такие прозвища, как **Бегемот, Косолапый, Медведь,** и др. Мрачность, нелюдимость, некоммуникабельность оценивают прозвища **Бирюк, Лесовик, Молчун, Нелюда, Смурной, Упырь** и т. п.

Конечно же, есть прозвища, резко негативные в оценке называемых; в коннотации этих именований присутствует недоброжелательность, иногда элементарная злоба, агрессия по отношению к адресату: **Дурында** – «о девочке, которая не очень хорошо учится»; **Урод** – «об увечном ребёнке»; **Чурка** – «о лице кавказской национальности» и пр. Такие прозвища, естественно, оскорбительны, они резко воздействуют на самосознание человека, приводят личность к внутреннему конфликту с самим собой и к внешнему конфликту с окружающими: реакция называемого может быть непредсказуемой. Безусловно, они нарушают нормы культуры речи, коммуникативной культуры человека. Однако люди (особенно дети) бывают безжалостны, и прозвища типа **Глиста, Жиртрест, Недоносок, Тупак** и подобные встречаются повсеместно.

Тем не менее, в любом случае прозвище не только утверждает лицо в его индивидуальности, но и проявляет ему ту объективную реальность, которая порождает полученный идентификатор, показывает, как и почему он появился, как осознаётся другими членами коллектива. Это означает, что, связывая себя с прозвищем, человек обретает конкретный репрезентант своего «Я».

Носитель прозвища, как правило, воспринимает свой маркер. В одних случаях это играет конструктивную роль – если идентификация выгодно отличает человека от прочих лиц в коллективе, как бы одобряет его личность в означенных чертах и тем самым утверждает его индивидуальность. «Прозвищное самосознание» укрепляет позитивное мнение человека о самом себе, о своём собственном «Я». В других случаях существующий маркер может порождать у человека внутренний протест и желание избавиться от прозвища. Это явление Б. А. Успенский объясняет следующим образом: «Стремление избавиться от прозвища в каких-то случаях может быть связано со стремлением избавиться от тех семантических ассоциаций, которые в нём (прозвище) заложены».

Устойчивое бытование прозвищ с иронической, насмешливой семантикой (**Дюндик** – «дано за любимое слово», **Плюшка, Пончик, Пузо** – «о полных и румяных детях», **Сорока** – «сплетница», **Сосунок** – «маменькин сынок», **Топор** – «недалёкий человек» и пр.) заставляет людей задуматься о своей внутренней или внешней сущности, возможно, подвигает постараться откорректировать личностные особенности в позитивную сторону, а следовательно, активизировать процесс самосовершенствования. Имеют место случаи, когда именно меткое прозвище способствовало избавлению от вредных привычек, отрицательных черт характера, нелицеприятной манеры поведения.

Правильная, адекватная коллективная оценка, самооценка через осмысление прозвища помогает формированию внутренней культуры человека; чтобы повысить уровень этой культуры, происходит даже своеобразная переоценка ценностей, ориентиров.

Прозвища – яркий показатель личностной оценки и самооценки, отношений в коллективе; формирование «прозвищного самосознания» помогает становлению социальных, культурологических, психологических ориентиров личности.

Современные прозвища – это сложный и уникальный мир, занимающий весьма значимое ономастическое пространство в языковой картине мира индивидуума и широко бытующий в неформальной сфере коммуникации.

В структуре ономастического (антропонимического) поля прозвища относят к периферийной зоне. Эта периферия поддерживается наибольшей (среди антропонимов) близостью к апеллятивной лексике.

Факт, что прозвища являются вторым именем. Происхождение их мотивировано, а сами они представляют собой систему, не менее сложную, чем система имён. Прозвища зачастую прямо и непосредственно характеризуют человека, при этом они отягощены различными коннотациями, поэтому неформальны, личностны.

Прозвища двуплановы в информативном отношении: они содержат целый комплекс и лингвистических (ибо эта категория языковая и речевая), и экстралингвистических сведений. Причём экстралингвистическая информативность в прозвищах повышена по отношению к другим антропонимам.

Наиболее актуальны в экстралингвистическом плане социальный, половозрастной и культурологический аспекты бытования прозвищ.

Активнее прозвища бытуют в малом социуме – семье, среди школьников и студентов, в узкопрофессиональных коллективах.

Активность прозвищ зависит от половозрастных характеристик общающихся, степени их образованности, владения этикетом, проживанием в городской или сельской местности, принадлежностью к определённому социальному или профессиональному коллективу, национальной спецификой коммуникантов.

Итак, прозвища сегодня – неотъемлемая часть жизни людей, плод коллективного творчества, отражение мировоззрения, критического восприятия действительности. Это явление, существующее со времён Древней Руси, представляет собой уникальную возможность глубокого изучения менталитета, системы ценностей, процесса их исторического изменения и других составляющих безграничной науки о Человеке.

Литература

1. Берестнев, Г.И. Прозвище как фактор самосознания // Семантические единицы и категории русского языка в диахронии: сб. науч. тр. – Калининград: КГУ, 1997. – С. 30–36.

2. Королёва, И.А. Антропонимия Смоленского края (обзор) // Актуальные вопросы изучения ономастической лексики: сб. студенческих научн. работ / под ред. И.А. Королёвой и Н.А. Максимчук. – Смоленск: СГПИ, 1995. – С. 4–13.

В. М. Щепакин

Западнославянские пианисты в зеркале южнорусской прессы 1870-х годов

1870-е годы в музыкальной жизни культурных центров юга Российской империи были отмечены заметной активизацией гастрольно-концертной деятельности, в орбиту которой всё более активно стали вовлекаться многочисленные представители западноевропейских музыкальных традиций: немцы, австрийцы, итальянцы, поляки и чехи. Наиболее ярко (как по количеству концертов, данных в городах юга России, так и по перечню имевших европейскую известность имён выступавших) были представлены пианисты – представители чешской и польской музыкальных культур.

Газетная периодика крупнейших культурных центров южнорусской провинции – Одессы, Киева, Харькова – весьма подробно и профессионально, с музыкально-критической точки зрения, освещала выступления гастролирующих музыкантов, привле-

кая к этим ярким событиям внимание многочисленных читателей – потенциальных посетителей концертов. Ёмкие и содержательные анонсы концертов и последующие рецензии на выступления выдающихся пианистов формировали художественные ориентиры и музыкально-эстетические взгляды провинциальной публики, запечатлевали для будущих поколений творческие портреты ярких музыкантов, являвшихся своеобразными культурными символами той эпохи. Большинство анонсов концертов и рецензий провинциальных южнорусских музыкальных критиков 1870-х годов свидетельствует об их высокой общекультурной и музыкальной эрудиции. Это даёт возможность современным исследователям истории музыкальной культуры на основе таких публикаций составлять весьма объективную картину музыкальных вкусов тех времён, воссоздавать творческие портреты многих выдающихся музыкантов прошлого.

Весной 1870 г. Харьков, Киев и Одессу посетил с гастрольными концертами один из ярчайших европейских пианистов польско-чешского происхождения, любимый ученик Листа Карл (Кароль) Таузиг (1841–1871). «Такой художественной игры, такого технического умения Харьков ещё не слышал. ‹...› По художественной отделке исполняемых произведений, он (Таузиг – *В. Щ.*), конечно, не имеет себе равного в ряду современных пианистов», – отмечали «Харьковские губернские ведомости» после первого концерта пианиста [6]. В статье, посвящённой итогам концертного сезона весны 1870 г., безымянный автор отнёс Таузига к числу музыкантов, у которых чувство подчинено разуму. В исполнении сочинений Баха и Бетховена, для большинства из которых, по словам безымянного рецензента, характерно именно логическое, нежели чувственное начало, «Таузиг положительно не имеет себе подобного» [9]. Обвинения Таузига некоторыми слушателями в отсутствии в его игре чувства, по мнению рецензента, было несправедливо, «...в его игре ‹...› замечается только преобладание мысли над чувством, а никак не полное отсутствие последнего. Без любви к искусству, без увлечения, немыслима такая мастерская игра, как игра Таузига [9]. Главной чертой этого музыканта рецензент считал сосредоточение внимания на музыкальной идее композитора и строгое следование ей. С помощью феноменальной техники Таузиг стремился, по мнению рецензента, передать духовность исполняемых им произведений. Вместе с тем в интерпретациях пианиста отмечалась поэтичность и, как характерная особенность, зримая картинность музыкальных образов.

С такой характеристикой перекликаются киевская и одесская рецензии на выступления Таузига. Пребывая под сильным впечатлением от исполнения Таузигом Полонеза As-dur Шопена, одесский критик отмечал, что эта пьеса была сыграна пианистом «...с замечательным совершенством: чувствуется, что это – пир, что пары то приближаются, то удаляются...» [14]. Более подробно развил мысль одесского рецензента его киевский коллега: «Как техник, г. Таузиг не имеет, по нашему мнению, не только соперников, но даже близко подходящих к нему исполнителей-пианистов. В подтверждение этого мнения достаточно обратить внимание на исполнение этим артистом «Полонеза» Шопена и «Фантазии на Дон Жуана» Листа. В первой пьесе (полонез), известной по необыкновенной трудности октав, г. Таузиг положительно изумил слушателей замечательно отчётливым, тонким, безукоризненно последовательным переходом от pianissimo к **сильнейшему** forte; при этом замечательно **наглядно** (в обоих случаях выделено в тексте – *В. Щ.*) (...) передана была картина приближения пар в полонезе и самый выход их, что было выражено в постепенном продолжительном crescendo...» [8].

Отличительной особенностью Таузига являлось ответственное и вдумчивое отношение к построению концертных программ, отсутствие в них случайных, малохудожественных сочинений. «Программы его в большинстве случаев состоят из пьес

серьёзного содержания; этого нельзя поставить ему в вину так же точно, как нельзя винить актёра, привыкшего выполнять только серьёзные характеры, ‹...› требующие особенно тщательного и добросовестного изучения и понимания» [9]. Его феноменальный пианизм, соединённый с совершенным художественным вкусом и особым магнетизмом, стал для провинциальных слушателей настолько значительным культурным событием, что одесский рецензент, выражая мысль всех, кому посчастливилось услышать прославленного молодого музыканта, отметил: «Не подлежит никакому сомнению, что г. Таузиг будет таким же идолом для настоящего поколения, какими были для уходящего Лист и Тальберг и каким есть теперь г. Рубинштейн. Каждое поколение высоко ценит своих кумиров» [10].

Ещё одним ярким явлением в музыкальной жизни юга России стали концерты в 1873 г. Юлия (Юлиуша) Заремб ского (1854–1885). «На днях, как нам сообщают, предвидится концерт приехавшего на короткое время в Одессу пианиста Юлия-Карла Заремб ского, ученика профессора Венской консерватории Дакса. Находясь в консерватории, г. Заремб ский получил 2 золотые медали за техническое исполнение и большую медаль венского общества любителей за лучшее сочинение. По получении диплома консерватории, г. Заремб ский прибыл в Петербург, где выдержал экзамен на звание свободного художника Петербургской консерватории. Слышавшие игру г. Заремб ского отзываются о ней с похвалой», – анонсировал выступления молодого музыканта в городе «Одесский вестник» [12]. А после его первого концерта рецензент той же газеты отметил: «Концерт г. Заремб ского прошёл с полным успехом: он играл главным образом незнакомые нашей публике пьесы; из них Es-dur концерт Листа принадлежит к наиболее удавшимся из оригинальных произведений Листа. ‹...› Г. Заремб ский этой пьесой сразу завоевал симпатии незнакомой ему публики, весьма щедро одарившей его шумными вызовами. Действительно, в таких летах, как Заремб ский (не полных 20), достигнуть такой техники, силы и осмысленности – задача не лёгкая, а потому можно с уверенностью предсказать молодому талантливому пианисту блестящую будущность» [13].

Несмотря на общую восторженную тональность отзыва, рецензент упрекнул Заремб ского «...в слишком большом усердии ‹...›; это выказалось как в выборе пьес (одна другой труднее), так и в постепенном ускорении темпа; последнее особенно выказалось в Фуге Баха-Листа и марше Шуберта-Таузига (очень эффектная транскрипция); недостаток этот легко оправдать ‹...› увлечением артиста. Впрочем, Фуга была сыграна энергично и толково. Заремб ский сыграл две пьесы Шопена – изящный ноктюрн (des) и impromptu (Fis-dur) ‹...›. Impromptu была сыграна с замечательным вкусом. Karneval Schumann'a слышим мы во второй раз (первый раз играл Н. Рубинштейн). ‹...› Что касается исполнения, то если разделить карнавал на две части (признать сфинксы точкой деления), то можно сказать, что вторая часть была исполнена лучше первой: некоторые виньетки первой части были сыграны несколько неровно и небрежно и без той колоритности, которую нам успел придать Н. Рубинштейн. Зато остальные части, особенно марш, были сыграны очень хорошо. Говоря вообще, игра Заремб ского произвела самое благоприятное впечатление: хорошая школа, техника, сила, солидарность и осмысленность игры» [13].

Сравнивая исполнительские стили молодого Заремб ского и презентанта старшей формации польских пианистов Иосифа (Юзефа) Венявского (1837–1912), гастролировавшего той же зимой в Одессе, Кузминский подчёркнул, что «...гг. Ю. Заремб ский и И. Венявский представляют два антипода, конечно, в лучшем смысле сего слова. ‹...› Первый – полный жизни и молодой энергии, всегда так щедро растрачивающий свои силы, но в то же время пленяющий своими порывами (elans). Второй – олицетворение

изящной порядочности, грации, свежести тона, нежности, никогда не переходящей в квасную сентиментальность. Оба могли бы играть в один вечер, и оба остались бы победителями. Специальность первого – Лист, Таузиг, фуги Баха; специальность второго – Шопен, Шуман, Шуберт. Не всякий артист возьмётся сыграть с таким увлечением эксцентрический концерт Листа Es-dur, как это сделал г. Заремб ский. Не всякий артист сумеет так легко передать ноктюрн Шопена или легко проскользнуть в Fileuse Мендельсона, как г. Венявский. Качества одного – суть тёмные точки другого. У г. Зарембского отличная сила удара (прошу не смешивать со стуком) и, по временам, шероховатость в отделке, особенно в певучих фразах (Impromptu Шопена, Жига Раффа). У г. Венявского, напротив, недостаток в силе (особенно в правой руке) и округлённость и ровность фразировки, так что в некоторых пьесах отличное исполнение в начале не соответствовало окончанию, именно благодаря недостаточной отчётливости в быстрых и сильных пассажах (12 рапсодия Листа, Тарантелла А. Рубинштейна, финал Сонаты quasi fantasia). Исключение, впрочем, надобно сделать для этюда Шопена ор. 25, № 11, который, несмотря на свою трудность, был сыгран блистательно» [2].

Ещё один гастрольный визит Зарембского в «Южную Пальмиру» состоялся в 1879 г. «Давно ожидаемый концерт г. Зарембского и жены его, г-жи Янины Зарембской, состоялся, наконец, 12 апреля. Первая часть программы вмещала в себя игру на обыкновенном рояле, вторая – на рояле с двумя противоположными клавиатурами», – писал одесский критик И. М. Кузминский, по образованию скрипач с европейским консерваторским образованием [5]. Технические возможности рояля французского конструктора Эдуарда Манжо, у которого две клавиатуры были расположены в зеркальном отражении, что позволяло исполнителю, при определённой тренировке, достигать на таком инструменте впечатляющих колористических эффектов, захватила молодого музыканта. Пропаганда этой новинки стала для Зарембского важным компонентом в гастрольных выступлениях. Проинформировав читателей, что Зарембский усовершенствовался под руководством Листа, рецензент подчеркнул: «Эта квалификация получила значение для какой-то фирмы и обратилась чуть ли не в атрибут всякого странствующего пианиста. Достаточно поиграть один-два раза в присутствии Листа, чтобы считать себя вправе называться его учеником. Громкое имя Листа, впрочем, давно уже служит предметом всяческой спекуляции. Нельзя при этом не вспомнить о проживавшем в Одессе лет десять назад маленьком пианисте Лицте, который, пользуясь сходством своей фамилии с фамилией великого пианиста, пустился в артистическое путешествие по Сибири, выдавая себя за настоящего Листа. Штука удалась, и хитрый немец, везде встреченный с распростёртыми объятиями, собрал, как говорят, обильную жатву. Г. Зарембский, наоборот, имея неотъемлемое право называться учеником Листа, не счёл нужным рекламировать себя в афише этим именем» [5].

Давая характеристику собственно концерту четы Зарембских, Кузминский отметил: «В первой части программы мы услышали “Мазепу”, симфоническую поэму Листа, переложенную для двух фортепиано. Это очень шумное, бурливое сочинение, переполненное громовыми раскатами и взвизгиваниями и заканчивающееся торжественным маршем. ‹...› Исполнение было очень согласное. В Рапсодии № 6 Листа г. Зарембский выказал большую технику, которая, по-видимому, достаётся ему легко и свободно. Игра г-жи Янины Зарембской, напротив, проникнута грацией и мечтательностью, не впадающей, впрочем, в сентиментальность; это пианистка, полная музыкальной интеллигенции. Она прекрасно исполнила Шопеновский ноктюрн (cis-moll) и баркаролу, которые редко можно слышать в концерте, и познакомила с красивой салонной пьеской неизвестного нам автора Мошковского; эта пьеска написана в pendant Шубертовскому moment musical. Только новеллетту Шумана пианистка

изобразила очень уже в разорванном виде: вступительная часть ведена медленно и тяжело, а далее, в мелодии, частые задержки и allargando; в переходе в As-dur неровность и колебание. Очевидно, г-жа Заремба понимает эту прелестную пьеску по-своему, совершенно изменяя её настоящий характер, и, смеем сказать, не в её пользу. Вторая часть концерта была посвящена роялю с двумя клавиатурами. ‹...› На нём г. Заремба исполнил увертюру из "Оберона", фантазию своего сочинения и 2-ю рапсодию Листа» [5]. Отметив, что хотя громоздкий инструмент Манжо утратил из-за многочисленных его перевозок свежесть и чистоту тона, «...тем не менее, г. Заремба сумел выдвинуть всю силу, мощь и красоту эффектов, решительно невозможных на обыкновенном рояле» [5]. Как известно, история доказала нежизнеспособность в исполнительской пианистической практике пропагандируемого Зарембским инструмента.

1874 и 1875 гг. были отмечены гастролями в Одессе и Киеве чешского пианиста, жившего, преподававшего и концертировавшего в австро-венгерском Лемберге (ныне Львов), Людвига (Людвика) Марека (1837–1893), основу репертуара которого составляли сочинения Листа, Шопена, Шумана и Баха. После первого выступления артиста Кузминский писал: «Г. Марек – почтенный пьянист (так в оригинале – *В. Щ.*). В его игре, прежде всего, замечается хороший механизм, большая сила и даже жёсткость тона, при не совсем умеренном употреблении педали. Поэтому бравурные пьесы выходят у него несравненно лучше тех, в которых техника отступает на второй план. Отсюда – неполнота произведенного на слушателя впечатления. Скерцо h-moll и баллада g-moll Шопена исполнены им отлично», – отмечал Кузминский [3]. А по окончании концертов чешского пианиста тот же критик дал такую характеристику его игры: «У г. Марека, прежде всего, выделяются его солидный, мужественный и даже немного массивный механизм. Это один из тех артистов, которые всегда очень добросовестно относятся к своему делу, но не всегда достигают одинаковых результатов там, где на первом плане являются не виртуозность, а полнота содержания и поэтический колорит. У него есть, впрочем, любимые пьесы, которые хорошо поняты им и потому удаются во всех отношениях: рапсодии Листа, вторая и Испанская, концертштюк Вебера и фантазия из "Сомнамбулы" Тальберга» [2].

Весной 1875 г., анонсируя очередные выступления Марека, одесская пресса отмечала: «Г. Марек уже был в Одессе, но такой артист для нас всегда le bienvenu (дословно – «добро пожаловать», в данном контексте – желанный гость – *В. Щ.*); ученик Листа, он может служить одним из лучших представителей блестящей школы своего учителя. Самые лестные единодушные отзывы не покупной заграничной печати, которой рекламы таксируются по известной цене, но таких авторитетных голосов, как Шелле, Брее, Геринга, Ганслика и даже Амброза, известного писателя-эстетика, служат лучшей аттестациею этого почтенного артиста» [1]. После первого выступления артиста «Одесский вестник» подчеркнул: «Пианист Марек – очень хороший музыкант, фразирует прекрасно; в игре его большая сила, техника весьма развита, туше выразительное и приятное. Особенно в **p** и **pp**; механизм его вполне гармонирует с репертуарами Листа, Шопена, Шумана, произведения которых он выполняет артистически. Словом, фортепиано под руками г. Марека не утомляет слушателя, а доставляет ему наслаждение» [11]. Критик Кузминский поместил и свою рецензию: «Относительно г. Марека надобно сказать, что этот солидный пианист, обладающий большим механизмом и огромной силой, со времени прошлогоднего посещения сделал большие успехи. При усидчивых занятиях, под руководством Бюлова и Листа, он вполне усвоил себе манеру и приёмы бравурной игры, так что ему ничего не значит поработать в течение трёх-четырёх часов над труднейшими пьесами (Тарантелла Листа из "La

muette", Кампанелла Паганини, Симфонические вариации Шумана и др.); усталость ему неизвестна. Такие усилия в сторону гимнастики инструмента останутся ли без влияния на выработку лёгкости и изящества туше, которые у г. Марека иногда остаются в тени. Во втором концерте г. Марек вставил в 12-ю рапсодию Листа отрывки из 6-й рапсодии того же автора. Многие из слушателей-пианистов в этом смешении усмотрели чуть ли не святотатственное покушение на извращение венгерских импровизаций "царя пианистов"» [4]. Несмотря на такое «своеволие» Марека, Кузминский счёл возможным оправдать вставки, сделанные пианистом, аргументируя это тем, что Лист сам нередко соединяет несколько рапсодий в одну.

В 1878 г. киевская публика впервые в полном объёме познакомилась с искусством польского пианиста Владимира Пухальского (1848–1933), занимавшего в то время уже второй год лет должность директора музыкального училища Киевского отделения Императорского Русского музыкального общества. В программу концерта вышли: очень редко исполняемая в те времена Соната c-moll Бетховена, op. 111, Ноктюрн Пухальского – «милая фортепианная вещица, обладающая весьма симпатичной мелодичностью и обличающая в авторе способность не только применять свою блестящую технику к чужим произведениям, но и создавать с её помощью грациозную одежду для собственных вдохновений» [7], Концертный вальс Листа, Рондо для 2-х фортепиано Шопена, исполненное в ансамбле с его ученицей, г-жой Черныш, "Aveu" Лешетицкого – «в шумановском роде», Chants polonaise Шопена в обработке Листа, Скерцо Сердобольского, «талантливого дилетанта, недавно в качестве адвоката поселившегося в нашем городе» [7]. На бис музыкантом были исполнены две транскрипции Листа – Шуберта и Вагнера. «23 марта пред киевскою публикою впервые предстал в своём собственном концерте наш замечательный пианист В. В. Пухальский, знакомый до сих пор Киеву по участию своему в некоторых концертах русского музыкального общества и по педагогической деятельности. Присутствующие в этом концерте могли убедиться, что Киев имеет полное право поздравить себя с таким пианистом, который и во всяком другом, более крупном музыкальном центре, составил бы выдающееся явление. Поэтому мы не можем не порадоваться, что, после почти двухлетнего пребывания в Киеве, г. Пухальский решился, наконец, познакомить нас со своим талантом и подарил своих слушателей несколькими мгновениями истинно эстетического наслаждения, хотя – с другой стороны – нельзя было не пожалеть, при всей небольшой и не совсем однако же наполненной залы дворянского собрания, что только избранные представители киевского общества, да свой "семейный", так сказать, кружок музыкальной школы, в которой концертант состоит директором и преподаёт по классу фортепиано, явились отдать дань уважения таланту артиста. ‹...› Музыкальное образование своё он получил в Петербургской консерватории, пройдя в ней, под руководством профессора Лешетицкого, ту школу, которая, кроме него, дала целый ряд замечательных пианистов ‹...›. Усвоив весь блеск техники своего учителя, г. Пухальский не остался, однако же, его славным подражателем. Его игра изумительно чиста, ровна и полна выразительности. Эти качества притом г. Пухальский умеет с одинаковым совершенством применять к самому разнообразному материалу, вследствие чего и глубокий пафос Бетховена, и нежная певучесть и кокетливая грация Шопена, и фантастическая страстность Шумана, и сверкающий блеск Листа – всё это одинаково овладевает впечатлениями слушателя многосторонней игры г. Пухальского», – отмечал корреспондент «Киевлянина» [7].

Предпринятый нами беглый исторический экскурс в хронику выступлений западнославянских пианистов в провинциальных культурных центрах юга Российской империи свидетельствует о существенном влиянии их концертов на формирование вкусов

как отечественных профессиональных музыкантов, так и широкой публики, привитии культурному обществу лучших пианистических традиций того времени. Бóльшая часть из этих ярких музыкантов содействовала развитию русской и, шире, европейской пианистической школы не только посредством концертных выступлений, но и через своих многочисленных учеников, формировавших уже пианистическую культуру XX века.

Литература

1. [Анонс концерта Теодозии Фридеричи и Людвига Марека] // Одесский вестник. – 1875. – 12 марта.
2. Бемоль. Музыкальная хроника / И. М. Кузминский // Одесский вестник. – 1874. – 14 февр.
3. Бемоль. Музыкальная хроника / И. М. Кузминский // Одесский вестник. – 1874. – 8 янв.
4. Бемоль. Музыкальная хроника / И. М. Кузминский // Одесский вестник. – 1875. – 19 апр.
5. Бемоль. Хроника. Концерт Заремба̀ского / И. М. Кузминский // Одесский вестник. – 1879. – 15 апр.
6. Внутренние известия // Харьковские губернские ведомости. – 1870. – 29 марта.
7. Концерт г. Пухальского // Киевлянин. – 1878. – 4 апр.
8. [Концерт К. Таузига] // Киевлянин. – 1870. – 4 апр.
9. Концертный сезон настоящего года // Харьковские губернские ведомости. – 1870. – 25 апр.
10. [О концертах К. Таузига] // Одесский вестник. – 1870. – 21 апр.
11. [О концерте Т. Фридеричи и Л. Марека] // Одесский вестник. – 1875. – 18 марта.
12. [О предстоящем концерте Ю. К. Заремба̀ского] // Одесский вестник. – 1873. – 9 дек.
13. П. М-ъ. Концерт Юлия Заремба̀ского / П. М-ъ. // Одесский вестник. – 1873. – 21 дек.
14. [Первый концерт К. Таузига] // Одесский вестник. – 1870. – 16 апр.

ПРАВОСЛАВИЕ И НАРОДНАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ И ВРЕМЕНИ

Т. И. Невеселая

Православие и русская культура

«Культура – наше драгоценное достояние. Оно объединяет и сближает нас и в то же время отличает от остального мира. У нашей культуры свой язык, свой голос, свои неповторимые черты и приметы. В мировом наследии богатейшая русская культура – яркое и заметное явление. На протяжении многих столетий она вобрала в себя самое высокое, интересное и прекрасное в человеке и стала как бы зеркалом русской души, вместилищем всего лучшего, что есть в нашем народе» [5, с. 11].

Культура России исторически формировалась под воздействием православия, и все ее сферы глубоко связаны с христианством. «Православие является традиционной и культурообразующей (образующей культуру) религией на Русской земле с 988 года. Это означает, что с конца X века православие становится духовно-нравственным стержнем общества, формируя мировоззрение, характер русского народа, культурные традиции и образ жизни, этические нормы, эстетические идеалы. Христианская этика в течение веков регулирует человеческие отношения в семье, быту, на производстве, в общественных местах, определяя отношение россиян к государству, людям, предметному миру, природе. Законодательство и международные отношения также развиваются под сильным влиянием Православной Церкви. Христианская тематика питает образами, идеалами, идеями творческую сферу; искусство, литература, философия используют религиозные понятия и символы, периодически возвращаются к православным ценностям, изучают и переосмысливают их» [1].

С Крещением Руси происходит восприятие от Византии православия, укрепление связей с ней, освоение достижений византийской культуры.

В X–XI вв. возникает многочисленное количество русских городов на водных путях. Искусными зодчими создано множество великолепных храмов. В 989–996 гг. сооружена первая каменная церковь – Десятинная (церковь Богородицы). В середине XI века в Киеве построено главное культовое сооружение Киевской Руси – Софийский собор (Премудрости Божьей). Сооружены храмы Киево-Печерского монастыря, Выдубецкий монастырь. В 1198 г. в Новгороде строится Софийский собор из дуба. В 1158 г. построен храм Покрова на Нерли. В Суздале в X в. создан собор Рождества Пресвятой Богородицы, во Владимире в 1160 г. построен Успенский собор, в XII в. построен Дмитриевский собор, Золотые ворота.

Православные храмы строили в соответствии с символикой православия, каждый элемент православного храма несет какую-либо информацию. На внешний облик храма и его внутреннее убранство влияла и общественно-политическая ситуация; грандиозные соборы в Киеве, Владимире, Новгороде – символ могущества древней Руси, преемственности Византийских традиций.

Строились соборы и как символ воинской славы. В 1625 г. построен Казанский собор в Москве (в честь взятия Казани Иваном Грозным), в 1555 г. – храм Василия Блаженного.

Одним из наиболее ярких примеров православной архитектуры является ансамбль на острове Кижи.

«Несомненно, с жизнью каждого русского храма связаны судьбы святых и святынь, героев, даже свои предания, порою мифы и легенды, и если справедлива мысль о том, что архитектура есть окаменевшая музыка, то можно смело сказать, что православная архитектура – воплощенные в камень Красота и Дух Православия» [4].

С начала правления Петра I появилась ориентированность на западное светское искусство. Художественные стили барокко, классицизм, ампир, модерн влияли на облик храмов.

«Архитектурные стили христианских храмов в их историческом развитии идут двумя главными путями, из которых один направлен на Запад, другой – на Восток. Основной стиль эпохи древнехристианской сменяется в V–VI вв. стилем византийским; отсюда возникает на Западе так называемый романский или, точнее, романо-византийский, за ним следуют на Западе стили готический и Возрождения. С другой стороны, из византийского архитектурного стиля рождается на Востоке архитектура русская, памятниками которой служат храмы Киева, Новгорода, Владимиро-Суздаля и Москвы» [5, с. 334].

Главной идеей православного зодчества является духовное совершенствование, преображение падшего человека и мира.

В формировании мировоззрения христианина наряду с храмовым зодчеством огромное влияние имела иконопись. «Иконопись есть выражение православия с его догматическим и нравственным учением, раскрытие жизни во Христе и тайн домостроительства Божия о спасении людей» [3].

Русская иконопись – величайшее достижение как национальной, так и мировой культуры. Православная икона являлась неотъемлемой частью духовной жизни христианина. «Рождается человек или умирает, отправляется в дальний путь или начинает какое-либо дело, его жизнь сопровождает священный образ, икона» [2].

Самая ранняя икона на Руси – «Петр и Павел» из собора Софии в Новгороде – была написана в середине XI в.

Наиболее известен русский иконописец монах Андрей Рублев (1365–1430 гг.). Вместе с Феофаном Греком и старцем Прохором из Городца он расписывал Благовещенский собор в Московском Кремле, вместе с монахом Даниилом Черным руководил работами в Троицком соборе Троице-Сергиева монастыря; в его иконах – духовная красота, гармония красок, плавность линий, возвышенный аскетизм, мистическая глубина и внутренняя сила. Вершиной его творчества, величайшим достижением является икона Святой Троицы – шедевр русского и мирового искусства.

Русская иконопись, беря свое начало от византийской живописи, строго следуя ее канонам, сумела выработать свой самостоятельный язык. Элементы византийской культуры получили свою творческую переработку, свою национальную окраску. «На самой высокой ступени своего развития искусство греко-римское достигло лишь того, что воплотило в себе естественные проявления человеческого духа в пределах земных отношений и главным образом направлялось к выражению органической силы, органической прелести.... Не таково искусство христианское. Существенное отличие его от античного заключается в том, что здесь центр тяжести перенесен в духовную область человека, хотя в то же время и материальная природа, как необходимый элемент для выражения идеи, удерживает здесь все свое значение. Как христианство есть религия духа, так духовно и христианское искусство» [6, с. 17].

Говоря о русской культуре, нельзя не сказать, что источником ее возникновения стало Евангельское Слово. Византийские монахи Константин (Кирилл) и Мефодий создали славянскую азбуку. Первый перевод Евангелия от Иоанна, который сделали Кирилл и Мефодий, начинается словами: «В начале было Слово».

«Благодатную почву на Руси нашла славянская письменность. Немало памятников письменности, произведений высокой словесности, и в первую очередь «Слово о полку Игореве», вошли в мировую духовную сокровищницу» [5, с. 33].

В X в. зародилось летописание. Главная летопись Древней Руси – «Повесть временных лет» (1187 г.).

Первым русским писателем был Илларион митрополит Киевский. Он написал «Слово о законе и благодати». Первые русские книги – Остромирово Евангелие (Киев 1056–1057 гг.), Изборник Святослава (Киев 1073 г.), Мстиславово Евангелие (1103–1117 гг.).

Для оформления книг русские художники создавали миниатюры. Древнерусская миниатюра образовалась от византийской книжной культуры, но развила собственные черты. Русские миниатюры больше похожи на фрески, а иногда и на иконы.

Крещение Руси дает рождение хоровой музыке, которую писали Д.С. Бортнянский, М.С. Березовский. Появляется и развивается колокольная музыка.

Простота музыкального построения, сдержанность и величавость – характерные черты русской православной музыки, которую создавали такие композиторы, как П.И. Чайковский, С.В. Рахманинов, Г.В. Свиридов, Б.М. Ледковский и др.

Влияние христианства на русскую культуру было многосторонним. Появилась светская живопись на религиозные темы. Картины на библейские сюжеты писали А.А. Иванов, В.М. Васнецов, М.В. Нестеров, И.С. Глазунов, К.К. Иванов, и др.

Православная тема чувствуется и в произведениях русских писателей Н.В. Гоголя, Н.С. Лескова, Ф.М. Достоевского.

Происходит развитие духовной тематики в поэзии (К.Н. Батюшков, Е.А. Баратынский, М.В. Ломоносов, Ф.И. Тютчев, А.А. Блок, А.К. Толстой, В.С. Соловьев, А.А. Ахматова и др.).

Подводя итог, можно сказать, что более тысячи лет православие доминирует во всех областях русской культуры: архитектуре, живописи, литературе, музыке. В результате органичного синтеза духовных исканий создана великая культура – русская культура.

Литература

1. Бородина, А.В. Роль православия в жизни российского общества/А.В. Бородина. – М.: Издательский дом «Покров», 2003.

2. Минаков, С. Храмы России/С. Минаков. – М.: ЭКСМО, 2010.

3. Покровский, Н.В. Памятники христианского искусства: очерки/Н.В. Покровский. – СПб.: Изд-во Лига-Плюс, 2000.

4. Соловьев, В. Русская культура с древнейших времен до наших дней. / В. Соловьев. – М.: Белый город, 2004.

5. Успенский, Л.У. Икона древней Руси XI–XVI вв./ Л.У. Успенский. – СПб.: Художник России, 1993. – С. 17.

6. Языкова, И. Игумен Лука (Головков)/И. Языкова. – М.: АРТ-БМБ, 2002.

Г.А. Романова

К 1025-летию введения христианства на Руси: государственное, духовно-нравственное и социокультурное значение

Нет в отечественной исторической науке, посвященной Древней Руси, более значительного события, чем введение христианства.

Крещение Руси – историческое событие не только отечественного, но и общеевропейского значения. Оно – итог долгих и сложных экономических, социально-политических и культурных процессов, в которых Древняя Русь выступает в ее широких международных связях. Крещение Руси как научная проблема чрезвычайно сложна, и ее всесторонняя разработка требует объединенных усилий историков, религиоведов, философов, литературоведов, этнографов и искусствоведов: неоднозначен взгляд исследователей как на сам акт крещения, так и на его долговременные духовные, общественно-политические и культурные последствия.

Христианство, зародившееся вдали от славянских племен, восприняло славянское язычество как чуждую религию, и она жестоко уничтожалась сверху. Народ же несколько веков сопротивлялся этому и разными путями вносил язычество в христианство, в конце концов народное (изначально языческое) мировоззрение, этика, культура растворились в христианстве, создав уникальный сплав – Русское православие. Принятие Православия по существу было не только началом, но и завершением довольно длительного процесса, победу определенной тенденции в государственно-национальном самосознании [2].

Истинный создатель огромной империи Русь – князь Владимир I Святославович в 980 году делает первую попытку объединения восточнославянских, финно-угорских и тюркских племен.

Многочисленные данные свидетельствуют, что христианство стало распространяться на Руси еще до официального крещения Руси. Людям потребовалась вселенская, мировая религия, которая должна была служить своеобразным приобщением Руси к мировой культуре. И не случайно этот выход на мировую арену органически соединялся с появлением на Руси литературного языка. Письменность давала возможность общения не только с современными Руси культурами, но и с культурами прошлого. Она делала возможность написания собственной истории, философского обобщения своего национального опыта [1].

Христианство на Руси явилось также и в результате присутствия в качестве главных соседей Руси государств с христианским населением: тут и Северное Причерноморье, и Византия, и движение христиан по основным торговым путям через Русь. Особая роль принадлежала здесь Византии и Болгарии.

Со второй половины X века могущество Византийской империи достигло своей наибольшей силы. И примечательно, что в расцвете византийского могущества значительную роль сыграл Владимир I Святославович.

