

№2 (21) 2016



КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

НАУЧНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ЖУРНАЛ
ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Выходит четыре раза в год.
Издается с 2008 года.

СОДЕРЖАНИЕ

Культурные процессы и явления

- М.В. Фёдорова**
Социокультурный феномен русского меценатства.....5
- О.И. Яковлева**
Ханс Бельтинг: историк и теоретик искусства10

Искусство и современные художественные практики

- В.Ю. Никитин**
Актуальные проблемы хореографического образования.....17
- И.В. Пиворович**
Формирование межкультурных компетенций
средствами хореографического искусства.....25
- С.А. Русинова**
Развитие личности специалиста творческих
профессий на основе педагогической диагностики.....30
- Г.Ф. Богданов**
О профессиональной компетентности
специалистов в области хореографического искусства.....40

Образование в контексте современной эпохи

- Г.В. Аничкин**
Фестивальное движение творчества инвалидов:
путь в мир равных прав и возможностей44
- Ю.С. Соболюкова**
Музыкально-творческое развитие детей раннего возраста
в дошкольных образовательных учреждениях:
коррекционно-диагностический подход50

А.П. Герасимов

Технология формирования общих
и профессионально-ориентированных компетенций
в процессе интеграции урочной и внеурочной деятельности55

А.З. Свердлов

Театральное творчество как один из важных факторов в сфере
социально-культурных технологий для лиц с проблемами слуха.....63

Е.В. Паршинцева

Интерактивный лекторий как форма работы
с детьми и подростками в учреждении культуры клубного типа70

Литературоведческие студии**И.Ф. Герасимова**

Структура мотивного комплекса
в любовной лирике Константина Симонова75

Г.К. Зайцев, А.С. Бганба

«Живая педагогика» Фазиля Искандера83

Ю.В. Лучинский

Эдгар По и литературно-журналистские круги Нью-Йорка90

Новые издания МГИК

Аннотации на готовящиеся издания.....96

№2 (21) 2016



КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ

SCIENTIFIC INFORMATION JOURNAL FOR
UNIVERSITIES OF CULTURE AND ARTS

Published four times a year.

Published since 2008.

CONTENTS

Cultural processes and phenomena

M.V. Fedorova

Social and cultural phenomenon of Russian patronage of the arts.....5

O. I. Yakovleva

Hans Belting: Art Historian and Theorist of Art.....10

Art and modern artistic practices

V.Yu. Nikitin

Actual problems of choreographic education.....17

I. V. Pivorovich

Formation of cross-cultural
competences means of choreographic art.....25

S.A. Rusinova

Development of the identity of the specialist
of creative professions on the basis of pedagogical diagnostics.....30

G.F. Bogdanov

About professional competence
of experts in the field of choreographic art.....40

Education in Modern Era

G.V. Anichkin

The festival of creativity of invalids:
way to the world of equal rights and opportunities.....44

Yu.S. Sobolkova

Music and creative development
of young children in preschool educational
institutions: correctional diagnostic approach.....50

A.P. Gerasimov

Technology of forming of general
and professionally-oriented competences in the process
of integrating curricular and extracurricular activities55

A.Z. Sverdlov

Theatrical creativity as one of the important factors
in the social and cultural technologies for persons with hearing problems.....63

E.V. Parshintseva

Interactive lectures as one of types to work with children
and adolescents in cultural institution of club type.....70

Study of literary theory, history and criticism

I. F. Gerasimova

The structure of the motivational complex
in love lyrics by Konstantin Simonov.....75

G.K. Zaytsev, A.S. Bganba

Fasil Iskander’s “Living” Pedagogy.....83

Yu.V. Luchinsky

Edgar Poe and the literary and journalistic circles of New York.....90

New editions of the MGIC

Annotations on upcoming publications.....96

КУЛЬТУРНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ЯВЛЕНИЯ

24.00.00 – Культурология

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН РУССКОГО МЕЦЕНАТСТВА

Мария Владимировна ФЁДОРОВА,
аспирантка кафедры менеджмента социально-культурной
деятельности факультета социально-культурной деятельности
Московского государственного института культуры, г. Москва
e-mail: klit@mguki.ru

В статье рассмотрено меценатство как социокультурный феномен, выделены его сущностные особенности. Отмечается, что меценатство есть бескорыстная помощь представителям культуры, коммуникативное соединение творца (объекта) и мецената (субъекта) в творческом процессе. основополагающими для статьи являются вопросы, связанные с историей меценатства в России. Автор подчёркивает огромную роль этого явления в развитии русской культуры. Особое внимание уделяется рубежу XIX–XX веков.

Ключевые слова: меценатство, благотворительность, культура, искусство.

SOCIAL AND CULTURAL PHENOMENON OF RUSSIAN PATRONAGE OF THE ARTS

M. V. Fedorova, doctoral student of Department of management of social and cultural activities, Faculty of social and cultural activities, Moscow State Institute of Culture
e-mail: klit@mguki.ru

In article patronage as a sociocultural phenomenon is considered, his intrinsic features are marked out. It is noted that patronage is disinterested aid to representatives of culture, communicative connection of the creator (object) and the patron (subject) in creative process. For article the questions connected with patronage history in Russia are fundamental. The author emphasizes a huge role of this phenomenon in development of the Russian culture. The special attention is paid to a turn of the 19–20th centuries.

Key words: patronage, charity, culture, art.

Меценатство представляет собой социокультурный феномен, сущностной чертой которого является бескорыстное покровительство какому-либо делу. Чаще всего это деятельность отдельных личностей, реже социальных групп, посредством которой частные ресурсы, в число которых входят финансовые и материальные средства, а также способности и энергия людей [11], добровольно и безвозмездно направляются на поддержку и поощрение талантливых личностей или творческих групп путём обеспечения им возможностей образования и самовыражения в целях созидания интеллектуальных, культурных, нравственных, этических ценностей общественной значимости. Потому меценатство, как вид благотворительной деятельности, всегда имеет в виду общественно значимые цели [11] и оказывает большое влияние на культурное развитие и нравственное совершенствование общества, помогая выстроить оптимальные взаимоотношения между различными общественными силами.

Возникновение коммуникативного соединения творца (объекта) и мецената (субъекта), готового оказывать ему помощь и поддержку в деле созидания и просвещения, обусловлено социальным расслоением общества, разделением труда и собственности, которая редко в значительных количествах выпадала на долю людей творческих. Последним для реализации своих художественных замыслов и проектов приходилось искать помощи и покровительства у «сильных мира сего».

Явление меценатства зародилось в античной культуре, в Древнем Риме. Своим наименованием оно обязано Меценату, римскому аристократу I века до н.э., сподвижнику императора Октавиана Августа. Согласно сохранившимся сведениям, Меценат был человеком ярким и неординарным, во многом непохожим на других римских аристократов. Будучи очень богатым и родовитым, состоя в многолетних дружеских отношениях с императором, он никогда не стремился к официальной карьере, не занимал высоких государственных должностей, избегал активной политической деятельности. Исследователи отмечают, что «честолюбие, зависть, недоброжелательство были ему совершенно чужды» [9, с. 221]. Меценат страстно увлекался философией, литературой, изобразительным искусством, покровительствовал лучшим представителям интеллектуальной и творческой элиты Древнего Рима. В частности, Меценат очень много сделал для знаменитых поэтов Вергилия, Горация, Секста Проперция. В итоге имя Мецената стало в мировой культуре символом всесторонней поддержки мастеров искусства.

Следует отметить, что определённое покровительство культуре и искусству в целом было достаточно популярно у римских аристократов. Однако Меценат, что кардинально важно, положил начало **бескорыстной помощи деятелям культуры**. Позднее, в христианскую эпоху, это получило новое воплощение.

Так, **собственность и власть**, в том числе и для поднятия своего авторитета в глазах общества, стремились поддерживать тех, кто мог творить, но не имел для этого достаточных средств. Прекрасным примером может служить Флоренция XV–XVI веков – времени возникновения и процветания сеньории Медичи. Это был сложный переход от владычества олигархов-патрициев, стремившихся в наиболее благоприятный для них политический период прославиться и прославить свой город строительством, искусством и наукой, к утверждению сеньориально-тиранического правления Медичи. Последние, собственно, в пику патрициям, как бы соревнуясь с ними, создали некоторое подобие двора с придворными – учёными, художниками, писателями.