Летом 988 года отборный шеститысячный отряд варяжско-русской дружины, посланный Владимиром I Святославичем, спас византийского императора Василия II, наголову разбив войско пытавшегося занять императорский престол Варды Фоки. Сам Владимир провожал свою дружину, отправлявшуюся на помощь Василию II, до днепровских порогов. Исполнив свой долг, дружина осталась служить в Византии. Именно поэтому Владимиру была оказана величайшая честь. Ему обещали руку сестры императора Анны, которой к этому времени было уже двадцать шесть лет.

Но обещание не выполнялось, и поэтому Владимиру I пришлось добиваться руки Анны военной силой. Он осадил и взял византийский Херсонес в Крыму, После этого брак был заключен. Этим браком Владимир достиг того, что Русь перестала считаться в Византии варварским народом. Ее стали называть христианнейшим народом. Возрос династический престиж киевских князей.

Христианизация Руси и родство правящего рода с византийским двором ввели Русь в семью европейских народов на совершенно равных основаниях. Сын Владимира Святославича Святополк женился на дочери польского короля Болеслава Хра-

брого. Дочь Владимира Мария Доброгнева была выдана за польского князя Казимира I. Дочь Ярослава Мудрого Елизавета вышла за норвежского короля Гарольда Смелого, несколько лет добивавшегося ее руки. Другая дочь Ярослава, Анна, была королевой Франции, оставшись вдовой после смерти своего мужа Генриха I. Третья дочь Ярослава, Анастасия, была замужем за венгерским королем Андреем I. Можно было бы еще долго перечислять родственные связи русских князей XI—XII веков, сами по себе они свидетельствуют об огромном престиже Руси среди всех народов Европы [1].

Благодаря болгарской письменности христианство сразу же выступило на Руси в виде высокоорганизованной религии с высокой культурой.

Исключительны роль и авторитет языка, перешедшего к нам с церковными книгами из Болгарии. Богослужение совершалось именно на этом языке. Он был языком высокой культуры, постепенно принимавшим восточнославянскую лексику, орфографию. Это указывает, какую роль в крещении Руси принимала именно Болгария. В конце концов та церковная письменность, которая была передана нам Болгарией, — это самое важное, что дало Руси крещение [1].

Теперь обратимся к одному чрезвычайно важному моменту в акте крещения Руси. Начальная русская летопись передает красивую легенду об испытании вер Владимиром. Посланные Владимиром послы были у магометан, затем у немцев, служивших свою службу по западному обычаю, и наконец пришли в Царьград к грекам. Последний рассказ послов чрезвычайно значителен, ибо он был наиболее важным основанием для Владимира избрать христианство именно из Византии. Приведу его полностью в переводе на современный русский язык. Послы Владимира пришли в Царьград и явились к царю. «Царь же спросил их — зачем пришли? Они же рассказали ему все. Услышав их рассказ, царь обрадовался и сотворил им честь великую в тот же день. На следующий же день послал к патриарху, так говоря ему: "Пришли русские испытывать веру нашу. Приготовь церковь и клир и сам оденься в святительские ризы, чтобы видели они славу бога нашего". Услышав об этом, патриарх повелел созвать клир, сотворил по обычаю праздничную службу, и кадила возожгли, и устроили пение и хоры. И пошел с русскими в церковь, и поставили их на лучшем месте, показав им церковную красоту, пение и службу архиерейскую, предстояние дьяконов и рассказав им о служении богу своему. Они же (то есть послы) были в восхищении, дивились и хвалили их службу. И призвали их цари Василий и Константин, и сказали им: "Идите в землю вашу", – и отпустили их с дарами великими и честью. Они же вернулись в землю свою. И созвал князь Владимир бояр своих и старцев и сказал им: "Вот пришли посланные нами мужи, послушаем же все, что было с ними". И обратился к послам: "Говорите перед дружиною"». Я отпускаю то, что говорили послы о других верах, но вот что сказали они о службе в Царьграде: «И пришли мы в Греческую землю, и ввели нас туда, где служат они богу своему, и не знали — на небе или на земле мы: ибо нет на земле такого зрелища и красоты такой и не знаем, как и рассказать об этом. Знаем мы только, что пребывает там бог с людьми, и служба их лучше, чем во всех других странах. Мы не можем забыть той красоты, ибо каждый человек, если вкусит сладкого, не возьмет потом горького; так и мы не можем уже здесь пребывать в язычестве».

Вспомним, что испытание вер имело в виду не то, какая вера красивее, а то, какал вера истинная. А главным аргументом истинности веры русские послы объявляют ее красоту. И это не случайно! Эстетический момент играл особую роль в русском православии, он надолго задержался в нем и стал его определяющим элементом [1].

Крещение Руси было важным этапом в развитии ее культуры. Во многих отношениях древнерусская культура обрела принципиально новые черты и особенности. Подобно тому, как христианизация Руси явилась фактором, заметно ускорившим

складывание единой древнерусской народности из восточнославянских племен с их различными культами, христианство способствовало и консолидации древнерусского сознания – как этнического, так и государственного. Заметим также, что христианство, принеся на Русь славянскую письменность, не могло не усилить и сознание единства происхождения славян и славянской общности. Религия охватывало все сознание человека, и развитие культуры было также неотделимо от религии, Поэтому закономерно, что центром сосредоточения культуры становились монастыри.

Монашество нередко обвиняется в удушении культуры, следует возразить: именно монахи в эпоху раннего средневековья несли и сохраняли культурные нормы. Путь аскета предполагал включенность его в культуру, иначе на пути совершенствования он неминуемо отходил бы от стези духовного совершенствования. Впоследствии возникшие монастыри отнюдь не являлись «рассадниками беспросветного аскетизма». Монастыри становились центрами книжности, где трудолюбивые монахи переписывали летописи и древние манускрипты. Монастыри отличал и высокий эстетический уровень религиозной деятельности: церковного пения, литургического слова. Именно в монастырях процветали живопись, особенно иконописная, архитектурное творчество.

В образах церковного зодчества в органичное единство сплавлялись не только искусство и религия, но и практически все виды других искусств: живопись, музыка, поэзия, скульптура, прикладное, декоративное искусство, дизайн (особенно во время богослужения в храме).

Именно в эпоху средневековья на Руси были достигнуты значительные успехи и в развитии научной, инженерно-технической мысли, особенно связанной с зодчеством, строительным искусством. Высокие образцы средневекового искусства составили эпоху в развитии мировой культуры, неповторимую дарственную всем последующим поколениям. Источником вдохновения великих мастеров средневековья и единственным языком, доступным широкому кругу потребителей культуры этого времени, была вера в Христа.

Христианская церковь резко выступала против той обрядности, которая наносила ущерб обществу. Так, она категорически запрещала принесение человеческих жертв обществом, ритуальные убийства жен или рабынь после смерти их мужей или господ. Она активно боролась с уклонением от церковного брака, укрепляя тем самым моногамную семью. Православная церковь сурово осуждала те народные праздники, развлечения, которые уводили людей от повседневности в мир чувственного, сопровождались групповым «непотребством», пьянством и драками, доходившими до убийств.

Таким образом, с принятием христианства языческая культура не исчезла, а потеснилась, уступив христианской культуре доминантные позиции и восприняв от христианства многие идеи и образы. Христианство принесло письменность, величие богослужения, монументальность архитектуры, приобщение славян к культурному ареалу мирового масштаба [2]. Древнерусское государство крещением упрочило свои экономические, политические и культурные связи, расширило дипломатические контакты, сформировало новую социальную систему, являвшуюся большим шагом вперед по сравнению с предшествующим этапом общественного развития.

Литература

1. Лихачев, Д.С. Крещение Руси и государство Русь /Д.С. Лихачев// Новый мир. – 1988. – № 6. – С.249–257.

2. Романова, Г.А. Социально-педагогические условия возрождения и развития праздично-обрядовых форм народной культуры: диссерт. на соиск. ученой степени канд. пед. наук. / Г.А. Романова. – М., 1997. – С.89–102.

О.Н. Хакимулина

Миссионерская деятельность Русской Православной церкви в Сибири в XVII – начале XX в.

На протяжении многовековой истории к России присоединились десятки и сотни различных малых и больших аборигенных (коренных) народов, не имевших своей государственности. Первыми в будущий российский этнос влились в XIII–XVI вв. угро-финские и самодийские народы (коми, ненцы, ханты, манси и др.), последними – беженцы из стран ближнего и дальнего зарубежья после распада СССР. Архивные документы свидетельствуют о мирном вхождении большинства народов (прежде всего северных) под стяг России. Так, сохранилась жалованная грамота Великого князя Василия III ненцам, жившим по реке Обь (1525 г.), в которой Великий князь московский (он же и Югорский, и Вятцкий и т.д.) согласился принять в подданство «Самоедь Югорскую» по их просьбе и обещал «вас жаловати и за вас стояти и от сторон (т.е. от врагов) беречи хотим».

Если на Европейском Севере и в Западной Сибири процесс присоединения к Русскому государству новых территорий был связан с войнами (например, со Швецией и Сибирским ханством), открытием морских путей, строительством острогов (Пустозерск, Обдорск), то присоединение основной территории Сибири шло мирным путем.

Например, на историю Таймыра немалое влияние оказало строительство городка Мангазеи, расположенного недалеко от мест обитания ненцев, энцев, нганасан. Начало строительства Мангазеи в низовьях реки Таз (правый приток Оби) было положено в 1601 году экспедицией под руководством князя Мирона Шаховского и его сподвижника Данилы Хрипунова. Мангазея стала важным опорным пунктом для дальнейшего завоевания Сибири. Этот укрепленный городок был также удачным местом для сбора ясака и торговли с коренным населением, так как оттуда было весьма удобно снаряжать походы в низовья Енисея и дальше на восток.

С нганасанами, самым северным народом мира, русские впервые встретились в 1610 году, когда мангазейские казаки проникли на реку Пясину и обложили ясаком «пясидскую самоядь». Из сообщений сборщиков ясака видно, что нганасаны оказывали сопротивление, случались даже кровавые столкновения. Однако постепенно удалось погасить конфликты, и к середине XVII века западные нганасаны признали правление России и даже помогали русским отражать нападения своих более строптивых соседей.

К концу XVII века уже все нганасаны платили дань в казну. Для сбора ясака и ведения торговли был проложен хатангский тракт с многочисленными станками, который проходил чуть южнее летних кочевий нганасан и связывал Дудинское и Хатангское зимовья. Характерно, что ехавший Хатангским трактом уже в 1907–1908 годах лингвист и этнограф К. М. Рычков не встретил нганасан ни в Авамском, ни в Хатангском зимовьях, куда они приезжали обычно раз в год, чтобы сдать ясак или с целью поставок оленей для перевозки чиновников.

Влияние православного христианства на шаманизм и традиционное мировосприятие народов Сибири в ходе присоединения этих земель к Русскому государству в XVII–XVIII вв. целом явилось уже второй волной христианства (после несторианства и манихейства) [4, с. 328]. На территории Сибири стали открываться православные миссии. Первая такая миссия открылась в Забайкалье в XVI веке. В западной Сибири политика христианизации пришлась в основном на XVII–XVIII века. В Центральной Си-

бири наиболее крупные народы – якуты, эвенки, ненцы – были христианизированы в XVIII – сер. XIX в., а народы Северо-Востока, Саяно-Алтая и Приамурья – в конце XIX века. Основная масса народов Сибири после христианского крещения продолжала практиковать шаманство, но по сути являлась двоеверцами. Многие народы Сибири говорили, что «бог далеко, а дух леса и земли рядом». Тем не менее, эвенкийские шаманы, например, прежде чем камлать, приносили жертвы богу, а затем духу земли и судеб людей.

Среди коренных народов Сибири были такие, у которых христианство привилось в значительной степени (эвены, камчадалы, якуты), и такие, у которых практически не имело силы (нганасаны, ненцы, энцы, чукчи, коряки, эскимосы, удэгейцы, орочи).

Христианское влияние в определенной степени отразилось на мировоззрении, культовой практике и атрибутике народов Сибири. Христианизация народов Сибири способствовала смене погребения – в гробу под землей, также при сохранении местных традиций. Крещеные эвены, эвенки, якуты носили кресты поверх одежды и воспринимали их как обереги. Христианские иконы с изображением Христа, святого Николая, Богоматери вошли в обиход народов Сибири, но восприятие их было близко к шаманскому. У эвенков шаманы использовали изображения христианских святых на шаманской одежде. Например, образ Богоматери от иконы прикрепляли на шаманский головной убор как символ просветления. У эвенков Забайкалья в качестве изображений духов-помощников, служивших амулетами, делали маски из бронзы, меди и жести, железа, изображающие главных христианских святых – Христа, Святого Николая Чудотворца [4, с. 329–330].

Православные христианские миссионеры, служившие в сибирских миссиях с целью обращения иноверцев в христианство, занимались и просветительством. Были открыты местные школы при миссиях, библейские общества. Миссионеры записывали мифы, фольклор, обычаи и обряды местных жителей, изучали их язык, переводили на местные языки краткое изложение текстов Библии, молитвословы. Они внесли значительный вклад в изучение духовной культуры народов Сибири.

Долгое время Таймыр входил в состав Туруханского края. Как это происходило и с другими инородцами, Православная Церковь стремилась обратить коренных жителей Таймыра, язычников, в христианскую веру.

С началом освоения Сибири начинается проникновение в среду туземных народов христианского влияния. Русские казаки стали продвигаться по Верхней Тунгуске и по рекам Таз и Турухан на правобережье Енисея в начале XVII века. С первопроходцами пришла и новая незнакомая вера. Основная масса первопроходцев была и сама неграмотна, лишь единицы были образованны, несли с собой знания и истинную веру. Известно, что даже в Центральной России обыденное сознание русских значительно отличалось от ортодоксально-догматического христианского вероучения, проповедуемого церковью. В крестьянской среде исторически сложился особый бытовой вариант православия (православно-языческий синкретический комплекс), существенную роль в котором играли дохристианские народные верования и традиции. Естественно, что на окраинные регионы русские принесли с собой именно этот вариант православия, ибо их главной задачей было освоение сибирских колоний на Севере, миссионерская же деятельность была второстепенной.

Вслед за первопроходцами на сибирских просторах появляются и христианские миссионеры. Первые церкви в районах, близких к кочевьям аборигенов, строятся в XVIII веке. Они появились в Хатанге и на Енисее, в Дудинке и в Толстом Носе (недалеко от поселка Караул). В урочище Дудинском Введенская церковь была построена в 1770 году. В 1824 году произошло официальное крещение ненцев, которые, несмотря

на это, продолжали поклоняться своим богам и духам, считая, что лишний бог не помешает. Особенно почитали они Николая Чудотворца, покровителя моряков, торговли и земледелия. Его иконы перед охотой, перекочевкой и другими важными событиями они так же, как и своих идолов, мазали кровью или жиром, прося у Николая Чудотворца защиты и помощи, считая, что он силен, коль помогал русским плавать в суровых морях, защищал бедных и неимущих.

После строительства церквей в конце XVIII века, по признанию самих духовных лиц, «успехи распространения христианства более и более ослабились до того, что к 1850 году при пяти приходских церквях этого края осталось три священнослужителя и три причетника, а остальные храмы запустели». Хатангский причт проживал в Дудинке и выезжал один раз в году, по пути исполняя необходимые требы, в основном имея дело с крещеным населением, больше всего с затундринскими крестьянами, долганами и якутами, которые считались «лучшими крестьянами края».

Судя по «Предписаниям отдельного Туруханского управления о язычниках, принявших святое крещение, и о дарованной им трехлетней льготе от уплаты государственного ясака (Начат 19 апреля 1859 года и окончен 21 мая 1865 года)», губернское начальство ревниво следило за успехами миссионеров в деле обращения аборигенов в истинную веру. Вот одно из типичных предписаний: «Смотрителю Дудинского участка Сотникову. Препровождая при сем указ губернского управления от 17 октября с приложением при оном списке о язычниках, принявших православную веру при приходе Дудинской Введенской церкви, предписываю потребовать от священника означенной церкви сведения, под какими номерами инородцы эти записаны. По получении таковой информации донести с применениями и с присовокуплениями, во-первых, номеров, под какими значатся инородцы мужского пола в ревизских сказках, и вторые сведения, сколько и на каком из них значится ясачной недоимки, но если такие требования представить невозможно, то представить общее число недоимка на управах, ... причем обязательно иметь за этими инородцами наблюдение. Исполняющий должность отдельного заседателя, 9 апреля 1859 года». Особо указывалось, что «...для успеха дела необходимы миссионеры, хорошо знакомые с языком, обычаями, верованиями, нравами и бытом и обязанные по условиям кочевого образа жизни своих подопечных кочевать вместе с ними. Однако отдаленность и обособленность края, суровость климата, исключительные условия для жизни, с трудом переносимые даже людьми с крепким и здоровым сложением ... при всех заботах епархиального начальства не позволяют улучшить существующий состав миссии, так как немногие соглашаются закабалить себя в какой-нибудь Туруханский край» [6].

Ссылаясь на статистику подушных переписей, исследователь XIX века П.И. Третьяков писал, что среди инородческого населения Туруханского края в середине XIX в. насчитывалось 3059 душ мужского пола и 2703 женского. «Шаманствующих» по официальной статистике было 2114 чел. (в том числе 1198 мужчин и 1016 женщин). Остальные исповедовали православие. При этом он отмечал, что в вероисповедании инородческое население пользуется совершенною свободою, но принимающие христианство получают трехлетнюю льготу от платежа ясака. П. И. Третьяков писал: «Не зная ни одного инородческого языка и не имея переводчика при себе, местные священники, конечно, сами лишают себя возможности смягчить нравы и развивать понятия инородцев истинами христианства... О христианской религии, к которой принадлежит почти половина инородцев, они не имеют никакого понятия и даже христианские свои имена помнят немногие. О крестном знамении инородец разве вспомнит тогда только, когда придется ему войти в жилище начальника, но и в этом случае он будет креститься не образам, а прямо на начальника» [5, с. 121, 158, 206].

В 1884 году Енисейские епархиальные ведомости очень ярко обрисовали положение Хатангской церкви и прихода: «Церковь эта есть самая отдаленная на севере, и ни один из священников не соглашается жить при ней, а проводят лето в селе Дудинском. Приход разбросан на 2000 верст, и священник объезжает его с декабря по апрель. При такой поспешности едва ли исправно могут совершаться требы, не говоря уже о невозможности религиозного назидания прихожан. Между тем некоторые из торговцев, разъезжая по приходу, развращают инородцев нравственно и до крайности эксплуатируют материально. Инородцы более и более портятся и беднеют». В 1902 году Епархиальный миссионерский комитет пришел к выводу, что «результаты Туруханской миссии, несмотря на ее трехвековое существование, крайне малоплодны: язычников в крае остается еще очень значительное число (до 2000); обращенные в христианство инородцы не могут быть признаны действительными христианами, но до сих пор коснеют в своих языческих традициях».

Тем не менее, следует отметить деятельность священника Михаила Суслова, который с 1869 по 1915 год побывал почти во всех приходах Туруханского края. Он был инициатором постройки в селе Хатангском новой церкви на пожертвования богатых прихожан. В его отчете отмечено обращение в христианство 387 язычников. В Енисейских епархиальных ведомостях описывается миссионерская поездка священника-миссионера, Туруханского благочинного отца Михаила Суслова на озеро Ессей в 1882 году. Он отмечал, что жизнь инородцев, как детей природы, отличается особенною простотою, что многие из них крещены, но, к сожалению, наряду с христианскими понятиями уживаются у них языческие предрассудки и обычаи. Отмечал он и влияние традиционных культов: «Лишь только я подошел к санкам с шайтанами, как бывшие на улице самоедки немедленно побежали в чум. Сюда же вошел и я со священным шаманским ящичком. Находившийся в чуме шаман странно испугался, исказил физиономию и жалобно произнес: «Зачем ты, друг, взял шайтана, – грех»! Находившиеся со мной попутные казаки раскрыли ящик, в котором оказалась песцовая шкурка, а в ней кусок меди с крайне грубым изображением человеческого лица. Кусок меди увешан десятью нитками корольков, а на лбу изображения красовалась бляха. Когда я рассматривал шайтана, то все самоеды, а особенно шаман и женщины, казались взволнованными и постоянно повторяли: «Пожалуйста, пусти... грех!» Я взял идола за нитку и обличал шамана в обмане, показал даже вид, что хочу бросить его в печь. Но шаман настоятельно просил, «пустить» шайтана и не соглашался отдать его даже за деньги, говоря, что он и все самоеды пропадут, если лишатся шайтана. Когда шаман выручил предмет обожания, то поставил к нему караул, чтобы мы снова не могли взять его» [1].

В метрических книгах Хатангской Богоявленской церкви с 1876 по 1919 год, хранящихся сейчас в Дудинском краеведческом музее, зафиксировано крещение одного нганасанина в 1909 году и девятерых в 1919 году. Венчаний, отпеваний и причащений нганасан не отмечено вовсе [6].

Предпринимались попытки распространить образование среди аборигенного населения. Томский губернатор Хвостов, побывав в Туруханске в начале XIX века, просил игумена взять в монастырь для содержания пять мальчиков из инородцев для обучения началам грамоты. На содержание их губернатор определил ежегодные взносы в размере 200 рублей. Об этом было доложено министром внутренних дел императору Александру I, на что последовал высочайший рескрипт:

«Господину Томскому гражданскому императору Хвостову.

Из представления Вашего министру Внутренних дел с удовольствием я видел похвальный ... поступок [для] детей из тунгусов и остяков, оставленных в городе Туруханн-

ске. Человеколюбие есть одно из существенных свойств вашего звания. Мне приятно видеть опыты его во всех состояниях, но наипаче в начальнике края: пример его есть наилучшее к добру побуждение. Я одобряю предложение ваше, чтоб дальнейшее устроение участи детей, благотворительным расположением вашим в монастыре воспитываемых, состояло на попечение и точной обязанности Приказа Общественного Призрения и чтоб губернское начальство избирало и наполняло число воспитанников Вами определенное из ясашных сирот Туруханского края».

На подлинном собственно Его императорского Величества рукою написано: Александр. Местечко Пулава, 3 октября 1805 года».

Такое высочайшее «благословение» предполагало дальнейшее успешное развитие дела просвещения инородческих сирот. Но... через два года Томская духовная консистория обратилась в губернское правление, чтобы мальчики были взяты из монастыря, потому что они остаются там «без всякого призрения и обучать их некому» [5, с. 314].

Неудачные начинания на ниве народного образования аборигенов продолжались и в дальнейшем. В 1859 году в Туруханске было открыто училище для мальчиков преимущественно из инородческого населения. На начальном этапе нашлись и деньги на его содержание: начальник губернии назначил сумму, оставшуюся «от опыта засолки в том крае рыбы». В 1861 году в училище воспитывалось уже 11 мальчиков, среди которых 8 были взяты из разных инородческих племен. Нашлись и местные меценаты: трое жителей Туруханска пожертвовали на благое дело по 140 рублей, а один из них отдал «в вечное владение училища и собственный дом с хозяйством». Но и эта попытка окончилась неудачей. Добродетели сменили место жительства, а государственных средств было недостаточно для содержания школы. «Таким образом первая в Туруханском крае школа, созданная с неимоверным трудом, должна была уничтожиться и самые воспитанники не доучившись отправлены по своим местам» [5, с. 314].

В начале XX века миссионерство вынуждено было обратиться к новым, более глубоким формам деятельности. Новые тенденции нашли свое отражение в работе церковно-приходских школ. Правда, состав учащихся, как правило, был смешанный – ненцы, нганасаны, долганы сидели за партами рядом с русскими. Преподаватели были русские, и обучение велось на русском языке, по европейской системе. Но эта система не учитывала главного: психофизиологических особенностей северных детей. Кочевым народам, как правило, свойственно правополушарное мышление, основанное на образном, художественном восприятии мира. В то время как у пришлого населения преобладало левополушарное мышление, основанное на логике, анализе. Взаимонепонимание приводило к тому, что этих детей принимали за умственно отсталых.

Все попытки организовать школу в селе Дудинском провалились, и в конце концов ее деятельность аборигенов Таймыра не коснулись. Катехизатор Туруханского края М. Соколов констатировал в 1904 году: «Школ в тундрах нет и едва ли могут быть». Деятельность миссионеров в просветительных начинаниях можно определить словами Н.В. Латкина: «Так инородцы и остались без всякого обучения». Но общий вывод его относительно будущего края был весьма оптимистичен: «Туруханский край при всей кажущейся бедности своей богат естественными богатствами. Если здесь утвердится торговля, а следовательно, наберут и капитала на разработку естественных богатств, хотя бы даже и иностранного, то, без сомнения, расцвет экономического положения края и улучшение быта населения совершатся сами собой!!!» [2].

Таким образом, обращение в христианство коренных жителей Туруханского края (в частности Таймыра) проходило не гладко. Это объясняется рядом причин. Во-

первых, кочевой образ жизни при удалении кочевий и зимних стоянок от обитания русского и христианизированного населения затруднял деятельность миссионеров. Во-вторых, отсутствовал достаточный штат миссионеров, а тем более миссионеров, знающих языки коренного населения. В-третьих, миссионеры имели слабое представление о традиционных культах, прежде всего о шаманизме. Нежелание менять веру объяснялось также сохранением родовых пережитков и слабым влиянием русской православной культуры. Наименьший успех христианизация имела среди самоедов. По имеющимся сведениям, ненцы, например, не только не хотели креститься, но и преследовали крещеных аборигенов. Ненецкая поэтесса Любовь Ненянг в своем антропологическом очерке «Наши имена» писала: «Не без гордости за своих предков-сородичей могу отметить, что ненцы проявили завидное постоянство в своей вере. Не приняв, как некоторые другие народы, иной веры, они по-прежнему убеждены в могуществе духов и поклоняются идолам» [3].

Литература

1. Альманах «Журнал Красноярско-Енисейской епархии». – Красноярск, 2000. – С. 50–51, 59.

2. Латкин, Н.В. Туруханский край / Н.В. Латкин // Живописная Россия. – СПб.: Изд-во товарищества М.О. Вольфа, 1895. – Т. XII. Ч. I. – С. 34, 90.

3. Ненянг, Л. Наши имена / Л. Ненянг. – СПб.: Просвещение, 1996. – С.12.

4. Сем, Т.Ю. Христианство и шаманизм тунгусов // Реальность этноса. Глобализация и национальные традиции образования в контексте Болонского процесса. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Реальность этноса» Санкт-Петербург, 22–25 марта 2005 г.) / под науч. ред. И.Л. Набока / Т.Ю. Сем. – СПб.: Астерион, 2005. – С. 328.

5. Третьяков, П.И. Туруханский край, его природа и жители / П.И. Третьяков. – СПб., 1971.

6. Фонд Таймырского краеведческого музея.

Н. Б. Итунина, К. Ю. Кулаков

Феномен межкультурной адаптации в современном мире

Адаптация (лат. adaptatio) – приспособление строения и функционирования организма к условиям существования. Это универсальное явление жизни, реализующее функциональное свойство живого к самосохранению и развитию адаптированности в определённых условиях существования. Мерой адаптированности выступает резистентность, характеризующая вероятность продолжения жизнедеятельности в заданном диапазоне условий среды. У сложноорганизованных систем выделяют как физиологический, так и психологический аспекты адаптации. Не только организм, но и психика может функционировать надёжно или ненадёжно, стабильно или нестабильно.

Наукой выделены две стратегии адаптации: открытая и закрытая [2, с. 126–133]. Первая направлена на обособленность единицы живого от остального окружения, это компенсационная адаптация. Она включает процессы противодействия, уравновешивания, нейтрализации. Вторая стратегия – модификационная адаптация, включающая процессы вживания, усвоения, освоения. Она направлена на то, чтобы природа воздействующих факторов стала частью природы объекта воздействия. Эти две стратегии проявляются как на уровне организма, так и на уровне (поведения) индивида и сообщества индивидов, причём оптимальным вариантом адаптации является сосуществование этих двух стратегий. Особенно важно это в обществе, где протекают

процессы межкультурной адаптации в контексте постоянно воспроизводимой дилеммы: сохранение своей самобытности или усвоение чужих эталонов образа жизни. В широком смысле под межкультурной адаптацией принято понимать сложный процесс, в случае успешного завершения которого индивид достигает совместимости с новой культурной средой, принимая её традиции как свои собственные и действуя в соответствии с ними [3, с. 326].

В мировой науке интерес к феномену межкультурной адаптации возник в начале XX столетия. В 30-е годы XX века американские культурные антропологи Р. Редфилд, Р. Липтон, М. Херсковиц разрабатывают концепцию аккультурации, которую они понимали как результат непосредственного длительного контакта, вызывающего последующие изменения в изначальных культурных паттернах. Как разъяснял известный американский антрополог Ральф Л. Билз в статье «Аккультурация», «в рамках определения, данного Редфилдом, Липтоном и Херсковицем, аккультурация должна рассматриваться как двусторонний процесс, оказывающий воздействие на обе группы, находящиеся в контакте» [1, с. 352].

Итак, аккультурация – это процесс и результат взаимодействия и взаимовлияния этнических культур на групповом уровне. Позже появляется в науке понятие психологической аккультурации для обозначения процесса и результата изменений в психологии индивидов, что связано с их потребностью приспособления (адаптации) к новой культурной среде. Основной способ межкультурной адаптации – это принятие норм и ценностей новой культурной среды, а также форм предметной деятельности. В случае успешности межкультурной адаптации индивид ощущает удовлетворённость и полноту жизни в новых условиях. В современной науке термин «аккультурация» используется также для обозначения любого вхождения индивида в новую для него культуру (вторая инкультурация) – это психологическая аккультурация.

В 50-е годы XX века приоритетными становятся исследования индивидуальных переселенцев и визитёров. Это обусловлено было послевоенным бумом в обмене студентами и специалистами. Со второй же половины XX века глобальные масштабы обрели миграционные процессы, охватив все континенты, социальные слои и группы общества. Сегодня общепризнанно, что миграция стала одним из главных факторов социальных преобразований и развития во всех регионах мира. В 90-е годы XX века, в силу появления стран ближнего зарубежья, Россия превратилась в третий (после США и Германии) мировой центр иммиграции[1]. К современным тенденциям миграционных процессов в мире и в России относят: расширение географии миграции, появление новых типов мигрантов, увеличение разнообразия их социокультурных характеристик, расширение вынужденной миграции, феминизация миграционных перемещений и использование эмиграции для решения проблем занятости [4].

Исследователи констатируют, что «у миграции как общественного явления есть три параметра:

– перемена индивидом координат своего пребывания (т. е. перемещение) (фактор мобильности);

– намерение индивида улучшить своё материальное и (или) социальное положение (фактор потребности); стремление индивида обжиться на новом месте и считать его своей «второй родиной» (фактор стабильности)» [2, с. 39].

[1] На Смоленщине в настоящее время, по данным Облстата, проживают представители около ста народов. Они решают сложные проблемы, включая адаптационную. Существуют двадцать четыре диаспоры, самая крупная из которых – армянская. За последние два переписных периода постоянно увеличивалась численность таджиков, армян, азербайджанцев, наблюдалось также увеличение количества узбеков и молдаван.

Нарастание интенсивности миграционных процессов, расширение объёма межэтнических взаимодействий и их глубины стимулировало и продолжает стимулировать представителей многих отраслей научного познания к многоаспектному исследованию миграции, включая механизмы и тенденции межкультурной адаптации.

Значительны достижения в этом отношении этносоциологии и этнопсихологии. Этнопсихологами, в частности, выявлена кривая адаптационного процесса, в соответствии с которой выделяют пять этапов процесса адаптации человека-визитёра к новой для него культуре [3, с. 329–331]:

– Первый этап адаптации – «медовый месяц»: всё нравится на новом месте, приподнятое настроение, надежды и энтузиазм.

– Второй этап – новая культурная среда начинает оказывать негативное воздействие и, как следствие, – разочарование, фрустрация, тревога и депрессия, то есть симптомы состояния культурного шока[1].

– Третий этап – симптомы культурного шока достигают критической точки, что может вызвать болезнь и стремление покинуть чужую культурную среду, что и делают некоторые визитёры-неудачники.

– Четвёртый этап — у оставшихся депрессия начинает вытесняться ощущением надежды на возможное приспособление и интегрированность в новую культуру. Осознаётся необходимость её изучения, осваивается язык, обычаи и нормы поведения.

– Пятый этап – полная или долгосрочная адаптация, в идеальном варианте – это взаимное соответствие индивида и среды. Индивид участвует в социальной и культурной жизни новой группы, в полноправном межличностном взаимодействии с её членами.

Таким образом, как подчёркивают этнопсихологи, пять этапов адаптации формируют U-образную кривую: хорошо – хуже – плохо – лучше – хорошо. Эта схема адаптации не обязательна в каждом конкретном случае, но довольно типична. Учёт общей схемы сложного и неоднозначно протекающего адаптационного процесса важен в целях его регулирования, предотвращения либо ослабления негативных последствий культурного шока. Симптомы культурного шока, как уже отмечалось, весьма разнообразны и могут включать общую тревожность, агрессивность, депрессию, которая, по прогнозам специалистов, в ближайшее десятилетие может стать одной из самых распространённых болезней человечества. Перечисленные и близкие к ним симптомы культурного шока могут приводить к суицидальным попыткам.

Особенно сильный культурный шок переживают люди, выезжающие за границу на постоянное место жительства. И не случайно среди мигрантов гораздо больше людей с психическими заболеваниями, чем среди коренных жителей. Однако культурный шок (или культурная утомляемость; шок перехода) в последние десятилетия испытали на себе многие, столкнувшиеся с культурной средой. Среди них – «челноки», бизнесмены, туристы, учёные, студенты.

Что касается студентов, то в качестве примера можно рассмотреть опыт Смоленской православной духовной семинарии (СПДС). С 2009 года в данном высшем учебном заведении обучаются студенты из Туркменистана. Проблема межкультурной адаптации для них оказалась актуальной, тем более, что они приехали из среднеазиатского государства, которое в культурном, религиозном, экономическом и политическом аспектах существенно отличается от Российской Федерации.

---

[1] Культурный шок — понятие, введённое американским антропологом К. Обергом и характеризующееся состоянием страха, беспокойства, раздражительности и т.д., вплоть до депрессии и попытки самоубийства. Аналогичные симптомы выделяли психиатры начиная с XVII столетия, описывая состояние ностальгии.

Поэтому, несмотря на индивидуальные характеристики, благоприятно влияющие на процесс межкультурной адаптации – молодой возраст, холостые, склонные к анализу и познанию, с гибким мышлением, – приехавшие из Туркменистана студенты переживают серьёзные адаптационные трудности, включая состояние культурного шока.

Эмпирические исследования, особенно последних лет, показали, что выше описанная U-образная кривая адаптации не является универсальной. В случае со студентами из Туркменистана выявлено, что их пребывание на Смоленщине с «медового месяца» адаптации не начинается. Это обусловлено, во-первых, существенными различиями этнокультур; во-вторых, плохим или недостаточным знанием русского языка; в-третьих, различиями в бытовой культуре и др. Для облегчения процесса адаптации приехавших из Туркменистана студентов в СПДС организуются дополнительные занятия по русскому языку, литературе, культуре речи. Налаживается быт студентов; идёт ознакомление их с русской культурой и богатым культурным наследием Смоленщины. Всё это позволяет приехавшим из Туркменистана студентам почувствовать себя более приспособленными и интегрированными в новую для них культурную среду. Положительно влияет на процесс их адаптации то, что они оказываются в православной христианской религиозной среде, к которой они привыкли ещё в Туркменистане, посещая приходы РПЦ.

Те из выпускников, кто по окончании СПДС возвращаются обратно в Туркменистан, должны пройти процесс реадаптации и испытать возможный шок возвращения. По отзывам некоторых из выпускников, реадаптация занимает довольно продолжительное время, необходимое для того, чтобы вновь полностью приспособиться к жизни в родной стране.

И в заключение подчеркнём, что осмысление феномена межкультурной адаптации является актуальной проблематикой этнопсихологии, этносоциологии, социальной антропологии и связанных с ними наук. Современное человечество развивается по пути расширения и углубления взаимосвязи и взаиморазвития стран, народов и их культур. Это выражается в бурном росте культурных обменов и прямых контактов между государственными институтами, социальными группами и отдельными индивидами. В контексте этих тенденций современного мирового развития важно стремиться к пониманию культур и друг друга. Эффективная межкультурная адаптация не возникает сама по себе, этот процесс необходимо изучать и целенаправленно учиться ему.

Литература

1. Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретация культуры. – СПб., 1997.
2. Бондырева, С. К., Колесов, Д. В. Миграция (сущность и явление)/ С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – Москва – Воронеж, 2004.
3. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология/ Т.Г. Стефаненко. – М., 2003.
4. Юдина Т. Н. Социология миграции/ Т.Н. Юдина. – М., 2006.

Д.В. Самарин

Традиции изучения художественных школ в системе народной культуры

Наступивший 2013 год является для культурологической науки в целом и народной художественной культуры в частности своего рода юбилейным. Тридцать лет назад – в 1983 году – в московском издательстве «Изобразительное искусство» вышло в свет

одно из наиболее крупных и многоплановых исследований – «Народное искусство как часть культуры», обозначившее народное творчество через интеграцию (взаимопроникновение) материальной и духовной культур, призванных трансформировать мир на уровне семантических знаков и художественных образов.

Автором исследования явилась Мария Александровна Некрасова, доктор искусствоведения, один из известнейших сотрудников Научно-исследовательского института теории и истории изобразительных искусств Российской академии художеств. М.А. Некрасова по праву принадлежит к числу специалистов в области теории и практики народного искусства и художественных промыслов России. И хотя обозначенный 1983-й год был непростым как для российского искусства, так и всей культуры в целом, тем не менее, проводимые и обозначаемые в текстах исследования, посвящённые народной, профессиональной и духовно-религиозной культурам, уже позволяют определить основные направления развития возрождающейся культурологической и искусствоведческой мысли.

Своеобразным эпиграфом как к мыслям и идеям М.А. Некрасовой, отражённым в книге, так и особенностям восприятия всего народного искусства является предисловие, написанное доктором филологических наук, академиком Дмитрием Сергеевичем Лихачёвым.

Говоря о народном искусстве как «цельном и стройном мире», учёный обращает внимание на то, что «выхватывание» из этого мира той или иной вещи и помещение её в несвойственное, чуждое самой природе предмета окружение безжалостно нарушает изначально целостную композиционную основу народного искусства.

«Предметы народного быта, – отмечает Д.С. Лихачёв, – принадлежат единому стилю и не могут быть выхвачены из окружения. Все они выражают своё представление о красоте» [2, с. 5].

По праву считая народное искусство «миром духовых ценностей», М.А. Некрасова отмечала, что такая постановка проблемы поднимает народное искусство на уровень большей актуальности и значимости, «позволяет глубже проникнуть в содержание образов, помогает понять его сущность как самостоятельной целостности» [2, с. 19].

«Мир духовных ценностей», обозначенный учёным, по её мнению, соединяет два мощных, замкнутых самих в себе и в то же время интегрированных друг в друга вида искусства – народное и профессиональное. И здесь мысли М.А. Некрасовой перекликаются с размышлениями её духовного сподвижника Д.С. Лихачёва.

Рассматривая в одном из своих трудов вопросы, связанные с особенностями средневековой литературы, Д.С. Лихачёв выделяет некоторые её особенности, соединяющие народную литературу и произведения профессиональных мастеров. По мнению Д.С. Лихачёва, объединяющим началом как для народной литературы, находящейся в рамках обрядов и ритуалов, так и для профессиональной литературы, создаваемой индивидуальными творцами, являются общие художественные приёмы и общая система образов, изначально заложенная в основе творчества.

Обозначив размышления Д.С. Лихачёва, М.А. Некрасова обращает внимание на то, что это наблюдение может целиком относиться к народному искусству и его взаимодействию с искусством профессиональных художников и влиянию на него. Именно здесь происходит «воспроизводство традиции» и не только сохраняется «общее начало» с народным творчеством, но и «питание от его родников».

В этой связи следует отметить, что именно в российской ментальности звание «народный художник», как и «народный артист», являются высшим свидетельством служения народу.

Рассматривая научное творчество М.А. Некрасовой в методическом плане, доктор педагогических наук, профессор Т.Я. Шпикалова обращает внимание на то, что

«теоретические положения о сущности народного искусства в трудах М.А. Некрасовой стали путеводной звездой в разработке педагогических и методических условий освоения народного искусства в школе» [1, с. 10].

Соединённые одной общей идеей исследовать народное искусство с точки зрения общения и взаимодействия людей, М.А. Некрасова и Т.Я. Шпикалова обозначают его как «вечный источник радости творчества и бытия» и выделяют некоторые характеризующие его как культурный феномен качества [1, с. 19–20; 2, с. 63–65].

В частности, отмечают исследователи, одним из первых, наиболее важных и заметных качеств народного искусства является стремление народного художника (мастера) растворить своё субъективное восприятие в общем желании гармонизировать, упорядочить и семантизировать мир. И здесь семантизация мира будет тем более непосредственно становиться необходимым культурным фоном, чем более универсальным и понятным будет сформированный народной культурой язык. При этом в общей гармонии и семантизации народный мастер постоянно должен находить полноту и гармонию выражения своего собственного индивидуально-особенного чувства, соединённого с коллективным творческим началом.

Вторым показателем, обозначающим народное искусство, должно выступать изначально присущее субъективное индивидуальное художественное чувство, сохраняющееся в каждом народе как единое целое. Оно может выражаться через школы народного мастерства, к которым неизбежно причастно творчество индивидуального художника, и лишь благодаря самому творчеству в рамках той или иной народной школы имя художника может стать известным. Известность же эта будет определяться, в первую очередь, заложенным в «переобозначающей» и семантизирующей мир школе художественным языком.

Третьим специфическим показателем народного искусства является представление о том, что основу народного художественного творчества всегда составляет канон (в переводе с греческого – «правило, предписание»). Канон в народной культуре традиционно является совокупностью обязательных в ту или иную эпоху художественных приёмов или правил, а также каноническое начало может выступать как само произведение, служащее для художника нормативным образцом.

Важным элементом народной культуры является заложенное у истоков народного искусства «традиционное мировосприятие», действующее как главная сила, лежащая в основе творчества. В этом смысле традиция оказывается носителем единого образа мира, бесконечно изменяемого и варьируемого на протяжении истории.

Как своеобразный «сгусток» национального характера народное искусство неизбежно является «эпицентром» этнического ядра художественной культуры. Выступая в качестве основы национального менталитета, оно, тем не менее, из века в век остаётся «надличным» и «надиндивидуальным», то есть не замкнутым в рамках национальных границ.

Таким образом, при постоянном сохранении и закреплении всех обозначенных специфических особенностей, народное искусство остаётся понятно всем эпохам и всем народам.

Соединяя свой художественно-методический опыт с предлагаемой М.А. Некрасовой классификацией, Т.Я. Шпикалова обращает внимание на обуславливающую все области культуры преемственность, напрямую связанную с одним из определяющих народное искусство стремлением к целостному постижению мира.

Перенося концептуальные подходы к изучению народного искусства, обозначенные М.А. Некрасовой, на культурно-эстетическое развитие и становление национальной духовной гармонии современного воспитанника, Т.Я. Шпикалова тем самым

определяет задачи становления личности ребёнка в процессе освоения семантики народного искусства.

В качестве доминирующей идеи Т.Я. Шпикалова определяет задачу содействия педагога целостному оптимистическому мироощущению ребёнка с одновременным погружением его в палитру духовно-эстетических ценностей, заключённых в звуках родного языка, народных орнаментальных знаках, художественных образах народного искусства, народной поэзии и прозы, играх и обрядах, музыкально-фольклорному ряду, а также образах, порождаемых в результате общения с родной природой.

Не менее важной задачей является задача создания среды общения, в рамках которой будет происходить освоение народного искусства во всём многообразии его видов.

Следуя по пути закономерного развития задач, в качестве доминирующего звена духовного развития личности выделяется необходимость формирования исторической памяти, особых навыков мышления, определяемых уровнем и степенью постижения народного искусства как особого типа художественного творчества, связывающего настоящий опыт с культурным опытом народного прошлого.

Основу исторической памяти составляют те или иные культурные знаки (коды), лежащие в основе общественного взаимодействия. Одним из таких знаков является закрепившийся в народном представлении орнамент.

По мнению Т.Я. Шпикаловой, «примеры орнаментальных композиций, выполненных народными мастерами в разных материалах, с применением разной техники обработки формы предмета позволят педагогу просто и доходчиво познакомить [ученика] с единством эстетического и функционального в создании художественной вещи, выполнить приёмы декоративного обобщения, объяснить, что каждая вещь создается для человека и живёт в тесном взаимодействии с другими вещами» [1, с. 15].

Вопрос о взаимодействии системы Мастер – Учитель с позиций национальной культуры являлся одним из связующих звеньев в творчестве М.А. Некрасовой и Т.Я. Шпикаловой. Так, соединяя культурогенные и образовательные идеи русского народного искусства в системе М.А. Некрасовой, Т.Я. Шпикалова отмечает, что, говоря о главном отличительном качестве личности народного мастера, М.А. Некрасова выделяет «его духовную связь с народом, с его историей и культурой, с природным окружением» [1, с. 72].

В «Заметках о русском» Д.С. Лихачёв, включая язычески-земное значение орнаментальных композиций во всё узорчье и многоцветье русской народной культуры, писал: «Своеобразный ритм борозды, проведённой плугом, отражает чередование полос в орнаменте вышивки или ткачества на полотенцах, в резьбе по дереву, украшающей прялки, русские избы, и даже в гибких переплетениях берестяных полос крестьянской утвари, в играющих светом и тенью деревянных куполах, крытых лемехом. Земля и голубое небо над ней, простор неоглядных далей, родственно-близких душе человека, всегда формировали поэтическое чувство народа, его духовно-нравственный мир».

«Не отсюда ли, – продолжает его мысль М.А. Некрасова, – вольный, нестеснённый бег плавных линий в орнаменте, в мягких силуэтах скульптурных форм – от избы, увенчанной конем-солнцем, до утицы-солоницы, словно плывущих в просторе? Эта привольность линий рождается в мягкой округлости форм, таящих способность роста, отчего малая форма, небольшая вещица, орнаментальный мотив на прялке или вышитом полотенце несёт монументальность большой формы – избы, корабля, храма, чувство космоса. И та же свобода в плавной линии, обтекающей силуэты фигур в деисусном чине, вышитом золотом и жемчугом древнерусскими мастерицами, в цвету-

щей ветви узорочья расшитого кокошника и в возносящихся к небу куполах – символ, выражающий русское восприятие мира в единстве небесного и земного» [2, с. 31].

Орнамент – с точки зрения эстетического восприятия – представляет собой состоящий из ритмически упорядоченных элементов узор. Однако структурно-композиционная составляющая орнамента вызывает у исследователей гораздо больший интерес.

Исследуя орнамент с точки зрения изобразительно-семантических ассоциаций, российский искусствовед Д.В. Сарабьянов обращал внимание на то, что по способности проникновения в разные виды искусства и по возможности обретать новый смысл, ранее с ним не ассоциировавшийся, орнамент стоит на первом месте в истории художественной культуры.

Таким образом, орнамент является не только узором, выполняющим лишь прикладные функции. Если цвет, пластика, фактура, как правило, принадлежат определённому предмету, то орнамент сохраняет свою образную структуру независимо от практического использования в качестве трансформации и преображения определённой вещи.

Кроме того, орнамент, по определению, несёт в себе и большое информационно-семантическое поле, помогающее как создающему, так и воспринимающему художественное творение глубже понять изучаемый им мир. Вот почему исследование семантических особенностей народного искусства средствами орнамента поможет как развитию художественно-творческих способностей, так и проникновению в культурные поля народов мира.

Исследуя особенности развития творчества ребёнка средствами народного орнамента, Т.Я. Шпикалова предлагает в этой связи использование некоторых художественно-творческих задач, помогающих созданию полноценного художественного образа.

По мнению учёного, путями создания орнаментального образа являются такие художественно-творческие задачи, как повтор, вариация, импровизация [1, с. 51].

Повтор (упражнение), обозначаемый как художественно-творческая задача, предполагает знакомство с характерными отличительными признаками орнаментов разных школ народного мастерства, при котором непременным условием является индивидуально-личностное видение автором орнаментальных мотивов, неизбежно возникающих при эмоционально-эстетическом восприятии искусства и мира.

Вариация – своеобразное иносказание, созданное по мотивам орнаментальных композиций – представляет собой более усложнённую задачу решения образа. Вариация несёт в себе неполное, частичное изменение главных (ведущих) декоративных элементов, при котором возможно использование разнообразных декоративно-композиционных схем. При освоении вариативных задач происходит не только частичное изменение традиционно закреплённого культурой изобразительного знака, но и активизируется развитие собственной художественно-творческой фантазии и воображения, определяющих отнесённость художника к тому или иному коллективному этническому ядру.

Импровизация – как наиболее творческое решение образа – связана с созданием нового взгляда на декоративный мотив или художественную вещь. Она предполагает вариативность ритма, цвета и ритмических единиц (фигур). В процессе импровизации создается «прототип» – компиляция художественных образов из разных школ народного мастерства. При этом интересным развитием импровизационных технологий может стать привлечение орнаментальных знаков, выполненных на разных материальных носителях – растительных орнаментов Гжели, Жостова, Хохломы и т.д.

Следует отметить, что в настоящее – «постиндустриальное» – время неизбежно происходит поиск, формирование и закрепление (фиксирование) новых художествен-

но-эстетических способов обозначения метафизических процессов жизни – как в сторону их углубления, так и по пути расширения через создание новых языковых семантических структур, а также использование новых или трансформированных в соответствии с возникающими особенностями восприятия жизни технологий, материалов и инструментов.

Литература

1. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество / под ред. Т.Я. Шпикаловой, Г.А. Поровской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

2. Некрасова, М.А. Народное искусство как часть культуры/ М.А. Некрасова. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 344 с.

Ю.В. Трусов

Роль традиций в дизайне интерьера старинных русских городов (на примере города Смоленска)

В настоящее время интерьер – одно из динамично развивающихся направлений современного дизайна, который все чаще называют «самым распространенным и самым «неожиданным» из искусств, порожденных неугомонно-новаторским XX веком». «Сегодня, в начале XXI века, стало окончательно ясно, что дизайн, долгое время считавшийся чем-то вроде умения «оформлять» предметно-пространственное оснащение нашей жизни, – это искусство. Искусство нового этапа развития цивилизации», – утверждают авторы иллюстрированного словаря-справочника по дизайну [1, с. 11] Минервин Г.Б., Шимко В.Т., Ефимов А.В. и другие.

Изменения, произошедшие в жизни людей в последние десятилетия, делают актуальным поиск новых форм и моделей средовых композиций, разработку современных проектных принципов организации предметно-пространственной среды городских, общественных и жилых помещений. Есть ли место в этом процессе традициям или путь развития современного интерьера – это поиск совершенно новых форм и приемов организации пространства, освещения, декора ограждающих поверхностей?

Цель средового дизайна ученые традиционно определяют как «формирование гармоничной предметной среды жилой, производственной и культурно-бытовой сфер». Проблемы дизайн-проектирования средовых (в том числе интерьерных) объектов рассматриваются в работах Новиковой Е.Б., Пономаревой Е.С., Раннева В.Р., Шимко В.Т. и др. Данные авторы подходят к интерьеру как к системе, зависящей от таких факторов, как функциональная программа, естественно-климатические условия места строительства, градостроительные условия расположения объекта. При этом достаточно внимания уделяется вопросам учета в процессе проектирования антропометрических особенностей человека и эргономических закономерностей его деятельности.

Сегодня, по нашему мнению, необходимо учитывать и другие «человеческие» аспекты в дизайн-проектировании. Речь идет об использовании культурного потенциала дизайна, введении историко-культурного принципа в практику современного дизайн-проектирования предметно-пространственной среды городских общественных и жилых помещений. Это необходимо хотя бы с точки зрения того, что масштаб переживаемого в настоящее время кризиса формотворчества особенно нагляден в горо-

дах, теряющих свою индивидуальность, изобилующих анонимными или угасающими центрами общественной жизни. Противоречивое, сверхбыстрое развитие жизни в них дошло до такого предела, при котором дальнейшее нарушение гуманистичности окружающей среды может иметь катастрофические последствия.

Факты распространения психических и психосоматических заболеваний, общего ухудшения социально-психологической атмосферы в городах в XX веке являются, по мнению специалистов, последствиями проживания в высоко урбанизированной среде (Вилкинс А., Филин В.А.). Угнетающее однообразие и примитивность форм, угрожающее доминирование дебалансированных объемов негативно воздействуют на психику человека. Когда глаза воспринимают только пустоту или монотонность, вызывающие чувство безысходности, угнетенности и апатии, то человек ощущает «визуальное обнищание», на преодоление которого испокон веков ориентированы все виды народного творчества. Унифицированная современность крупных городских массивов стала вызывать все более отрицательную реакцию людей. В 70–80-х гг. XX века в оценке архитектурных сооружений происходит сдвиг массовых вкусов в сторону «от современного».

«Контекстуальность», связь со сложившейся городской тканью, стала стержневым принципом поисков альтернативы формам, образованным на принципах целесообразности и объективности. Девиз «присутствие прошлого» занял свое место в постмодернистской архитектуре второй половины XX века.

Длительность эмоционального воздействия произведений искусства, как известно, основана на том, что в них содержится неисчерпаемый запас новых открытий и впечатлений. Это хорошо видно при сопоставлении аналитических работ, посвященных рассмотрению различных исторических памятников архитектуры и искусства, в которых каждая деталь гармонично соотносится с целым. В современных же материально-художественных объектах они в большинстве случаев отсутствуют, хотя психология восприятия придает большое значение восприятию деталей, хорошо согласованных с общим целым. Типовые интерьеры XX века почти не могли иметь «деталей» по причине индустриальной технологии их изготовления.

Повышенный интерес потребителя к «историческому» мы наблюдаем сегодня и в сфере интерьера, особенно в городах с богатой историей и культурными традициями. Формируется новая потребительская культура. Этот процесс затрагивает сферу социальных установок, этических норм и эстетических ценностей, которые не могут не приниматься профессиональным сознанием.

Академик Д.С. Лихачев в своих интервью утверждал, что в XXI веке одинаково актуальными для человечества являются как сохранение природы, так и сохранение культуры. «Сохранение культурной среды – задача не менее важная, чем сохранение окружающей природы. Если природа необходима человеку для его биологической жизни, то культурная среда не менее необходима для его духовной, нравственной жизни, для его духовной оседлости, для его привязанности к родным местам, следования заветам предков, для его нравственной самодисциплины и социальности» [2, с. 555].

Особое значение в современном обществе приобретает не только создание условий для физического комфорта человека, но и фактор его социального развития. Дизайн интерьера – это составляющее культурной среды, возможности которого играют огромную роль в процессе социализации личности, ее духовно-нравственном развитии.

Сегодня пониманию современного интерьера как рационально организованного, нейтрального каркаса «жизненного спектакля» все чаще противопоставляется интерьер культурно наполненный, представляющий собой живую связь прошлого и

настоящего. По нашему мнению, именно последний подход к проектированию интерьера как особого интегрированного пространства является наиболее актуальным. В деятельности дизайнера, создающего новые общественные и жилые интерьеры в городах с богатой историей и культурой, историко-культурный принцип проектирования приобретает особое значение. Он определяет целесообразность учета в процессе проектирования исторического опыта и культурных традиций региона, конкретного города, поселка.

В городе Смоленске представлены интересные интерьеры XX–XXI веков, авторы которых демонстрируют внимательное и бережное отношение к историко-культурным традициям региона и России в целом.

Уникален, с данной точки зрения, опыт работы художника С.В. Малютина над рядом интерьеров имения Талашкино. В конце XIX – начале XX века село Талашкино вблизи Смоленска стало своеобразным художественным центром благодаря деятельности его владелицы, художницы и коллекционера М.К. Тенишевой. Сама М.К. Тенишева писала: «Мне давно хотелось осуществить в Талашкине один замысел. Русский стиль, как его до сих пор трактовали, был совершенно забыт. Все смотрели на него как на что-то устарелое, мертвое, неспособное возродиться и занять место в современном искусстве... Мне хотелось попробовать, попытать свои силы в этом направлении, призвать себе в помощь художника с большой фантазией, работающего над этим старинным, русским сказочным прошлым» [3, с. 18]. М.К. Тенишева ставит своей целью возрождение наследия древнерусского и народного крестьянского искусства. Произведения народного искусства для ее музея собирались по многим губерниям России. Именно эта коллекция предметов народного искусства – резных наличников, лобовых досок, причелин, набивных досок, прялок, ларцов, ковшов, мебели – стала источником вдохновения для С.В. Малютина.

В 1900–1903 гг. в Талашкино по эскизам С.В.Малютина строится здание мастерских – знаменитый «Теремок». Сегодня интерьеры «Теремка» – это редкий пример сохранившихся до XXI века интерьеров в стилистике «неорусского» модерна. Здесь каждая деталь – резные фронтоны и полотнища дверей, резные вставки на косяках, резные перила лестниц, авторская мебель, узоры изразцовой печи – образец нового взгляда художника начала XX века на русское народное искусство. Стилизации С.В. Малютина опираются на узоры русских пряников, набивных тканей XVII–XVIII веков с их крупными, условно прорисованными мотивами, но не повторяют их.

В Талашкине С.В. Малютин также оформляет театр и балкон в доме Тенишевых. Фотоматериалы начала XX века позволяют изучить приемы, использованные художником в решении данных интерьеров. Дополнением к фотоматериалам являются воспоминания современников. Так, С.К. Маковский писал: ««Прямой дощатый потолок; гладкие стены, завершенные карнизом в виде широкой ленты орнамента – сплетение сказочных павлинов, листьев и цветов; резные скамейки с высокими русскими спинками; занавес с изображением играющего гусляра; расписные двери; в одном из углов на пузатой подставке – деревянная сова, похожая на толстую сказочную Бабу Ягу.

В такой обстановке по-иному, чем в наших странно бесстильных театрах, должны звучать русская речь, поговорки, присказки и меткие словца, которыми так богат народный язык, – по-иному должны слушаться унывные и веселые песни народа и звоны балалаек, иными должны казаться живописные одежды старины» [4, с. 118].

В XXI веке примером сочетания в единых формообразующих процессах дизайна факторов сегодняшней художественной культуры со стилистическими особенностями прошлого может служить кафе «Русский двор» (г. Смоленск, 2004 г., автор проекта – Е.А. Козикова).

Решение интерьеров кафе было ориентировано Е.А. Козиковой на создание собирательного образа «русской старины». В решении интерьерного пространства автор активно использует формы русской теремной архитектуры (решение опорных столбов, роспись простенков, изразцы). В трактовке потолка можно проследить попытку совместить сложное современное пластическое решение и материалы со стилистикой московского «узорочного стиля». Прямоугольная форма больших оконных стеклопакетов в верхней части смягчена использованием ламбрекенов с яркой вышивкой. Входные двери современной конструкции предваряет затейливый портал, в завершении которого угадываются теремные башенки под шатровыми кровлями. Таким образом, вся композиция выстроена на многообразии встречных впечатлений.

Кроме того, автор проекта активно использовала эффект дополнительного освещения – это многочисленные светящиеся изнутри узорчатые «слюдяные» оконца, специальные светильники и люстры, выполненные по авторским эскизам и имеющие абсолютно оригинальные формы.

Внутренняя среда кафе наполнена выразительными деталями. Самовары, балалайки, связки баранок, глиняные горшки, матрешки расположены в специальных нишах и на подставках. В этом разнообразии зрительно организованных форм невольно возникают «темы», направленные на эмоционально-эстетическую информацию о специфике культуры быта. «Подсказки» оказывают воздействие на зрителя, погружая его в спроектированные дизайнерские ощущения. В этой ситуации человек в определенной степени отрешается от конкретной функционально окрашенной ситуации; интерьер вызывает ощущение динамичности, простора, свободы с оттенком ненавязчивой содержательности.

В целом же, позиция, с которой автор подошел к решению задач сочетания элементов «старинного» и «современного», на наш взгляд, заслуживает внимания как одна из вариаций организации современных этнически ориентированных интерьеров.

Еще одним примером обращения в современном общественном интерьере к культурным традициям прошлого являются интерьеры ресторана «Орхидея» (г. Смоленск, 2002 г., автор проекта А.В. Сорокин). Романтичную атмосферу автор решил создать с помощью использования отдельных приемов и элементов стиля «модерн». Этот стиль в условиях Смоленска позволяет создавать условия для успешного переплетения, взаимопроникновения и, в конечном счете, сосуществования «читаемых» культурных фрагментов различных эпох, современниками которых ощущают себя жители города. Через них они воссоздают и свое прошлое, то есть генерируют соответствующие настроения, определяющие выбор поведения. Гамма ощущений и оценок, выраженная в соответствующих эстетических категориях, становится критерием оценки художественного качества среды.

Основное развитие стилистика «модерна» находит в решении стен, на которых расположены живописные панно, и характере кованых деталей интерьера. Пастельная цветовая гамма стен и потолка, живописных панно, их белого лепного обрамления противопоставлена насыщенному красно-коричневому цвету декоративных ограждений и мебели, черным ажурным узорам кованых решеток и фонарей.

В целом автору проекта удалось разработать выразительный современный интерьер ресторана. А использование стилистики «модерна» позволило создать романтическую обстановку для отдыха, что стало «визитной карточкой» ресторана.

Кафе «Трапеза» (г. Смоленск, 2000 г., автор проекта А.В. Сорокин) демонстрирует случай, когда стандартную столовую общественного питания частный заказчик сумел преобразовать в уютное кафе.

В решении стен и потолка использованы элементы декора, на ассоциированном уровне дающие некий образ русской «старины». Так, в декоре потолка главную роль

играют мощные деревянные балки темного цвета. В оформлении выступов стен, оконных арок, перегородки и стойки бара автор использовал декоративные вставки «под кирпичную кладку». Аналогичной «кирпичной кладкой» отделена ниша, в которой располагается бар, и выход в рабочую зону.

Арочная форма окон – часть создаваемого дизайнером образа. Органичным дополнением здесь выступают декоративные решетки и кованые подсвечники, установленные на подоконниках. Акцент в интерьере автор сделал на использование кованых изделий: это оригинальные люстры, выполненные по авторским эскизам, декоративные подсвечники, решетки.

Кроме того, в интерьере заметную роль играют керамические панно с элементами древнерусской тематики, а также мебель, подобранная в соответствии с общей стилистикой.

Интерьер данного кафе представляет собой пример обращения его автора к теме истории, образам русской архитектуры и быта. Это соответствует общему замыслу проекта и его логическому развитию. Подобная переориентация зданий является актуальной не только для обеспечения определенного психологического комфорта посетителей, но и как факт отклика на естественную потребность человека приблизиться к своей истории с целью почувствовать непрерывность своего существования в прошлом, настоящем и будущем. Использование подобных архитектурно-дизайнерских проектов убедительно показывает, что совершенствование современных технологий и материалов само по себе не удовлетворяет потребности человека в организации быта. Последний предполагает не просто удобное проживание в физически комфортном месте, он включает в себя собственное знаковое пространство человека, отражающее его психическое продолжение.

Таким образом, рассмотренные выше примеры конкретных архитектурно-дизайнерских разработок подтверждают актуальность и востребованность историко-культурного принципа проектирования в деятельности дизайнера, создающего новые общественные интерьеры в городе с богатой историей и культурой. Этот путь не имеет ничего общего с беспринципной стилизацией и имитацией старины. Он базируется на современных методах, конструкциях и технологиях, и при этом дизайнерские формы остаются открытыми для нововведений, но таких, которые вытекают из культурных слоев богатого исторического наследия. В сближении стилистических характеристик различных элементов предметно-пространственной среды сложилась определенная амплитуда формообразующих тенденций, которые, сосуществуя друг с другом, создают специфичный стиль современной эпохи.

Сформировавшийся в 20-е годы XX века в архитектуре и дизайне «интернациональный стиль» с его лозунгом о том, что «форма следует функции», долгое время был очень популярен во всем мире. Но уроки «интернационального стиля» показали, что дизайн может стать источником напряжения и даже отчуждения, если он создает среду человеческого обитания, опираясь лишь на утилитарно-функциональные потребности. «Рациональность формы быстро разраставшихся городов не несла, однако, радости их обитателям. Стандартные объемы, безразличные к индивидуальности места, не складывались в основу среды, которую человек мог бы признать «своей», помнить и любить. Крупные массивы, в которые складывалось «современное», оказывались монотонными, а его включение в сложившуюся городскую ткань нарушало ее непрерывность, порождая ощущение конфликта. Поначалу, пока кристаллическая ясность рационалистической архитектуры резко выделялась и была внове, все принадлежащее прошлому города могло казаться раздробленным, хаотичным и устарелым. Однако новое быстро разрасталось в обширный контекст обыденного. И теперь уже на его

фоне исторически сложившаяся застройка стала восприниматься как целостное ядро, внутренняя сложность и богатство которого противостояли отчужденной от человека механической простоте» [5, с. 8].

Из общего фона, архитектурно-дизайнерского проектирования формируется центральный стержень образа жизни, который характеризуется тенденциями преодоления эмоциональной инертности форм, их безликости. Художественный метод как способ отбора, обобщения и преобразования действительности здесь оперирует функцией, конструкцией и художественностью, имеющей в основе пластико-выразительную структуру.

В рамках культуры профессиональная творческая память реализуется как интуиция. Взаимосвязь событий и фактов, сцепление зависимостей и обстоятельств, сплетение специфических условий производства и потребления – все это в синергетической зависимости индуцируется на сознательные или подсознательные решения, предпринимаемые дизайнером. Успешность окончательного решения зависит от глубины проработки уровня сопоставительной оценки альтернативных вариантов. Генерирование идей осуществляется в рамках главного направления, а сопоставление вариантов реализует главную методологическую установку, в рамках которой культивируются нетрадиционные приемы для решения традиционных задач. В конечном итоге восприятие средового состояния интерпретируется в образе среды, в котором духовные состояния, настроения и способы поведения ассоциируются с визуальными слагаемыми материального окружения.

Вопросы историзма в архитектуре рассматривает А.В. Иконников в одноименной работе «Историзм в архитектуре». Он дает следующую трактовку данного явления: «Историзм в нашем понимании – не название конкретного направления в практике определенного времени, а тенденция, проходящая сквозь все периоды развития архитектуры, начиная с Возрождения. Историзм определяется обращением к культуре прошлого для решения проблем настоящего. Он использует в своем языке знаки, свидетельствующие об обращении к исторической памяти в системе, принадлежащей актуальной культуре» [5, с.10]. По нашему мнению, данное определение в полной мере относится и к интерьеру.

Литература

1. Дизайн: иллюстрированный словарь-справочник / Г.Б. Минервин, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов и др.: под общ. ред. Г.Б. Минервина и В.Т. Шимко. – М., 2004.
2. Лихачев, Д.С. Заметки и наблюдения/ Д.С. Лихачев. – Л., 1989.
3. Тенишева, М.К. Впечатления моей жизни/ М.К. Тенишева. – Л., 1991.
4. Журавлева, Л.С. Талашкино: очерк-путеводитель/ Л.С. Журпвлева. – М., 1989.
5. Иконников, А.В. Историзм в архитектуре (от эпохи Ренессанса до конца XX века)/ А.В. Иконников.– М., 1997.

М.Н. Глазков

О безопасности фонда Синодальной (Патриаршей) библиотеки в первой половине XVIII в.

Московские церковные иерархи издревле собирали произведения богослужебного, учено-религиозного, церковно-просветительского характера. К середине XVI в. – эпохе митрополита Макария – складываются общие контуры будущей Патриаршей библиотеки. Ее основной задачей стало собирание всех «святых книг», которые в русской земле обретаются [см. подробнее: 1; 2].

В петровское время, с 1701 по 1727 гг., в библиотеке провели пять описей, одна из которых была сугубо сличительной [3]. Судя по ним, за исключением единичных неясных помет о судьбе той или иной книги, случаев пропажи или физической их утраты не зафиксировано. Очевидно, книги здесь сохранялись лучше, чем в светских библиотеках. Почему же уровень безопасности здесь был выше?

Напрашивается вывод, что одной из причин большего сбережения фонда Синодальной библиотеки являлось несколько иное отношение к церковной книге. Книга религиозного характера ассоциировалась в отечественном менталитете со «второй иконой». Украсть или повредить ее считалось почти святотатством. Сказывались и другие, более прозаичные факторы. В частности, контингент читателей крупных светских библиотек, вероятно, был больше, чем в рассматриваемой библиотеке, а следовательно, выше была возможность сохранности фондов.

Долголетнее существование Синодальной (Патриаршей) библиотеки способствовало накоплению опыта решения библиотечных проблем, включая охрану фонда. За два века здесь были наработаны позитивные прикладные методики библиотечной работы. Случайные кадры книгохранителей отсеивались и т.д.

Нельзя не привести той мысли, что круг читателей Синодальной библиотеки, насколько об этом можно судить, по-видимому, был сравнительно нравственнее. Ведь пользовавшиеся ею духовные лица обязаны были блюсти определенные нравственные нормы, превышающие мирские правила. И хотя христианские догмы «не укради» и т.п. являлись общеобязательными, требования к поведению священнослужителей предъявлялись более строгие.

После упразднения патриаршества и образования Святейшего Синода (1721 г.) Петр I приказал в 1724 г. содержать Синодальную библиотеку отдельно от синодальной ризницы, хранившей иные церковные ценности. Таким образом, библиотека невольно получила отдельное помещение, что не могло не способствовать лучшему хранению фонда.

Тогда же рукописи Синодальной библиотеки в большинстве своем получили новые переплеты. Старые состояли из досок, обтянутых кожей, и имели застежки или завязки, принятые в старорусском переплетном мастерстве. Новые переплеты были сделаны из картона, обтянутого коричневой кожей, без застежек, что повлекло за собой деформацию листов. Кроме того, при новом переплетении погибли старые пометы и записи, бывшие на внутренней стороне переплетных досок [4]. Возможно, такое неделикатное отношение переплетчиков отчасти было спровоцировано открыто скептическим отношением Петра и его окружения к Православной Церкви.

В то же время, как известно, «птенцы гнезда Петрова» идеализировали западную культуру и ценности и их представителей, что иногда превращалось в полуанекдот. В 1722 г. Москву посетил герцог Голштимский Карл Фридрих. Он «изъявил желание осмотреть библиотеку, хранившуюся в патриарших палатах». В библиотеке, как и полагается, немедленно начали наводить блеск. Вместе с тем профессору «Еллино-греческой школы» Афанасию Скияде поручили составить описание греческих манускриптов, изданное в 1723 г. под заглавием «Каталог греческих Рукописей Синодальной Библиотеки».

Этот каталог не только помогал на протяжении всего XVIII века проводить сверку фонда. Он сыграл огромную роль в становлении западного общественного мнения относительно культурного наследия «варварской России». Библиотеки Ватикана, Оксфорда, Вены, издавна гордившиеся древними рукописями, «вдруг» увидели в Синодальной библиотеке достойную соперницу, которая могла поспорить «с самыми редкими тех библиотек книгами» [5]. Надо думать, что если бы герцог Голштимский выбрал другой экскурсионный маршрут, мы могли бы не узнать об удивительных богатствах, хранившихся в одной из отечественных библиотек.

По мнению Синода (1721 г.), Патриаршая библиотека оставалась, «как и прежде, доступной для желающих пользоваться ее сокровищами». С ее книг снимались и печатались копии «для пользования общества и к споспешествованию Российской Истории» [5]. Но, несомненно, доступность библиотеки, как и других книгохранилищ XVIII в., представляется очень условной.

В сохранившемся документе Святейшего Синода от 26 ноября 1736 г. сказано, что пользоваться книгами Синодальной библиотеки могли ректор, префект, учителя и «первенствующие студенты» Славяно-греко-латинской академии. В отдельных случаях допускались сторонние благонадежные лица, занимавшиеся учеными изысканиями. Для посетителей отводились три дня в неделю: вторник, четверг и суббота. Читать надлежало не в помещении книгохранилища, а в столовой, где были поставлены специальные столы. Литературу выносить запрещалось. Вскоре, правда, книги под расписку разрешили получать на дом ректору и префекту. За порчу и урон взыскивался штраф.

Одной из главных причин ограничений в пользовании фондом Синодальной библиотеки необходимо признать оправданную боязнь его расхищения. При сравнительно лучшем состоянии сохранности Синодальной коллекции, здешние книгохранители не могли не понимать, что степень защиты все же была низкой и ненадежной. Отсутствовали нормальные каталоги. По существовавшим описям или спискам книг не всегда можно было оперативно ориентироваться. Расстановку фонда, по современным нам меркам, следует назвать неупорядоченной.

В итоге, библиотека, которой по праву могла гордиться Россия, оказалась фактически недоступной для отечественного образованного общества, по сути, обслуживала очень скромный корпус педагогов и лучших учащихся Славяно-греко-латинской академии. На этом примере видим, что уровень безопасности хранения книжных ресурсов во многом определяет масштабы и содержание деятельности любой библиотеки. Требовались большие административные, научные и практические усилия и усовершенствования, растянувшиеся на долгие десятилетия, чтобы изменить данную ситуацию.

Литература

1. Московский митрополит Макарий и его время: сб. статей. – М.: Изд. Московской Патриархии, 1996. – 300 с.

2. Попов, Н.П. Возникновение Московской Патриаршей библиотеки/ Н.П. Попов. – М., 1933. – 38 с.

3. Иосиф (Левицкий). Московская Патриаршая или Синодальная библиотека. – М.: Русские ведомости, 1869. – 23 с.

4. Луппов, С.П. Книга в России в первой четверти XVIII века/ С.П. Луппов. – Л.: Наука, 1973. – С. 283–284.

5. Савва (Тихомиров). Указатель для обозрения Московской Патриаршей (ныне Синодальной) ризницы и библиотеки. – М.: Университетская типография, 1858. – С.231–233.

Н.В. Самосюк

Русская культура и Православная Церковь на территории Западной Беларуси в 1921–1939 гг.

На протяжении межвоенного периода Западная Беларусь являлась территорией, на которой активно взаимодействовали и конкурировали различные культуры. Русское население стремилось сохранить свою культурную и национальную идентичность с помощью различных организаций, объединённых вокруг Православной Церкви.

Русская культура исторически сформировалась под влиянием православия. Организации русского национального меньшинства воспринимали Православную Церковь как основу русской культуры, главную опору своего движения во Второй Речи Посполитой. В связи с этим они занимали достаточно активную позицию по проблемным вопросам взаимодействия Православной Церкви и Польского государства. Практически все русские организации включали в свои программы решения первостепенных проблем, с которыми столкнулась Православная Церковь в Польше. Они открыто заявляли о притеснениях со стороны административных властей и требовали запрещения закрытия православных храмов административными властями и возвращения Церкви её имущества, переданного Католической церкви, уравнения в материальном плане православного духовенства с католическим, предоставления православным священнослужителям польского гражданства, передачи православных семинарий и богословского факультета церковным властям, предоставления права открывать православные приходы по желанию населения. Наиболее категорично и резко звучали требования сохранения соборности церкви и использования церковнославянского и русского языков в богослужении и преподавании Закона Божьего.