Традиции итальянских властителей получили продолжение при дворах многих европейских монархов. Вспомним в связи с этим французских королей XVI века – Франциска I, Екатерину Медичи, Генриха III. Они не только сделали придворную жизнь максимально изысканной и утончённой, но и немало содействовали просвещению и развитию культуры. Например, Франциск I учредил в Париже Коллеж-Руайаль и Коллегиум трёх языков, преобразованный потом в Коллеж де Франс. Эти учебные заведения, основанные по совету гуманиста Гийома Бюде, были для своего времени очень передовыми, уровень преподавания гуманитарных дисциплин в них был выше университетского.

Вспомним также немецкого короля Фридриха II, энтузиаста искусства, собравшего при своём дворе лучших представителей творческой и гуманитарной интеллигенции.

Этим традициям активно следовала и русская императрица Екатерина II. Она, что примечательно, поддерживала не только своих талантливых подданных, но и чтимых ею французских просветителей.

Следует отметить, что пример просвещённой императрицы отнюдь не является единичным для русской истории. Несмотря на то, что слово «меценат» отсутствует в «Толковом словаре» В.И. Даля, явление меценатства издревле стало органичной частью русской культуры, духовной жизни России. Здесь, несомненно, очень большую роль сыграли православные традиции.

Меценатство и благотворительность очень ярко представлены в русской истории. А.А. Аронов объективно отмечает, что «есть весомые основания рассматривать лучшие традиции отечественного меценатства как уникальное явление, представляющее значимость и актуальность не только для России, но и для других стран, для “старых” демократий и цивилизаций» [2, с. 3].

Практически все исследователи приходят к той мысли, что главным источником меценатского движения в России являлись внутренние побуждения жертвователей, остро осознающих личную ответственность перед обществом, приоритет общественного блага над личным, духовного над материальным.

Истинные русские меценаты воспринимали своё материальное благополучие как пролог к богатству духовному, к свободе самовыражения, которая виделась им в меценатской деятельности. Имея значительный капитал, его обладатель мог жертвенно перевести средства из материально-производственной сферы в культурно-художественную и тем самым самореализоваться, оставив свой след в культуре и истории страны. Художники, пишет С. Новикова, создавали отечественное искусство, учёные – науку. Меценаты же, бескорыстно вкладывая средства и в то, и в другое, «буквально растили самих художников и учёных, а их произведения собирали и берегли» [6, с. 26]. Исследовательница отечественного меценатства полагает, что именно в России меценатство реализовалось в полной мере. «Ведь деяния российских меценатов – это не набор единичных случаев, это не выдающийся фактор истории, это... явление. И явление для России обычное, естественное. Его социальное представительство не исключало ни одного слоя, тем более – класса» [6, с. 27].

Обращаясь к истории русской культуры, можно заметить, что меценатской деятельностью занимались не только люди богатые. Выделим в связи с этим историка и археолога И. Е. Забелина, который, не имея других доходов, кроме скромного

жалования, на свои средства создал уникальную библиотеку старопечатных книг. Вспомним также филолога и искусствоведа И. В. Цветаева, создателя и первого директора (1911–1913) Музея изящных искусств имени императора Александра III при Московском университете (ныне – Государственный музей изобразительных искусств имени А. С. Пушкина). Профессор Цветаев, сын бедного сельского священника, вложил в своё детище немало личных средств.

Высшего расцвета меценатство в России достигло на рубеже XIX–XX веков. К тому времени сформировались династии меценатов из среды русских промышленников: Шелапутины, Рахмановы, Пуговкины, Бутиковы, Кузнецовы, Рябушинские и другие. Вновь процитируем С. Новикову: «Меценатство, рождённое с глубиной древности, по монастырям да по усадьбам, в руках деловых российских людей... получило солидную материальную базу, а значит и новый – большой – размах» [6, с. 28]. Принципиально важно, что знаменитые русские меценаты практически никогда не проявляли интерес к сферам, перспективным в плане извлечения прибыли. Как объективно отмечает А. А. Аронов, приоритетным для них было «духовное просвещение и духовное обогащение как самих меценатов, так и русского общества в целом» [2, с. 44].

Не стремясь к материальной выгоде, русские меценаты не менее равнодушны были и к славе. Они проявляли себя как подлинные энтузиасты и подвижники. Ныне широко известно, что С. Т. Морозов согласился помогать основателям Художественного театра лишь при условии, что его имя не будет фигурировать в газетах [3, с. 77]. Вспомним также в связи с этим фрагмент из письма П. М. Третьякова к дочери, в котором основатель Третьяковской галереи пишет следующее: «Моя идея – чтобы нажитое от общества вернулось бы так же к обществу (народу) в каких-либо полезных убеждениях; мысль эта не покидала меня никогда во всю жизнь» [4, с. 236].

Подчеркнём, что меценатская деятельность в России – это, прежде всего, *бескорыстное* служение людям, обществу и государству. Это, как отмечалось ранее, во многом основывалось на православных духовных традициях. Обратимся к мыслям из неоднократно выделяемой в настоящей статье работы С. Новиковой: «В прошлом каждый город, каждый уезд знал своего “глубокоуважаемого” прежде всего по построенным на его средства больницам и школам, приютам и богадельням. И только потом его славил за театр и библиотеку, галерею или музей» [6, с. 28].

В приведённом выше отрывке говорится о явлении благотворительности. Благотворительность, как неотъемлемая часть православного мировоззрения, много шире, нежели поддержка культуры. В западноевропейской традиции меценатство ассоциируется прежде всего с последним. Кардинально важно, что и эта составляющая меценатской деятельности сложилась в России под влиянием общих принципов благотворительности и традиционных особенностей национальной культуры.

Литература

1. Аронов А. А. Золотой век русского меценатства. – Москва : МГУК, 1995. – 153 с.
2. Аронов А. А. К вопросу о ментальности отечественной культуры: развитие рывками // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 1 (63). – С. 38-45.

3. *Бахревский В.* Савва Мамонтов // Наш современник. – 1996. – № 6. – С. 68-116.
4. *Боткина А. П.* Павел Михайлович Третьяков в жизни и искусстве/ [вступ. статья В. Кеменова]. – Москва : Изд-во Государственной Третьяковской галереи, 1951. – 311 с.
5. *Неженец Н. И.* Концепты русского национального характера // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 4 (66). – С. 10-14.
6. *Новикова С.* Из истории отечественного меценатства // Посев. – 1992. – № 2. – С. 21-30.
7. *Тихонова В. А.* Национально-культурные традиции и духовное развитие общества // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 2 (58). – С. 52-57.
8. *Флиер А. Я.* Некоторые закономерности исторического социокультурного развития // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 4 (66). – С. 30-34.
9. Энциклопедический словарь. Т. XIX. – Санкт-Петербург : Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон, 1896. – 950 с.
10. *Ярошенко Н. Н.* Потенциал социально-культурной деятельности в процессе формирования национальной идентичности россиян // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 4 (60). – С. 70-78.
11. *Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина.* – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с. – (Enciclopedia).

ХАНС БЕЛЬТИНГ: ИСТОРИК И ТЕОРЕТИК ИСКУССТВА

Ольга Ильинична ЯКОВЛЕВА,
соискатель кафедры теории культуры,
этики и эстетики социально-гуманитарного факультета
Московского государственного института культуры, г. Москва
e-mail: anny77707@mail.ru

В статье представлена краткая биография известного немецкого историка искусства Ханса Бельтинга. Дан обзор его научных работ, посвящённых искусству Средневековья и современной истории искусства. На их примере показывается, как в современном западном искусствознании идёт процесс пересмотра основных норм и принципов классической истории искусства. Актуальность данной темы обусловлена возросшим интересом к исследованию проблем кризиса в гуманитарных науках.

Ключевые слова: Ханс Бельтинг, «конец истории искусства», contemporary art, теория искусства, кризис истории искусства.

HANS BELTING: ART HISTORIAN AND THEORIST OF ART

O.I. Yakovleva, doctoral student of Department of the theory of culture, ethics and aesthetics, Faculty of Social Sciences and Humanities, Moscow State Institute of Culture
e-mail: anny77707@mail.ru

The article is presented a summary biography of the famous German art historian Hans Belting. The review of his scientific works is given to the devoted art of the Middle Ages and contemporary history of art. On their example is shown how in contemporary western art criticism there is a process of revision of the main norms and principles of classical history of art. Relevance of this subject is caused by the increased interest to researching into the problem of crisis in the humanities.

Key words: Hans Belting, "the end of the history of art", contemporary art, theory of art.