Русские организации рассматривали Православную Церковь как одного из своих союзников в борьбе за расширение прав русского национального меньшинства в Польше. Принимая во внимание особую роль православия в культуре русского народа, руководство Русского национального объединения (РНО) в 1927 г. начало переписку с митрополитом Дионисием о необходимости активизации деятельности православных священников в борьбе за реализацию прав русского национального меньшинства. В одном из писем от имени Н. Серебрянникова говорилось, что работа РНО не может быть полной, если в ней не примет участие один из важнейших элементов русского населения – православное духовенство. На протяжении всей российской истории православное духовенство всегда было тесно связано с народом и пользовалось особым авторитетом. В связи с этим объединение и обратилось к митрополиту с просьбой призвать православное духовенство участвовать в деятельности РНО [4, с. 63].

Официальный ответ митрополита Дионисия был довольно нейтрален и составлен в духе компромиссов, так как в нём не было прямого согласия на участие православного духовенства в политической деятельности, но прослеживалось сочувственное отношение к проблеме. Кроме этого, Верховный совет РНО направил специальную делегацию во главе с П. Королем для предоставления владыке Дионисию своих пожеланий по взаимодействию в области культуры, поскольку именно в Православной Церкви РНО видело оплот русской культуры и народного духа.

Впоследствии церковное руководство официально заявило о позиции невмешательства в решение национальных проблем в Польше. В связи с этим в журнале «Воскресное чтение» в 1931 г. было напечатано заявление митрополита Дионисия о том, что Церковь не связана ни с каким политическим движением. Таким образом, церковное руководство официально подчеркнуло свою лояльность политике польского государства по национальным проблемам, что являлось характерной чертой его политики в указанный период.

Церковные проблемы, несмотря на указанные обстоятельства, по-прежнему оставались важнейшим направлением в работе русских организаций. Главным среди них стала деятельность против политики полонизации Православной Церкви. Ещё в начале 1920-х гг. польское государство по отношению к церкви начало проводить политику денационализации и подчинения государству [2, с. 204]. Первым шагом в реализации этой политики стало провозглашение автокефалии Православной церкви в Польше. Все несогласные и неугодные правительству православные иерархи были отстране-

ны от занимаемых должностей. Константинопольский патриарх признал независимость Православной Церкви в Польше. В сентябре 1925 г. митрополиту Дионисию был официально вручен «Томос» о даровании автокефалии от патриарха Василия III. Таким образом, польские власти добились отделения Православной церкви в Польше от Русской Православной Церкви. Русские организации негативно встретили идею автокефалии церкви, по-прежнему активно защищая её русский характер. Однако активного противодействии установлению автокефалии со стороны русских национальных организаций не наблюдалось, что, возможно, свидетельствует о признании ими свершившихся фактов.

Проблема сохранения русского языка в церковной жизни существовала на протяжении всего межвоенного периода. В 1922 г. Священный Синод разрешил использование белорусского, украинского и польского языков в богослужениях и проповедях в тех местностях, где представителей соответствующих национальностей было большинство. Постепенно начала проводиться полонизация системы духовного образования: в семинариях и православном богословском факультете преподавание проходило на польском языке. Следующим шагом было постепенное вытеснение русского языка с уроков Закона Божьего, его замена сначала «материнскими языками» (белорусским либо украинским), а затем польским. Реализация этой политики велась достаточно жёстко: дело доходило до оскорблений учеников и законоучителей, запретов петь «колядки» на русском языке, насильственного введения польского языка при чтении молитв. Столь активное вытеснение русского языка из церковной жизни, по мнению многих исследователей, объясняется тем, что именно в этой области польские власти видели «русскость» Православной Церкви, усматривали возможность распространения русского влияния на население «крессов всходних» [5, с. 67]. Кроме того, проведение «деруссификации» Православной Церкви, по мнению польских властей, было необходимо и потому, что в большей своей части православное духовенство, особенно высшие иерархи, было русским по национальности. Большинство приходских священнослужителей своё образование получило ещё в российских дореволюционных учебных заведениях. В связи с этим стала проводиться замена «старых» священнослужителей представителями «нового» польского православия. Главными аргументами в пользу данного процесса было то, что в православных приходах не хватало молодых священников с богословским образованием, а удержание во главе приходов старого довоенного духовенства невозможно, так как они, в силу определенного воспитания, придерживались старых российских взглядов. Подобная политика польских властей вынуждала русские организации в Польше проводить активную работу по защите церковно-славянского языка в богослужениях, сохранению русского языка в церковном делопроизводстве и преподавании Закона Божьего в школах, употреблении его в общении священнослужителей с прихожанами и во время произнесения проповедей, при издании церковной литературы и периодики. Например, в 1935 г. по инициативе лидера Гродненского отдела РНО А.В. Наумюка был проведён ряд собраний русских жителей города с целью организации протеста в связи с отменой польскими властями преподавания Закона Божьего в школах на русском языке [3, с. 89]. В конце 1936 г. делегаты съезда РНО обратились к главе Православной Церкви в Польше с требованием отказаться от тактики уступок правительству в его политике по отношению к русскому меньшинству и православной вере, отказаться от практики проведения проповедей и преподавания Закона Божьего на русском языке. Однако реакции со стороны церковного руководства не последовало, и курс правительства, направленный на полонизацию Церкви, остался неизменным. Открытый конфликт церковным властям был не нужен, так как, прежде всего, необходимо было сохранить целостность Церкви и выжить в независимом государстве [5, с. 78].

Начиная со второй половины 1930-х гг. начинается новый этап в вытеснении русской культуры из Православной Церкви в Польше. В рамках этой политики в 1935 г. в Белостоке зарождается движение православных поляков. Позже в г. Гродно оно разворачивается в виде деятельности Православного научно-издательского института, созданного в декабре 1938 г. Его задачами было упразднение доминирующего российского характера Церкви, замену его молодым движением польского православия, укоренение в православии польской культуры. Главным поводом для создания движения была названа неудовлетворенность прихожанами языковой ситуации в церкви, которые якобы требовали замены русского языка польским. Согласно принятому в 1937 г. уставу, общество православных поляков было провозглашено культурно-просветительской организацией. Одной из его целей являлось оказание влияния на тех верующих, которые отождествляют православие с русскостью и тяготеют к Востоку, воспитание подрастающего поколения на польской идеологии. Это движение было поддержано и высшим руководством Православной Церкви в Польше. В 1938 г. власти уже официально стали требовать от православных священников произнесения проповедей и ведения церковного делопроизводства на польском языке. Главным противником деятельности общества православных поляков стали русские организации, которые за свою «русификаторскую и антигосударственную» деятельность в скором времени прекратили своё существование [3, с. 41, 49]. Таким образом, процесс полонизации шёл параллельно с наступлением польских властей на русские меньшинственные организации, которые во второй половине 1930-х гг. начинают сворачивать свою деятельность на территории Западной Беларуси.

Наиболее активно и успешно русские организации взаимодействовали с Православной Церковью в культурно-просветительской сфере, что нашло своё выражение в благотворительной деятельности, поддержке русских школ и гимназий, издании русскоязычной прессы. Поскольку идея благотворительности являлась прямым выражением одной из основ христианства – заповеди Христа о любви к ближнему, то между русской общественностью и Православной Церковью самые тесные связи были установлены именно в этой сфере. Во-первых, большинство из созданных в начале 1920-х гг. русскими организациями пунктов оказания различной социальной помощи (приюты для бездомных и детей-сирот, пункты горячего питания и выдачи одежды для беженцев, ночлежки и т.д.) действовали при православных приходах. В начале 1920-х гг. было создано Виленское Православное благотворительное общество, которое оказывало помощь детям и бедным. При нём действовал приют для детей русских эмигрантов, здесь же работала начальная школа, в которой училось около 50 детей. При обществе действовала библиотека-читальня. В 1924 г. приюты были созданы в Гродно (один при женском монастыре, второй при епархиальном братстве); в Вильне (при Виленском русском обществе и при Виленском филантропическом обществе); при православном приходе в Лунинце (пункт питания для беженцев из Советской России, где ежедневно получали помощь от 20 до 55 человек). Кроме того, два подобных приюта работали на Украине и ещё четыре в западных воеводствах.

Во-вторых, Церковь сама направляла материальную помощь для нуждающихся в этом русских организаций. С 1924 г. при варшавской митрополитальной церкви работало Православное благотворительное общество. Начиная с 1926 г. одной из основных статей его расходов была ежемесячная помощь русской национальной школе в г. Варшаве и выдача пособий русским эмигрантам на оплату учебы их детям. Кроме того, общество оказывало поддержку комитету помощи детям русских эмигрантов в организации ежегодных летних лагерей. Брестская русская гимназия и школа находились под патронажем Свято-Николаевской церкви и её настоятеля С. Жуковского.

Комплекс школьных зданий размещался на территории этой церкви. Одним из основателей Пинского реального училища была Православная Церковь. С другой стороны, православные праздники являлись хорошим поводом для активизации благотворительной работы среди русской общественности. К рождественским и пасхальным торжествам были приурочены разного рода сборы, пожертвования, предназначенные для оказания помощи ученикам и гимназистам из бедных семей. Например, ко дню Вознесения в Полесской консистории проводились ежегодные кружечные сборы в пользу Русского благотворительного общества. И, в третьих, большинство русских благотворительных обществ создавалось и существовало при православных церквах.

Русская общественность и Православная Церковь тесно взаимодействовали в сфере расширения русского печатного слова. Религиозную направленность имел ряд русских газет, выходивших на Полесье: при поддержке Православной Церкви выходили газеты «Под небом Полесья» и «Пинский голос». На русском языке выходили и православные периодические издания. Наиболее известным среди них были еженедельный церковно-народный иллюстрированный журнал «Воскресное чтение» и иллюстрированная газета «Слово».

Православные священнослужители принимали участие во всех праздниках и торжествах, организуемых русскими организациями, таких как Дни русской культуры, День непримиримости, Пушкинские торжества. Все эти мероприятия начинались с церковного благословения и торжественного богослужения. Для русской общественности православные праздники были особенно важны, так как способствовали ее консолидации в инокультурном пространстве. Жизнь по церковному календарю позволяла сохранить особый уклад, собственные традиции.

В русских учебных заведениях в Польше православие было основой воспитания и образования. По воспоминаниям очевидцев, повседневная жизнь брестского гимназиста была построена на базе церковной жизни и традиции. Конечно, существовал государственный гражданский календарь, но обыденная жизнь текла по церковному календарю, от одного церковного праздника к другому: учебный год и вся жизнь гимназии, личная жизнь гимназиста, его семьи и окружающего населения были тесно и обязательно связаны с жизнью Православной церкви. Иконы дома, выполнение всех церковных обрядов и обязательств, посещение богослужений, участие в процессиях существовали не только для его самого или его родителей и друзей. Это была жизнь громадного большинства окружающего его населения [1, с. 16-17].

Православная Церковь и русская культура тесно связаны между собой. В начале 20-х гг. XX в. Церковь являлась субъектом русской культуры в Польском государстве. В связи с этим представители русских организаций стремились активно взаимодействовать с Церковью и защищать её интересы. Под давлением польских властей Православная Церковь меняет свою культурную и национальную специфику. Процесс культурной переориентации Церкви был сложным и сопровождался постоянными конфликтами между духовенством и представителями административных властей. Сфера взаимодействия Православной Церкви и русских организаций была ограничена благотворительностью и воспитанием детей и молодёжи в русских учебных заведениях. С середины 30-х гг. XX в. русский язык был вытеснен из церковного употребления.

Литература

1. Канфесіі на Беларусі (к. XVIII-XX) / В. Грыгор'ева [і інш.] ; пад навук. рэд . У. Навіцкага. – Мінск : Экаперспектыва, 1998. – 340 с.

2. Монтвилов, М.В. Русская гимназия в Бресте на Буге, 1919–1939 / М.В. Монтвилов. – Ним-Брест-Минск, 1996. – 119 с.

3. Черепица, В.Н. Очерки истории Православной Церкви на Гродненщине (с древнейших времен до наших дней): в 2 ч. / В.Н. Черепица. – Гродно: ГрГУ, 1999. – Часть 1. – 320 с.

4. Швайко, В.Г. Деятельность русских организаций в Польше по сохранению русской культуры в 1921–1939 гг. : дис. ... канд. ист. наук : 24.00.01 / В.Г. Швайко ; ГрДУ. – Гродно, 2005. – 122 с.

5. Paperzyńska-Turek, M. Między tradycją a rzeczywistością. Państwo wobec prawosławia w 1918–1939. / M. Paperzyńska-Turek. – Warszawa–Poznań : Państw. Wyd. Nauk., 1989. – 482 s.

Ф.С. Приходько

Менталитет белорусов как отражение исторической памяти и его значение для современного мира

Белорусские земли всегда находились на перекрестке международных дорог, влияний, интересов, культур. Менталитет белорусов, их духовная культура и система ценностей формировались под влиянием западно- и восточнославянской культур, особенностей природной среды, геополитического положения. Особенно тесные связи у белорусов были со Смоленщиной. Все это обусловило синтетический характер менталитета белорусов.

Менталитет представляет собой сложноорганизованную систему социально-психологических черт человека или социальной общности, исторически сформировавшуюся на основе генотипа под влиянием естественно-природных и социокультурных условий бытия и в результате собственного духовного творчества субъекта. Это – установки, цели, представления о ценностях и нормах поведения; мотивации, основанные на специфических потребностях, интересах, идеалах, ценностных ориентациях, целях; содержание духовного мира (идеи, установки, представления и др.); задатки, способности, знания; черты характера, особенности темперамента. Он определяет особый характер мировосприятия и мироощущения, эмоционально-психологического реагирования, поведения, деятельности, самоидентификации субъекта, обеспечивает единство и преемственность существования социума.

Для положительной динамики любого социума важно оптимальное соотношение между уровнем ментального различия и ментального сходства социальных групп. Тогда оно будет способствовать, с одной стороны, поддержанию конструктивной напряженности и порождению культурных инноваций в обществе, а с другой, – не приводить к конфронтации и насилию. Нарушение его, отклонение в ту или иную сторону может провоцировать негативные последствия в обществе: застой, стагнацию или конфронтацию, чреватую самоуничтожением.

Современный мир столкнулся со многими вызовами. Международный терроризм, демографический и финансово-экономический кризисы, истощение природных ресурсов, экологическая опасность, аберрация культурного и информационного пространства, деформации исторических, культурных, этических традиций вызывают глубокое беспокойство миллионов людей. Обесцениваются такие качества, как долг, честь, совесть, верность Отечеству и любовь к Родине [2, с. 419–421]. Традиционные средства формирования внутреннего духовного мира вытесняются телевидением и Интернетом. Общественные институты, призванные формировать в человеке нравственные и эстетические ценности, часто оказываются не способными эффективно выполнять свои функции. Современная глобализация осуществляется по сценарию «вестоксикации» – прививки всему мировому сообществу ценностей западной циви-

лизации. В сложившихся условиях локальные и региональные цивилизации пытаются сохранить свои традиции и ценности, культурно-цивилизационное своеобразие. Утверждается идея, что полилог цивилизаций как равноправных субъектов международных отношений – необходимое условие стабильности глобализирующегося мира и гарант преодоления опасности возможного «столкновения цивилизаций», прогнозируемого С. Хантингтоном. Говоря о неизбежности конфликтов в обществе, американский социолог отмечает смену их исторических типов: от конфликта правителей, а затем национальных государств – к конфликту социальных систем с разными идеологиями в XX веке, и от него – к конфликту цивилизаций, для которых особо ценной, а потому требующей особой защиты, является религиозно-культурная самобытность. Видимо, этот конфликт наиболее явно может проявить себя в столкновениях между христианской цивилизацией Запада (как лидером глобализационного процесса) и другими локальными цивилизациями, прежде всего исламской и китайско-конфуцианской цивилизациями.

Республика Беларусь могла бы стать для современного мира моделью формирования толерантных взаимоотношений между людьми различных национальностей и конфессий. Многие десятилетия господствовало убеждение о принципиальном различии цивилизационных оснований Запада и Востока, нашедшем свое выражение в известных строчках британского поэта Р. Киплинга: «О, Запад есть Запад, Восток есть Восток, и с места они не сойдут, пока не предстанет Небо с Землей на Страшный Господень суд». Однако реальная история XX – начала XXI века продемонстрировала наличие точек взаимовлияния цивилизаций Запада и Востока: им есть чему учиться друг у друга. Важным посредником в этом процессе мог бы стать белорусский этнос, ибо для него характерны многие ценности и приоритеты как Запада, так и Востока.

Отношение к природному космосу выражают экосоциальные ценности, воспринятые белорусским этносом от предыдущих поколений. Эти ценности, предполагающие бережное отношение к природе, понимание зависимости от нее и, вместе с тем, стремление не только приспособиться, но и изменить ее, являют собой «мостик» между стратегией покорения природы, свойственной цивилизации Запада, и традиционалистским «вживанием» в нее человека восточной цивилизации.

Культурно-исторические ценности белорусов также могут служить связующим звеном между цивилизациями Запада и Востока. Основанием для этого является их синтетическая природа, способствующая преодолению ригоризма ценностных установок как Запада, так и Востока. Среди социокультурных ценностей белорусов особо выделяется ценность коллективизма как установки на гармонизацию интересов личности, коллектива и общества в целом.

Еще одна ценность – ценность государства как оплота и гаранта стабильности общества. Само становление белорусского социума стало возможным благодаря созданию сильного, способного обеспечить безопасность границ государства. Вместе с тем отношение к государству на всем протяжении существования восточнославянской цивилизации было двойственным, что нашло отражение в характерной для отечественной философской и политико-правовой мысли бинарной оппозиции «государство как орган» и «государство как организм». Первое выражение было наполнено негативным смыслом, содержало представление о государственной машине как бюрократическом бездушном институте принуждения; содержание второго было позитивным, связанным с оценкой государства как организатора всей общественной жизни. Отличительной чертой менталитета большинства населения Беларуси является патернализм (от лат. paternus – отцовский, отеческий) – такой взгляд на взаимоотношения государства и граждан, в соответствии с которым государство обязано обеспечивать

удовлетворение их потребностей за государственный счет, принимать на себя заботы о благополучии граждан. Вопрос о патернализме уходит своими корнями в советское время. Официально утверждалось, что государство гарантирует социальную защиту, право на труд, отдых, на бесплатное образование, здравоохранение, предоставляет бесплатное жилье и многое другое. Государство и в самом деле худо-бедно, но занималось всем этим. Рядовой гражданин полностью полагался на государство, снимал с себя ответственность за происходящее вокруг. В постсоветский период немало людей, как и раньше, испытывают острую потребность в опеке со стороны государства, в гарантиях социальной помощи и защиты, которые рассматриваются как нечто априорное, как обязательная функция власти и общества. В былые времена все надежды на лучшую жизнь возлагали на царя, генсека, политбюро, ныне – на президента, правительство страны. Отсюда в качестве особой ценности белорусов вытекает ценность гармонии государства и общества. Показательно, что в философской и политико-правовой мысли восточнославянских народов сквозным являлся идеал «народного государства» – государства как организма, вырастающего из общества и заботящегося о каждом его члене.

Среди других ценностей белорусского народа следует назвать ценности семьи, веры, социальной справедливости, равенства [4, с. 151–152]. Эти традиционные ценности восточнославянских народов невозможно рационализировать, уподобив их нормам формального права. Характерное для традиционалистской цивилизации Востока понимание роли морали как регулятора межличностных отношений и присущая цивилизации Запада приверженность формально-правовой нормативной системе фактически разрывали единство этих двух основных систем социализации человека и регуляции отношений в обществе. Для белорусского народа характерно осознание необходимости гармонизации этих двух нормативных систем, при этом, признавая важность права, он четко видит его формально-обезличенный характер. Отсюда – характерный для общественного сознания выбор: «правда-истина» или «правда-справедливость», решаемый, как правило, в пользу последней.

Неотъемлемой чертой белорусского менталитета является толерантность. В «Декларации принципов толерантности» она трактуется как совокупность знаний, ценностей и практических действий, которая формирует межкультурную компетентность субъекта и обеспечивает условия для успешного взаимодействия и межкультурного диалога [1, с. 373]). Во всех названных аспектах толерантность является характеристикой ментальности и практической жизни белорусов на протяжении многих веков. Она сформировалась исторически, в процессе длительного проживания предков белорусов бок о бок с другими этносами, изучения их языка и культуры, активного взаимодействия по всем аспектам жизнедеятельности социума. Терпимость к другим, уважение к иным верованиям, обычаям и традициям стали неотъемлемой чертой белорусского менталитета, визитной карточкой народа. Это главное качество, необходимое для межкультурного диалога и предопределяющее его успех.

Исследователи отмечают и такое качество белорусов, как духовность. В современной философии духовность понимается как особая способность человеческой души воспринимать, усваивать и отстаивать общечеловеческие ценности. Это и способность индивида в своей деятельности сознательно или неосознанно выходить за рамки своей обыденной повседневной жизни, своего индивидуального существования, ставить перед собой и реализовывать цели и задачи, не связанные с улучшением своей собственной индивидуальной жизни. Духовность связана с потребностью человека в глубоких эмоциональных привязанностях, в общении с другими людьми и Богом, с потребностью в творчестве, способностью к самопожертвованию ради спасения жиз-

ни других людей и утверждения высших моральных или религиозных идеалов [3, с. 186–190]. Белорус — человек незлобивый, незлопамятный и немстительный.

Кроме того, населению Беларуси свойственны такие черты, как неприхотливость и непритязательность в быту – черты, сформированные исторически и так необходимые современному миру, начинающему ощущать дефицит природных ресурсов. Трудно не согласиться с утверждением ряда исследователей о том, что наши народы (белорусский и российский) не имели, да и не имеют благоприятных естественных условий для оптимального развития. Например, Соловьев отмечал, что природа для народов Западной Европы была «родной матерью», для народов Восточной Европы – «мачехой». Подобные мысли высказывали Бердяев, Ключевский и др. Кроме того, территория современной Беларуси очень скудна на полезные ископаемые, бедна также на энергоресурсы. Отсюда умение довольствоваться малым. Белорусы отличаются доверчивостью, склонностью к централизации всей государственной, политической, религиозной и экономической жизни. Им не присущи революционаризм и политический авантюризм. Они не сторонники радикальных перемен в своей социальной жизни. Поэтому не случайно в истории Беларуси никогда не было широких националистических и радикальных политических движений. Для белорусов характерным является уважение права, законопослушание. Можно говорить о возникновении контактной ментальности. Она включает в себя такой комплекс черт, как сострадание и веротерпимость, расовую и этническую толерантность, выносливость и упорство, осмотрительность и созерцательность. Весьма важным в белорусском национальном характере является сохранение такой нормы, как честное и добросовестное отношение к семье, к обществу, подавление эгоистических устремлений, почтительное отношение к старшим, а также принцип умеренности и экономии. Ценным элементом национального характера является и воспитание народа в патриотическом духе.

Постоянные набеги на белорусские земли, не имевшие естественных преград, то с Востока, то с Запада, то с Юга, то с Севера обескровливали белорусский народ, уничтожали все то, что им было создано своим нелегким трудом. Трудности исторического бытия белорусского народа ставили его перед необходимостью выработки навыков выживания, общения, нахождения взаимовыгодного компромисса с агрессивными и неизмеримо более сильными соседями. Все войны, которые вела Российская империя (Советский Союз) с западными странами, проходили по территории Беларуси. При этом в истории не зафиксирован ни один акт агрессии белорусов по отношению к своим соседям. Белорусский этнос сформировал уникальные навыки договариваться, находить компромисс.

В белорусском стиле общения отразились многие черты национального характера, такие как сочувствие, стремление к естественности, умение мысленно стать на позиции другой стороны, неторопливость. При решении спорных вопросов белорусы демонстрируют готовность терпеливо ждать созревания нужных условий. Все это тесно связано со способностью белорусов пожертвовать сиюминутными выгодами ради более важных долговременных интересов. В общении белорусам не свойственно навязывать свои правила игры, как правило, они стараются мягко войти в новую среду, предпочитая гармоничное выстраивание отношений с окружающими. Ради этого они способны перенимать модели поведения людей, с которыми общаются. Однако стремление к компромиссу не мешает им успешно отстаивать свою точку зрения. Во время дискуссий, переговоров белорусы проявляют гибкость и терпение. В целом, многие эксперты отмечают, что они всегда внутренне готовы к долгим, с неочевидными результатами переговорам.

В спорных вопросах белорусская сторона обычно выжидает, чтобы партнеры первыми «открыли карты», высказали свою точку зрения, первыми сделали предложения

и т.п. На уступки они идут, как правило, под самый конец переговоров, уже после того, как оценят возможности и недостатки своих партнеров. Для белорусов характерно стремление идти навстречу своим партнерам по переговорам, если те делают им значительные уступки. Они рассматривают уступки партнеров как проявление уважения к себе. Практически всегда партнер, пошедший на уступки, может рассчитывать на встречные уступки со стороны белорусских коллег.

Существенным фактором становления глобалистского менталитета, как важнейшего условия стабильности глобализирующегося мира, служит мультилингвизм – употребление в пределах социальной общности, скажем страны, нескольких языков. Это средство обогащения культур. Мультилингвизм – это не только способность говорить на нескольких языках, это еще и особый тип мышления, впитывающий в себя культурные ценности нескольких цивилизаций, иначе, мышление, открытое к диалогу. В Республике Беларусь в качестве государственных признаны белорусский и русский языки, реализуется программа, ориентирующая школьников на овладение тремя языками: белорусским, русским и языком международного общения.

Таким образом, можно утверждать, что менталитет белорусов является прообразом глобалистского менталитета, для которого важнейшими компонентами должны стать такие качества личности, как бережное отношение к природе, нетерпимость к насилию, любовь к справедливости, приверженность нормам разумного, или умеренного, потребления материальных благ, умение слушать, способность к диалогу, договариваться, мультилингвизм.

Литература

1. Астафьева, О.Н. Межкультурный диалог в условиях глобализации: проблемы теории и практики / О.Н. Астафьева // Фундаментальные проблемы культурологии. Том. 4. – СПб., 2008.

2. Краснова, О.П., Денисова, Л.Е. Разрушение духовно-нравственных основ общества как социальная угроза XXI века / О.П. Краснова, Л.Е. Денисова // Философия в Беларуси и перспективы мировой интеллектуальной культуры: материалы международной научной конференции к 80-летию Института философии НАН Беларуси, г. Минск, 14–15 апреля 2011 г. / науч.-ред. совет: А.А. Лазаревич [и др.]; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Право и экономика, 2011.

3. Салеев, В. А. Духовность: ретроспективное и современное становление понятия / В. А. Салеев // Духовно-нравственное воспитание на основе отечественных культурно-исторических и религиозных традиций и ценностей: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Жировичи, 27 мая 2010 г. / Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии, Белорус. Экзархат Моск. Патриархата Рус. Правосл. Церкви; науч.-ред. совет: М. В. Мясникович, Высокопреосвящ. Филарет [и др.]. – Минск: Беларус. навука, 2010.

4. Шинкевич, Е.Ю. Смысложизненные ориентиры современных белорусов / Е.Ю. Шинкевич // Национальная философия в контексте современных глобальных процессов: материалы международной научно-практической конференции, 16–17 декабря 2010 г. / науч.-ред. совет: А.А. Лазаревич [и др.]; Нац. акад. наук Беларуси, Ин-т философии. – Минск: Право и экономика, 2011.

О. Д. Свид

Народно-сценический танец в системе русских народных исполнительских традиций

В русских народных исполнительских традициях России выделяются три основных их составляющих: фольклорный танец, традиционный народный танец, народно-сценический танец. Их содержание и взаимодействие дают наиболее полную картину, отражающую современные процессы в русских народных исполнительских традициях.

Фольклорный танец – это танец, рожденный традициями части страны или района. Обычно состоит из движений, которые может выучить большое количество народа. Предназначен для выполнения различных социальных функций и не предназначен для сцены. По традиции, он переходит из поколения в поколение в среде, в которой его танцуют, подразумевает соучастие зрителей, в нем запечатлеваются основные черты характера и темперамента создавшего его народа. Это обычно танец анонимного происхождения, который может исполняться и в городах, но истоки его почти всегда связаны с сельской местностью.

Народный танец складывался и развивался под влиянием географических, исторических и социальных условий жизни. В нем находят отражение социальные и эстетические идеалы народа, его история, трудовая деятельность на протяжении веков, жизненный уклад, нравы и обычаи, характер. Народ создает в танце идеальный образ, к которому он стремится и который утверждает в эмоциональной художественной форме. Танцевальные формы бытовой народной хореографии являются плодом коллективного творчества. Коллективность народного танца проявляется как в процессе его создания, так и в процессе исполнения, поскольку лишь коллектив, определенная социальная группа общества делает возможным существование того или иного танца. И от того, примет его народ или нет, зависит судьба танца. Эта закономерность лежит в основе возникновения, развития и распространения народного танца. Для того чтобы танец жил, необходимо, чтобы его знали самые широкие круги исполнителей. Переходя от исполнителя к исполнителю, из поколения в поколение, из одной местности в другую, он обогащается, достигая в ряде случаев высокого художественного уровня, виртуозной техники.

Народно-сценический танец исполняется на сценической площадке с учетом возможности восприятия тех, кто его смотрит, не принимая непосредственного участия в нем. Он должен подчиняться временным и пространственным законам, диктуемым личностью балетмейстера, музыкальным сопровождением и условиями сценической площадки, обладать многообразием композиционных рисунков, усложнением движений, техники исполнения. Кроме того, сценический танец требует определенного перевоплощения участников и воспроизведения на сцене действующих лиц с присущими им индивидуальными характеристиками, разработку драматургии, введение приемов режиссуры.

В 30–40-е годы XX века в специализированных хореографических группах, в государственных коллективах народного танца зародилось и стало динамично развиваться новое направление – народно-сценический танец. Благодаря талантливым постановщикам и педагогам – Т. Устиновой, И. Моисееву, П. Вирскому, И. Меркулову, О. Князевой, Н. Надеждиной и др., – сформировавшим художественные приемы и особенности этого вида хореографии, он сегодня является одним из самых массовых.

Народный сценический танец — значительная составляющая общей картины русских народных исполнительских традиций. Характерной чертой народно-сценического танца является его глубокая связь с народными традициями.

Яркими представителями народного сценического танца являются такие знаменитые коллективы, как Государственные академические ансамбли народного танца (ансамбль под руководством Игоря Моисеева и ансамбль «Берёзка» имени Н.С. Надеждиной под руководством Миры Кольцовой), Государственные академические русские народные хоры – имени Пятницкого, Северный, Уральский, Воронежский, Кубанский и другие коллективы.

С 30-х годов XX века по образцу профессиональных коллективов по всей стране организовывались любительские ансамбли народного танца, песни и пляски. Таким

образом, при поддержке государства сформировалась система, имеющая своих лидеров и идеологов, включающая в себя профессиональные коллективы и подражающие им любительские.

Для более успешного создания системы народного сценического танца были привлечены профессиональные хореографы.

Большую роль в работе коллективов народно-сценического танца играет знание фольклорного творчества народа, изучение и понимание того, что им создано в прошлом. Практика показывает, что народный танец любой страны глубоко национален. Композиция танца, манера исполнения, темпы, ритмы, движения, жесты, музыка, мимика, костюм – все эти элементы ярко отражают национальные особенности.

В своих программах многие самодеятельные и профессиональные ансамбли танца и народные хоры умело используют замечательные традиции.

В настоящее время народно-сценический танец удерживает свои позиции в основном в профессиональных коллективах, в самодеятельных ансамблях, в специальных отделениях хореографических учебных заведений, но не в народно-хоровых коллективах. (К концу XX в. практически повсеместно значительно сократилось количество самодеятельных народных хоров. Их заменили фольклорные ансамбли, в которых хореографические группы отсутствуют, а танцы исполняют сами певцы).

Существуют определённые основы русского народного танца, элементы, разнообразна исполнительская манера исполнения, позволяющая сохранить его чистоту и богатство. Русские народные исполнительские традиции – не музейное искусство прошлого, они не представляют собой что-то неизменное, застывшее. Все виды танцев – хороводы, пляски, переплясы – бытуют в народе, но они не застыли в своем развитии. Мы наблюдаем, как изменяется содержание русских народных исполнительских традиций, видим, как они творчески перерабатываются и дополняются народом. Все эти дополнения и видоизменения отражают сдвиги, происходящие в социальной, бытовой и культурной жизни нашего общества.

Со временем целый ряд элементов перерождается, одни отмирают, другие возникают. Русские народные исполнительские традиции обогащаются новыми движениями, обогащается их лексика. Появляются новые, как простые, так и сложные по технике исполнения, движения.

Но в этом творческом процессе иногда происходят такие досадные ошибки, как засорение русских народных исполнительских традиций чужеродными формальными схематическими движениями, акробатическими трюками.

Важную роль в развитии русских народных исполнительских традиций, совершенствовании народно-сценической хореографии играют средние и высшие учебные заведения, в большинстве которых народный танец преподается на протяжении всего срока обучения, что положительно сказывается на уровне подготовки будущих специалистов. На многочисленных фольклорных фестивалях и конкурсах последнего времени явно прослеживается тенденция умелого использования русских народных исполнительских традиций молодыми руководителями коллективов, недавними студентами.

Интересен, разнообразен танцевальный фольклор нашей страны. Множество самодеятельных и профессиональных танцевальных коллективов сохраняют фольклорные образцы и развивают дальше народное танцевальное искусство.

Новой традицией стали многочисленные олимпиады, смотры, фестивали, праздники песни и танца. Они дали возможность многочисленным зрителям увидеть вдохновенное, творчески яркое искусство народа, широко показать сокровища фольклора, веками хранимые в небольших городках, селах и деревнях, сыграли большую роль в становлении и развитии русских народных исполнительских традиций.

Литература

1. Авдеев, А.Д. Происхождение танца / А.Д. Авдеев. – М.- Л., 1959. – С. 38–81.
2. Бочаров А.В.Основы характерного танца / А. Бочаров, А. Лопухов, А. З. Ширяев. – М.-Л.: Искусство, 1939.
4. Иноземцева, Г.В. Народный танец / Г.В. Иноземцева. – М., Знание, 1978.
5. Климов, А.А. Основы русского народного танца / А.А. Климов. – М.: МГИК, 1994. – 320 с.
6. Надеждина, Н. Русские танцы / Н. Надеждина. – М., 1951.

Т.А. Рябцева

Мужские танцевальные элементы в уроке русского танца

Танец – это яркое, красочное творение народа, являющееся эмоциональным, художественным, специфическим отображением его многовековой многообразной жизни, воплотившее в себе творческую фантазию народа и глубину народных чувств. Русский народный танец имеет свои оригинальные, четкие, устойчивые, исторически сложившиеся признаки, свои глубокие национальные корни и богатые многовековые исполнительские традиции.

В течение долгого времени мастера-исполнители создали множество ярких танцевальных движений, выработали манеру их исполнения и своеобразную пластику, отвечающую темпераменту, характеру и национальному духу русского человека. Эти отдельные движения – элементы – встречаются в различных русских танцах, составляя их основу, являясь своеобразным языком танца, его лексикой. Чередуясь друг с другом и соединяясь в различных сочетаниях, они не только помогают раскрыть содержание танца, но порой и диктуют постановщику рисунок танца и отдельные его фигуры.

Трудно сосчитать все движения, бытующие в народе. Но при всем многообразии движений можно выделить ряд наиболее устойчивых и распространенных движений, являющихся, так сказать, алфавитом, из которых складываются танцевальные «слова» и «фразы». Это основные движения – элементы, прочно вошедшие в русский танец, ставшие традиционными и распространенными по всей России. Каждое такое отдельное движение носит национальную окраску, раскрывает особенности характера русского человека, а часто и местную манеру исполнения.

Рассмотрим мужские элементы русского танца: присядки, хлопушки и трюковые элементы (прыжки).

В наши дни, когда русский народный танец обрел новые сценический формы самодеятельной и профессиональной жизни на сцене, виртуозность его «коленцев», прыжков, вращений и танцевальных трюков доведена до совершенства.

Воспитание исполнителя русского народного танца – процесс длительный, требующий от педагога и будущего артиста каждодневного целенаправленного и методически выстроенного труда.

Особенно важным в процессе подготовки исполнителя является формирование его опорно-двигательного аппарата, освоение характера и манеры исполнения движений русского танца. Приобретаются определенные физические качества: увеличивается подвижность в суставах, приобретается выносливость, мышцы наливаются силой и становятся более эластичными.

Одна из основных задач обучения – воспитать у будущего танцовщика способность исполнять движения выразительно. Поэтому с самых первых шагов освоения танце-

вальной лексики необходимо добиваться, чтобы учащиеся воспринимали танцевальные движения как элементы образно-пластического плана, а не только физического.

В процессе изучения основные элементы должны быть крепко и правильно освоены, поскольку это фундамент русского танца. Глубокое профессиональное овладение основными элементами – главное в процессе познания основ русского народного танца.