Одним из параметров социокультурной динамики является, как нам известно, обновление языков искусства и, соответственно, сферы искусствоведческого знания [8]. По справедливому суждению Л. Ю. Лиманской, «история искусства создавалась и создаётся художниками, описывалась и описывается историками. Независимо от эпохи, это всегда форма поиска и способ обретения духовных смыслов. Объединяясь в большие стили, распадаясь на отдельные направления, искусство живёт в подвижном взаимодействии рациональных и чувственных оснований, питающих его истоки. Образный смысл произведения пересекается с индивидуальным опытом, в процессе восприятия прошлое оживает в настоящем» [7, с. 9].

Процессы инновационного характера, включая и движение художественно-эстетического характера, в немалой степени связаны с субъективным фактом,

с индивидуально-личностным вкладом деятелей культуры – от учёных до художников [9]. К разряду таких ярких личностей относится и Ханс Бельтинг, выдающийся историк искусства, один из самых влиятельных исследователей последних двадцати лет, создатель ярких и оригинальных теорий о природе искусства, в которых философские, эстетические и социально-политические идеи перекликаются с европейской культурной традицией.

Ханс Бельтинг родился 7 июля 1935 года в г. Андернах (Германия). Изучал археологию и историю искусства в университете г. Майнц. С самого начала обучения проявил интерес к истории средневекового искусства. Наряду с учёбой в университете, с целью расширения научного кругозора, проводил исследовательскую работу в Институте истории искусств общества Макса Планка (Bibliotheca Hertziana) в Риме. В 1959 году получил учёную степень по специальности история искусства и в этом же году продолжил образование и научные исследования в Гарвардском университете США. Он занимался в одном из крупнейших центров американской и мировой византистики в Думбартон-Оксе в пригороде Вашингтона. Там он познакомился с такими крупными учёными, как Отто Демус, Андре Грабар, Дэвид Фридберг, Эрнст Канторович и Вернер Йегер. Как позже отмечал Бельтинг, в большинстве своём они были не столько историками искусства, сколько филологами, филологами, теологами. Становление Бельтинга как учёного прошло под влиянием Эрнста Китцингера (Ernst Kitzinger), немецко-американского историка поздней Античности, раннего Средневековья и византийского искусства. Свою докторскую диссертацию он написал под его руководством. По результатам этого исследования в 1962 году была выпущена монография [11].

Наряду с академической, важной для Ханса Бельтинга являлась и педагогическая деятельность. В 1966 году он вернулся в Германию и начал преподавать в качестве ассистента профессора в Университете города Гамбург. В 1968 году, став преподавателем в этом же университете, он посвятил себя главным образом византийскому искусству и вопросу изучения средневекового искусства. Его лекции были живы и привлекали слушателей эрудицией и новизной. Здесь Бельтинг впервые отметил противоречия в подходах к изучению истории искусства, вследствие чего сложилось два направления его исследовательской деятельности на долгие годы: с одной стороны, традиционная история искусства, с другой – он предложил реорганизацию и пересмотр этой дисциплины.

В 1970 году Ханс Бельтинг получил звание профессора и до 1980 года преподавал в должности ординарного профессора истории искусства в Гейдельбергском университете. А в 1980 году он принял приглашение от университета Людвиг-Максимилиана в Мюнхене, где служил до 1992 года. 1980–1983 года были важным периодом в научной деятельности Бельтинга. Он возглавлял кафедру истории искусства этого знаменитого учебного заведения, которой ранее заведовал Генрих Вёльфлин, Вильгельм Пиндер, Ханс Янтцен, Ганс Зедльмайр и Штефан Браунфельс. Ханс Бельтинг был шестым в череде этих блистательных имён.

В 1992 году, совместно с Центром искусства и медиатехнологий (ZKM), Ханс Бельтинг стал одним из создателей Высшей школы современного искусства и теории медиа (Hochschule für Gestaltung) в Карлсруэ, где преподавал до своего выхода на пенсию в 2002 году. Этот новаторский центр исследования современного искусства отличает широкий спектр изучаемых дисциплин. Здесь преподают

не только немецкие историки искусства, но и специалисты, приглашённые из других европейских стран: Швейцарии, Голландии, Франции, Англии, а также из Японии и Америки. В 2000 году там же Бельтинг основал Высший междисциплинарный курс и руководил им до 2003 года. На курс принимали исследователей из различных научных сфер: истории искусства, истории литературы, истории науки, философии, психологии.

С 2002 по 2003 год Ханс Бельтинг возглавлял кафедру европейского искусства Коллежа де Франс в Париже, где читал курс лекций по истории и теории искусства. В 2003 году он первым получил почётную степень доктора филологических наук в Институте искусства Курто в Лондоне. В 2003–2004 годах Бельтинг был приглашён на должность профессора Северо-западного университета в Чикаго. С октября 2004 года до конца 2007 года он возглавлял Дирекцию Международного научно-исследовательского центра культурных исследований в Вене, в качестве приглашённого профессора преподавал в Гарварде, Колумбийском университете, Школе высших исследований в Париже, Институте перспективных исследований в Берлине.

Ханс Бельтинг является членом ряда международных научных обществ, включая Американское философское общество, Американскую академию искусств и наук, Академию средневековой Америки, Институт перспективных исследований в Берлине. Он также член Гейдельбергской академии наук, Научной коллегии в Берлине, почётный член Академии наук Венгрии. Ханс Бельтинг является обладателем почётной степени Лондонского университета, членом Попечительского совета Музея современного искусства фонда Людвиг в Вене (MUMOK), кавалером ордена «За заслуги в науке и искусстве». В 2013 году он получил премию Агнесс и Элизабет Монган Центра исследований итальянского Возрождения Гарвардского университета во Флоренции. В 2015 году Бельтинг был удостоен Премии Бальзана за исследование европейского искусства (1300–1700 годов).

Поражает круг научных интересов Ханса Бельтинга. Основные направления его исследований – это искусство Византии, Средневековья, Возрождения, Нового времени, теория искусства, музеи и галереи в современном мире, искусство фотографии. Стремление учёного к объединению знаний из различных гуманитарных областей, одновременно с их глубоким изучением, стало основой его работ. Он – автор большого количества монографий по антропологии, эстетике, теории и истории искусства.

Есть все основания утверждать, что монографические работы Ханса Бельтинга соответствуют потребностям в осмыслении современными учёными как диалектики традиций и инноваций в различных видах искусства в ситуациях смены культурно-исторических эпох [1; 6], так и сущности и последствий «эстетического поворота» на рубеже XX–XXI веков [4; 5].

Помимо вклада Бельтинга в теоретико-историческую проблематику искусствоведения, стоит отметить и ряд его исследований, посвящённых творчеству выдающихся западноевропейских художников прошлого и настоящего. Среди них: Дж. Беллини, Босх, Ян ван Эйк, Макс Бекман, Томас Струт, Билл Виола, Питер Гринуэй и Алекс Кац. Его книги переведены на десятки европейских и японский языки и изданы во многих странах мира. В нашей стране изучающие историю искусства до сих пор знакомятся с трудами Ханса Бельтинга в лучшем случае

по фрагментам переведённых текстов, а зачастую попросту в пересказе. На русский язык переведена только одна его работа [3].

Многочисленные публикации исследований Ханса Бельтинга способствовали расширению дискурса об истории искусства. В течение шестидесятых и семидесятых годов в своих работах он обращался главным образом к искусству Средних веков, прежде всего к искусству Средиземноморья – от раннехристианского до позднего Средневековья. Работа «Образ и культ. История образа до эпохи искусства» – главный труд Ханса Бельтинга об этом периоде. Основа исследования выражена в подзаголовке: «... История образа до эпохи искусства». Изучение византийского искусства, главным образом икон и фресок, позволило Бельтингу глубже исследовать отношения между образом и факторами, которые обуславливают эту связь. В этой работе он доказал, что между образом и произведением искусства существует фундаментальное базовое различие, и сделал этот аргумент краеугольным камнем своего исследования.

Цель Бельтинга в этой книге – попытка исследовать истинную функцию памятников Средневековья. Автор показал, как культ образов проник в христианство, какие иконографические формы были приняты, как они были преобразованы и как возникали споры вокруг интерпретации образов. Немецкий искусствовед обращается к образу как уникальному явлению человеческой практики, а не как к художественно-эстетическому предмету. Основное внимание автор сосредоточил не на историческом, формальном и сюжетном критериях, а на культурологическом аспекте в самом широком смысле. Нарушая границы исследования памятников культа, он уделил большое внимание их функционированию в общественной среде. «В этой монографии Бельтинг подробно изучает исторические и культурные обстоятельства генезиса иконы. Он прослеживает связи между христианским иконопочитанием и языческими традициями поклонения императорским изображениям, изготовления погребальных портретов и votivных изображений. обстоятельно рассматривая конкретные обрядовые стороны иконопочитания, Ханс Бельтинг тем не менее изучает понятие “образ” не только и даже не столько как художественную категорию, но как понятие философской антропологии, возникновение которого объясняется устройством человеческой психики, а эволюция объясняется историей традиции, этноса, социальным аспектом» [2, с. 5].

В целом исследования Бельтинга имеют скорее философский и культурологический характер, нежели искусствоведческий. Поэтому становление образа и его сущность, от поздней Античности до Средневековья, описаны в пределах общественного, политического и религиозного контекста образа. Этот методологический приём предполагает отказ от изучения памятников искусства исключительно как автономного явления и отказ от классического искусствознания, где искусство рассматривается как результат исторического прогресса. Религиозные образы рассматриваются им не как эстетические объекты, а как сущностные и реальные события жизни того времени. Поэтому с этой точки зрения искусство, как мы понимаем его сейчас, это следствие кризиса древнего образа, переоценка самого образа и в результате становление его как произведения искусства в эпоху Возрождения. Следовательно, история искусства и коллекционирование, возникшие в эпоху Возрождения, дали образу и его изображению другой смысл и значение. Став эстетическим объектом, образ утратил своё огромное значение и общественно-социальную ёмкость.

«История образа есть нечто иное, чем история искусства ... Понятие “искусство”, как хотел бы здесь толковать его автор, предполагает кризис древнего образа и его новую оценку как произведения искусства в эпоху Возрождения. Эта оценка связана с представлением о самостоятельном художнике и с дискуссией о художественной природе его творения. В тот период, когда образы древних типов уничтожаются иконоборцами, появляются образы иного рода для собраний произведений искусства. Теперь можно уже говорить об эпохе *искусства*, продолжающейся доныне. Ей предшествовала эпоха образа, которую автор впервые пытается описать в её единстве» [3, с. 11].

Особое место в исследованиях Ханса Бельтинга занимают вопросы теории и методологии истории искусства. В течение двух десятилетий (1983–2003) он разрабатывал тему конца истории искусства. Актуальные направления научных исследований в этой области впервые Бельтинг изложил в монографии «Конец истории искусства?», которая увидела свет в 1983 году [12]. В основу монографии легла речь, которую Бельтинг произнёс при вступлении на должность руководителя кафедры истории искусств Мюнхенского университета имени Людвига-Максимилиана. В этом выступлении он отметил, что интерес от художественного произведения и художественных практик смещается к дисциплине, которая их изучает, – истории искусства. В 1984 году вышло второе издание книги «Конец истории искусства?» [13]. В 1985 году Ханс Бельтинг публикует краткий очерк, сокращённую версию основных идей книги «Конец истории искусства?», во французском научном журнале “La Revue de l’Art” [14]. В 1987 году в издательстве Чикагского университета вышел перевод этого очерка, выполненный Кристофером Вудом, на английском языке с предисловием Ханса Бельтинга [15]. В 1989 году вышел перевод на французском языке [16].

В предисловии к американскому изданию Бельтинг даёт пояснение по поводу раздражения и недоумения, которое вызвало (и продолжает вызывать. – О. Я.) заглавие его работы. «Казавшаяся, на протяжении долгого времени, очевидной приверженность к идее всеобъемлющей, универсальной “истории” искусства – внезапно рассыпалась. Но размышления по поводу смерти истории искусства, конечно, не предсказывают конец истории искусства как научной дисциплины. Наш вопрос, скорее, освобождение от общепринятых моделей исторического изложения искусства, освобождение, часто осуществлённое на практике, но редко серьёзно и глубоко осмысленное» [15, р. IX]. Такое пояснение автора концепции «конца истории искусства» имеет немаловажное значение не только для современных искусствоведов, но и для субъектов художественного образования [10].

Симптоматично, что и спустя несколько лет, в период между 1994 и 1995 годами, инициированная Бельтингом тема нашла продолжение в книге «Конец истории искусства: пересмотр, десять лет спустя» [17]. Вопросительный знак первого издания был удалён, так как это уже не был вопрос для дискуссии, а – утверждение того, что классическая история искусства достигла своего конца.

В 2003 году в издательстве Университета Чикаго на английском языке была опубликована «История искусства после модернизма» [18]. «“История искусства после модернизма” означает не только то, что сегодня искусство отличается от предыдущего, но и то, что наш дискурс о нём принял другое направление» [18, р. VII]. В это исследование Бельтинг добавил главы, посвящённые вопросам

глобализации искусства, появлению новых видов искусства, роли и значению художественных музеев в современном мире, исчезновению границ между высоким и низким искусством и т.д.

На протяжении трёх десятилетий Ханс Бельтинг определял основные темы для теоретических исследований, которые получили развитие в работах последующего поколения историков искусства. Его работы оказались новаторскими по своему характеру. В них он показал, что в современном европейском искусствознании идёт процесс пересмотра основных норм и принципов классической истории искусства. «В настоящее время состояние истории искусства как науки и самого искусства переживает не лучшие времена. Инициирование дискуссии об этих проблемах кажется более необходимым, чем предложение какой-либо программы действия. В самом деле, я избегаю строить какие-то “методы” истории искусства. Наоборот, я убеждён, что сегодня возможны только временные, условные или даже фрагментарные суждения и высказывания» [15, р. XII].

Следует отметить, что большинство работ Бельтинга написано сложным академическим языком, рассчитанным на специалистов. Будучи выдающимся исследователем, он многое сам ставит под сомнение и призывает учёных вступать в дискуссию для поиска путей преодоления кризиса современного искусствознания. Именно этим объясняется факт заслуженного признания, авторитета и растущей популярности его работ, а также то, что труды Ханса Бельтинга всё глубже изучаются, чаще публикуются и обсуждаются в различных научных изданиях.

В заключение хочется отметить, что современная наука, так же как и искусство, не терпит абсолютных истин и исчерпывающих ответов, в то же время обе эти символические формы культуры не способны существовать без понятий и определений, которым, в свою очередь, необходимы объяснения и интерпретации. Важность каждого научного исследования историка искусства, культуролога, философа, влияющего на теорию и историю искусства, сегодня сложно оценить, но именно уровень влияния каждого из них позволяет с большим трудом прокладывать путь к новому знанию, к новому пониманию искусства и истории искусства как научной дисциплины.

Литература

1. *Айрапетян С. Г.* Э.С. Маркарян (1929–2011) – основатель армянской культурологической и традициологической школы // *Культура и образование : научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.* – 2015. – № 4 (19). – С. 13-20.
2. *Беликов А.В.* Эстетический смысл канона в византийском искусстве [Электронный ресурс]: дис. на соискание учёной степени кандидата философских наук : 09.00.04 – эстетика / Беликов Антон Витальевич ; Институт философии РАН. – Москва, 2014.
3. *Бельтинг Х.* Образ и культ: История образа до эпохи искусства / пер. с нем. К.А. Пиганович. – Москва : Прогресс-Традиция, 2002. – 748 с.
4. *Волобуев В. А.* Эстетические основы современного искусства // *Культура и образование : научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.* – 2015. – № 1 (16). – С. 59-61.