«Хлопушки». Для русской народной пляски исстари характерен ударный звуковой аккомпанемент: бубен, трещотка, колотушка, ложки и разного рода хлопки в ладоши, называемые летописцами «битием в ладони», «рукоплесканием». Но кроме хлопков в ладоши в русской пляске существовали еще различные удары ладонями по корпусу, бедру, голенищу сапога и т. д. В старину это называлось «плесканием».

Со временем хлопки в ладони, соединившись с «плесканием», достигли виртуозного характера и из аккомпанемента превратились в существенную часть самой пляски, главным образом мужской, и получили название «хлопушки».

«Хлопушки» являются одним их основных и очень распространенных элементов русского народного танца. Они состоят из различного количества и разнообразных сочетаний хлопков и ударов. Хлопок делается ладонью одной руки о ладонь другой, а удар – ладонью по голенищу, бедру, подошве и т. д. Хлопок и удар выполняется на сильную или слабую долю такта. При выполнении «хлопушек» как удар так и хлопок должны быть сильными и четкими, а ладонь при этом крепкой и напряженной. При исполнении «хлопушек» локти отведены от корпуса, после удара или хлопка руки быстро и широко разводятся в сторону, локти не должны быть прижаты к корпусу.

«Хлопушки» сложны по исполнению, богаты и разнообразны по ритмическому орнаменту. Исполняются они сильно, четко, в среднем и быстром темпах. Они хорошо сочетаются и комбинируются почти со всеми элементами русского танца. Из одинарных, двойных и тройных хлопков и ударов в дальнейшем составляются виртуозные хлопушечные комбинации, строятся целые пляски.

Одинарные хлопки и удары – фиксирующие:

а) хлопок перед собой: хлопок ладонями на уровне груди;

б) хлопок перед собой – с движением рук сверху вниз и снизу вверх: обе руки, одновременно сгибаясь в локтях, стремительно описывают небольшой полукруг вверх или вниз, делают хлопок;

в) хлопок сзади: обе руки, сгибаясь в локтях, слегка опускаются и делают хлопок сзади корпуса.

«Присядки». Приступая к изучению различного рода присядок необходимо обратить внимание на ряд условий, выполнение которых необходимо для успешного исполнения присядочных движений. Первое условие – обязательное сохранение крепости и устойчивости линий спины, т.е. того стержня, на котором держится вся верхняя часть тела – корпуса. Второе условие – наличие крепких, сильных и тренированных мышц ног, особенно передних мышц бедра, которые всю тяжесть корпуса в присядке принимают на себя.

Пружинность ног, т.е. небольшое сокращение или увеличение приседания, помогающее корпусу сохранять устойчивость, достигается при помощи развития и крепких связок колена. Все эти предпосылки создаются в результате точного и осмысленного выполнения подготовительных упражнений урока, в число которых включены и специальные упражнения для присядок.

Прыжок – очень характерный элемент мужской пляски, ее украшение. В нем выражается сила, ловкость, удаль, темперамент исполняемого персонажа. Красота прыжка – в легкости и высоте полета.

«Прыжки, трюки». Основы исполнения большого высокого прыжка – толчок полупальцами обеих ног от пола с небольшого приседания на полной стопе и возвращение после прыжка на полупальцы обеих ног с небольшим приседанием и последующим опусканием на полную стопу. Приземление должно быть легким, бесшумным. Руки при выполнении высокого прыжка всегда крепкие, сильные, помогающие исполнителю выше взлететь. Корпус во время прыжка всегда подтянут, но в зависимости от характера прыжка может подаваться вперед – в «разножке», назад в – «козе» и «пластаться» параллельно полу в «бедуинском». Большие прыжки могут исполняться как на месте, так и в продвижении во всех направлениях. Некоторые большие прыжки могут исполняться с разбега. Прыжок с разбега по технике более сложный: исполнитель отталкивается от пола не только двумя, но и одной ногой.

Трамплинные прыжки, «пистолет», «разножка», «черт», «револьтат», «коза», «щучка», «птичка», «бедуинский» – далеко не весь перечень базовых прыжков.

Техника мужского танца развивается. Появляются новые прыжки, зачастую заимствованные из спорта (фляки, сальто). Прыжки, исполняемые на месте, усложняются добавлением поворота. Наравне с этим исполнители очень часто комбинируют несколько прыжков и присядок в одну виртуозную связку, типа: «коза-бедуинский», «бочонок-бедуинский», «подсечка-бедуинский» и другие.

Все элементы начинают изучаться в чистом виде вне комбинаций. Разучивать и исполнять эти элементы русского танца, а также танцевальные комбинации нужно только на середине зала. Можно сделать исключение для разучивания ряда трудных элементов, например, полных присядок, полуприсядок, части прыжков и некоторых других трюковых элементов. Разучивание движений у станка служит лишь тренировкой, подготовкой мышц и корпуса исполнителей к выполнению этих движений на середине. Исполнение как отдельных элементов, так и комбинаций на середине зала дает полное раскрепощение, создает большую свободу передвижения, возможность донести характер движения и его манеру, усилить выразительность и усложнить координацию и технику исполнения.

В процессе прохождения мужских элементов необходимо обращать большое внимание на пластичность исполнения движений, на совершенствование технических приемов, развития мастерства учеников, а самое главное – на развитие индивидуальных способностей и выявление творческой индивидуальности. При изучении этих элементов необходимо требовать от исполнителей согласованного движения ног, рук, корпуса и головы, т. е. координации движений. Координация помогает исполнителю обрести свободу, мягкость, пластичность и больше подчеркнуть характер, настроение, манеру и выразительность движения.

Каждый освоенный элемент необходимо вначале развивать и усложнять, не соединяя его с другими элементами: постепенно увеличивать темп музыкального сопровождения, усложнять координацию рук, корпуса и головы, видоизменять характер и манеру его исполнения, усложнять и разнообразить его ритмический рисунок. Усложняя и совершенствуя каждый отдельный элемент, раскрывая его технические и выразительные возможности, его многообразие. По мере освоения элементов их можно соединять на первых порах в небольшие, а в дальнейшем в более сложные танцевальные комбинации.

Народные танцы являются формой народного творчества, сложившейся на базе народных танцевальных традиций. Разнохарактерные русские народные танцы расширяют диапазон технических возможностей исполнителей, развивают их артистические способности.

Е.А. Черенкова

Хореографическое искусство как средство духовно-нравственного воспитания личности

На протяжении веков одним из универсальных средств воспитания было и остается искусство, представляющее целостную картину мира в единстве мысли и чувства, в системе эмоциональных образов. Именно с системой художественных образов связана способность хореографического искусства осуществлять специфическую функцию – доставлять человеку глубокое нравственное наслаждение, пробуждать в нем художника, способного творить по законам красоты и вносить красоту в жизнь. В процессе исторического развития искусство выступает и как хранитель нравственного опыта человечества.

В настоящее время обращение государства и системы образования к идее духовно-нравственного воспитания как основного условия возрождения современного российского общества и человека не случайно. Нравственная деградация, прагматизм, утрата смысла жизни и культ потребления, подростковая наркомания и алкоголизм — вот те характеристики состояния современного общества и человека, которые свидетельствуют о духовном кризисе общества и утрате духовного здоровья личности.

Хореографическое искусство – одно из самых древних. Танец исторически понятен был человечеству гораздо раньше слова-образа. Танец способен гармонизировать внутреннее состояние человека и повышать эффективность мыслительной деятельности. Народный танец, исполняемый в естественной среде, по внутреннему побуждению, наделяется коллективной психологической силой, побуждающей к высокому и прекрасному.

Развитие хореографии – не только и не столько техническое совершенствование, сколько углубление духовности. Духовность – качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию её внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не столько образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания.

Нравственность – особая форма общественного сознания и вид общественных отношений. В более узком смысле – совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. Нравственность представляет собой ценностную структура сознания, общественно необходимый способ регуляции действий человека во всех сферах жизни, включая труд, быт и отношение к окружающей среде.

Среди множества средств нравственного воспитания подрастающего поколения хореография занимает особое место. Занятия танцем не только учат понимать и создавать прекрасное, они развивают нравственные качества личности, а также образное мышление и фантазию, дают гармоничное пластическое развитие. Синкретичность хореографического искусства подразумевает развитие не только музыкальных, двигательных навыков, но и прививает основы нравственной культуры: основы этикета и грамотной манеры поведения в обществе, дает представления о духовных и нравственных качествах личности; учит сохранять и укреплять здоровье, что является особо актуальным для сегодняшнего дня.

Искусство хореографии гармонично развивает духовные и творческие способности человека; развивает эстетические способности: от способности чувствовать и

переживать красоту, наслаждаться и правильно оценивать прекрасное до способности творить и действовать по законам красоты и высокой нравственности; позволяет осуществлять воспитание на общечеловеческих и нравственных ценностях русской культуры с учётом российской ментальности; является эффективным средством улучшения эмоционального, психологического и физического состояния человека, сохранения и развития его духовного и физического здоровья.

Хореография – средство умственного, эстетического, нравственного и физического воспитания широкого профиля, ее специфика определяется разносторонним воздействием на человека. Тренировка тончайших двигательных навыков, которая проводится в процессе обучения хореографии, связана с мобилизацией и активным развитием многих физиологических функций человеческого организма: кровообращения, дыхания, нервно-мышечной деятельности. Понимание физических возможностей своего тела способствует воспитанию уверенности в себе, предотвращает появление различных психологических комплексов.

Специфической особенностью хореографического искусства является органическая связь его языка с языком музыки, что, в свою очередь, способствует духовному развитию личности, формирует нравственность и сентиментальность. Движение под музыку наукой и практикой рассматривается в широком и узком значениях. В широком значении – это объединение всех видов движения, связанных с музыкой: все виды ходьбы, бега и прыжков и танец (музыкально-образные упражнения и этюды). В узком значении – это специальный метод, в основе которого лежит индивидуальное творческое выражение образа музыкального произведения в естественных пантомимических движениях тела. Кроме того, происходит интенсивное развитие нравственных качеств личности, эмоциональной отзывчивости.

В качестве возможности хореографии в духовно-нравственном воспитании личности выделяем:

– развитие личностных качеств – самостоятельность, инициативность, широта кругозора, способность к творчеству;

– накопление нравственного опыта и знаний о правилах общественного поведения (в коллективе, семье, на улице, в школе и других общественных местах);

– развитие доброты, милосердия, чуткости, силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;

– формирование общеличностной культуры учебного и интеллектуального труда;

– разумное использование свободного времени и развитие нравственных качеств личности, таких как внимательное и заботливое отношение к людям, честность, терпимость, скромность и деликатность, организованность, дисциплинированность и ответственность, чувство долга и чести, уважение человеческого достоинства, трудолюбие и культуре труда, бережное отношение к национальному достоянию.

Сегодня духовно-нравственное воспитание средствами хореографии можем понимать как:

– формирование нравственных качеств путем приобщения к хореографическому искусству;

– определение основ духовно-нравственного человеческого начала, формирующего потребность в осознанном здоровом образе жизни;

– нравственное воспитательное взаимодействие педагога и участника коллектива;

– развитие музыкально-хореографического и духовно-нравственного потенциала ребенка, знакомства с мировой художественной культурой;

– организация образа жизни и деятельности участника коллектива;

– формирование способности к творчеству.

Критерии оценки эффективности духовно-нравственного воспитания личности средствами хореографического искусства:

– ценностные нравственно-духовные ориентации – умение ориентироваться в потоке получаемой информации, отличать истинные нравственные и духовных ценности от мнимых;

– эмоциональная развитость означает интенсивность эмоций и чувств, тонкость их градаций, облагораживающих духовный мир человека;

– художественно-образное восприятие танцевального движения – предполагает способность ребенка к эстетическому восприятию действительности, технике исполнения движений;

– устойчивость нравственных принципов – умение дать обоснованную нравственную оценку объекту;

– музыкально-творческие способности – творческие проявления, умение импровизировать на знакомую и вновь услышанную музыку.

В.А. Сакович

О сущности воспитания русского дворянина

В современном мире все более ощущается роль воспитания в формировании личности современного человека. Воспитание – явление социальное, оно осуществляется в обществе, в его интересах и в соответствии с уровнем развития, способностей, склонностей человека. Факторы развития личности и их соотношение в различные возрастные периоды, цель воспитания вызывают необходимость постановки вопроса о сущности воспитания.

Воспитание представляет собой сложный социальный и индивидуально-личностный процесс, в который вовлечены личности воспитателей и воспитанников. Сущность воспитания в том, что оно есть социальное явление, в которое вовлечены социально-экономические и политические структуры общества. Реагируя на воздействия внешней среды, человек проявляет стереотипы, привычки, формирование которых характеризует воспитание и приводит к развитию определенных качеств личности. Человек – существо сознательное и из всего многообразия воздействий ориентируется на те, которые обеспечивают достижение его целей. Он может сопротивляться отрицательным влияниям, изменять среду с целью улучшения своего положения в ней.

Движущими силами воспитания являются противоречия между уровнем развития человека и потребностями. Потребностей всегда больше возможностей их удовлетворения, т.к. удовлетворение имеющихся потребностей влечет за собой возникновение новых, более высоких. Другим противоречием, являющимся движущей силой воспитания, является противоречие между уровнем развития человека и требованием к нему среды, общества [4, с.41].

Исходя из современных аспектов процесса воспитания обратимся к прошлому, рассмотрим его сущность, особенности осуществления в дворянской среде. Характеризуя термин «дворянство», Б.И. Соловьев, автор книги «Русское дворянство», отмечает, что дворянство представляет собой высшее правящее сословие, возникшее на основе государственной службы. Большая часть дворян выдвинулась из дружинников русских великих и удельных князей, но термин еще не употреблялся в том широком

смысле, как это произошло позднее. С XII–XIV вв. дворяне наделялись государством, феодалом землей (поместьем) при условии службы.

При Петре I не принадлежность к знатному роду, а лишь способности и служилый чин определяли высоту служебного положения конкретного лица. С введением «Табели о рангах», обнародованной в 1722 г., служба была распределена на гражданскую и военную. Меры Петра I привели к консолидации русского дворянства как господствующего правящего класса, к укреплению его экономической мощи и политических позиций: «Табель о рангах» определила бюрократическую иерархию чинов в армии, флоте и гражданской администрации. Права личного дворянства давали самый низкий ранг, права потомственного дворянина – более высокие ранги. Получение дворянского звания по «Табели о рангах» способствовало пополнению дворянского сословия за счет выходцев из других сословий, получивших дворянство в результате продвижения по государственной службе, а также за счет пожалований дворянства по личному усмотрению царя.

В 1746 г. Манифестом о вольности дворян была отменена обязательность службы и введена монополия на землевладение.

При Екатерине II (1762–1796 гг.) 21.04.1785 г. была издана «Жалованная грамота дворянству», которая окончательно утвердила дворянство как главное привилегированное сословие империи.

Таким образом, дворянское сословие формировалось на протяжении нескольких веков, и к концу XVIII века определились юридически сословные права и привилегии дворян. Дворянство как сословие определялось не только положением в системе социально-экономических отношений, но и сложившимися в их среде традициями [4, с.3–5].

В философском толковании понятия «сословие» отмечается, что сословием является группа людей, которые связаны общностью нравов и обычаев и претендуют на официальное признание, выражаемое определенным способом, т.е. принадлежность к сословию.

Наследование дворянства порождало внимание к истории рода, заслугам его представителей. Родословная представлялась в форме генеалогического древа – собрания сведений о происхождении, преемственности в родстве родов и фамилий. Ствол древа делился на две главные ветви, на которых помещали гербы отца и матери, каждая из главных ветвей делилась на меньшие. Наличие родового герба, портретов предков, преданий вызывало чувство гордости за предков, напоминало о единстве живущих представителей рода и побуждало заботиться о сохранении доброго имени рода [3].

Дворянство было наиболее образованным сословием и дало российской, мировой науке и культуре много выдающихся деятелей. Оно по праву занимало главную роль в государстве, являясь исстари служилым и земельным сословием, оно более других сословий было теснейшим образом связано с народом.

Следует также отметить, что дворянство выделялось не только своим положением, привилегиями, это было одно из сословий России, которое представляло собой людей единого воспитания и образования, имеющих сходные обычаи, привычки, любимые формы проведения досуга и т. п.

Принадлежность к сословию, образ жизни, соответствующий социальному статусу, и определяли цель воспитания.

В воспитании дворянских детей придерживались аспектов так называемого нормативного воспитания, т.е. воспитания, направленного не столько на то, чтобы раскрыть индивидуальность ребенка, сколько на то, чтобы «отшлифовать» его личность соответственно определенному образцу. Недостатки такого воспитания с позиции современной педагогики очевидны, но «порой оно приносило удивительные плоды, как отмечает О.С. Муравьева [2, с.7].

Как отмечали многие исследователи, и в т.ч. О.С. Муравьева, «...дворянское воспитание – это не педагогическая система, не особая методика, даже не свод правил. Это прежде всего образ жизни, стиль поведения, усваиваемый отчасти сознательно, отчасти бессознательно: путем привычки и подражания; это традиция, которую не обсуждают, а соблюдают. Поэтому важны не столько теоретические предписания, сколько те принципы, которые реально проявились в быте, поведении, живом общении» [3, с.10].

Прежде всего следует отметить, что у «служилого» сословия чувство избранности вызывало чувство ответственности. Цель службы – больше приносить пользы Отечеству. Об этом думали те, кто занимался делами своего имения и своих крестьян. «Служить верно» входило в «Кодекс дворянской чести». Служба Отечеству – военная или государственная – обязательно основывалась на заинтересованности в делах государственной важности. Ревностное отношение к службе не всегда отождествлялось с карьеризмом [2, с. 29].

Адмирал Николай Семенович Мордвинов славился смелостью и независимостью суждений и поступков; он был единственным из членов следственной комиссии по делу декабристов, выступившим против смертного приговора. Он не раз попадал в опалу, но никогда не отказывался от предложения занять тот или иной государственный пост и говорил по этому поводу, что каждый честный человек не должен уклоняться от обязанности, которую на него возлагает верховная власть или выбор граждан [2, с. 33]. Данный пример подтверждает, что положение дворянина в обществе обязывает его быть образцом нравственных качеств.

В основе воспитания дворянских детей лежал ориентир не на успех, а на идеал, именно в этом утверждении исследователя О.С. Мурвьевой, на наш взгляд, заключается главная отличительная черта воспитания русского дворянина. Хотя, конечно, нельзя полностью отрицать ориентир на успех. Дворянство, естественно, не было однородным, ко многому обязывала принадлежность к сословию, поэтому величина разрыва между требованиями общества, сословия и уровнем развития личности у многих дворян была меньше. А если исходить из многовекового опыта воспитания и современного обоснования сущности воспитания, то можно сказать, что и цели воспитания, и идеал, и потребности основаны прежде всего на духовно-нравственных ценностях. Этические нормы дворянского сословия обеспечивали их сохранность, т.к. для каждой семьи было важно знание истории своего рода, семьи, необходима была забота о сохранении доброго имени рода. И причина этому не только привилегированность сословия, но и сложившаяся на протяжении длительного времени духовно-нравственная культура. Подтверждение этому можно увидеть в воспоминаниях К.Д. Кавелина: «Таланты, выходившие из народа, хотя бы и крепостных, даже люди, подававшие только надежду сделаться впоследствии литераторами, учеными, художниками, кто бы они ни были, принимались радушно и дружески, вводились в кружки и семьи на равных правах со всеми. Эта сущая искренняя правда – результат глубокого убеждения, перешедшего в привычки и нравы, что образование, талант, ученые и литературные заслуги выше сословных привилегий, богатства и знатности» [2, с. 23].

В завершение следует еще обратиться к исследованиям в области воспитательных ценностей известного ученого Б.Т. Лихачева. Он отмечал, что воспитательно-ценностные ориентиры российского дворянства не всегда были однородными и эволюционировали на протяжении века. Духовно-нравственными ценностями были:

– вера в Бога и подчинение церкви;
– служение царю и преданность Отечеству;
– приверженность канонам и правилам дворянской чести и достоинства;

– участие в светской жизни;

– привилегии на собственность и сохранение крепостного права;

– для общественного сознания и духа российского дворянства характерны возрастание ценности идей служения прогрессу и процветанию России, ее народов:

а) несение народу, обществу света знания и культуры; идея политических преобразований в России (духовные ценности декабристов); идея реформирования всех сторон российской действительности (середина XIX века, духовно-воспитательные ценности); идея революционного преобразования всей жизни российского общества на социально-демократической основе;

б) в течение XIX века значительная часть дворянства посвятила себя созданию научных и художественных воспитательных ценностей в литературе, изобразительном искусстве, музыке, театре, в математике, физике, философии, физиологии, педагогике и психологии. Б.Т. Лихачев обращает внимание на то, что прогрессивные воспитательные ценности, сформировавшиеся в просвещенной дворянской среде и интеллигенции других социальных слоев, нашли отражение в демократических педагогических учениях К.Д. Ушинского, И.И. Пирогова, Л.Н. Толстого и др. [1, с. 39–41].

Время неумолимо вносит свои коррективы в ценностные ориентиры, и деятельность социальных институтов должна быть максимально направлена на сохранение общечеловеческих ценностей и духовно-нравственных ценностей, исторически свойственных Российскому обществу, – в этом главная суть воспитания сегодня.

Литература

1. Лихачев, Б.Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (теоретико-исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках)/Б.Т. Лихачев. – Самара: СИУ, 1997. – 85 с.

2. Муравьева, О.С. Как воспитывали русского дворянина/ОС. Муравьева. – М.: ООО ИПТК «Логос «ВОС», 2994.

3. Муравьева, О.С. Как воспитывали русского дворянина/ О.С. Муравьева. – М.: LLNRA – PPISS,1995.

4. Сакович, В.А. Социально-исторический аспект формирования дворянского сословия в России: лекция/В.А. Сакович. – Смоленск: СГИИ, 2007.

5. Селиванов, В.С. Педагогика: учеб. пос./В.С. Селиванов. – Смоленск, 2001.

Т.С. Громыкина

Влияние народной художественной культуры на формирование духовно-нравственных качеств личности ребенка в современной России

В современном обществе наблюдается процесс отчуждения от корневых основ культуры своего народа. В условиях директивного управления общественной жизнью оказались нарушены принципы традиционной культуры, естественным путем обеспечивавшие последовательное и творческое развитие «человеческого в человеке».

Традиционные формы народной культуры в прошлом воплощали некие базовые жизненные ценности, определяющие основы социального бытия сообщества. Теперь картина мира современного человека в значительной мере строится на иных представлениях и способах ориентации в социальном и природном пространстве. Они во многом выработаны уже достаточно давней профессиональной традицией, в которой

элементы народного миросозерцания присутствуют лишь фрагментарно. Обращение к народной культуре – это часто сфера специальных интересов отдельных групп, приверженность к ритуалам, обычаям, связанным с определенными обстоятельствами жизни, тяготение к историческим культурным формам. В таком случае речь может идти не столько о социальном нормировании жизнедеятельности людей, сколько об украшении, декорировании, внесении дополнительных смысловых нюансов и форм в ту общую ценностно-нормативную базу (или ее фрагменты, восходящие к разным эпохам), на основе которых, так или иначе, устраивает свою жизнь современный человек.

Это положение усугубляется также тем, что семья перестала репродуцировать национальные культурные традиции. В ряду следствий этого процесса – проблемы, которые на протяжении многих столетий регулировались силой народных обрядов и традиций, в общем русле нормативных установок этнической целостности (отношения между поколениями, проблема семьи в целом, степени права и долга, ответственности, вопросы чести, достоинства, морали и т.д.), до тех пор, пока институты традиционной культуры не были подавлены. Перемены, происходившие в нашей стране, привели к тому, что утеряны понятия истинных ценностей, отсутствуют чувства патриотизма и человеколюбия; исчезли идеалы человека-труженика, забыты семейно-бытовые традиции, обычаи, уважение и почитание старших, секреты взаимного уважения и лада в семье.

Сегодня эти проблемы встали перед нашим обществом уже в качестве глобальных социальных задач, требующих комплексных решений, огромного и долговременного напряжения всех сил.

Народная культура – это высочайшее достижение того или иного народа. Она прошла долгий путь через вековой отбор настоящего, истинного. Очень велико в народной культуре нравственное начало. В ней концентрируются общечеловеческие нравственные устои, выступая в качестве критерия, образца. Переживание добра, справедливости, красоты, мира, любви вело к созданию основополагающих принципов человеческой личности. Таким образом, народная культура существует как фиксированная память человечества о себе самом [3].

Знакомство с народной культурой является наиболее простым и в то же время мощным средством духовного развития подрастающего поколения. Приобщение ребенка с раннего возраста к культуре своего народа способствует возрождению генетической и культурной памяти детей и развитию их духовного потенциала. Народная художественная культура изначально воспитательна, она дает детям уроки стройности, порядка, образованности, нравственности. Целенаправленное ознакомление подрастающего поколения с народной культурой представляет собой процесс решения совокупности различных педагогических задач, из которых, на наш взгляд, наиболее важной является формирование у детей общего представления о культуре русского народа, ее богатстве и красоте, развитие творческого потенциала, творческого самовыражения, формирование этических нравственных ценностей, лежащих в основе народной культуры, духовное развитие. Народная художественная культура позволяет гармонизировать социально-семейную среду, укрепляя отношения между поколениями. Следует отметить и такую важную задачу, как развитие у ребенка способности осознать свою принадлежность к определенной культуре.

Для осуществления полноценного процесса духовно-нравственного развития подрастающее поколение должно освоить через народную художественную культуру определенные виды человеческой деятельности, такие как общение, познавательная, художественная, преобразовательная и, наконец, ценностно-ориентационная. От сте-

пени и содержательной включенности личности в каждый из названных видов деятельности зависит в итоге то, насколько социально зрелыми, духовно развитыми будут входить в жизнь общества новые поколения [1].

В ряду перечисленных видов деятельности ценностно-ориентационная занимает исключительную позицию. В содержательном аспекте ценностно-ориентационная деятельность формируется под воздействием тех материальных и духовных условий, в которых протекает жизнедеятельность развивающейся личности. Но существует и обратная связь. Система ценностей, выработанных в результате ценностно-ориентационной деятельности, становится коррелирующим фактором, влияющим на направленность, содержание жизненных целей, идеалов, устремлений человека. Основополагающим фактором формирования духовности является народная художественная культура.

Богатство смыслов, которое содержит народная художественная культура, должно стать содержанием формирования духовности подрастающего поколения. Культурные образы отличаются нераздельным единством смыслового и чувственного компонентов, а мир эмоциональных переживаний современной молодежи значительно обеднен и нуждается в большей эмоциональной насыщенности и подкреплении смысловой основой.

Народная художественная культура является способом духовно-практического познания мира и включает в себя различные виды художественно-творческой деятельности: освоение произведений искусства, собственное участие в том или ином виде художественной деятельности, создание «своих» произведений искусства, мини-музеев, выставок, экспозиций, сохранение (защита, восстановление) художественных ценностей, накопление и распространение художественных и музейных знаний.

Художественное образование и воспитание средствами народной художественной культуры – неотъемлемая часть любого полноценного образования. По мнению А.А. Леонтьева, народная художественная культура – это то, что обеспечивает цельность и гармоническое развитие личности.

Называя народное искусство «школой восприятия, воображения и чувств», известный психолог Б.М. Теплов отмечал, что, воспитывая в человеке умение «видеть» и «слышать», искусство создает предпосылки для расширения и углубления познания мира. Помимо этого, отмечал психолог, народное искусство широко охватывает различные стороны психики человека – не только воображение и чувство, но мысли и волю. Отсюда его огромное значение в развитии сознания и самосознания, в воспитании нравственного чувства и формирования мировоззрения. Поэтому-то художественно-эстетическое воспитание средствами народной художественной культуры и является одним из могучих средств, содействующих всестороннему и гармоничному развитию личности.

В настоящее время в обществе обозначилась тенденция вытеснения эстетической среды народной художественной культуры на второй план, на периферию осознаваемых задач. В педагогической теории и практике сформировался ряд нерешённых проблем, препятствующих полноценной реализации духовно-нравственного потенциала традиций народной художественной культуры. Среди них — недостаточная разработанность региональных аспектов народного художественного творчества; отсутствие во многих регионах преемственных учебных планов, программ, учебных и учебно-методических пособий для этнохудожественного образования; отсутствие специальной подготовки педагогических кадров в области теории, истории и методики преподавания народной художественной культуры; слабая координация педагогической деятельности социально-культурных и образовательных учреждений. Особо важ-

ным следует признать вопрос отсутствия методологии введения детей в мир народной художественной культуры и обучения их основам традиционного искусства.

Поэтому так важно развивать народную художественную культуру личности с помощью различных видов народной художественной культуры. Одной из составляющих народной культуры является фольклор. Художественное устное слово играет большую роль в жизни детей. Колыбельные песни, потешки, пестушки, шуточные песни, забавные сказочки входят в жизнь ребенка, учат его задолго до того, как он прочитал первую книжку. Первые годы жизни ребенка являются важным этапом его воспитания. В этот период начинают развиваться те чувства, которые незримо связывают его со своим народом, своей страной и в значительной мере определяют последующий путь жизни. Корни этого влияния содержатся в языке своего народа, который усваивает ребенок, в народных песнях, музыке, играх и игрушках, которыми ребенок забавляется, во впечатлениях природы родного края, труда, быта, нравов и обычаев, среди которых он живет [4].

В народном творчестве отображаются и исторически сохраняются присущие народу черты характера, мышления. Через родную песню, сказку, загадку, игру ребенок получает первые представления о культуре своего народа. Обратимся, например, к загадкам, пословицам, песням, сказкам, играм, праздникам как средствам воздействия на личность ребенка. Основная цель загадок – умственное воспитание, пословиц и песен – нравственное и эстетическое воспитание. Сказки же призваны содействовать совокупному решению задач умственного, нравственного и эстетического воспитания. Празднично-игровая культура – своего рода педагогика в действии, где все средства использовались в гармоничном единстве, в слаженной системе, где все элементы взаимосвязаны. В играх применялись и песни, и загадки, и сказки. Игра – это самая эффективная практическая педагогика, материализованная сказка.

Загадки призваны развивать мышление детей, приучать их анализировать предметы и явления из самых различных областей окружающей действительности, сопоставлять их свойства и качества; причем наличие большого количества загадок об одном и том же предмете (явлении) позволяло давать этому предмету всестороннюю характеристику. Использование загадок в умственном воспитании ценно тем, что совокупность сведений о природе и человеческом обществе приобретается ребенком в процессе активной мыслительной деятельности. В то же время загадки о доброй славе, лжи, сплетне, горе, о жизни и смерти, молодости и старости непременно содержат материал, так или иначе призывающий молодежь к совершенствованию своих нравственных качеств. Высокопоэтическая форма загадок содействует эстетическому воспитанию. Таким образом, загадки представляют собой комбинированные средства воздействия на сознание, имеющие своей целью осуществление умственного воспитания в единстве с другими сторонами формирования совершенной личности. То же самое следует сказать о пословицах и песнях. Цель пословиц – нравственное воспитание, песен – эстетическое [5]. Народные песни связаны с трудом простых людей, с привычками и повседневными трудовыми процессами.

В охарактеризованных жанрах устного народного творчества усматривается единство содержания и формы, цели и средства: в загадках умное – цель, прекрасное – средство, в пословицах нравственность – цель, прекрасное и умное – средство, в песнях прекрасное – цель, умное – средство. Сказки же, как было сказано выше, призваны привести в систему педагогические роли загадок, пословиц и песен, которых в сказках немало.

Многообразие поэтических форм и содержания песен, сказок, загадок и пословиц свидетельствует о том, что народное художественное творчество, определяя черты со-

вершенной личности, параллельно проявляла заботу и о реализации идеала совершенного человека.

Народная художественная культура не мыслит воспитание совершенного человека вне активной деятельности. Комбинированные меры воздействия на сознание и чувства подрастающего поколения всегда находились в соответствии с комплексными формами организации его жизни и деятельности. К комплексным формам организации жизни молодежи следует отнести многочисленные обычаи и традиции, обряды и праздники. Одно из первых мест в этом ряду у всех народов занимают трудовые традиции и обычаи, которые в ходе своей реализации непременно приобретают праздничную окраску. Это «помочь» – у русских. Особенно такая «помочь» была распространена среди молодежи и, как правило, завершалась общим весельем – играми, танцами, песнями.

Многочисленные весенние молодежные праздники были своеобразными формами эстетического воспитания и самовоспитания, средством проверки уровня и результатов этого воспитания. Так, например, изумительные девичьи хороводы носили характер ежедневных весенних и летних «певческих фестивалей». Осенние вечорки преследовали цель развития и проверки эстетических вкусов в рукоделии. Надо лишь научно осмыслить многовековой народный воспитательный опыт, преемственность традиций. Без бережного отношения к этим духовным сокровищам народа немыслимы прогресс в общественной жизни, формирование исторического самосознания и миропонимания народа.

Народные спортивные праздники были распространены почти среди всех народов. В любом из праздников одна из сторон человеческого совершенства занимала доминирующее положение, но одновременно не выпускались из поля зрения и другие качества совершенной личности.

В народной культуре издавна существовал дифференцированный подход к приемам, способам и формам воспитания, он обеспечивал конкретность и целеустремленность работы по формированию черт совершенства. Программа воспитания посредством народных традиций порой оказывалась распределенной по годам, месяцам и даже по дням недели и была тесно связана с годовыми трудовыми циклами. Так, например, чувашские названия весенних, летних и осенних месяцев связаны с сельскохозяйственными работами: месяц сева, месяц серпа, месяц молотьбы и т.п. Май – месяц молодежных хороводов, октябрь – месяц свадеб, ноябрь – месяц памяти предков и т.п.

Воспитательное значение имело даже время суток: «утро вечера мудренее», «утро для важного дела»; «петь только после полудня, лучше всего – после ужина»; «утреннее песнопение – предвестник вечерних слез», «день – не для сказок, их рассказывают только после захода солнца» и т.д. Здесь, конечно, присутствует элемент суеверия, но главное – проявляется забота трудолюбивого народа о создании условий для формирования черт совершенного человека. Следует отметить также воспитательные возможности, которыми обладают народные праздники.

Во-первых, целеустремленность, органическая связь со всем укладом жизни людей, которые ценят народные традиции, заключенные в праздниках именно в идейном, мировоззренческом аспектах, как ознакомление с колоритом прошлого, продолжение трудовой эстафеты, укрепление духа коллективизма, уважения к старшим.

Во-вторых, стимулирующий характер народных традиций и фольклора, органичная связь их в празднично-обрядовом действии с актуальной общественно-полезной деятельностью масс. Совместный свободный труд – массовая посадка деревьев, возведение чего-либо сообща, всем миром, – органично входит в народные праздники.

В-третьих, функциональный характер, конкретная определенность назначения, привязывающая народные праздники к определенным событиям в жизни людей.

Именно в силу этого народные праздники всегда рассчитаны на определенную форму активного выражения, свойственную конкретной ситуации и содержанию, помогающей оформить значительный, переломный момент в жизни человека, дать выход энергии, чувствам, эмоциям.

В-четвертых, художественная закрепленность, определенность формы выражения. Рассматривая народные традиции и фольклор, содержащиеся в народных праздниках, как художественно-массовое явление, необходимо отметить, что их жизненная сила заключена главным образом в совокупной устойчивости и повторяемости этого действия. Передавая атмосферу события, народные праздники вырабатывают определенный стереотип поведения в отношении к нему.

Народные традиции, заключенные в народных праздниках, – это нить, связывающая нас со всей предшествующей культурой. Необходимо приобщать детей к истокам народного творчества, культуре, обогащать содержание детского творчества, развивать их интеллект и чувства, привлекать к участию в народных праздниках, тем самым дать им возможность почувствовать себя наследниками русских традиций.

Народное искусство – искусство традиции. В нем мы должны учитывать «традицию видения, традицию чувствования в тесной взаимосвязи с традицией творческого действия... Традиция есть сила коллективного, она действует как закон развития. Но поскольку само народное искусство есть традиция, то его содержание есть содержание коллективного. Именно здесь коренится главный ценностный критерий народного творчества» [2]. Поэтому постижение содержания коллективного в фольклоре музыкально-поэтическом, обрядово-календарном дает возможность детям ощутить себя частью объективной цельности, частью своего народа. Особое значение приобретает эмоциональный характер совместного творчества школьников.

Между различными видами народного искусства существует внутренняя, глубинная взаимосвязь. Она обуславливается тем, что народному искусству как самостоятельной целостной системе присущи свои закономерности развития и средства выразительности. С этим связаны такие его особенности, как устойчивость тем и образов-типов (гармония мироздания, незыблемый круговорот жизненных сил природы, слитность человека с природой, космосом), принципы народного творчества (вариации, импровизации); универсальность языка, понятного всем народам мира, всечеловечность духовных ценностей. Все эти особенности определяются народной точкой зрения на мир. Целостное восприятие мира, стремление постичь мир в целом, присущее всему народному творчеству, и помогает ввести детей в целостный мир культуры.

Музыкально-поэтический, обрядово-календарный, изобразительно-пластический фольклор есть живая система творческого мышления, способ творческого самовыражения и межличностного общения. Поэтому освоение народного искусства (во всех его видах) должно носить творческий и практический характер. Творческие принципы вариации, импровизации используются при освоении детьми всех видов народного творчества.

Все виды народного творчества, как художественная форма отражения нравственно-эстетических взглядов народа, приобщают детей к народному миропониманию, к богатейшим художественным ценностям, созданным многовековым опытом предшествующих поколений. Через систему знаний и восприятие родной мелодии, языка, танца, орнамента, родной природы, образов традиционной культуры и на основе развития комплекса различных навыков и умений воссоздания этого творчества формируются важные качества личности школьника, связанные с национальным самосознанием, – чувство своей причастности к народу, к его истории и культуре [6].