5. Гаврилина Л. М. Эстетический поворот конца XX века и проблема самоопределения эстетики: рецепция кантовских идей // Культура и образование : научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.– 2015.– № 2 (17).– С. 78-86.
6. Зорилова Л. С. Романтизм в музыкальной культуре Западной Европы // Культура и образование.– 2014.– № 1 (12).– С. 52-56.
7. Лиманская Л. Ю. Теория искусства в аспекте культурно-исторического опыта: исследование по теории и методологии искусствознания / Российский государственный гуманитарный ун-т (РГГУ).– Москва : Издательский центр РГГУ, 2004.– 222, [1] с. ил.
8. Флиер А. Я. Гибкость и вариативность культурной социодинамики // Культура и образование : научно-информационный журнал вузов культуры и искусств.– 2015.– № 2 (17).– С. 16-26.
9. Шубаева М. М. Человек культуры как ценностно-смысловая и творческая явление Имени // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2015.– № 6 (68).– С. 30-38.
10. Шубаева М. М. Художественное образование в универсуме культуры // Культура и образование.– 2014.– № 1 (12).– С. 10-15.
11. Belting H. *Die Basilica de SS. Martiri in Cimitile und ihr frühmittelalterlicher Freskenzyklus.*–Wiesbaden: Franz Steiner, 1962.– 165 p.
12. Belting H. *Das Ende der Kunstgeschichte? Überlegungen zur heutigen Kunsterfahrung und historischen Kunstforschung.*–München, 1983.– 91 p.
13. Belting Hans. *Das Ende der Kunstgeschichte? /- 2., veränd. Aufl.*– München: Deutscher Kunstverlag, 1984.– 95 S.
14. La fin d`un tradition. *Revue de l`art /* Ministère de l`Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie; Centre National de la Recherche Scientifique. ... publ. sous l`égide du Comité Français d`Histoire de l`Art, avec le concours du Ministère de la Culture.– Paris: Ed. du C.N.R.S, 1985.– Heft 69, S. 4ff
15. Belting H. *The End of the History of Art?* – Chicago. University of Chicago Press, 1987.– 120 p.
16. Belting H. *L`Histoire de l`art est-elle finie? [Texte imprimé] /* trad. De l`allemand et de l`anglais par J. F. Poirier et Y. Michaud.– Nîmes: J. Chambon, 1989.– 146 p.
17. Belting H. *Das Ende der Kunstgeschichte: Eine Revision nach zehn Jahren.*– München: Beck, 1995.– 606 p.
18. Belting H. *Art History after Modernism.*– Chicago, University of Chicago Press, 2003.– 226 p.

ИСКУССТВО И СОВРЕМЕННЫЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПРАКТИКИ

17.00.00 – Искусствоведение

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вадим Юрьевич НИКИТИН,

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения,
доцент, профессор кафедры танцев народов мира
и современной хореографии хореографического факультета
Московского государственного института культуры, г. Москва
e-mail: dancer-v@mail.ru

Статья посвящена актуальным проблемам хореографического образования: системе обучения, переквалификации артистов балета, обучению педагогов и балетмейстеров, дублированию специальностей и другим. Автор высказывает своё субъективное мнение по ряду вопросов, связанных с профессиональным обучением в хореографическом искусстве.

Ключевые слова: хореография, обучение, современный танец, педагогика искусства, тенденции развития хореографического искусства.

ACTUAL PROBLEMS OF CHOREOGRAPHIC EDUCATION

V. Yu. Nikitin, Full Doctor of Pedagogical Sciences, Ph.D. (Art Criticism), Associate Professor, Professor of Department of folk dances and modern choreography, Faculty of Choreography, Moscow State Institute of Culture
e-mail: dancer-v@mail.ru

Article is devoted to actual problems of choreographic education: to system of training, retraining of ballet dancers, training of teachers and ballet masters, duplication of specialties and others. The author expresses the subjective opinion on a number of questions, connected with a vocational education in choreographic art.

Key words: choreography, training, modern dance, pedagogics of art, tendency of development of choreographic art.

Автор ни в коей мере не претендует на объективный анализ состояния хореографического образования в России в настоящий момент. Есть только какие-то наблюдения, размышления, которые накопились в результате практического опыта работы педагогом в течение многих лет. Не более того! Решать обозначенные проблемы не в компетенции автора. Но решать их необходимо, поскольку профессиональное сообщество наблюдает объективную картину снижения качества хореографического образования, вследствие чего уровень развития хореографического искусства, как профессионального, так и любительского, также неизменно снижается.

ПРОБЛЕМА 1.

Ранняя профессионализация и проблема выбора специальности

Начинают обучение в хореографическом искусстве с десяти лет и раньше. Да, ранняя профессионализация существует и в других видах искусства. Но у художника или музыканта впереди долгие годы творческой карьеры, а артист балета востребован максимально 20 лет! Однако не все дети, обладающие данными для этой профессии, поступают в хореографические колледжи и академии, многие из них идут в любительские хореографические коллективы. Сознательный выбор профессии артиста балета делает не ребёнок, а его родители. В своей практической деятельности автор встречался с детьми, у которых были прекрасные профессиональные данные, но родители на предложение отдать ребёнка в хореографическое училище отвечали: «Ни за что!» Родителям нужно решать, когда ребёнку 10 лет, – отдавать или не отдавать в профессию. Ребёнок в лучшем случае хочет просто красиво танцевать на сцене, он не понимает, какой это адский труд, и не понимает того, что этому искусству нужно посвятить всю свою жизнь. Родители более опытные и, наверное, прекрасно понимают, что судьба артиста балета – лотерейный билет: ты можешь взлететь высоко, а можешь до пенсии протанцевать в 6-й линии, «у воды». И кто пожелает своему ребёнку такой судьбы? Трагедией можно назвать ситуацию, когда ребёнок, который учится на артиста балета, уже в осознанном возрасте понимает, что это не его выбор, что эта профессия ему не нравится! Однако всё детство отдано танцу, хорошее среднее образование при таком профессионально-ориентированном обучении получить очень сложно, так же как другую профессию. Это серьёзная этическая проблема, когда молодой человек, отдавший 5–8 лет каторжного труда, не может или не хочет быть танцовщиком в силу различных причин.

ПРОБЛЕМА 2.

Хореографическое профессиональное образование и обучение танцу как художественно-эстетическое развитие

Итак, первый путь получения профессионального образования – обучение в соответствующем учебном заведении. Второй путь – ребёнок занимается в любительском коллективе «для здоровья», в качестве хобби. Ходит два-три раза в неделю на занятия, репетиции, выступает на сцене и не думает о том, что же потом с этими профессиональными навыками делать. Но наступает время выбора профессии (обычно в 16–17 лет), и подросток решает свою жизнь связать с танцем. Как правило –

в качестве исполнителя. Автор статьи неоднократно проводил опросы абитуриентов, поступающих на хореографический факультет МГИК. На вопрос: «Кем вы хотите работать после окончания вуза – педагогом, балетмейстером или исполнителем?», 50% отвечали: «Исполнителем!» Хотя прекрасно знали, что в вузах исполнителей не готовят! Но в училище уже опоздали, а танцевать на сцене хочется. И вот, заканчивая вуз по профилю педагога или балетмейстера, выпускники кладут диплом «на полку» и идут танцевать. Как правило, на непродолжительный срок в шоу-группы или на подтанцовку к звёздам эстрады. Потом карьера исполнителя заканчивается в силу возраста, и тут вспоминают про образование. Но с вузов-то требуют, чтобы они готовили выпускников именно для работы по направлению подготовки, которое указано в дипломе! И получается, что педагогов или балетмейстеров выпускается много, а работают они исполнителями! И, как правило, при поступлении в вуз у подобных абитуриентов профессиональные данные уже сформированы (лучше или хуже, это зависит от уровня любительского коллектива, в котором занимался подросток). И вот приходится педагогам обучать, как совершенно правильно выразилась заведующая кафедрой танцев народов мира и современной хореографии МГИК Н.Ю. Андреева, – «дилетантов широкого профиля», которые не очень хорошо подготовлены как исполнители, мало ставят как балетмейстеры и совсем не хотят работать в будущем в качестве педагогов, потому что мечтают о карьере исполнителя!

ПРОБЛЕМА 3.

Система профессионального обучения в хореографии.

Кого, для какого рода деятельности и в каком количестве мы обучаем?

Ответы на поставленные вопросы могут быть очень приблизительными, поскольку статистику о кадровой обеспеченности государственных коллективов, государственных школ и студий получить можно, а вот статистику о кадровой обеспеченности частных концертных организаций и школ – практически невозможно, хотя только в Москве работает порядка полутора тысяч частных школ, и большая часть из них обучает детей. Хотя существуют такие организации, как ОРТО, Ассоциация и Федерация бальных танцев, Дом народного творчества, координирующие и контролирующие процесс художественного воспитания и обучения детей танцевальному искусству. И эти организации, по идее, должны предоставлять подобную статистику. Но, к сожалению, этого не происходит. Наиболее оптимальным вариантом для получения подобной статистики, а самое главное – контроля над кадровым и программно-методическим обеспечением подобной деятельности, по мнению автора, является создание Центра танцевального искусства России, который бы контролировал не только любительское искусство, как это делает сейчас Дом народного творчества в Москве, но и профессиональное искусство, а главное – частные коммерческие школы и концертные организации.

Итак, перечень специальностей, связанных с хореографическим искусством, которые обучающиеся получают в государственных учебных заведениях, выглядит следующим образом:

1. Исполнители: артисты балета, артисты народного танца, артисты развлекательного (эстрадного танца), артисты современного сценического танца, артисты бального танца.

2. Педагоги (классического балета, народно-сценического танца, современного танца).
3. Балетмейстеры (хореографы).
4. Администраторы, продюсеры, менеджеры.
5. Критики, балетоведы.

Оставим за скобками последние две категории, поскольку непосредственно с танцем они не связаны. Главный герой, конечно, исполнитель! Не будет его, человека, который выходит на сцену, и всё хореографическое искусство погибнет. Но исполнитель исполнителю – рознь! Безусловно, в таблице о рангах самую высокую позицию занимают артисты балета. Они дольше всех учатся, их работа наиболее престижна. Но, увы, это в прошлом! Прошли те времена, когда поступить в хореографическое училище было практически невозможно. Раньше был, как выразился замечательный фигурист и тренер Г. Карпоносов, «жестокый отбор, а сейчас – набор». Не хочется приводить цифры, но специалисты прекрасно знают, сколько сейчас выпускается из наших прославленных хореографических академий. А главное – куда эти выпускники потом устраиваются работать. И все педагоги прекрасно понимают, что звёзды, которые имеют известность, деньги, гастролы, – это «штучный товар», а артистов балета за долгие годы было подготовлено очень много. И творческая судьба их совершенно не радостна, поскольку до настоящего времени не решён главный вопрос сценической карьеры – куда устраиваться работать артистам балета после выхода на пенсию? Да, после 20 лет стажа (исключительно в государственных театральных и концертных организациях) артист балета может выйти на пенсию. Но что делать дальше? Образования, позволяющего работать педагогом или балетмейстером, нет, естественно, в 18 лет об этом молодые исполнители не думают. Садиться за парту в 38–40 лет, для того чтобы получить диплом, – немногие на это способны. А главное – есть прекрасные навыки профессиональной работы, но нет теоретических знаний и диплома, дающего право работать. И тут возникает проблема переквалификации, которая, к сожалению, сейчас решается очень слабо.

На втором месте по рейтингу (но отнюдь не по зарплате) находятся артисты государственных концертных организаций. В основном это артисты ансамблей народного танца, хоров, военных ансамблей, филармоний и так далее. Сказать, что они влачат жалкое существование, – нельзя, государство всё-таки выделяет дотации коллективам, прожиточный минимум обеспечивает. Но гастролей в настоящее время практически нет, концертов – минимальное количество, поскольку «советская» система проката канула в Лету и каждый коллектив выживает как может. Говорить о творчестве в такие меркантильные времена даже не стоит.

И, наконец, на последнем месте рейтинга расположились артисты современного танца. Обсуждать в контексте данной статьи проблемы развития современной хореографии в России не хотелось бы, этому посвящено несколько статей автора, но вот на положении, статусе исполнителей в этом направлении хореографического искусства хотелось бы остановиться подробнее.

Первая категория, наиболее оплачиваемая, востребованная и наименее выученная, – артисты различного типа шоу-групп. Как правило, вся программа таких коллективов строится на модных направлениях бытового танца «а-ля хип-хоп» и не требует высокого профессионального уровня. Однако подобные коллекти-

вы востребованы на «корпоративах», в ночных клубах, на телевидении, во всех направлениях индустрии развлечений. Подобная «творческая деятельность» позволяет безбедно существовать артистам подобного жанра. Как правило, такая артистическая карьера продолжается недолго – 5–8 лет, пока артист молодой, в дальнейшем танцовщики меняют профессию. А это сделать совсем не просто!

Вторая категория – исполнители, которые действительно занимаются современной хореографией в мировом понимании, то есть танцем модерн, contemporary, современным балетом и другими направлениями сценической хореографии. Часто танцовщики плохо выучены в области классического балета, не имеют профессионального образования, но много занимаются на мастер-классах, выезжают учиться за рубеж. Обычно в современную хореографию приходят уже сложившиеся личности, поэтому время формирования профессиональных навыков, с точки зрения обучения техники классического танца, уже упущено. Обычно данная категория исполнителей собирается на конкретный проект, они работают (а значит, получают деньги) непродолжительный период времени.

В репертуарных труппах современного танца, которых очень немного (Т. Багановой, О. Поны, С. Смирнова), ситуация гораздо сложнее, поскольку есть минимальная оплата, которая чаще всего поступает из средств муниципалитета или спонсорских пожертвований. Однако, насколько автору статьи известно, балетной пенсии артисты не получают и текучка кадров очень большая.

Педагоги. Это наиболее многочисленная профессия в хореографической практике. И львиная доля заслуг наших звезд балета принадлежит именно их педагогам. Благодаря титаническим усилиям тогда ещё заместителя председателя УМО по хореографическому образованию господина А. Фомкина наконец-то в 3-м поколении ФГОС произошло долгожданное разделение на педагогов балета, педагогов народно-сценического танца, педагогов современного танца, педагогов эстетической хореографии, то есть педагогов для детей.

Теперь о том, что касается профессиональной подготовки балетмейстеров. В советские времена балетмейстеров готовили в двух высших учебных заведениях – ГИТИСе и Петербургской консерватории. В год выпускалось максимум 15–20 человек. И, как ни странно, – хватало на всю страну. Сейчас, когда каждый вуз культуры и искусств имеет право получить лицензию на подготовку по направлению «Хореографическое искусство», а профили подготовки определяет сам вуз, стало гораздо больше учебных заведений, которые готовят по этой специальности. Автор «на глазок» прикинул, сколько в численном выражении выпускников с дипломами балетмейстера-постановщика выпускается в Москве. Получилось ежегодно 50–60 человек. И, наверное, все прекрасно понимают, что в Москве столько рабочих мест для балетмейстеров просто не существует.

ПРОБЛЕМА 4.

Личностно-ориентированная директория обучения в хореографическом искусстве

Одним из способов решения некоторых проблем, связанных с профессиональным обучением, является введение личностно-ориентированной директории обучения, которая успешно действует во многих европейских странах и в США.

Сразу необходимо уточнить, что личностно-ориентированное обучение – это педагогические технологии, а личностно-ориентированная директория обучения – это порядок организации обучения в соответствии с личным выбором, способностями и возможностями обучающегося. Понятие «личностно-ориентированная директория обучения» – это, прежде всего, организация обучения, то есть менеджмент образования, который связан с директорией (от англ. direction – ‘направление’), то есть выбором и формированием индивидуального графика и содержания программы обучения, которые зависят от уровня творческих способностей, интересов, объективных физических и психологических данных студента.

По мнению автора, именно организация обучения творческим специальностям, в том числе и в хореографическом искусстве, – важная задача современной модели профессионального образования. Проблема выбора студентом способов и методов профессионального образования в условиях перехода на новые образовательные стандарты с позиций высокого качества образования становится особо актуальной.

Чем отличается личностно-ориентированная система образования от традиционной системы? Например, главным принципом высшего образования в Германии является «академическая свобода» – система выбора, позволяющая студенту самостоятельно определять перечень изучаемых дисциплин, которые войдут в его диплом, а также совмещать учебный процесс с научными исследованиями и практической работой. В США учебный план для подготовки на первую академическую степень (обычно бакалавра) в общеобразовательных колледжах рассчитан на 4 года, хотя отдельные вузы стараются этот срок уменьшить. В первые два года изучаются общеобразовательные предметы: английский язык, иностранные языки, гуманитарные дисциплины, математика, естественные науки и компьютеры. Обычно в конце второго года обучения студенты должны определить дисциплины для своего дальнейшего обучения, после чего с помощью тьюторов намечают более специализированные учебные программы. В Англии также существует возможность выстроить программу обучения в соответствии с собственными потребностями и желаниями. Основными видами занятий в вузе являются не только лекции, семинары, лабораторные работы, но и так называемые тьюториалы, индивидуально-групповой метод обучения, предполагающий занятия со студентами, которые проводятся тьютором не реже одного раза в неделю. Именно тьюторское сопровождение позволяет обеспечить качество освоения основных профессиональных образовательных программ не только уровня высшего профессионального образования, но и среднего образования.

Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Он обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования. Для того чтобы выстроить директорию своего индивидуального образования, студенту необходимо пройти этап осмысления своей образовательной истории и построить проект собственного образования через создание образа себя в будущем. Для этого необходимо осознать свои возможности и образовательные перспективы, сделать осознанный заказ к обучению, то есть составить свою индивидуальную образовательную программу. Педагог, помогающий в этом процессе, – тьютор.