Особенности народного творчества как целостной художественной системы в процессе освоения ее детьми позволяют оказывать существенное воздействие на развитие лич-

ности, проникать в глубь сущности творческих процессов как эстетического восприятия, так и формирования духовно-нравственного качеств личности на основе общих законов развития и бытования народного искусства как части культуры, как мира целостности.

Одним из главных показателей становления личности является сформированность основ народной художественной культуры, которые включают в себя две составляющие: формирование эстетического отношения к миру, в том числе способности к освоению и активному преобразованию окружающего пространства; художественное развитие, приобщение к народному искусству и художественной деятельности.

Данные компоненты интегрируются в определенные качества личности, и от уровня культурного развития личности зависят: оперирование знаниями и умениями в области народного искусства; ценностные представления о народном искусстве в целом и его отдельных видах; умение делать эстетические суждения и оценки на основе развитой монологической речи с богатым словарным запасом; владение различными видами художественной деятельности, в том числе и творческой; сформированность личностных предпочтений, мотивов, побуждающих к активному участию в том или ином виде художественно-творческой деятельности; желание преобразовывать среду обитания по законам красоты; владение умениями коллективной деятельности (планирование, согласованность действий, доброжелательность, активность, самостоятельность).

Таким образом, народная художественная культура, как художественная форма отражения нравственно-эстетических взглядов народа, приобщает детей к народному миропониманию, к богатейшим художественным ценностям, созданным многовековым опытом предшествующих поколений. Через систему знаний и восприятие родной мелодии, языка, танца, орнамента, родной природы, образов традиционной культуры и на основе развития комплекса различных навыков и умений воссоздания этого творчества формируются важные качества личности, связанные с национальным самосознанием, – чувство своей причастности к народу, к его истории и культуре.

Литература

1. Алексеева, О. И. Традиционная народная культура как ценностная основа формирования духовности // Образование в пространстве культуры. – М.: РИК, 2005. – Вып. 2. – С.485.

2. Возвращение к истокам. Народное искусство и детское творчество/ под. ред. Т.Я. Шпикаловой и Г.А. Поровской. – М.: Владос, 2000. – С. 45.

3. Иванов, В. С. Духовно-нравственное воспитание детей через приобщение их к традиционной народной культуре //Культурологический подход в образовании: мат. конф. – Екатеринбург: Гриф, 2005. – С. 226.

4. Мудрость народная: Жизнь человека в русском фольклоре. Младенчество. Детство. – М., 1991. – С. 25.

5. Сохранение и возрождение фольклорных традиций. Вып. 1. – М.: Государст. республ. центр русского фольклора, 1990. – С. 30.

6. Чистов, К.В. Народные традиции и фольклор. Очерки теории. – Л., 1986. – С. 32.

Б.В. Седухин

Специфика региональной народной музыкальной культуры

Существенной особенностью народной музыкальной культуры является не только ее предметное содержание, но и вписанность в предельно широкий контекст – духовное производство, т.е. систему созидания и распространения, потребления и сохранения ценностей.

В народной музыкальной культуре содержится системное качество, отражающее духовную суть жизни народа. Региональный подход к народной музыкальной культуре обоснован, прежде всего, наличием главных составляющих свойств, наполненных непосредственно региональным содержанием:

– носитель народной музыкальной культуры (субъектом здесь выступает личность, группа, народ, нация);

– семантика народной музыкальной культуры (культурные тексты, воплощенные в словах и символах, музыкальных звуках и формулах, жестах и движениях, музыкальных инструментах);

– функциональность народной музыкальной культуры (праздники, обряды, традиции, воспитание, просветительство, досуг, трудовой процесс, быт);

– жизнеустойчивость народной музыкальной культуры (способность трансформирования от поколения к поколению в живом общении и постоянной адаптации к изменяющимся условиям).

Важно обратить внимание на самую изначальную и потому главную функцию музыки в древние времена, дающие основание обозначить ее как культурный феномен, – отправление культовых действ. Первобытные формы такой музыкальной культуры наглядно обозначены в работе С.А. Токарева «Ранние формы религии», где он приводит пример шамаизма, имевший место в первобытном обществе. Ритуал камлания – процесс культового действия шаманов – автор рассматривает как некое священнодействие в форме пляски с пением, ударами в бубен, громом железных подвесок, доходящее до исступления [11, с. 267–271].

Один из самых ранних региональных источников музыкальной культуры зафиксирован на Смоленской земле и датируется VII–VIII веками до новой эры – это так называемый «медвежий» культ, когда язычники почитали медведя за «кровнородственное» священное животное и охоту на этого зверя сопровождали строго определенными обрядовыми церемониями. Обряды как бы условно делились на два периода: до охоты и после нее. Главным элементом обрядов перед охотой являлось исполнение «медвежьих песен», которые пелись, как предполагают ученые, за семь дней до охоты по семь песен ежедневно. Совершив удачную охоту, язычники совершали праздничный обряд, сопровождаемый определенными церемониями с культом огня, пением и плясками. Существование такого медвежьего культа, имевшего место на Смоленщине, зафиксировано на городище Тушемля и описано Б.А. Рыбаковым: «Небольшое овальное городище застроено по всему овалу деревянными клетками, а внутри двора, в одной из его сторон, находилась небольшая столбовая ограда, внутри которой обнаружен вертикально врытый столб, увенчанный сверху черепом медведя. Здесь налицо ритуальное отчленение головы медведя и поклонение ей» [7, с.106]. Почитание медведя во множестве примеров сохранилось в более позднем устном народном творчестве и в песенном фольклоре, оно дошло и до наших дней, когда этот благородный зверь стал символом Московской олимпиады, завершившейся красивой песней о нем. Образ медведя и ныне достаточно ярко ассоциируется с русским характером и Россией в целом, что нашло отражение в народной дипломатии и символике.

Еще одно упоминание о ранней музыкальной культуре в региональном аспекте содержится в труде летописца Нестора «Повесть временных лет». Рассказывая о пришлых из Ляшской земли радимичах, автор повествует, что эти люди поселились по берегам реки Сож и жили там «в лесу, как звери, ели все нечистое и срамословили при отцах и снохах, и браков у них не бывало, но устраивались игрища между селами, и сходились на эти игрища, **на пляски и всякие бесовские песни** и здесь умыкали себе жен по сговору с ними, имели же и по две и по три жены» [цит. по: 10, с.62] (вы-

делено нами – *С.Б.*). Приведенный пример явно указывает на тесную неразрывную связь музыки с бытом, обрядностью, празднеством.

В приведенной цитате важно обратить внимание на то, что в жизненной среде музыкальное пространство занимает равное положение с такими жизненно необходимыми вещами, как принятие пищи, продолжение рода. Следовательно, в этих этнических общинах музыкальное содержание играло значительную роль, и это созвучно с ранними музыкальными культурами других этносов, существовавших задолго до появления кривичей у берегов реки Сож [см: 11, с.267–271; 4, с.58]. В то же время цитата указывает и на то, что с музыкой тесно связаны ранние обрядовые формы языческих действий, косвенно указывающих на определенные ритуально-религиозные верования. Это опять-таки убеждает нас в том, что музыка у язычников являлась частью духовных культовых действ.

Интересное упоминание о ранней музыкальной культуре на Руси содержится в «Саге о Тидрике Бернском», записанной немецкими летописцами около 900 лет назад. И если взять во внимание гипотезу В.В. Ильина, согласно которой в этой саге повествуется о событиях, имевших место на Смоленщине около 1500 лет назад [4, с.155], то можно предположить, что мы имеем дело с фактами о самой ранней музыкальной культуре России некультового содержания. Значимость этого памятника усиливается тем фактом, что немцы своих противников-смолян представили храбрыми и мужественными ратниками, защищающими осажденный немцами родной город Смоленск. Предводитель смолян, отмеченный особой храбростью, со своим войском «смело идет вперед... и велит **трубить в рога**: поднимается тогда великая сеча и шум от возбуждения и натиска русских, и пало много от войска гуннов» [18, с.621–627] (выделено нами – *С.Б.*). Если учесть, что в немецкой терминологии рогом именовались музыкальные инструменты, идентичные русским трубам (на Руси рог, рожок увеличенного размера называли трубой), становится ясно, что русские «трубили в трубы».

Важно обратить внимание на тот факт, что это не единственный случай применения труб в боевой обстановке русскими воинами. В той же «Повести временных лет» излагается история о применении боевых труб с криками людей, что оказало решающее значение на исход сражения и изгнания печенегов из-под Киева, в котором находилась княгиня Ольга со своими внуками: «И на следующее утро, близко к рассвету, сели в ладью и **громко затрубили**, а люди закричали. Печенеги же решили, что пришел князь, и побежали от города врассыпную. И вышла Ольга с внуками к ладьям» (выделено нами – *Б.С.*) [6, с.48–49].

В «Слове о полку Игореве» трубы играют роль призыва к выступлению в поход войск князя Игоря:

Кони ржут за Сулою,
Звенит слава в Киеве,
***Трубы трубят** в Новгороде,*
Стяги в Путивле стоят.

Еще один письменный источник «Сказание о Мамаевом побоище» свидетельствует о применении в русских боевых дружинах духовых инструментов в различных ситуациях, при этом в музыку вкладывается определенный символический смысл. Так, перед битвой на Куликовом поле у русских воинов *«начша мнози гласи труб ратных гласити, и варганы трепут, и стези ревут наволоченни»* [цит по: 9, с. 36]. Перелом сражения в пользу русских воинов ознаменовался другим музыкальным содержанием: *«Начаша гласы трубные с обеих сторон слышати. Татарские трубы аки онемеша, русские же паче утвердишася»* [цит. по 9, с.36]. В данном случае первая цитата из «Ска-

зания» играет роль вдохновителя и духовного наставника перед важным сражением, во втором же случае трубные сигналы означали победное ликование русских войск, в то время как татарские войска проигрывали сражение и их музыка была расстроена, подобно войскам.

Из приведенных примеров следует, что музыка в те далекие времена содержала в себе мощный моральный и духовный потенциал. Сама жизненная среда тех древних общин исключала из обихода вещи, которые не имели конкретного прямого назначения, во всех жизненно необходимых проявлениях присутствовала ярко выраженная функциональная направленность, а музыка как раз играла роль духовного, сакрального и нравственного организатора.

В силу сказанного становится понятным, почему трубам и другим музыкальным инструментам в военных действиях приписывались магические свойства, схожие с действиями первобытных шаманов. В языческих верованиях подобные музыкально-ритуальные обряды и действия составляли основу символических ритуалов, направленных на определенное психическое воздействие при выполнении конкретных реальных мероприятий и достижение желаемого результата.

Изучение специфических качеств русской народной музыкальной культуры наиболее целесообразно вести с позиции регионального подхода, поскольку этот аспект обусловлен рядом факторов, важнейшими из которых являются особенности и характер бытования, необходимость учета этнических, природно-климатических, хозяйственно-бытовых традиций, характерных для конкретного региона обычаев, обрядов, жизненного уклада. Изначально вся территория Руси локально заселялась различными этническими группами, непохожими между собой. Каждому этносу свойственна ментальность, отличающая его от других.

Самобытность региональной музыкальной культуры определяется географическими, историческими, этническими, хозяйственными, бытовыми особенностями, которые определяют жизненные устои этноса и прочно фиксируются в песнях, обрядах, праздниках. И действительно, при внимательном сравнительном анализе можно обнаружить значительные межрегиональные различия в культуре и народной музыке, адекватные этническому менталитету конкретного населения. Музыкальная культура северной Руси представлена преимущественно песнями, почти лишенными ритмизации, но наполненными лиричностью, величавостью, протяжностью, душевной красотой, а в южных регионах России преобладает веселая, плясовая песня с обязательной ритмизацией, в песнях Урала и Сибири – широта, мощь, молодецкая удаль. По жанровому наполнению в центральных районах преобладают календарные песни, в Поволжье – артельные и рабочие. Даже между соседними регионами порою отмечаются значительные расхождения в народной культуре, что, несомненно, отразилось и в музыке. Тульский регион реализовал свой основной творческий потенциал в материальной сфере – ружья, самовары, музыкальные инструменты и прочие народные промыслы и ремесла, а расположенная неподалеку Смоленщина формировалась за счет преобладания в народном творчестве духовного начала и поэтому явила миру Глинку, Даргомыжского, Тенишевых, Исаковского, Твардовского.

Региональная самобытность определяет народную музыкальную культуру, но эта самобытность не может быть локальной, замкнутой. Она способна проникать в культуру других регионов в силу эмоционального и психического воздействия через одинаковость символов и образов, похожесть событий и ситуаций, единство языка, духовно-сакральную близость, этническую родственность. И чем сильнее музыкальное произведение воздействует на психику и эмоции, тем шире в территориальном отношении оно способно распространиться, и тем дольше оно способно жить в народной

среде. В силу особенности выражения народных интересов народная музыка преодолевает региональную ограниченность и приобретает всенародную универсальность.

Региональная уникальность музыкальной культуры проявляется в сохранении этнической обрядовости, диалектных особенностей песенных традиций на протяжении многих веков, начиная с языческих времен. До наших дней дошли лишь «отголоски» тех культурных паттернов, проявляющиеся в праздниках, обрядах, костюме, суевериях. Особенно жизнестойкими в региональной музыкальной культуре оказались песенный календарь и свадебный обряд.

Наиболее ярко музыкальная культура прошлого нашла свое воплощение в народном песенном творчестве, которое по праву считается основным, главным видом музыкального творчества русского народа [5, с.192–195]. С глубокой древности, со времен язычества, песенная культура несла в себе мощный эмоциональный, воздействующий на психику и поведение людей смысл. В отличие от сегодняшнего понимания песня была наполнена глубоким функциональным содержанием. Песня не могла существовать сама по себе. Это было действо, синкретика, она не исполнялась «просто так». В те далекие времена песня сопровождала многие жизненные ситуации, которые были немыслимы без песенного дополнения. Песня выполняла роль молитвы при отправлении культовых обрядов, утешителя в горе, организатора в трудовом процессе; в песнях содержался календарный цикл, песня сопровождала все землепашеские и сельскохозяйственные работы, без песни невозможно было совершить свадебный обряд, вырастить дитя, отпраздновать важное событие. Песенное содержание и действо – важнейшая часть народной культуры [5, с.46].

Изначально тесно связанная с жизнью и бытом, песня шлифуется в процессе исполнения во всех слоях народа и, постепенно завоевывая самостоятельную художественную значимость, обретает статус народного искусства.

Литература

1. Грачев, В.Н. Ветхозаветные трубные гласы и музыка для духовых: сохранение синтеза или отрицание традиции? // Музыкальная академия, 2001. – № 3. – С.103–104.

2. Грачев, В.Н. Ветхозаветные трубные гласы и музыка для духовых: Сохранение синтеза или отрицание традиции? // Музыкальная академия, 2001. – № 4. – С. 142–148.

3. Греков, Б.Д. История русской культуры и культуры Киевской Руси/ Б.Д. Греков. – М.-Л., 1944. – 562 с.

4. Ильин, В.В. Смоленщина в литературе и фольклоре// Современные проблемы взаимодействия культуры, искусства, образования: сборник научных трудов. Вып. 3. – Смоленск, 2002. – 302 с.

5. Колпакова, Н.П. Песни и люди. О русской народной песне/ Н.П. Колпакова. – Л., 1977.

6. Повесть временных лет// пер. Д.С. Лихачева. – СПб., 1977. – С. 48–49.

7. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. 2-е изд./ Б.А. Рыбаков. – М., 1994.– 230 с.

8. Сага о Тидрике Бернском// Откуда есть пошла Русская Земля. – М., 1980. – С. 621–627.

9. Скабалланович, М. Толковый Типикон. Объяснительное изложение Типикона с историческим введением Вып. 1. /М. Скабалланович. – Киев, 1910.

10. Смоленский край в литературе и фольклоре/ под ред. проф. В.В.Ильина. – Смоленск, 1995. – 336 с.

11. Токарев, С.А. Ранние формы религии/ С.А. Токарев. – М., 1990. – 380 с.

РЕКРЕАТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.А. Гурская

Использование лыжных прогулок в целях оздоровления человека

Красота зимнего леса, заснеженных полей, свежий морозный воздух способствуют тому, что повседневные заботы и волнения отходят на задний план, а к концу лыжной прогулки и вовсе забываются. Час-полтора, проведенные в выходной день на лыжне, – и можно не только отдохнуть, но и получить заряд бодрости на предстоящую трудовую неделю. Кроме того, лыжный спорт имеет огромное оздоровительное значение: увеличивается поглощение организмом кислорода, активизируются обменные процессы, нормализуется работа сердечно-сосудистой и дыхательной систем, укрепляются опорно-двигательный аппарат и нервная система. К тому же ходьба на лыжах развивает выносливость и служит отличным закаливающим средством.

Лыжи полезны всем, но особенно – пожилым людям и тем, кто склонен к полноте. Если сравнить лыжи с обычным бегом, то они оказывают более сильный оздоровительный эффект. Ведь когда мы просто бежим, задействованы в основном мышцы ног. Ритмично сокращаясь и расслабляясь, они помогают сердцу, работают как дополнительные насосы.

Когда же человек встает на лыжи, в работу включаются и руки, и плечи, и спина, то есть работает все тело. Следовательно, дополнительных насосов куда больше, чем при беге. Значит, человеку со слабой сердечно-сосудистой системой тренировать ее с помощью лыж намного эффективнее, чем с помощью обыкновенного бега или ходьбы. Причем ходьба на лыжах в медленном и равномерном темпе даже легче обыкновенной ходьбы. Более быстрая равномерная ходьба на лыжах с элементами небольшого поскальзывания после слабых коротеньких толчков аналогична бегу трусцой. А попеременные или одновременные ходы на лыжах с более мощным отталкиванием и более продолжительным скольжением на одной лыже близки по нагрузке к бегу в среднем темпе. Равномерная лыжная ходьба в медленном и среднем темпе при постепенном увеличении протяженности лыжного маршрута очень хорошо развивает общую выносливость. Ходьба на лыжах в переменном темпе тоже необходима: она наилучшим образом тренирует сердечно-сосудистую и дыхательную системы.

Чтобы лыжи пошли на пользу, нужно научиться правильно дышать. Делать это следует через нос, глубоко и ритмично. Выдох должен быть более интенсивным, чем вдох: это улучшает вентиляцию легких. Передвигаясь на лыжах в медленном и среднем темпе, необходимо выполнять такие упражнения: вначале следует пройти 100–200 метров с небольшим ускорением – до затрудненного дыхания, а как только станет трудно дышать, – сбросить темп и идти медленно до тех пор, пока не удастся отдышаться. При такой технике ходьбы хорошо тренируются системы обеспечения кислородом органов и тканей.

Пожилым людям необходимо правильно дозировать нагрузку. Считается нормальным, когда частота пульса во время лыжной прогулки колеблется у 50-55-летнего человека в пределах 100–135 ударов в минуту, у 56-60-летнего – в пределах 95–130

ударов, у 61–65-летнего – в пределах 90–125 ударов, у 66–70-летнего – в пределах 88–120 ударов, у 71–75-летнего – в пределах 86–115 ударов.

Надо постоянно следить за тем, чтобы частота пульса не выходила за эти рамки ни в ту, ни в другую сторону. В противном случае лыжные прогулки для пожилых людей станут не только малоэффективными, но и вредными для здоровья, особенно для сердечников. Они должны регулярно контролировать свой пульс. Желательно также, прежде чем встать на лыжи, проконсультироваться со своим лечащим врачом относительно оптимальных физических нагрузок: продолжительности лыжной прогулки, пройденного расстояния, темпа лыжной ходьбы, допустимой частоты пульса.

Если во время пробежки появились слабость, одышка, боль в области сердца, головная боль, надо сразу же снизить темп движения или вообще остановиться и сделать несколько дыхательных упражнений. Можно даже принять привычные, назначенные врачом сердечные средства, которые всегда следует носить с собой, тем более отправляясь в лес.

У пожилых людей после лыжных прогулок нередко возникает боль в мышцах. Особенно это бывает при возобновлении занятий после длительного перерыва. Избавиться от неприятных ощущений помогут самомассаж или теплая ванна.

Чтобы усталость и мышечная боль после лыжной прогулки не давали о себе знать, увеличивайте длительность и интенсивность тренировок постепенно. Тренироваться нужно регулярно. В морозную (при температуре ниже 23–25 градусов) и ветреную погоду выходить на лыжню не следует.

Следует позаботиться об экипировке. Не надо забывать, что лыжи и палки должны соответствовать росту, а одежда должна быть легкой, удобной, не сдавливающей тело и не мешающей движениям.

Особое внимание должно уделяться ботинкам. Очень опасны новые ботинки: они могут натереть ногу. Лучше всего, если ботинки разношены и на 1-2 размера больше: тогда можно надеть две пары носков – хлопчатобумажные и шерстяные. Это защитит ноги и от холода, и от потертостей. Правильно подобранные ботинки плотно облегают ступню, позволяя в то же время свободно шевелить пальцами. Вернувшись домой, сразу же надо принять теплый душ и немного отдохнуть.

При соблюдении этих простых рекомендаций лыжная прогулка обязательно доставит удовольствие.

Каждый, кто начинает заниматься лыжным спортом, лыжными прогулками ставит перед собой определенную цель: один хочет стать чемпионом, другой – просто сильнее и выносливее, третий стремится с помощью ходьбы на лыжах похудеть, четвертый – укрепить волю. И все это возможно. Нужно лишь регулярно, не делая себе поблажек и скидок, регулярно кататься. К тому же зимних месяцев не так и много, а катание на лыжах приносит массу удовольствия.

Литература

1. Если хочешь быть здоров: сб. науч. ст. /сост. А.А. Исаев. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 352 с.

2. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учеб. для студентов вузов / под ред. В.И. Дубровского. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 608 с., ил.

3. Орешкин, Ю. А. К здоровью через физкультуру / Ю. А. Орешкин. – М. : Медицина, 1990. – 215с., ил.

4. Спортивная медицина: учеб. для студентов ИФК / под ред. В.Л. Карпмана. – М.: Физкультура и спорт, 1987.– 304 с.

5. Холодов, Ж. К. Папа, мама и я – спортивная семья / Ж. К. Холодов, В. П. Панов. – Минск: Полымя, 1989. – 105 с.

Ю.П. Галкин, Т.М. Булкова

Мониторинг физического состояния студенческой молодежи

Известно, что понятие «физическое состояние» включает в себя несколько составных частей, в том числе: физическое развитие, функциональное состояние, физическую подготовленность. Причем это понятие может относиться не только к отдельному индивидууму, а к общности, народу, нации, и в этом смысле оно характеризует качество человеческого потенциала России. В современной концепции развития физической культуры и спорта в Российской Федерации отмечается, что самая острая и требующая срочного решения проблема – это низкий уровень физического состояния молодежи.

Разработка и научное обоснование рациональных двигательных режимов студенческой молодежи с учетом их возрастных, половых и индивидуальных особенностей на основе системного подхода представляет одно из основных направлений научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по проблемам массовой физической культуры. Но для того, чтобы индивидуализировать программу физического воспитания человека, необходимо индивидуализировать контроль функционального состояния (А. М. Кузьмин, 1999). Тестирование физической подготовленности и функционального состояния должно быть массовым и осуществляться по стандартизированным сопоставимым методикам, что вызывает необходимость компьютеризации этого процесса. Применение вычислительной техники, специально разработанных программ анализа результатов с последующей распечаткой индивидуальных рекомендаций представляет собой реальный путь – сделать этап самостоятельных занятий массовым. Практика физического воспитания населения, несомненно, еще в большей мере будет связана с работой сети автоматизированных физкультурных диагностико-консультационных кабинетов, с широким применением людьми персональных компьютеров для физического совершенствования, созданием индивидуальных систем здорового образа жизни (А. В. Царик, 1991). Наблюдения показывают, что регулярное выполнение занимающимися индивидуальных программ занятий физическими упражнениями, разработанными с учетом их физического состояния, дает большой оздоровительный эффект (Ю. П. Галкин, 1995).

Одним из основных требований оздоровительной тренировки или занятий двигательной реабилитацией является индивидуальный подход в использовании средств, определении их объема, интенсивности и т.д. Принцип индивидуализации заключается в строгом соответствии физической нагрузки функциональным возможностям и здоровью занимающихся. Реализуя этот принцип в практике массовой физической культуры, специалисты предлагают различные методы рационального использования физических упражнений. Например, разработана математическая формула (В. И. Белов, 1989) для определения суточной физической нагрузки для лиц мужского и женского пола, не имеющих патологических изменений в состоянии здоровья, в которой учитываются уровень здоровья и возраст занимающихся, объем (время) нагрузки, ее интенсивность (по частоте сердечных сокращении в минуту), систематичность и периодичность занятий (количество раз в неделю), а также общая двигательная активность на работе и дома в дни занятий.

Оценку физических возможностей занимающихся можно проводить и с помощью экспресс-способа (А. В. Лейфа, 2005) , позволяющего, как считает автор, с минимальными затратами времени, персонала и аппаратуры оценить физическое состояние человека по семи показателям: характер деятельности (умственный, физический),

возраст, двигательная активность, масса тела, пульс в покое, артериальное (систолическое и диастолическое) давление, жалобы. Весьма доступной для практики массовых и оперативных обследований людей представляется диагностическая система оценки пяти уровней здоровья (здоровых и больных) людей по показателям жизненной емкости легких, кистевой динамометрии, артериального давления и функциональной пробы (И. В. Павлова, 2002). По мнению других авторов (Е. Г. Мильнер, 1991; А. Н. Таланцев, 2000), уровень физического состояния, общей физической и аэробной работы достаточно оценивать по величине максимального потребления кислорода, являющейся, как они считают, основным показателем эффективности сердечно-сосудистой системы человека. С помощью использования более широкого набора тестов (индекс Кетле, жизненная емкость легких, систолическое артериальное давление, частота сердечных сокращений, PWC 170, липопротеиды высокой плотности) был разработан «паспорт здоровья», характеризующий уровень физического состояния человека.

Пожалуй, наибольшее распространение в практике физического воспитания получили методы, в основу которых положен комплексный подход к определению уровня физического состояния и доступность их использования (С.А. Душанин, Е.А. Пирогова, Л.Я. Иващенко, 1980). Предлагаемые методики позволяют с известной степенью точности выявить отстающие, опережающие или соответствующие определенному половозрастному эталону величины измеряемых «тестов гармонии»: пол, возраст, масса тела, систолическое и диастолическое артериальное давление, пульс в покое и при функциональной пробе, быстрота и динамическая сила, скоростная, скоростно-силовая и общая выносливость.

Как видим, разработанные для запросов массовой физической культуры методы определения и контроля физического состояния людей с учетом их поло-возрастных, функциональных и других индивидуальных особенностей отличаются достаточно большим разнообразием, как по степени операционной сложности, так и по информативности показателей, характеризующих их физическое состояние. Кроме того, практически отсутствуют методики, позволяющие на основе выявленного уровня физического состояния достаточно объективно рекомендовать индивидуальные двигательные режимы студентам и особенно тем из них, кто имеет те или иные отклонения в состоянии здоровья.

При разработке методики определения уровня физического состояния людей (Ю.П. Галкин, 1995) и последующего составления для них индивидуальных программ занятий физическими упражнениями учитывалась, с одной стороны, необходимость изучения комплекса двигательных способностей и показателей, отражающих функциональные возможности сердечно-сосудистой системы. С другой стороны, использовались такие тесты и показатели, которые были доступны для выполнения всеми обследуемыми и при этом в возможно короткое время. В основу технологии определении уровня физического состояния у практически здоровых студентов, так и у лиц, имеющих отклонения в состоянии здоровья, был положен метод экспресс-контроля «Контрекс – 2» (С.А. Душанин с соавторами, 1980). Однако, в нашем варианте были изменены способы регистрации быстроты (реакции на движущийся предмет) и динамической силы, внесены коррективы в определение массы тела у лиц женского пола, опущен тест по определению уровня общей выносливости. Соответственно, были внесены коррективы в суммарную величину баллов, характеризующую уровень физического состояния обследуемого студента. Калькулятор физического состояния предназначен для комплексной оценки функционального состояния и возможностей сердечно-сосудистой системы и физической подготовленности студентов по балльной

системе (экспресс-контроль) и включает 10 показателей и тестов. После суммирования полученных по всем показателям баллов физическое состояние оценивается так: низкое – менее 40 баллов, ниже среднего – 41–75 баллов, среднее – 76–135 баллов, выше среднего – 136–225 баллов, высокое – более 225 баллов. Определение физического состояния по сумме баллов является необходимым условием составления программы занятий физическими упражнениями как для практически здоровых студентов, так и для тех, кто имеет те или иные отклонения в состоянии здоровья. Наблюдения показывают, что регулярное использование физических упражнений на основе мониторинга физического состояния человека благоприятно отражается на повышении уровня его функционального состояния и физической подготовленности.

Литература

1. Белов, В.И. Определение уровня здоровья и оптимальной физической нагрузки у занимающихся оздоровительной тренировкой / В. И. Белов // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 3. – С. 6–9.

2. Галкин, Ю.П. Технология составления индивидуальных программ занятий физическими упражнениями: учебное пособие / Ю.П. Галкин. – Смоленск: СГИФК, 1995. – 34 с.

3. Душанин, С.А. Самоконтроль физического состояния / С.А. Душанин, Е.А. Пирогова, Л.Я. Иващенко. – Киев: Здоровья, 1980. – 12 с.

4. Кузьмин, А.М. Профессиональное воспитание будущих специалистов физической культуры: теория и технология: монография / А.М. Кузьмин. – Челябинск: УралГАФК, 1999. – 211 с.

5. Лейфа, А.В. Система физической активности и здоровьеберегающих средств как фактор достижения оптимального уровня профессиональной готовности студентов высших учебных заведений: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.В. Лейфа. – М., 2005. – 48 с.

6. Мильнер, Е.Г. Оздоровительная тренировка: от теории к практике/ Е.Г. Мильнер // Теория и практика физической культуры. – 1991. – №1. – С.2–4.

7. Павлова, И.В. Состояние здоровья участников образовательного процесса / И.В. Павлова / Формирование культуры здоровья в условиях современного образования: монография. – Омск: СибГАФК, 2002. – С. 29–34.

8. Таланцев, А.Н. Дефицит двигательной активности у студентов ИФК и методы его компенсации на основе учета оздоровительной эффективности: дис. ... канд. пед. наук / А.Н. Таланцев. – Малаховка, 2000. – 213 с.

9. Царик, А.В. Физическая культура как основа здорового образа жизни сегодня и ... в XXI веке / А.В. Царик // Теория и практика физической культуры, 1991. – № 1. – С. 2–4.

Е.В. Мартынова

Формирование культуры здоровья молодежи в высших учебных заведениях средствами физической культуры

Понятие культура крайне многозначно. Ученые выделили такие специальные определения, как технологическая, философская, религиозная, музыкальная, физическая культура и т.д.

Культура здоровья – это система установленных принципов, образов поведения, ценностей, жизненных представлений, совокупность средств и методов, позволяющих людям успешно выполнять личные и социальные функции.

На современном этапе состояние здоровья молодежи вызывает особую тревогу. По данным Минздрава России, из 6 млн. подростков в возрасте 15–17 лет у 94,5% были зарегистрированы различные заболевания. Культура здоровья молодежи и об-

щества, его нравственный потенциал служит основанием для того, чтобы рассматривать проблему здоровья молодежи как приоритетную проблему.

Реформы, затронувшие всю современную систему высшего образования, не обошли стороной физическое воспитание. Однако его совершенствование основано на старых концептуальных положениях, когда в процессе физкультурно-спортивной деятельности решались задачи преимущественно двигательного характера, которые не приносят результатов в формировании физической культуры здоровья студентов. Такая ситуация является следствием неразработанности культурологического аспекта физического воспитания, его односторонней ориентации на физическое развитие и недостаточное внимание для развития интеллектуальной и духовной сфер человека.

Однако отечественной научной педагогической школой накоплен большой опыт по исследованию процесса физического воспитания будущего специалиста, активно ведутся научные поиски, в которых представлены многочисленные взгляды и подходы к пониманию сущности физического воспитания, его специфики в системе высшего профессионального образования РФ. Федеральный закон «Об образовании» нацеливает высшие учебные заведения на достижение главной цели – развитие физически и нравственно здоровой личности, ее гражданского потенциала. Закон созвучен с «Национальной доктриной образования России», определяющей образование как единый процесс обучения и воспитания. При этом подчеркивается, что главная цель обучения – формирование специалиста-профессионала, создание условий для плавного вхождения молодого специалиста в процесс производства и воспроизводства. Главная цель воспитания – становление творческой личности, способной строить демократическое общество, жить в нем и быть полезным ему, формирование физического совершенства и физической культуры.

Нормативно-правовые документы, а также результаты научных исследований аккумулируют основные подходы, точки зрения и позиции в реализации учебно-воспитательных задач вуза, в том числе и по физическому воспитанию. Поэтому основными задачами физического воспитания являются:

– трактовка роли и целей физического воспитания на современном этапе, реформирование высшего образования в РФ (в свете Болонского процесса);

– совершенствование физического воспитания студенческой молодежи;

– обеспечение внутренних и внешних условий эффективности процесса физического воспитания;

– разработка технологий физического воспитания студенческой молодежи в процессе как учебной, так и неучебной деятельности.

В спортивной практике, посвященной этой проблеме, физическое воспитание трактуется как управление процессом развития физической культуры личности, посредством создания благоприятных для этого условий, к которым относятся: воспитательная среда, мотивация обучающегося, личность воспитателя и т.д. Следует заметить, что концепция разных авторов отличается разнообразием форм этого процесса, что позволяет говорить не столько о жестком регламентировании, сколько о тщательно организованном направлении процесса развития физического воспитания в вузе, основная цель которого – формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности (М.Я. Виленский, Ю.Н. Никулин, В.В. Сокорев.) С точки зрения специалистов в области физической культуры и спорта, важным представляется выделение в процессе физического воспитания двух взаимосвязанных компонентов:

а) обязательный (базовый), обеспечивающий формирование основ физической культуры личности;

б) вариативный, опирающийся на базовый, дополняющий его и учитывающий индивидуальность каждого студента, его мотивы, интересы, потребности.

Формирование физической культуры необходимо проводить и во внеурочное время (участие в массовых стартах, спартакиадах, туристических походах). Все это позволяет поддерживать нормальное физическое развитие студентов, работоспособность в учебной, трудовой, досуговой и других сферах их жизнедеятельности; совершенствовать жизненно важные двигательные умения и навыки; приобщать к усвоению навыков самостоятельной работы по физической культуре; нарабатывать умения и навыки личной и общественной гигиены.

В.К. Бельсевич выделяет две основные группы ценностей в физическом воспитании: общественную и личную.

К общественной группе ценностей он относит: а) общий уровень знаний о методах и средствах физического развития и совершенствования человека; б) общий научно-технологический потенциал физической культуры, который составляет ей интеллектуальную основу, включающую в себя обширный комплекс специализированных знаний о физической активности человека; в) накопленный обществом опыт физического воспитания и физической подготовленности молодёжи; д) общественное мнение и уровень престижности физической культуры в обществе.

К личностной группе ценностей относятся: глубина, полнота знаний о сущности и правилах физической подготовки, методы организации физической активности; всё это в совокупности характеризуется, как уровень физкультурной образованности; уровень личных физических качеств, умений и навыков, физическая работоспособность; структура и направленность мотивации физической активности человека, в основе которой лежит физкультурная образованность; всё это, вместе взятое, формирует потребность здорового образа жизни.

Таким образом, физическое воспитание играет весомую роль не только в восстановлении, поддержании, развитии, но и в совершенствовании физических и духовных способностей человека. Для того чтобы определить роль и значение физической культуры для развития личности и общества, необходимо выделить её функции. Единственно правильным, с нашей точки зрения, способом определения социальных функций физического воспитания является культурологический подход на основе концепций деятельности и потребностей. В соответствии с этой концепцией можно определить три группы основных функций физической культуры: а) антропологические; б) общекультурные; в) специфические.

Антропологические функции связаны с восстановлением физического и душевного равновесия, с основанием и удовлетворением более сложных потребностей, с повышением общей культуры, формированием нравственных и эстетических начал, представлений о здоровом и нездоровом, полезном и вредном, правильном и неправильном.

Общекультурные функции вытекают из закономерностей развития культуры и общества в целом и находят конкретное проявление в решении задач, которые порождаются объективными условиями на каждом этапе её развития. К ним можно отнести общеобразовательную, воспитательную, нормативную, преобразовательную, познавательную, коммуникативную и многие другие культурные функции. Поскольку функция – способ удовлетворения потребностей, а социальных потребностей бесконечно много, то и перечислять их нет смысла. Основной же функцией культуры является формирование и прогрессивное развитие ценностей, выступающих в качестве средств и способов, обеспечивающих прогрессивное развитие личности и общества.

Специфические функции физической культуры можно свести по признакам общности в следующие группы: 1) общее развитие и укрепление физического и психического здоровья людей вне зависимости от возраста, пола, степени физического развития; 2) совершенствование, преобразование природных физических качеств и способностей, образование их более высокого уровня, формирование и совершенствование двигательных навыков, необходимых для преобразования природы, общества и самого человека; 3) противодействие неблагоприятным условиям жизни и быта, сдерживание процессов инволюции, создание основы для здорового образа жизни; 4) физическая подготовка людей к трудовой деятельности; 5) формирование потребностей людей в двигательной деятельности и рациональном использовании свободного времени.

Функции физического воспитания отражают её главное назначение как средства и способа преобразовательной деятельности (в духовном, материальном, социальном аспектах), и прежде всего – физическом преобразовании природной данности самого человека.

Литература

1. Бальсевич, В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека. //Теория и практика физической культуры. – 2001. – №7. – С.37–41.

2. Бишаева, А.А. Физическое воспитание в образовательных учреждениях среднего профессионального образования: Вопросы содержания и методики: науч.-метод. сб. – М: ИПРСПО, 2004. – С.64–66.

3. Виленский, М.Я. Студент как субъект физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 9.

4. Игнатова, И.Б., Шилова, И.Н. Внеучебная воспитательная деятельность в вузе. Концепция, методические материалы/ И.Б. Игнатова, И.Н. Шилова. – Белгород, 2005. – С. 65.

И.В. Усова

Региональный компонент содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе

Язык – явление многогранное и сложное. Именно он позволяет собирать, сохранять и передавать из поколения в поколение информацию, накопленную коллективным сознанием. В языке аккумулируется все культурное достояние каждой отдельной нации. Культура и язык представляют собой постоянно взаимодействующую общность.

В современном мире язык выступает как фактор, обеспечивающий стабильность в обществе. Одной из приоритетных целей языкового образования является овладение всем комплексом коммуникативного поведения как совокупностью норм и традиций общения народа той или иной лингвокультурной общности. Под коммуникативным поведением понимается совокупность норм и традиций общения народа. Многие исследователи подчеркивают тот факт, что преподавание языка должно осуществляться одновременно с изучением культуры и менталитета носителей языка. Для того чтобы соотнести собственную культуру с культурой народа изучаемого иностранного языка, необходимо знать и любить свою национальную культуру.

Сегодня в современной России наблюдается определенный подъем этнического самосознания. Так, например, в Ростовской области были приняты и реализуются

Областная долгосрочная целевая программа поддержки казачьих обществ на 2007–2014 годы, Областная долгосрочная целевая программа «Культура Дона» (2010–2014 годы). В рамках данных программ на территории Ростовской области ежегодно проводятся студенческие фестивали национальных культур, фестиваль реки Дон, этнографический фестиваль «Донская уха», всероссийский литературно-фольклорный праздник «Шолоховская весна», Международный телевизионный фестиваль казачьей культуры «Покрова на Дону».

Главная цель подобных мероприятий – содействие воспитанию патриотизма и расширению историко-этнографических знаний через наглядную демонстрацию традиций родного края, воспитание высоких ценностных ориентаций.

Воспитание любви к родному краю, к своей малой Родине начинается в школе и активно продолжается в высшем учебном заведении. Патриотическое воспитание молодежи предусматривает проведение активной работы по знакомству студентов с историей и культурой родного края, а также использование в учебно-воспитательном процессе культурно-исторических традиций донского казачества и региональных особенностей донского края.

Воспитание – непрерывный процесс, который затрагивает все аспекты учебной деятельности. Преподаватель иностранного языка имеет возможность моделировать занятие, предлагая обучаемым тексты краеведческой тематики. Так, например, можно предложить студентам тексты, связанные с традициями, укладом жизни казаков. При подборе текстов предлагаются следующие критерии:

– направленность учебного материала на типичные явления культуры;

– репрезентативность, согласно которой допустимо обращение к ярким, представительным, но не типичным фактам, даже если они не являются распространенными;

– воспитательная (эстетическая и др.) ценность;

– тематическая соотнесенность.

Чтение текстов на иностранном языке с целью получения знаний, проникновения в иноязычную культуру и обогащения своей собственной культуры приобретает еще большую актуальность. В наше время ведутся постоянные поиски совершенствования методики обучения чтению в зарубежных и отечественных исследованиях, а в периодической печати появление публикаций, посвященных проблемам чтения иноязычного текста, – явление достаточно частое.

Мнения ученых сходятся в одном: чтение – самостоятельный вид речевой деятельности, который занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Задача преподавателя при этом заключается не только в том, чтобы научить обучаемых читать и понимать тексты на изучаемом языке, но и привить любовь к чтению, ведь чтение воспитывает студентов.

Чтение имеет также практическое значение, учащиеся в последующей жизни, как правило, очень редко будут пользоваться устной речью на иностранном языке. Читать же они на нем будут всегда.

Естественно, что для закрепления лексических единиц и грамматических структур целесообразно разработать комплекс предтекстовых и послетекстовых упражнений. Упражнения к текстам должны носить продуктивный, репродуктивный и творческих характер для воспроизведения наиболее существенной информации в вопросно-ответной, тестовой форме, а также в форме беседы, дискуссии, реферата.

Для создания стимула подготовленного и неподготовленного речевого высказывания преподаватель должен использовать иллюстративный материал иконических, невербальных компонентов, карт, фотографий, картин и др. Практика показывает, что недостаточно использовать упражнения только для проверки понимания прочитанно-

го. Они, по сути, носят контролирующий, но не развивающей характер, оставляя понимание текста как конечного результата чтения самим обучаемым. Очевидно, что следует пересмотреть отношение к самому понятию «понимание текста», за которым стоит не столько знание значений лексических единиц и грамматических структур, сколько степень развитости таких механизмов чтения, как механизмы структурной и содержательной антиципации (предвосхищение того, что еще не воспринято), догадки, логического понимания и т.д. Глубина понимания зависит от степени развитости этих механизмов. А для того, чтобы их развивать, безусловно, нужны специальные упражнения и грамотная технология их организации.

Можно выделить три группы упражнений, которые служат этой цели.

1. Содержательная идентификация.

Упражнения данной группы направлены на то, чтобы ученик идентифицировал одни высказывания с другими на основе текста, т.е. установил их схожесть или различие в содержательном плане. При этом возможны следующие варианты этого вида упражнений:

– найти в прочитанном рассказе предложения, схожие по содержанию с данными;
– определить, соответствуют ли данные предложения содержанию текста;
– выбрать предложения (из данных), которые соответствуют содержанию текста;
– определить, из какого из прочитанных высказываний взяты данные предложения;
– найти в тексте предложения, которые расширяют и уточняют данные ниже высказывания.

2. Содержательный поиск.

Основная задача этих упражнений заключается в том, чтобы развивать механизм логического понимания. Действия, которые совершает ученик при выполнении этих упражнений, мы назовем поиском, поскольку ученик действительно ищет в прочитанном то, что требуется, и ищет это на основе того, насколько он понял прочитанное. Если он не понял основных мыслей текста, поиск не состоится. Варианты упражнений могут быть следующими:

– найти предложения, подтверждающие...
– найти то, что характеризует...
– найти причины того, что...
– найти проблемы, которые волнуют...
– найти ответы в тексте...
– определить, насколько полно данный план передает содержание...

3. Содержательный выбор.

Основная задача этих упражнений – развитие механизма логического понимания, но попутно они развивают смысловую догадку, совершенствуют технику чтения и механизм внутреннего речевого слуха. Желательно, чтобы учитель не удовлетворялся правильным выбором из готовых ответов, ибо этот выбор может быть случайным, а попросил объяснить выбор, подтвердить его чем-либо. Сюда отнесены упражнения следующих вариантов:

– выбрать подходящее заглавие из данных;
– выбрать правильный по смыслу ответ из предложенных;
– выбрать из абзацев рассказа по одной фразе, передающей их смысл;
– выделить смысловые куски текста и озаглавить их;
– охарактеризовать обстоятельства, при которых происходят действия героя рассказа;
– написать аннотацию к тексту;
– раскрасить разными цветами неодинаковые по смысловой значимости части текста;

– сократить число предложений в тексте за счет удаления малоинформативных, оставив только те предложения, которые передают основной смысл текста;

– передать своими словами основной смысл текста.

Достоинства вышеописанных упражнений заключаются в следующем:

1. Эти упражнения предполагают многократное, коммуникативно оправданное обращение к тексту, что само по себе уже ценно, так как трех- и четырехкратное просматривание текста в рамках выполнения одного упражнения развивает умение читать.

2. Эти упражнения могут использоваться независимо от характера текста, поскольку их цель универсальна: способствовать более глубокому пониманию текста, развивая механизмы чтения.

3. Последовательное выполнение трех групп упражнений позволяет ученикам не только «переварить» и усвоить содержание текста, но и дойти до его понимания на уровне смысла.

4. Самая главная заслуга этих упражнений заключается в том, что отпадает необходимость в открытом контроле. С одной стороны – нельзя выполнить эти упражнения, если студент не понимает прочитанного, а с другой стороны – в процессе последовательного выполнения упражнений понимание обязательно «дозревает», поднимаясь на качественно более высокий уровень.

Иностранный язык, как учебный предмет, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студентов. В последнее время в методике преподавания иностранных языков укрепились позиции личностно-ориентированного подхода в обучении, который предполагает внедрение и эффективное использование новых педагогических и здоровьесберегающих технологий.

Личностно-ориентированный подход может реализоваться посредством применения интерактивных форм проведения занятий. К интенсивным методам интерактивного обучения относятся: активная лекция, групповая дискуссия, погружение, кейс-технологии, ролевые игры, деловые игры (имитационное моделирование), групповое проектирование, тренинги и интерактивные упражнения и т.д. На наш взгляд, для изучения вопросов, касающихся региональной тематики, подходит метод проектов, где студент осознает свою готовность и способность к работе в коллективе. Важную роль при формировании этой компетенции играет обучение в сотрудничестве, которое способно подготовить студента к более сложным видам речевой деятельности.

Соизучение культур иноязычных стран и родной культуры создает условия для применения интерактивных методов обучения иностранному языку. Можно предположить, что в этом случае одним из эффективных методов будет являться метод проектов, который означает переориентацию всего учебного процесса на постановку и решение самим студентом познавательно-коммуникативных, исследовательских задач, что способствует развитию умения работать в разнообразных группах, исполняя различные социальные роли.

Для реализации регионального компонента студентам можно предложить работу над проектами «Край Донской», «Заповедными тропами Донского края».

На уроках иностранного языка в неязыковом вузе могут применяться различные типы проектов, выбираемые в соответствии с определенными условиями и целями проведения. В соответствии с доминирующим в проекте видом деятельности (исследовательской, поисковой, творческой, ролевой, информационной, практико-ориентированной и т.п.) можно выделить следующие типы проектов:

1. Исследовательские. Эти проекты требуют хорошо продуманной структуры и обозначенных целей. Они полностью соответствуют логике небольшого исследования и

имеют структуру, приближенную к подлинно научному исследованию. Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач и выбор методологии исследования.

2. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Они, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Это могут быть проблемы, связанные с содержанием какого-то произведения, статьи, фильма, жизненной ситуации школьников определённого этапа обучения.

3. В ролево-игровых проектах структура намечается и остаётся открытой до окончания проекта. Участникам даются определённые роли. Результаты этих проектов либо намечаются в начале их выполнения, либо вырисовываются лишь в самом конце. Степень творчества очень высока.

4. Информационные проекты изначально направлены на сбор какой-либо информации о каком-либо объекте, требуют хорошо продуманной структуры, корректировки по ходу работы. Структура такого проекта: цель проекта, источник информации, способы обработки информации, результат информационного поиска, презентация.

5. Практико-ориентированные проекты отличаются чётко обозначенным с самого начала результатом деятельности участников проекта. Они ориентированы на социальные интересы самих участников. Такой проект требует хорошо продуманной структуры, сценария всей деятельности его участников с определением функции каждого из них. Важна хорошая организация координационной работы в плане поэтапных обсуждений, в организации презентации полученных результатов и возможных способов их внедрения в практику.

Как правило, проекты имеют единую структуру:

- Тип проекта
- Цели проекта
- Тема по программе
- Форма
- Координация
- Проектное задание
- Материалы
- Ход проекта
- Приложения

Единая форма проектов помогает преподавателю структурировать новые и модифицировать уже спланированные проекты. Необходимо отметить, что, решив использовать проект при изучении какого-либо раздела дисциплины, преподаватель должен все тщательно продумать, разработать, четко определить учебные задачи, разработать план проектной работы, соответствующий этапам проведения проекта (подготовительный, организация работы, завершающий, этап практического использования результатов проекта). Технологией осуществления проекта предусмотрено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На каждом этапе решаются определенные задачи, определяется характер деятельности обучаемых и преподавателя.

Работа над краеведческими проектами помогает воспитывать в студентах гордость за историю родного края, способствует не только расширению общекультурного кругозора студентов, но и развитию межкультурной компетенции, так как данные темы могут рассматриваться в сопоставительном аспекте.

Ю.В. Иванова

Мюзикл на занятиях по французскому языку (на примере работы с мюзиклом «Notre-Dame de Paris»)

Проблема повышения интереса и разнообразия форм обучения была и остаётся одной из актуальных проблем современной методики преподавания. По мнению ряда исследователей этого вопроса, реализация межпредметных связей способствует росту внимания студентов, систематизации знаний, формированию у них научного мировоззрения, подвижности и гибкости мышления. Ещё Я.А. Коменский писал: «Всё, что находится во взаимной связи, должно передаваться в такой же связи» [2, с.207]. Обосновал необходимость дидактической значимости МПС и ввёл их в учебный процесс К.Д. Ушинский, указав на методическую целесообразность различных ассоциативных связей: по сходству, противоположности, месту, времени и т.д. Следует также отметить, что в своих работах К.Д. Ушинский говорил и о мировоззренческой роли МПС в формировании ясных, чётких и взаимосвязанных представлений о предметах реального мира: «Знания и идеи, собираемые какими бы то ни было науками, должны органически отражаться в светлых и, по возможности, обширных взглядах на мир и на его жизнь» [3, с.171].

Поэтому, на наш взгляд, при обучении иностранному языку необходимо использовать весь тот потенциал межпредметных связей, который открывается перед преподавателем. В этой статье хотелось бы показать эти возможности при изучении французского языка на примере работы с мюзиклом «Notre-Dame de Paris».

Один из способов не только практики языка и повышения интереса к изучаемому предмету, но и погружения во французскую культуру – это работа с аутентичным материалом, а именно песнями, фильмами и мюзиклами.

«Notre-Dame de Paris» является самым успешным мюзиклом, поставленным в Европе за последние двадцать лет. Постановка стала настоящим бестселлером, получив премии за лучший спектакль, лучшую песню и самый продаваемый альбом. Идея постановки на сцене романа Гюго пришла в голову Люку Пламондону в 1993 году [4]. Уроженец французской Канады, он рассказывает, что как-то раз, пытаясь найти тему для мюзикла, просматривал книгу о популярных литературных героях. Любопытно, что внимание Пламондона привлекла не Эсмеральда, а Квазимодо. Именно этот персонаж, чье имя стало нарицательным, навел либреттиста на мысль сделать из классического произведения Гюго рок-оперу.

Изначально Люк Пламондон составил примерный план мюзикла, показав наброски композитору Риккардо Коччианте, с которым до этого они уже работали вместе. Коччианте тут же предложил ему несколько мелодий, впоследствии ставших хитами – «Belle», «Danse Mon Esmeralda», «Le Temps des Cathedrales» [5].

Постановкой занимался знаменитый авангардный французский режиссер Жиль Майо. Несмотря на внешнюю простоту сценографии и непривычный формат, представление сразу полюбилось публике. Первый год жизни мюзикла «Notre-Dame de Paris» прошел так успешно, что этот факт был отмечен в Книге Рекордов Гиннесса. Сингл «Belle» держался на первой строчке французских чартов на протяжении 33 недель и был признан лучшей песней пятидесятилетия [6].

Талантливое произведение канадских авторов Люка Пламондона и Ришарда Кочианте может быть использовано на занятиях по французскому языку с привлечением дополнительной информации не только по языкознанию, но и страноведению, культурологии, истории, литературы и ряда других дисциплин. Безусловно, формы и методы

подачи материала зависят от количества часов, выделяемых на этот материал преподавателем, который, в свою очередь, лимитирован программой курса. Приведём лишь ряд возможностей работы с данным мюзиклом.

Так, сюжет романа Виктора Гюго, биография великого французского писателя и основная информация об авторах музыкального произведения могут быть рассмотрены во вводном моменте, даваемом преподавателем перед просмотром мюзикла. Работа с лексическим материалом осуществляется в процессе перевода текста песен с французского на русский язык и уточнения всех нюансов по использованию той или иной лексической единицы.

Так, в ходе изучения текста первой песни «Le Temps des Cathedrales» можно привлечь дополнительную информацию о месте действия – городе Париже, вспомнить дату его основания, основные знаменательные события в жизни этого города, уточнить его географическое местоположение. Обратится к таким значимым для пониманию произведения топонимам: l'île de la Cité, La Cour des Miracles, la place de Grève, Monfaucon. Обратить внимание студентов на ту дату, о которой говориться в песне, а именно 1482 год. Поинтересоваться, о каком историческом периоде идёт речь, чем харатеризуется Средневековье. Вспомнить, к какому архитектурному стилю относится собор «Notre-Dame de Paris», попросить назвать основные элементы готической постройки и указать, какие из них мы видим в мюзикле.

В процессе работы с текстом второй песни «Les sans-papiers» можно взять сведения страноведческого характера, а именно сравнить документы, удостоверяющие личность в России и Франции. В качестве развития практических навыков следует выполнить письменное упражнение по заполнению формуляра карты пребывания. Уточнить у студентов: существует ли описываемое в песне событие непосредственно в тексте романа Виктора Гюго; поинтересоваться у обучаемых, знают ли они, что произошло во Франции в ноябре 1996 г.

При изучении «Bohémienne» можно предложить студентам провести интертекстуальное исследование этого текста, классического образа Кармен, представленного в знаменитой новелле Проспера Мериме «Carmen» 1845 г., оперы Ж. Бизе 1874 г. и многочисленных киноинтерпретаций этого образа.

В ходе работы с песней «Ave Maria Païenne» можно адресоваться к тексту Ave Maria, звучащему в ходе католической литургии и исполняемому на латинском языке, а также к его знаменитым музыкальным версиям Баха, Каччини, Шопена и Шуберта. Если позволяет время, то можно затронуть тему молитвы в песенном жанре.

В процессе освоения текста песни «Florence» следует обратить внимание студентов на следующие темы: Ренессанс, его отличие от периода Средневековья; изобретение печатного станка, открытие Америки, гуманизм, начало Реформации.

Текст песни «Les Cloches» изобилует большим количеством праздников, что позволит преподавателю во время изучения текста песни привлечь большое количество дополнительного материала. Это может быть связано с календарём праздников, французскими традициями праздника, историей происхождения того или иного праздника и его атрибутами, региональными особенностями праздника, традициями французской кулинарии и т.д.

При изучении теста песни «Un matin, tu dansais» можно познакомить студентов с понятием «стилистический приём», показать, как он реализуется в тексте, какова его функциональная направленность и значимость. На наш взгляд, также небезынтересным было бы представить обучающим важную часть творчества Гюго, а именно поэзию, которая не совсем известна в России, к сожалению.

Содержание песен «Beau comme le Soleil», «Lune» позволяет преподавателю затронуть такие, казалось бы, несовместимые с изучением иностранного языка дисци-

плины, как астрономия и астрология. Причем виды работы с материалом могут быть самыми разнообразными: от примитивно вопросно-ответной работы, до командно-игровой формы.

В завершающем этапе изучения мюзикла можно предложить выразить студентам своё мнение по поводу представленных персонажей. Так, нисходящая градация героя Феба в процессе сопоставительного анализа песен «Belle», «Déchiré», «Le Val d'amour», «La Volupté» позволяет сделать комплексный анализ его характера и сравнить с персонажем романа Гюго. Такие исследования возможно провести по отношению ко всем действующим лицам мюзикла. Также студенты смогут представить своё видение тех или иных героев, их костюмов, манеры поведения и т.д.

Лимитированные рамками статьи, мы коснулись лишь небольшой части песенного материала. Мюзикл «Notre-Dame de Paris» представляет собой двухактное сочинение, состоящее из 51 песни, что открывает перед педагогом большие возможности по использованию межпредметных связей в процессе изучения французского языка. В качестве опоры при рассмотрении этого произведения можно использовать и замечательное пособие Мишеля Дебренна, которое снабжено развёрнутой системой упражнений, касающихся различных языковых, культурологических и страноведческих аспектов французского языка [1].

Межпредметные связи в обучении играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки студентов. С помощью многосторонних межпредметных связей закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности.

Каждый предмет в программе обучения вносит свой специфический вклад во всестороннее образование и воспитание студента. Курс «Иностранный язык» тесно связан с дисциплинами «Русский язык и культура речи» и «Основы коммуникативной деятельности», так как эти дисциплины формируют речевые и интеллектуальные умения.

Образовательный аспект предполагает приобретение знаний о культуре и истории страны изучаемого языка, включая литературу, музыку, архитектуру, живопись, и т.д. Поэтому связь с такими дисциплинами, как история и культурология, очевидна. Все перечисленные дисциплины направлены на формирование мировоззрения студента в системе всемирной глобализации.

Изучение иностранного языка предполагает постоянное общение студента с преподавателем и другими студентами. Поэтому знания, полученные при изучении психологии, находят широкое применение на уроках иностранного языка, в процессе межличностного общения.

Интерес к проблеме межпредметных связей не случаен. современные требования рынка труда предполагают существенные изменения содержания и методов обучения. Эти изменения вызваны важными процессами современного развития наук – их интеграции и дифференциации.

На наш взгляд, такая форма занятия с аутентичным материалом, как работа с мюзиклом, позволяет наиболее полно использовать все возможности привлечения интереса студента к изучаемому предмету и наибольшей реализации межпредметных связей, что является важным условием и результатом комплексного подхода в обучении иностранному языку в высших учебных заведениях.

Литература

1. Дебренн, М. Мюзикл «Нотр-Дам де Пари» на уроках французского языка: метод. пособие / М. Дебренн. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2005. – 140 с.

2. Коменский, Я. А: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.) / Я.А. Коменский. – М.: Карапуз, 2009. – 288 с.

3. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: / К.Д. Ушинский. – В 6 т. Т. 5/сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.
4. http//www.france.diplomatie.fr/francophonie.htm
5. http://eveyschool.org/u/lingue2000/eva.dipasquale/cocciante.htm
6. http://www.comnet.ca/~rg/plam.htm

И.В. Гиренко

Профессиональная ориентация как один из факторов мотивации в обучении иностранным языкам в техническом вузе

Происходящие в нашей стране перемены затрагивают и сферу обучения иностранным языкам. Появилась настоятельная необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения вообще и на обучение иностранным языкам в частности. Необходимость владения иностранным языком осознается все большими слоями общества, так как зарубежные контакты не только расширяются, но и углубляются. Таким образом, меняется ситуация в обществе, в связи с этим меняется социальный заказ и в сфере образования. Все это, в свою очередь, требует от тех, кто занимается проблемами образования, пересмотра своих позиций, выработки новых концептуальных подходов, которые могли бы обеспечивать выполнение нового социального заказа.

Сегодня стране нужны не просто знающие люди, а люди творческого склада, инициативные, способные развивать науку, технику и культуру. Именно познавательный интерес к учению, к предмету определяет творческий характер познавательной деятельности студента. Целью данной статьи и является исследование вопроса о формировании мотивации, то есть положительного отношения студентов к иностранному языку как учебному предмету.

Как известно, отношение к учебному предмету складывается из двух компонентов: интереса к нему и осознания его значимости. Отношение студентов к иностранному языку как учебному предмету нашло отражение в исследованиях многих ученых и методистов (М.А. Кудашовой, З.Н. Никитенко, В.Г. Роговой и др.). Авторы подчеркивают, что в наше время знание иностранного языка нужно всем для общего развития, повышения культурного и профессионального уровня, приобщения к культуре другого народа. Иностранный язык для его успешного овладения должен быть включен в систему жизненных интересов личности. Таким образом, профильная ориентация может стать одним из действенных средств повышения эффективности обучения иностранному языку в вузе. Все это определяет новые подходы к целям обучения. Воспитательные, образовательные и практические цели должны рассматриваться в единой системе. М.А. Кудашова предлагает «учить, образовывая, воспитывая и развивая» [1, с.8]. Преподавателю иностранного языка приходится работать в сложных условиях. Он несет ответственность за поддержание высокого уровня мотивации к предмету на протяжении всего процесса обучения. Это заставляет его искать пути формирования положительного отношения студентов к иностранному языку, показывая им его важность, значимость [2, с.22].

Мотивация зависит от многих факторов. Преподаватель должен не только сделать предмет значимым и интересным, но и управлять этим процессом на всех этапах обучения. Профессиональное намерение как перспектива может стать мотивом об-

учения, в основе которого лежит потребность в приобретении знаний, необходимых студенту для выбранной будущей профессии. На этом этапе обучения преподаватель должен знать, какие механизмы нужно привести в действие, чтобы «заработала» мотивация.

П.М. Якобсон отмечает, что на определенную последовательность действий человека наталкивают «цели, возникшие перед ним, особенно цели, имеющие достаточно значимый для него характер. Эти цели порождены его желаниями и устремлениями, которые превратились для него в побуждения к действиям и тем самым приобрели качество мотивов его поступков» [5, с.17–18]. В обучении любому предмету, в том числе и иностранному языку, имеются различные виды мотивации. Главные из них – это внутренняя (процессуальная) мотивация, порождаемая самой учебной деятельностью, и внешняя, или широкая социальная мотивация, являющаяся как бы внешней по отношению к деятельности студента на занятии. В свою очередь, каждый из указанных видов делится на подвиды. Так, например, к внутренней мотивации относят коммуникативную (обеспечивает речевое намерение и ситуативный интерес); операционно-инструментальную (обеспечивает процессуальный интерес, делает интересным выполнение учебных заданий) и познавательную (обеспечивает познавательный интерес к предмету) [4, с.15].

К внешней мотивации мы относим социально обусловленную (связанную с осознанием студентами смысла обучения) и личностно обусловленную (обеспечивающую осознание необходимости знания иностранного языка для будущей работы). Если профессиональное намерение рассматривать как стимулирующий фактор, то оно может входить в состав мотивов любого из указанных видов мотивации. Особенно это касается широких социальных мотивов: профессиональный выбор частично и определяется осознанием значимости социальных запросов и в то же время является глубоко личностным. Этот фактор хорошо показывает, как тесно переплетается социально значимое и личностно значимое [3, с.17].

Естественной поэтому будет постановка вопроса о возможности и способах воздействия на формирование мотивации студентов, связанной с профессиональными намерениями. Здесь особую роль играет внешняя мотивация, которая складывается у студентов путем воздействия семьи, широкой социальной среды и отношения к этим воздействиям, которое обусловлено особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека. Профессиональное намерение определяется всеми свойствами личности: личным опытом, сферой деятельности, эмоциями, желаниями, интересами и наклонностями, статусом личности в коллективе и мировоззрением.

Профессиональное намерение (как составная любого из видов мотивации) будет играть немаловажную роль и в выполнении тех функций, которые присущи каждому из видов мотивации. Так, сделанный студентами профессиональный выбор тесно связан со смыслообразующей функцией, определяет пристрастное отношение к учению, когда студент начинает подразделять все изучаемые в вузе предметы на более или менее значимые для его дальнейшей деятельности. Общие социальные мотивы оказываются связанными с определением широких жизненных перспектив. При этом по механизму действия мотивы возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения [2, с.24].

Чтобы управлять процессом мотивации, использовать профессиональную ориентацию как действенный фактор, преподавателю нужно знать, во-первых, с каким видом мотивации он имеет дело в каждом конкретном случае, во-вторых, каковы основные функции данного вида мотивации, и учитывать при этом индивидуальные качества студента. Нужно обладать также специальными средствами воздействия на

студента, на те или иные свойства его личности. Личностно-ориентированный подход повышает мотивационный настрой, что и активизирует личность обучаемого.

На студента большое воздействие оказывают окружающая его среда, информация, которую он получает. Преподавателю важно научиться управлять этим потоком информации для целенаправленного формирования положительного, сознательного отношения студента к изучению иностранного языка. Для этого важно располагать специальными средствами воздействия на студента, средствами предъявления ему положительных фактов в зависимости от индивидуальных качеств его личности. В связи с этим естественным представляется желание многих преподавателей поднять престиж своего предмета в глазах студентов. Они раскрывают значимость иностранного языка не только для тех профессий, которые находятся и так в высокой степени корреляции (переводчик, журналист, врач и т.д.), но и для таких профессий, как инженер или экономист. При этом хорошо использовать конкретный фактический материал: факты и высказывания о значении иностранных языков, списки художественных фильмов, произведений художественной и научно-популярной литературы, эпизоды и отрывки из которых можно использовать в качестве аргументов в пользу изучения иностранного языка. Сильным мотивом, вытекающим из положительного отношения к стране изучаемого языка, является само осознание студентом своего умения пользоваться иностранным языком. Представление студента о том, что он уже достиг этого состояния, имеет сильное влияние на успех дальнейшего овладения иноязычной речью.

Предъявление информации о значимости иностранного языка может осуществляться по трем направлениям:

1) в работе на занятии (эта информация включается в упражнения, тексты для чтения и аудирования, ролевые и деловые игры и т.д.);

2) в самостоятельной работе дома (самостоятельное чтение, выполнение индивидуальных заданий – написание рефератов, аннотаций, научных статей на заданную или свободную тему и т.п.);

3) во внеаудиторной работе (использование интересных фактов об изучении иностранного языка при проведении различных внеаудиторных мероприятий; косвенное, а также непосредственное воздействие на студента с помощью совета, беседы и т.п.).

Положительными средствами воздействие на студентов в пользу мотивированного изучения иностранного языка всегда служат примеры из личного опыта, из профессионального опыта преподавателя или жизненного опыта родных и близких, из встреч со специалистами, которые представляют будущую сферу деятельности. В каждой такой информации имеется как бы два пласта: пласт рационального (т.е. все используемые аргументы) и пласт эмоционального (стиль беседы, учет личностных свойств студента). Эти пласты воздействуют на мотивацию (те или иные ее виды), что в результате меняет мотивационную сферу студента, образуя в ней ядро, связанное с профессиональным намерением [3, с. 18].

Для формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка возможно использование следующих методов педагогического воздействия: 1) метод прямого воздействия (т.е. непосредственное обращение к студенту с объяснением, просьбой или требованием); 2) метод параллельного действия (воздействие на студента через коллектив: студент встречается как бы с требованиями жизни, а не с волей человека); 3) метод косвенного действия (воздействие с помощью вспомогательных средств: книги, ролевые игры и т.п.) [4, с. 15].

Из всего вышесказанного можно прийти к следующим *выводам*. Если преподаватель, хорошо зная индивидуальные качества студента (в том числе и его жизненные перспективы в плане профессиональных намерений), будет обладать набором

средств, позволяющих ему аргументированно доказать необходимость изучения иностранного языка для каждой конкретной группы профессий, это поможет ему целенаправленно формировать действенный положительный мотив к изучению данного предмета на всех ступенях обучения [3, с. 15]. Знание и практическое использование этих методов всегда помогут преподавателю в раскрытии для студента значимости того или иного иностранного языка, в воспитании его осознанного отношения к выбору профессии, потребности в практическом использовании иностранного языка в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Кудашова, М.А. Проблема формирования и развития способностей/ М.А. Кудашова. – М.: Логос, 2001. – 95 с.
2. Кузовлева, Н.Е. Профессиональная ориентация как один из факторов формирования мотивации в обучении иностранным языкам / Н.Е. Кузовлева // Иностранные языки в школе. – 2003. – №4. – С. 20–25.
3. Никитенко, З.Н. Обучение иностранным языкам: поиск новых путей/ З.Н. Никитенко // Иностранные языки в школе. – 2002. – №1. – С.15–19.
4. Рогова, В.Г. Основные пути повышения эффективности обучения на современном этапе/ В.Г. Рогова. – М.: Высшая школа, 2001. – 31 с.
5. Якобсон, П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека/ П.М. Якобсон. – М.: А.С.К., 2001. – 64 с.

Н.В. Руденко

Проблема подготовки иностранных студентов в высших технических учебных заведениях Украины

Сегодня невозможно найти этнические общности, которые не испытали бы на себе воздействие как со стороны культур других народов, так и более широкой общественной среды, существующей в отдельных регионах и в мире в целом.

Каждая культура формирует уникальную систему ценностей, приоритетов, моделей поведения. Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе зачастую делают эти контакты трудными и даже невозможными. Основные причины их неудач лежат в различиях в мироощущении, то есть ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками [1].

Развитие международного сотрудничества Украины в сфере предоставления образовательных услуг иностранным гражданам предусматривает как всесторонний анализ обучения иностранных студентов в разных странах мира в исторической ретроспективе, так и разработку концептуальных основ реформирования системы подготовки иностранных специалистов для зарубежных стран в Украине в новых политических, экономических и социальных условиях.

Проблема обучения иностранных студентов занимает ведущее место в современной мировой педагогической науке. В частности, в Америке исследованием этой проблемы занимается Институт международного образования.

Американские ученые (Шулкин, Эмма Волкер / Shulken, Emma Wallker /, Сполдинг С. / Spaulding S. /, Флек М. Г. / Flack M. G. / и другие) проводили научные исследования по истории обучения иностранных студентов в американских учебных заведениях с колониальных времен до современности, они выявили основные тенденции влияния подготовки специалистов для зарубежных стран на развитие образования в США.

Весомый вклад в разработку проблемы подготовки иностранных специалистов для зарубежных стран в советские времена сделали О. Голубев, В. Елютин, В. Ильченко, Е. Колосова, В. Костомаров, В. Сокол, М. Софинский, С. Сохин, В. Станис и др..

За последнее десятилетие в Украине были защищены диссертации по проблемам обучения иностранных студентов. В частности, это исследование В. Тарасенко по формированию профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-русистов в условиях межпредметной координации, работа О. Тетянченко, которая направлена на определение педагогических условий общения с иностранными студентами в процессе обучения; труд Л. Хатковой ориентирован на поиск путей активизации познавательной деятельности иностранных учащихся подготовительного факультета.

Деятельность Украины по развитию международного сотрудничества в области образования и подготовки национальных кадров для зарубежных стран имеет определенную историю. На современном этапе значение этой деятельности возрастает, она способствует не только углублению взаимопонимания и доверия между странами и народами, интенсивному обмену интеллектуальными ценностями, духовному обогащению людей, но и активному вхождению Украины в образовательное пространство мирового сообщества и приобретению ею международного авторитета. Процессы преобразований в обучении и воспитании иностранных студентов в Украине протекают все еще медленно и в значительной степени противоречиво.

Вместе с тем, попытки изменить сложившуюся ситуацию в системе подготовки кадров для зарубежных стран путем устранения выявленных недостатков, совершенствования отдельных ее звеньев, поиска новых форм организации учебно-воспитательной работы не дают желаемых результатов. И это закономерно, поскольку решение противоречий, проявившихся в ныне действующей системе профессиональной подготовки иностранных студентов, требует не корректировки отдельных ее элементов, а поиска принципиально нового основания ее построения. Сегодня стоит задача не только по выявлению проблем функционирования системы, но, прежде всего, комплексного анализа причин их возникновения.

Анализ основных факторов, формирующих спрос на импорт образовательных услуг в современном мире, позволил определить специфику удовлетворения этого спроса высшей школой Украины. Всесторонняя оценка результатов обучения иностранных студентов в вузах Украины, состояния учебно-воспитательной работы с ними, оптимальность её управления является основой для реформирования этого звена образования на основе определения задач.

Рыбаченко Л. И. [2] выделяет следующие внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие системы подготовки иностранных студентов, а также характер их взаимодействия. В связи со специфичностью высшей школы как социального института, углублением международных связей Украины как независимого государства, роль внешних факторов значительно выше, чем внутренних. Поэтому основное противоречие системы учёная сформулировала как противоречие между системой управления высшей школой и потребностью высшей школы в надежных внутренних, в частности адаптационных, механизмах, обеспечивающих ее развитие, которые позволяют быстро реагировать на изменения внешних факторов. Сущность этого противоречия за-

ключается в асинхронности разноплановых процессов, а потому и в асинхронности изменений факторов, определяющих эффективность подготовки и функционирования кадров.

Исследователь [2] отмечает недостатки, которые характерны для современной системы подготовки иностранных студентов в высших технических учебных заведениях Украины. Это:

– отсутствие государственной программы развития сотрудничества с зарубежными странами в области образования и подготовки специалистов, в которой максимально были бы учтены интересы всех сторон с учетом предложений и рекомендаций выпускников-иностранцев украинских втузов;

– «проволочки» с подписанием документов с иностранными государствами по признанию эквивалентности дипломов и свидетельств об образовании, полученных в Украине;

– отставание развития теории обучения и воспитания иностранных студентов технических специальностей от потребностей практики (в большей степени работа с иностранными студентами базируется на нестабильной эмпирической основе, учеными не уделяется необходимое внимание проблемам педагогической работы с иностранцами);

– отсутствие достаточного программно-методического обеспечения подготовки специалистов технических сфер для зарубежных стран;

– «размытость», «заформализованность» требований к специалисту – иностранному выпускнику украинского вуза – является актуальной проблемой в деятельности профессорско-преподавательского состава втузов, для проявления ими инициативы и индивидуальности;

– отсутствие постоянного обмена информацией с партнерами о качестве подготовленных специалистов, что не позволяет своевременно вносить коррективы в учебно-воспитательный процесс, учитывать специфику будущей трудовой деятельности выпускников на родине;

– игнорирование значения освоения и использования зарубежного образовательного опыта в деле подготовки иностранных студентов.