В хореографическом искусстве важную роль играют такие критерии, как физические данные, внешность, актёрские способности и так далее. И понятно, что не все выпускники соответствуют высоким требованиям рынка труда. Тогда возникает закономерный вопрос: а какой смысл, например, изучать студенту репертуар классического наследия, если он не обладает ни физическими данными, ни внешнеюстью, ни техническими возможностями для того, чтобы стать премьером в театре? Но существует учебный план, система сессий, студент должен сдать общий для всех экзамен, а главное – педагог должен потратить огромное количество учебного времени на то, чтобы научить студента, который никогда в жизни не станцует репертуар солиста. И тот же студент прекрасно осознаёт, сравнивая свои объективные данные с данными других студентов, что карьера премьера ему «не светит». Но это же не значит, что он не может найти себе применение в качестве танцовщика современного танца, хореографа или педагога. Именно на этом этапе работа тьютора является необходимой, хотя в настоящее время выбора и возможности создать собственную директорию обучения у российского студента всё равно нет.

Для примера рассмотрим процесс профессионального обучения профессии хореографа. Долгое время считалось, что обучить этой профессии невозможно, это только природные способности и талант. Однако, как было исследовано автором настоящей статьи в докторской диссертации, всё-таки профессиональное образование необходимо. Также не вызывает сомнения тот факт, что уровень способностей у всех студентов разный. Для кого-то задание педагога является простым, и он справляется с ним за 2 репетиции, а для кого-то – сложным, и он не может справиться с заданием на протяжении долгого времени. Да, безусловно, существуют часы индивидуальных занятий, на которых педагог может что-то объяснить и помочь, но задание-то у всей группы одинаковое и сроки сдачи работы определены учебным планом. И программа обучения тоже у всех одинаковая, совершенно не учитывающая способности каждого студента. И в результате творческая личность «закована» в рамки усреднённых методик, которые были разработаны много лет назад и совершенно не учитывают индивидуальность студента. Поэтому внедрение личностно-ориентированной программы и организации обучения для хореографов является насущной задачей.

Очень необходима такая форма организации учебного процесса при заочном обучении. Понятно, что многие исполнители, зная о сложности переквалификации после выхода на пенсию, заранее получают дипломы по заочной форме обучения, которые позволят им работать в качестве педагога или хореографа после окончания карьеры исполнителя. Однако концертные организации и театры очень неохотно идут навстречу своим учащимся исполнителям, поскольку страдает репертуар из-за их ежегодного двухмесячного отсутствия, связанного с сессиями. И необходимо учитывать, что профессиональная подготовка у всех исполнительниц разная. Поэтому, наверное, будет лучше, если сами студенты, которые уже достаточно взрослые люди, определяют, что им необходимо при обучении, какие предметы и в каком объёме. Поэтому внедрение личностно-ориентированной организации обучения могло бы помочь именно в большей профессионализации и в меньшей степени в обучении общеобразовательным предметам. Да и свобода в выборе времени сдачи зачётов и экзаменов сняла бы вопросы, связанные с отпусками для учёбы.

ПРОБЛЕМА 5. Дублирование специальностей

На одной из конференций автор статьи беседовал в кулуарах с иностранными педагогами, и когда они узнали, что педагогов для хореографии у нас готовят три разных ведомства, – удивлению их не было границ. Педагогов для хореографического искусства готовят вузы культуры и искусств по направлению подготовки «Хореографическое искусство»: профили «педагогика балета», «педагогика народно-сценического танца», «педагогика» современного танца» и «педагогика эстетической хореографии», то есть педагоги для детей. Руководителей любительских хореографических коллективов, то есть тех же самых педагогов для детей, готовят и вузы культуры по направлению подготовки «Народная художественная культура». И опять же педагогов для обучения детей в общеобразовательных школах готовят педагогические вузы по профилю – «Художественное образование (в области хореографии)». И получается странная картина: дети одни и те же, немного различны места обучения – любительские коллективы, профессиональные учебные заведения, общеобразовательные школы, программа примерно одна и та же, а специальности разные.

«Педагог хореографических дисциплин» – на взгляд автора – это наиболее точное название профессии, не важно, учишь ли ты детей в любительском коллективе или преподаёшь классический танец в академии балета. Причём подобная квалификация уже использовалась в дипломах в 1990-е годы. Безусловно, уровень преподавателя хореографии в общеобразовательной школе и в хореографическом колледже различен. Безусловно, что принятое сейчас разделение на педагогов балета, педагогов народно-сценического танца и педагогов современного танца необходимо сохранить и зафиксировать в профилях. Но название профессии должно быть одинаковым для всех! Необходимо создание единых учебных планов и программ, с тем чтобы специалисты имели право заниматься преподавательской деятельностью в любом образовательном учреждении. Автор знаком с педагогами, которые закончили ГИТИС и преподают в детских любительских коллективах. Уровень педагогического мастерства – понятие индивидуальное.

На взгляд автора, необходима более углубленная специализация внутри профилей, но – общее название профессии. Причём специализация должна начинаться с 3-го курса, а первые 2 курса все педагоги должны пройти одинаковую программу-минимум, освоив в первую очередь теорию и практику именно методической и педагогической работы, то есть такие предметы, как «Возрастная анатомия и психология», «Педагогика», «Методика преподавания классического танца», «Методика преподавания народно-сценического танца» и так далее.

В заключение хотелось бы отметить, что хореографическое образование всегда стояло последним пунктом в области образования в искусстве. На первом месте – музыка, на втором – живопись, и только потом – хореография. Хотя и в музыке, и в живописи проблемы те же самые. Безусловно, пока в России не нужно утверждать национальные программы поиска и воспитания одарённых детей, как это делается во многих странах Западной Европы. Русская земля не оскудела талантами! И пока есть талантливые дети, есть высокопрофессиональное искусство танца, но, увы, развитие экстенсивным путём давно уже считается нецелесообразным. Необходима интенсификация, развитие внутренних резервов, инновационные модели обучения. К сожалению, в хореографическом образовании подобные тенденции выражены очень слабо.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Игорь Владимирович ПИВОРОВИЧ,
доцент, декан хореографического факультета
Московского государственного института культуры,
заслуженный артист Российской Федерации, г. Москва
e-mail: pivotovich@bk.ru

Статья посвящена обоснованию необходимости формирования межкультурных компетенций в процессе профессионального обучения молодых людей в вузе. В частности, в статье идёт речь о подготовке хореографов как высококонкурентных специалистов, способных сохранять и популяризировать культурное наследие России во всём его этнокультурном многообразии, осуществлять межкультурный диалог и улучшать имидж России в целом.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, имидж страны, профессиональное обучение, танец, хореография.

FORMATION OF CROSS-CULTURAL COMPETENCES MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART

I. V. Pivorovich, Associate Professor, Dean of the Faculty of Choreography, Moscow State Institute of Culture
e-mail: pivotovich@bk.ru

Article is devoted to justification of need of formation of cross-cultural competences in the course of a vocational education of young people of higher education institution. In particular, in article there is a speech about training of choreographers as the highly competitive experts capable to keep and popularize cultural heritage of Russia in all his ethnocultural diversity, to carry out cross-cultural dialogue and to improve image of Russia in general.

Key words: cross-cultural communication, image of the country, vocational education, dance, choreography.

В конце XX – начале XXI века социальные, политические и экономические катаклизмы мирового масштаба привели к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению, что, разумеется, приводит к конфликту культур. В то же время культурный обмен и усилия мировой общности в этом направлении открывают всё новые возможности, виды и формы общения. Главными условиями эффективности такого общения являются взаимопонимание, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнёров. Поэтому проблемы взаимопонимания, открытости, цивилизованного диалога

представляются актуальными в аспекте взаимообогащения культур. Как показывает практика, уровень духовного развития страны повышается с возникновением новых внутренних и внешних связей с другими культурами.

Таким образом, учитывая современное состояние международных отношений, необходимым условием развития личности человека является толерантное общение с представителями других культур. Соответственно, перед сферой образования остро стоят сложные задачи: научить новое поколение терпимости, уважению, пониманию других культур, развить умение исследовать истоки, проявления, формы, виды, становление культур разных народов с целью сохранения и популяризации накопленного духовного богатства страны и налаживания межнациональных связей на основе уважения, толерантности, взаимопонимания, интереса друг к другу. Всё это позволит улучшить имидж России в целом.

Духовность общества раскрывается через культуру и искусство, поэтому искусство во всём его жанровом многообразии играет важную роль в формировании межкультурных компетенций личности. В ситуации существования языкового барьера в диалог наилучшим образом вступает тот вид искусства, чей язык универсален и понятен всем. Например, язык танца «не нуждается в переводе, его понимают все... Танец – это язык тела, это речь, это состояние души ... танец идёт от индивида, его внутреннего мира» [2].