Многообразие описанных выше процессов и определенных недостатков в организации технического образования в Украине приводит к обострению внутренних и внешних противоречий в системе подготовки специалистов для разных стран. Это и вызывает необходимость выработки новых принципов реорганизации образовательной системы, а именно:

– формирование единой государственной политики и стратегии действий в области подготовки специалистов для зарубежных стран в высших технических учебных заведениях Украины, направленных на приоритет национальных интересов, системный и взаимовыгодный характер сотрудничества;

– дифференцированный подход к применению предыдущего украинского и иностранного положительного опыта подготовки специалистов для зарубежных стран, его интеграции при разработке нового содержания технического образования для иностранцев;

– оптимизация форм и методов продвижения услуг втузов Украины в мировое образовательное и научное пространство в интересах решения приоритетных государственных задач;

– целостный подход к разработке нормативно-правовых актов в области подготовки специалистов для зарубежных стран с привлечением министерств и ведомств и представителей ведущих украинских вузов, входящих в состав Межведомственной комиссии по вопросам обучения в Украине иностранцев и лиц без гражданства;

– ориентация иностранных студентов технических специальностей на изучение украинского языка как ценности, значимой для профессионального становления и познания культуры и истории Украины;

– организация обучения и воспитания иностранных студентов в втузах на основе всестороннего анализа особенностей их контингента в психологическом, физиологическом, этническом, этическом и других аспектах;

– предъявление иностранному студенту четких требований как субъекта и объекта обучения и воспитания в украинском вузе, в основе которых иностранец рассматривается как личность, сформировавшаяся в иной культурной и образовательной среде;

– построение динамических, экономически эффективных форм взаимодействия со странами мира в области подготовки специалистов технической сферы для них;

– гибкость при создании концептуальных подходов к системе формирования интеллектуального потенциала для зарубежных стран в высших технических учебных заведениях Украины;

– создание необходимых и достаточных условий для становления развития региональных центров международного сотрудничества, представляющих фактические интересы вузов региона в области интеграции в мировое образовательное и научное пространство;

– систематический обмен информацией с партнерами о качестве подготовки специалистов в украинских высших технических учебных заведениях, создание надежной обратной связи с иностранцами – выпускниками вузов и их ассоциациями (это позволяет всесторонне анализировать педагогическую деятельность, своевременно вносить коррективы в учебно-воспитательный процесс, изучать специфику будущей профессии и т.п.);

– интеграция высших технических учебных заведений Украины на рынок мировых образовательных услуг и углубление международного сотрудничества.

Опора на эти принципы будет способствовать совершенствованию системы подготовки специалистов технической сферы для зарубежных стран, если вести ее с учетом новых экономических отношений и соответствующих механизмов управления.

Новые подходы к реформированию этого звена образования в Украине не должны повлечь автоматический отказ от старых, признанных эффективными методов и форм образовательной деятельности. Вместе с тем, нужен всесторонний анализ с точки зрения эффективности и целесообразности их использования в новых политических, экономических и социальных условиях.

Эффективная подготовка иностранных граждан в учебных заведениях осуществляется в случае совпадения интересов и возможностей учебного заведения и иностранного кандидата в конкретной стране. Эти подходы строятся с учетом как государственных интересов стран, направляющих студентов, так и страны, в которой они учатся, а также основных тенденций развития мирового цивилизованного процесса.

Литература

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.

2. Рибаченко, Л. І. Сучасний стан і основні напрямки реформи системи навчання іноземних громадян в навчальних закладах України / Л. І. Рибаченко // Зб. матер. міжн. наук.-практ. симпозіуму: Розповсюдження інновацій з економіки сталого розвитку. – Донецьк, 2001. – С. 174–178.

Е.Б. Новикова

Семантические неологизмы в современном украинском языке

Одним из важнейших процессов развития словарного состава языка является рост лексики за счет новых слов – неологизмов, появление и функционирование которых в языке вызвано непрерывным развитием общества, науки и техники, литературы и искусства. Необходимость научного изучения динамичного процесса обновления и пополнения словарного состава языка способствовала возникновению специальной науки – неологии, которая занимается выявлением способов опознования новых слов и значений, анализом причин их появления, изучением словообразовательных моделей, разработкой языковой политики в их отношении и др.

Неологизмы были предметом неоднократного исследования ученых разных стран (К. Бритиков, Г. Виняр, Е. Земская, А. Калинин, Е. Карпиловская, Ж. Колоиз, Н. Котелова, В. Лопатин, С. Лукьяненко, Д. Мазурик, Е. Сенько, Ю. Сорокин, А. Стышов, Л. Струганец, Н. Шанский и др.). В своих работах они определяют типы неологизмов, указывают на их основные характеристики, приводят значения новых слов, наиболее семантически и стилистически интересных. Современные исследования новообразований представлены в диссертационных работах Г. Алиевой, С. Гудиловой, Т. Коць, Д. Мазурик, А. Стышова, А. Тараненко и др.

При этом новые слова рассматривались многими исследователями на различных языковых уровнях: лексикологическом, словообразовательном, стилистическом, лексикографическом, психолингвистическом, лингвокультурологическом. Несмотря на такой многоаспектный подход к изучению неологизмов, в современном украинском языке до сих пор остается ряд проблем, связанных с определением понятия «неологизм» и особенностей его образования.

Главная цель нашей работы – выявить основные способы возникновения семантических неологизмов и охарактеризовать особенности механизма развития и становления новых значений слов.

Основные изменения в лексико-семантической системе языка, как отмечает О. Загоровская, проходят по трем основным направлениям: расширение словарного состава языка за счет новых лексических единиц; перераспределение между различными группировками внутри сложившегося словарного состава; изменение содержания словесных знаков.

Процесс расширения словарного состава языка за счет новых лексических единиц осуществляется за счет иностранных заимствований и за счет образования новых слов посредством собственных языковых ресурсов. Большинство современных иностранных заимствований представляют собой американизмы и англицизмы (*імідж, маркетинг, дайджест*), редко встречаются заимствования из французского языка (*кутюр'є, бутик*), итальянского (*мафіозі, піцца*), немецкого (*гамбургер, гастарбайтер*) и др. Подобная лексика прежде всего используется для обозначения новых понятий и реалий в языке. Кроме того, значительная группа лексических инноваций обозначает явления, известные в стране, но не имевшие в украинском языке однословных названий (*напр.: кілер – найманий вбивця*). Также появляются и новые заимствования, которые имеют соответсвия в украинском языке (*напр.: лейбл – етикетка, легітимний – законний, шоп – магазин и т.д.*).

Перераспределение между различными подсистемами внутри лексической системы языка, как указывают многие лингвисты, реализуется такими процессами: пере-

распределение между лексикой активного и пассивного запасов и перераспределение между лексикой ограниченного употребления и общеупотребительной лексикой.

На современном этапе развития украинского языка переход из пассивного в активный словарь в результате актуализации характерен, прежде всего, для лексических единиц, ранее относившихся к разряду устаревших или малоупотребительных по идеологическим, политическим и морально-эстетическим соображениям. Эта актуализация, как правило, сопровождается снятием идеологической подоплеки этих слов, изменением социальной оценки, заключенной в их содержании. Обратный по направленности процесс характерен, прежде всего, для слов советского периода, которые переходят в разряд устаревших.

Перераспределение словесных единиц между лексикой ограниченного употребления и общеупотребительной происходит за счет массового перехода в разряд общеупотребительных слов, с одной стороны, слов-терминов, ранее относившихся к книжно-письменной разновидности русского литературного языка, а с другой – слов просторечных и жаргонных. Как отмечается в научной литературе, в XXI веке резко повысилась частота употребления слов из молодежного, уголовного, компьютерного жаргонов.

На уровне структуры отдельного значения семантические трансформации связаны с изменением семантического состава отдельных лексем. Подобные процессы в новейший период развития украинского языка тесно связаны с деидеологизацией лексики, изменениями в социальной оценочности слов.

Учитывая все вышесказанное, следует признать, что специфика семантических неологизмов состоит в том, что они выражают разные типы производных значений, развитие которых может происходить разными способами.

В современной лингвистической литературе существуют различные классификации типов семантических изменений, приводящих к возникновению производных значений словесных единиц. В настоящее время наиболее признанными являются следующие типы основных семантических изменений: специализация («сужение», «обогащение», «конкретизация значения», «уменьшение семантического объема»), расширение («обобщение», «обеднение», «генерализация значения», «увеличение семантического объема»), смещение значения («семантический сдвиг»), а также семантические переносы: функциональный, метафорический и метонимический. Более детальный анализ семантических изменений будет сделан в следующей работе.

Из всего вышеизложенного можем сделать вывод, что расширение словарного состава языка за счет новых лексических единиц осуществляется двумя способами: пополнением словаря новыми иноязычными единицами и образованием неологизмов посредством собственных языковых ресурсов.

М.С. Бурцева

Проектно-ориентированное обучение немецкому языку

История научного оформления и описания метода проектов началась во второй половине XIX века в США, когда известные педагоги Дж. и Э. Дьюи, Х. Килпатрик и Э. Коллингс провозгласили принцип «обучения посредством делания». Ведущая идея этого метода состояла в том, чтобы выполняемая ребенком учебная деятельность строилась на основе прагматики: «Всё из жизни, всё для жизни»; ребенок тогда будет

учиться с увлечением, когда занятие интересует его лично, когда содержание учения исходит из реальной детской жизни, а результат такой деятельности можно обязательно применить. В 20-е годы XX века метод проектов привлек внимание советских педагогов, которые провозгласили его единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни.

На современном этапе развития образования актуальна проблема повышения качества знаний учащихся, развития их творческих способностей. Поэтому значительные педагогические усилия необходимо направлять на мотивацию учащихся. Особую значимость при этом приобретает метод проектов.

Суть проектного обучения сводится к тому, что учащиеся сами выбирают тему разработки проекта. Она должна быть связана с реальной жизнью и в зависимости от специализации (уклона) учебной группы отражать общественно-политическую, хозяйственно-производственную или культурно-бытовую ее стороны.

Цель проектной деятельности заключается в формировании системы знаний и умений, воплощенных в конечный интеллектуальный продукт, содействующих самостоятельности, умению логически мыслить, видеть проблемы и принимать решения, получать и использовать известную информацию, заниматься планированием, развивать грамотность, повышать компетентность.

В курсе изучения немецкого языка метод проектов может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Главное – сформулировать проблему, над которой учащиеся будут трудиться в процессе работы над темой программы.

В основе каждого проекта лежит какая-либо проблема. Чтобы её решить, учащимся требуется не только знание языка, но и владение большим объёмом предметных знаний, владение творческими, коммуникативными и интеллектуальными умениями, что значительно позволяет повысить компетентность учащихся.

Работа с проектом имеет следующие этапы:

– Первый этап – подготовительный. Предложение темы исследования.

– Второй этап – организация работы. Согласование общей линии разработки проекта, формирование групп, составление подробного плана работы над проектом. На этом этапе обсуждаются пути и способы сбора информации, ведется поисковая работа, обсуждаются первые результаты работы в группе.

– Третий этап – завершающий. На нем осуществляется промежуточный контроль, обсуждаются способы оформления проекта, проходит презентация проектов, подводятся итоги.

В проектной технологии возможно существование и четвертого этапа: практическое использование. Задача данного этапа – продемонстрировать результативность использования данной технологии. Этот этап может быть представлен в качестве наглядных пособий, докладов, презентаций.

Исходя из этого можно определить этапы разработки структуры проекта и проведения его:

Этапы	Задачи	Деятельность учащихся	Деятельность преподавателя
1. Целеполагание	Определение темы, выявление одной или нескольких проблем. Выбор рабочих групп	Уточняют информацию. Обсуждают задание. Выявляют проблемы	Мотивирует учащихся. Объясняет цели. Наблюдает

2. Планирование	Анализ проблемы, выдвижение гипотез, обоснование каждой из гипотез	Выдвигают гипотезы. Формулируют задачи	Помогает в анализе и синтезе. Наблюдает
3. Выбор методов проверки принятых гипотез	Обсуждение методов проверки принятых гипотез, возможных источников информации	Обсуждают методы проверки. Выбирают оптимальный вариант. Определяют источники информации	Наблюдает. Консультирует. Советует
4. Выполнение	Поиск необходимой информации, подтверждающей или опровергающей гипотезу. Выполнение проекта	Работают с информацией. Синтезируют и анализируют идеи. Проводят исследование. Оформляют проект	Наблюдает. Направляет процесс анализа (если это необходимо)
5. Защита проекта	Представление результатов проектирования. Оценка результатов	Защищают проект. Участвуют в коллективной оценке результатов деятельности	Участвует в коллективном анализе и оценке результатов проектирования

Проекты бывают:

– исследовательские (с четкой структурой);

– творческие (без детальной проработки структуры);

– игровые (структура открытий);

– информационные (с четкой структурой): сбор информации;

– практико-ориентированные (с четкой структурой): вывод на основе полученной информации.

По продолжительности проведения проекты бывают:

– минипроекты (краткосрочные, в рамках урока);

– средней продолжительности (неделя, месяц);

– долгосрочные (до года).

Метод проектов дает хорошие результаты, возможность вовлечь всех до одного в образовательную деятельность, развивает сотрудничество, взаимопомощь.

Способами защиты проектов могут быть: стенгазета, коллаж, живопись (графика), демонстрация, стихотворение, перевод, клип, постер, видеофильм, интервью.

Никто не утверждает, что проектная работа поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство от однообразия, скуки, оно способствует развитию учащегося, осознанию себя как члена группы, расширению языковых знаний.

Литература

1. Бим, И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе / И.Л. Бим. – М., 1988.

2. Взятышев, В.Ф. Методология проектирования в инновационном образовании / В.Ф. Взятышев. – М., 1995.

3. Джонс, Дж.К. Методы проектирования/Дж.К. Джонс. – М., 1986.

4. Леонтович, Е.В. Тренинг по подготовке руководителей исследовательских исследовательских работ школьников /Е.В. Леонтович. – М., 2006.

5. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат. – М., 2000.

6. Сафонова, Е.П. Современный урок иностранного языка / Е.П. Сафонова.– М., 2011.

7. Соловова, Е.В. Методика обучения иностранным языкам/Е.В. Соловьева. – М., 2001.

Е.Н. Коновалова

Об особенностях применения комбинированной формы обучения иностранному языку в вузе

Сегодня все вузы используют информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения студентов. Необходимым условием обучения стало использование информационных технологий, обеспечивающих доставку обучающимся основного объема изучаемого материала.

Согласно информации, размещенной на сайте министерства образования и науки Российской Федерации: «В 2011 году было разработано более 2 тысяч электронных образовательных ресурсов в рамках реализации проекта "Развитие электронных образовательных интернет-ресурсов нового поколения, включая культурно-познавательные сервисы, а также систем дистанционного общего и профессионального обучения (e-learning), в том числе для использования людьми с ограниченными возможностями» [3].

Кроме того, в последнее время все больше внимания уделяется интерактивному взаимодействию студентов и преподавателей в процессе обучения, предполагающему возможность самостоятельной работы студентов по освоению изучаемого материала.

«Современное образование все более будет уходить от традиционной формы передачи знаний в виде пассивного слушания лекций и сдачи экзаменов», – заявил ректор Академии народного хозяйства и госслужбы при президенте РФ Владимир Мау в своей статье «Как модернизировать образование», размещенной на сайте министерства образования и науки Российской Федерации. По мнению Мау, из-за бурного развития информационно-коммуникационных технологий приоритет получат активные методы образования (например, проектная работа), «обеспечивающие эффективность освоения знаний и повышающие их практическую направленность» с самостоятельным прохождением программ в режиме online.

Наряду с этим, мы наблюдаем усиление индивидуальных тенденций в образовании. Владимир Мау также отмечает, что личная образовательная программа, состоящая из модулей, предлагаемых образовательным учреждением, позволяет комбинировать учебные курсы с практической работой [4].

В связи с этим все больше внимания уделяется новым методам обучения, которые сочетают в себе традиционные занятия с преподавателем с онлайн-обучением.

Наиболее популярным среди таких методов является комбинированное обучение. В частности, в США комбинированное обучение считается одним из наиболее перспективных направлений в сфере образования. Многие американские вузы успешно используют онлайн-инструменты и цифровые материалы в процессе обучения. Проводимые исследования показали, что комбинированные методы обучения намного эффективнее, чем простое обучение с преподавателем.

Так что же такое комбинированное обучение? Комбинированное обучение представляет собой чередование очных занятий с преподавателем с работой в режиме онлайн при помощи компьютерных технологий. Комбинированное обучение включает в себя обучение в классе (classroom learning), обучение с помощью мобильных устройств (mobile learning) и интернет-обучение (online learning).

Одной из основных возможностей комбинированного обучения является координация взаимодействия, способствующая обмену информацией, идеями, мнениями

между студентами и преподавателями. Большим плюсом комбинированного обучения является его максимальная направленность на учебные потребности с учетом индивидуальных способностей и навыков каждого студента. Благодаря этому студенты могут самостоятельно выбирать темп освоения материала.

Комбинированное обучение дает преподавателям иностранного языка возможность ориентироваться на индивидуальный стиль учебы студента, предлагая аутентичные тексты, оцифрованные записи или радиопередачи, размещенные в Интернете для загрузки на персональные аудиоплейеры, видеофайлы, графические изображения и интерактивные упражнения, относящиеся к определенной теме. Кроме того, преподаватели также могут давать различные индивидуальные задания, которые студенты выполняют каждый в своем темпе, повторяя упражнения, которые показались им сложными, столько раз, сколько это необходимо для успешного освоения материала.

Студенты могут использовать дополнительные онлайн-ресурсы в удобное для них время для отработки отдельных проблемных аспектов, например, грамматики, произношения или лексики.

Использование передовых технологий на занятиях по иностранному языку позволяет значительно улучшить восприятие учебного материала за счет использования:

– наглядных материалов, таких как цветные иллюстрации, схемы, фотографии, анимации, аудио- и видеофрагменты;

– ссылок на электронные источники с дополнительной информацией по данной тематике;

– модулей тестирования, дающих объективную оценку знаний, умений и навыков учащихся.

Л. В. Лелеп в статье «О некоторых преимуществах и недостатках виртуальной учебы» подчеркивает необходимость учета трех положений при обучении иностранному языку: «самостоятельность, интерактивность и эффективная обратная связь» [2, с. 201].

Комбинированное обучение непосредственно направлено на развитие самостоятельности студентов с использованием интерактивных средств обучения и мониторингом со стороны преподавателя.

Что особенно важно для развития иноязычной компетенции студентов, так это то, что, используя возможности комбинированного обучения, они получают возможность общаться с носителями языка, живущими в других странах и городах. Например, студенты могут практиковать навыки говорения и аудирования посредством голосовых чатов, голосовых форумов или виртуальных комнат. Они также могут практиковать навыки чтения и письма в текстовых чатах, форумах и блогах.

Комбинированное обучение способствует развитию у студентов двух фундаментальных компетенций, необходимых для жизни: компьютерная грамотность и самостоятельность.

Сегодня невозможно представить грамотного специалиста, который не умел бы использовать возможности всемирной компьютерной сети для поиска информации, поиска работы, создания и отправки резюме, нахождения веб-приложений для своей работы. Комбинированное обучение на занятиях по иностранному языку дает студентам возможность не только развивать эти умения, но и в то же время изучать иностранный язык.

Мы не должны забывать, что многие наши студенты ежедневно используют информационно-коммуникационные технологии (компьютеры, смартфоны и т.д.) наряду с другими техническими гаджетами и социальными сетями (Фейсбук или Твиттер). Использование возможностей информационно-коммуникационных технологий на занятии в процессе комбинированного обучения, несомненно, будет способствовать повышению мотивации студентов к изучению иностранных языков.

Литература

1. Лебедева, М.Б. Проектирование и реализация курсов на основе дистанционных образовательных технологий: учебно-метод. Пособие/ М.Б. Лебедева. – СПб.: Изд-во БХВ-Санкт-Петербург, 2010. – 336 с.

2. Лелеп, Л. В. О некоторых преимуществах и недостатках виртуальной учебы / Л. В. Лелеп // Преподаватель высшей школы в XXI веке: тр. междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Ростов н/Д., 2011. – Сб. 9, ч. 1. – С. 200–202.

3. http://минобрнауки.рф/пресс-центр/869

4. http://минобрнауки.рф/пресс-центр/2477

5. http://www.cambridgeenglishteacher.org/

6. http://www.ef-russia.ru/loc/learning-solutions/for-education/virtual-classroom/

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АЗЕВИЧ А.И. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатизации образования Института математики и информатики ГБОУ МГНУ «Московский городской педагогический университет».

АНТОЩЕНКОВ В.Ф. – кандидат биологических наук, доцент кафедры библиотековедения ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

АФОНИНА Р.Н. – кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры философии и культурологии ГОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия», г. Барнаул.

БАРМА О.А. – магистр педагогических наук, аспирант кафедры культурологии УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», г. Минск (Республика Беларусь).

БЕЗЦЕННАЯ Ж.П. – старший преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

БЕЙСЕНБИНА Т.А. – старший преподаватель кафедры оркестровых эстрадных (духовых) инструментов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

БЕРЕЗОВСКАЯ В.А. – Почетный работник общего образования РФ, заведующая отделом информационно-методической работы МБОУ ДОД «Белгородский Дворец детского творчества».

БЛОХИН В.Н. – магистр исторических наук, преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Могилевская обл., г. Горки (Республика Беларусь).

БОЙЧУК М.П. – доцент кафедры инструментального исполнительства ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

БОЧКАРЕВА О.В. – доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского.

БРЕДИХИНА Н.В. – воспитатель Детского сада комбинированного вида № 37 г. Воронежа.

БУЙДЕНКОВ А.А. – старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», г. Горки (Республика Беларусь).

БУЛКОВА Т.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта СГАФКСТ.

БУРЕНИНА Е.Е. – старший преподаватель Смоленского областного института развития образования.

БУРЦЕВА М.С. – преподаватель кафедры гуманитарных наук ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

БУТЕЕВ Д.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ВОХРЫШЕВА М.Г. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой документоведения и библиографоведения Самарской государственной академии культуры и искусств.

ГАВРИЛОВА Е.З. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инструментального исполнительства ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ГАЛКИН Ю.П. – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта СГАФКСТ.

ГАРИБОВА Е.В. – доцент, заведующая кафедрой инструментального исполнительства ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ГИНЗБУРГ В.Г. – доцент кафедры хорового и сольного пения ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ГИРЕНКО И.В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

ГЛАЗКОВ М.Н. – доктор педагогических наук, профессор МГУКИ, академик Международной академии информатизации.

ГЛИНКИНА Г. В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии КГАОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

ГОНЧАРОВА Е.Ю. – заместитель руководителя Управления образования Администрации г. Тулы.

ГОРБЫЛЕВА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры библиотековедения и информационных ресурсов, и.о. проректора по учебной и воспитательной работе ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ГРИБКОВ Д.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и документоведения Орловского государственного института искусств и культуры.

ГРОМЫКИНА Т.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории народной художественной культуры Орловского государственного института искусств и культуры.

ГРУЗДОВА И.В. – кандидат педагогический наук, доцент кафедры педагогики и методик преподавания Тольяттинского государственного университета.

ГУРСКАЯ Л.А. – доцент, заведующая кафедрой ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ГУРЬЕВА О. В. – преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

ДЕНИСОВА Т.Т. – зав. кафедрой «Общественные науки» филиала ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса» в г. Смоленске.

ДОРОГОНЬКО З.В. – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дополнительного образования и заочного обучения ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ДОРОЖКИНА Р.Н. – преподаватель фортепиано и концертмейстер хореографического отделения МОУ ДОД «Верхнеднепровская ДШИ», Смоленская область, Дорогобужский р-н.

ДРОНОВА А.А. – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин МБОУ ДОД «Детская школа искусств» №2, г. Смоленск.

ЕМЕЛЬЯНОВА Г.И. – методист отдела информационно-методической работы МБОУ ДОД «Белгородского Дворца детского творчества».

ЕРМАКОВА Т.Н. – соискатель кафедры теории исполнительского искусства и методики музыкального образования Уральской государственной консерватории им. М.П. Мусоргского.

ЖАРОВА Т.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотековедения и информационных ресурсов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств», ведущий библиотекарь СОУБ им. А. Твардовского.

ЖАРОВЦЕВА Т.Г. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института дошкольного и специального образования Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

ЖЕЛТОНОГ А.Н. – профессор кафедры специального фортепиано «Московский курс университета Курасики Сакуё», Япония.

ЗАЙЦЕВ В.Н. – заслуженный работник культуры РФ, доцент кафедры оркестровых эстрадных (духовых) инструментов, директор колледжа ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ЗАКОРЧЕННАЯ Г.М. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейного и эстетического воспитания Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

ЗАСЛАВСКАЯ О.В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры социально-педагогических технологий ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области».

ЗАУТОРОВА Э.В. – доктор наук, член-корреспондент МАНПО, профессор кафедры ЮПиП Вологодского института права и экономики ФСИН России.

ЗАХАРЕНКО Т.А. – ст. преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия» (Республика Беларусь).

ЗОРИНА В.Л. – кандидат педагогических наук, заведующая центром «Теория и технология способа диалектического обучения» КГАОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

ЗОТЕЕВА Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

ИВАНОВА Ю.В. – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных наук ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ИНЖЕСТОЙКОВА В.А. – кандидат педагогических наук, приват-профессор кафедры семейного и эстетического воспитания Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

ИТУНИНА Н.Б. – кандидат философских наук, профессор кафедры социологии СмолГУ.

КАЗАКОВА И.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории музыки и хоровых дисциплин ОГОБУ СПО «Смоленский педагогический колледж», доцент кафедры инструментального исполнительства» ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

КАРАМУЛИНА И.В. – старший преподаватель кафедры методики преподавания предметов естественно-математического цикла Смоленского областного институт развития образования.

КИСТЕНЕВ В.В. – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательского центра БГИИК, г. Белгород.

КНЯЖЕВА И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

КОВЕЛЬ М.И. – кандидат педагогических наук, методист, старший преподаватель центра «Теория и технология способа диалектического обучения» Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

КОЗЛОВА Е.С. – методист отдела информационно-методической работы МБОУ ДОД «Белгородский Дворец детского творчества».

КОЛЕСНИК А.Г. - кандидат педагогических наук, доцент Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

КОМАРОВА М.А. – директор ДМШ №1 имени М.И. Глинки, г. Смоленск.

КОМИССАРОВА Е.В. – преподаватель колледжа ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

КОНОВАЛОВА Е.Н. – ассистент кафедры гуманитарных наук ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

КОНОВАЛОВА И.Ю. – кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки и фортепиано Харьковской государственной академии культуры, г. Харьков (Украина).

КОРОЛЕВА Н.И. – преподаватель музыкально-теоретических дисциплин высшей категории Детской школы искусств № 7, г. Смоленск.

КОРСАК А.В. – кандидат исторических наук, заведующий кафедрой методики преподавания предметов образовательной области «Обществознание» Смоленского областного института развития образования.

КОТЫЛО А.А. – аспирант Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (СПбГУЭФ).

КРАВЧЕНКО В.В. – методист МБОУ ДОД «Белгородский дворец детского творчества».

КУЗЬМЕНКО Е.О. – кандидат филологических наук, профессор Смоленского института экономики – филиала НОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет управления и экономики».

КУЛАКОВ К.Ю. – кандидат богословских наук, преподаватель кафедры богословских и естественно-научных дисциплин Смоленской Православной Духовной Семинарии.

КУЛИКОВА Ю.П. – председатель Экспертного совета по социальной политике и национальной экономике Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва.

КУПЦОВА В.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского университета кооперации, г. Смоленск.

КУРЦ Т.А. – Почётный работник общего образования РФ, доцент кафедры методики преподавания предметов образовательной области «Искусство» Смоленского областного института развития образования.

КУТУЗОВ Б.А. – кандидат педагогических наук, доцент Смоленского областного института развития образования.

ЛАТЫШЕВА Т.П. – заслуженный работник культуры РФ, доцент, заведующая кафедрой хорового и сольного пения ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ЛЕОНЕНКО Н.А. – преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

ЛИПСКАЯ О.Г. – преподаватель кафедры философии и политологии УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Могилевская обл., г. Горки (Республика Беларусь).

МАКСИМЕНКОВА Г.В. – доцент кафедры библиотековедения и информационных ресурсов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

МАРТЫНОВА Е.В. – старший преподаватель физического воспитания ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

МАЧУЛЕНЕ Е.Г. – старший преподаватель кафедры инструментального исполнительства ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

МЕРЕЖКО М.Е. – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования БГИИК, г. Белгород.

МЕРТЕНС Е.С. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой библиотековедения и информационных ресурсов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

МОНКЕ Е.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры семейного и эстетического воспитания Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

МОРОЗОВА А.М. – аспирант, ассистент кафедры социально-культурной деятельности ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

МУЗАФАРОВА А.Р. – младший научный сотрудник отдела театра и музыки Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук, г. Казань (Республика Татарстан).

НЕВЕСЕЛАЯ Т.И. – доцент кафедры изобразительного искусства СмолГУ, преподаватель колледжа ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

НЕТРЕБЕНКО Л.В. – старший преподаватель кафедры педагогической психологии Смоленского областного института развития образования.

НЕЦИНА И.Г. – заслуженная артистка РФ, профессор кафедры хорового и сольного пения ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

НОВИКОВА В.В. – кандидат юридических наук, доцент кафедры гуманитарных наук ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

НОВИКОВА Е.Б. – преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

НОВИКОВА Н.А – ассистент кафедры социально-культурной деятельности, аспирант ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

НОВИКОВА Н.А. – доцент кафедры педагогической психологии Смоленского областного института развития образования.

НОВОСЁЛОВА О.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна филиала НОУ ВПО «Столичная финансово-гуманитарная академия» (г. Волгодонск).

ОРЛОВ А.Н. – доцент кафедры оркестровых народных инструментов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ПАВЛЮЧЕНКОВ В.Ф. – заслуженный работник культуры РФ, доцент кафедры оркестровых народных инструментов, декан факультета искусств ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ПАСТЕРНАК Т.К. – магистрант СмолГУ, г. Смоленск, корреспондент газеты «Авоська», г. Вязьма.

ПАЦУКЕВИЧ О.В. – старший преподаватель кафедры философии и политологии УО «Белорусская государственная сельскохозяйсвенная академия», г. Горки (Республика Белорусь).

ПЕТРОВ И.П. – концертмейстер Детской музыкальной школы г. Десногорска.

ПЕТРОВ Ю.В. – кандидат географических наук, старший преподаватель кафедры социально-экономической географии и природопользования ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет».

ПОДГУЗОВА Е.Е. – кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета культуроведения ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ПОЛЕВИНА Е.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры литературы и библиотечной работы с детьми и юношеством МГУКИ.

ПОЛЕТАЕВА Ю.К. – воспитатель Детского сада комбинированного вида № 37 г. Воронежа.

ПОНИКАРОВСКАЯ С.В. – старший преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

ПОСОХОВА Н.В.– кандидат социологических наук, начальник отдела по интеллектуальной собственности и мониторингу БГИИК, г. Белгород.

ПОТИКАНИ В.В. – старший преподаватель кафедры семейного и эстетического воспитания Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

ПРИХОДЬКО Ф.С. – кандидат философских наук, доцент зав. кафедрой философии и политологии УО «Белорусский государственный университет культуры и искусств», г. Минск.

ПРОСЕНЮК А.И. – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры семейного и эстетического воспитания Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского, г. Одесса (Украина).

ПРУДНИКОВ С.К. – заслуженный работник культуры РФ, доцент кафедры оркестровых народных инструментов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ПРЯЛКИНА И.В. – ассистент кафедры библиотековедения и информационных ресурсов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

РАДИОНОВА А.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Общественные науки» филиала ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса» в г. Смоленске.

РЕБЕЩЕНКОВА И.Г. – доктор философских наук, доцент кафедры философии Национального минерально-сырьевого университета «Горный».

РЕУТОВА В.Б. – преподаватель Детской школы искусств № 2 г. Смоленска, соискатель ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

РОЗОВ В.Н. – преподаватель кафедры оркестровых эстрадных (духовых) инструментов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

РОМАНЕНКОВА Ю.В. – доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой ювелирного искусства Национальной академии руководящих кадров культуры и искусств, г. Киев, (Украина).

РОМАНОВА Г.А. – кандидат педагогических наук, профессор, и.о. проректора по научной работе ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

РОМАНОВА Е.С. – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Общественные науки» филиала ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет туризма и сервиса» в г. Смоленске, магистрант факультета экстремальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета.

РУДЕНКО Н.В. – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков №2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

РЯБЦЕВА Т.А. – ассистент кафедры хореографии ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

САЕНКО Н.В. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков № 2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

САЗОНОВА Н.Н. – концертмейстер ДШИ ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

САКОВИЧ В.А. – старший преподаватель кафедры менеджмента ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

САЛИХОВА А.Р. – научный сотрудник отдела театра и музыки Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук, г. Казань (Республика Татарстан).

САМАРИН Д.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики СмолГУ.

САМОСЮК Н.В. – аспирант кафедры культурологии Белорусского государственного университета культуры и искусств.

СВИД О.Д. – заслуженный работник культуры РФ, доцент, заведующая кафедрой хореографии ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

СЕДУХИН Б.В. – кандидат культурологии, доцент кафедры социально-культурной деятельности ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

СЕРГЕЕВ Е.А. – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой менеджмента социально-культурной деятельности ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

СЕРГЕЕВА И.М. – доцент кафедры инструментального исполнительства ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

СКАЧКОВ Д.Е. – преподаватель кафедры библиотековедения и информационных ресурсов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств», аспирант филиала ФГБОУ ВПО «НИУ МЭИ» в г. Смоленске.

СОЛДАТЕНКО И.А. – доцент кафедры режиссуры театрализованных праздников и актерского искусства ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

СТЕПАНЯН Н.В. – старший преподаватель кафедры информационных ресурсов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

СТУПНИЦКАЯ Н.Н. – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Харьковского национального автомобильно-дорожного университета (Украина).

СЫЧУГОВ А.М. – заведующий кафедрой оркестровых (эстрадных) духовых инструментов ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ТАРАСОВА О.А. – кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки и фортепиано Харьковской государственной академии культуры (Украина).

ТРУСОВ Ю.В. – доцент, профессор кафедры дизайна СмолГУ.

ТУМАРЕВА Е.М. – заведующая информационно-библиографическим отделом Смоленской областной универсальной библиотеки им. А.Т. Твардовского.

ТУРИЩЕВА Л.В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Харьковского национального педагогического университета им. Г.С. Сковороды (Украина).

УСОВА И.В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры естественно-научных и гуманитарных дисциплин ВИС ФГБОУ ВПО «ЮРГУЭС», г. Волгодонск, Ростовская область.

ФЕДОРОВИЧ Б.Ю. – студентка Львовской национальной академии искусств (Украина).

ФЕДОСОВА Е.А. – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Социально-гуманитарные дисциплины» филиала Донского государственного технического университета (г. Волгодонск).

ФИРСАНОВА И.В. – учитель высшей категории гимназии эстетического профиля, г. Смоленск.

ФОМЧЕНКОВА Ю.А. – специалист учебно-методического управления Смоленского филиала Российского университета кооперации.

ФРОЛОВА Ю.В. – начальник учебного отдела Смоленского филиала НЧОУ ВПО «Современная гуманитарная академия».

ХАКИМУЛИНА О.Н. – кандидат исторических наук, доцент кафедры музейного дела и охраны памятников ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ХЕЦЕВА О.М. – заведующая сектором электронной библиотеки диссертаций Смоленской областной универсальной библиотеки им. А.Т. Твардовского.

ЦАПЛИНА С.П. – кандидат культурологии, доцент кафедры гуманитарных наук ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ЦЫГАНКОВА П.В. – старший преподаватель кафедры методики преподавания предметов естественно-математического цикла Смоленского областного институт развития образования.

ЧЕБОТАРЕВА Н.В. – заведующая Детским садом комбинированного вида № 37 г. Воронежа.

ЧЕРЕНКОВА Е.А. – старший преподаватель кафедры хореографии ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ЧЕРНОВА В.Е. – кандидат культурологии, доцент кафедры социально-культурной деятельности ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств».

ШАЛЯПИНА О.О. – библиотекарь 1-й категории библиотеки № 3 г. Смоленска.

ШАТРАВКО Н.С. – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой педагогики, психологии и социологии УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия», Могилевская обл., г. Горки (Республика Беларусь).

ШУМСЬКА Я.И. – аспирант кафедры истории и теории искусств Львовской национальной академии искусств (Украина).

ЩЕПАКИН В.М. – кандидат искусствоведения, доцент кафедры теории музыки и фортепиано Харьковской государственной академии культуры, докторант ХГАК, г. Харьков (Украина).

ЭРДМАН О.Э. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дизайна и декоративно-прикладного искусства ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет», заведующая сектором редакционно-издательской работы ГБУК «Смоленский областной центр народного творчества».

КУЛЬТУРА, ИСКУССТВО, ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Материалы
научно-практической конференции
с международным участием
(8 февраля 2013 г.)

Начальник редакционно-издательского отдела	В.Г. Свистелин
Ведущий редактор	Г.В. Туфанова
Технический редактор	М.В. Подольская

Сдано в набор 8.04.2013 г.
Подписано в печать 13.05.2013 г.
Формат 60х90 1/16. Печать офсетная.
Объем 33,5 п.л. Тираж 150 экз. Заказ №278.

Оригинал-макет подготовлен Редакционно-издательским отделом
ОГОБУ ВПО «Смоленский государственный институт искусств»
214020, г. Смоленск, ул. Румянцева, 8