Рассматривая танец как универсальную систему общения, мы можем сказать, что его эстетическая парадигма определяется главным образом национальной принадлежностью танца. Не зря мы встречаем в литературе такие выражения, как «огненная русская пляска», «завораживающий восточный танец» и так далее. Именно танец, будучи частью обряда и ритуала, празднично-развлекательной и профессиональной художественной культуры, воплощает в синтезе пластики, движения и музыки национальное начало культуры, национальный характер.

В современных условиях всё более отчётливо осознаются значимые задачи и потребности культурной идентификации, связанные с необходимостью сохранения богатейшего наследия русского искусства, традиций русской хореографии во всём многообразии в контексте национальной культуры. Не менее актуальна потребность сохранения этнокультурного танцевального облика России, поскольку межкультурный диалог может быть построен только на принципах равноправия и национальной самоидентификации.

Необходимость улучшения имиджа России средствами культурного взаимодействия требует от нас выяснения сущности термина «имидж» для определения влияющих на него факторов. Имидж в современном понимании является неким совокупным эмоциональным восприятием какого-либо объекта разговора или суждения, в результате действий объекта, которые совершает сам объект, и действий другой стороны по отношению к объекту.

Если исходить из традиционного понятия «имидж», то имидж страны – это «эмоционально окрашенный образ страны, целенаправленно формируемый в общественном сознании средствами рекламы, пропаганды и т.д. В основе имиджа страны лежат национальные образы-символы, связанные с географическими, цивилизационными, историко-культурными, этнорелигиозными особенностями» [3].

Формирование имиджа происходит в процессе межличностной коммуникации. Общаясь с людьми, мы обмениваемся информацией. Часть этой информации мы

осознаём, но большая часть остаётся вне контроля нашего сознания. Между тем вся информация, которая воспринимается другими в процессе общения с нами (вербальная, невербальная), формирует наш имидж, имидж страны. Мы рассмотрим данный вопрос в ракурсе хореографического искусства.

В истории России есть яркий пример улучшения имиджа государства, тогда Российской империи, средствами культурного взаимодействия. Правда, следует оговориться. Описываемый нами процесс не был инициирован государством, это была инициатива одной легендарной личности. Речь идёт о деятельности С. П. Дягилева – мецената, предпринимателя в сфере культуры и искусства (импресарио/ продюсера/антрепренёра), директора, арт-менеджера.

С. П. Дягилев – основатель и руководитель (более пяти лет) периодического издания «Мир искусства», одного из первых художественных журналов в России. В 1900 году он организовал творческое содружество «Мир искусства»; в 1902 году Дягилев опубликовал монографию о Д. Г. Левицком, что явилось первым документально обоснованным исследованием о выдающемся художнике-портретисте; в 1905 году в Таврическом дворце Петербурга Дягилев организовал историко-художественную выставку русских портретов, собравшую более двух тысяч работ XVIII–XIX веков; многие из них впервые были обнаружены именно Дягилевым.

С 1906 года началась беспрецедентная «дягилевская» эпоха пропаганды русского искусства, русской культуры за рубежом. В первую очередь это относится к созданной им антрепризе, получившей название «Русские сезоны». Именно благодаря «Русским сезонам» в полной мере раскрылись такие таланты, как Анна Павлова, Вацлав Нижинский, Михаил Фокин, Тамара Карсавина, Леонид Мясин, Георгий (Джордж) Баланчин, Сергей Лифарь. Безусловно, что 1909–1914 годы – это «Золотой век русского балета». Более того, именно благодаря «Русским сезонам» образ России открылся для европейских держав, для западного человека в новом свете, в новой своей сущности. До сих пор вопрос о том, кто же больше получил выгоды и пользы от организации данной антрепризы – Дягилев или всё-таки Россия, остаётся открытым. Но он, наверное, и не столько важен в настоящее время. Важным является осознание того положительного эффекта, который привнесла деятельность Сергея Павловича. Потрясает и осознанное отношение самого Дягилева к своей деятельности, лишённое принципа «всё ради денег», скорее – «всё ради искусства». Известны его слова: «вспомните о нас, “малых сих”, для которых вопрос русских культурных побед есть вопрос жизни» [цит. по: 1].

Русское искусство благодаря деятельности С. П. Дягилева способствовало сближению Франции и России, улучшению и развитию экономических и политических связей. Русский художественный ренессанс в начале XX века представил Европе новую Россию – страну не только напряжённых духовных исканий, но и необыкновенных творческих взлётов, интенсивной культурной жизни. Парижане увидели русское искусство как многообразное, имеющее глубокие исторические корни, воплощённое в стремлении к новаторским формам.

Мы считаем, что данный пример показателен и доказывает эффективность и возможность средствами хореографического искусства формировать положительный имидж страны. Однако для осуществления этой возможности необходимы люди – высококонкурентные специалисты, которые способны сохранять

и популяризировать культурное наследие России во всём его этнокультурном многообразии, осуществлять межкультурный диалог и улучшать имидж России в целом.

Для того чтобы профессиональное образование оказывало эффективное воздействие на духовное, нравственное формирование личности, а личность стремилась приобщиться к национальной культуре, сохранять её традиции, необходимо сформировать основу, культурные ценности и идеалы, что предполагает глубокое знание национальных традиций. И в решении этой проблемы трудно переоценить значение такого культурного феномена, как танцевальное искусство различных стран мира.

Изучение танцевального искусства в качестве межкультурной компетенции для молодого специалиста представляет собой выражение национального самосознания, является важным компонентом обучения для решения целого ряда не только исполнительских, балетмейстерских и педагогических, но и эмоциональных и воспитательных задач. На наш взгляд, знание традиционного народного танца может стать достаточно эффективным средством, формирующим не только духовно-нравственные идеалы, но и межкультурные отношения.

Достаточно важную роль играет изучение социального, или современного бытового, танца. Бытовой танец – это, прежде всего, танец общения. Он способствует коммуникативному взаимодействию и формированию продуктивных отношений между партнёрами, независимо от их культурной и национальной принадлежности. Несмотря на разнообразие стилевых направлений современного бытового танца, он является международным явлением, и такие танцы, как сальса, танго, хастл и все танцевальные направления хип-хоп культуры, являются интернациональными, и мода на тот или иной молодёжный стиль танца одинакова в разных странах. Знание особенностей бытового танцевания в одной стране даёт хороший стимул для коммуникации с помощью танца в другой стране. Примерно такая же ситуация и в спортивно-бальном танце.

Таким образом, в процессе профессионального обучения должна быть выстроена структура профессионально-специализированной компетентности с точки зрения знаний, навыков и умений в области межкультурной коммуникации, которая должна представлять собой не только знание иностранного языка и культурных особенностей, обычаев той или иной страны, но и знание специфических характеристик, выражаемых через искусство танца.

На хореографическом факультете МГИК подобная работа проводится на двух кафедрах факультета: народного танца и кафедры танцев народов мира и современной хореографии. Важной особенностью изучения национально-танцевального материала той или иной страны является не только развитие практических навыков, но и передача педагогом большого объёма знаний, связанных с историей и национальными особенностями той или иной страны. Всё это позволяет говорить о том, что межкультурная компетентность будущих специалистов в области хореографического искусства формируется на высоком уровне. Также важно и то, что на хореографическом факультете МГИК учились и учатся студенты из Китая, Кореи, Вьетнама, Казахстана, Молдовы и многих других стран. Безусловно, обучение теоретическим дисциплинам студентов-иностранцев проходит достаточно сложно, потому что русским языком они владеют достаточно плохо, но что касается изучения профессиональных практических дисциплин – то тут проблем

не существует. Как правило, студенты-иностранцы очень трудолюбивы и понимают преподавателя не в словесной форме, а на уровне движений.

Можно сделать вывод, что знание хореографической культуры России и зарубежных стран играет важнейшую роль в процессе формирования духовно-нравственной составляющей личности будущего специалиста в области культуры и искусства и представляет одну из форм межкультурной коммуникации.

Литература

1. *Аронов А. А.* Сергей Павлович Дягилев: загадки идентификации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2010.– № 5.
2. *Гаврилина Л.* Язык танца // Танцевальный Клондайк.– 2010.– № 1 (104).– С. 8-9.
3. *Гордеева О. И.* Политический имидж в избирательной кампании // Технологии и организация выборных кампаний: Зарубежный и отечественный опыт : [сборник] / Российская академия управления, Политол. центр, Науч.-информ. отд.– Москва : Луч, 1993.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Светлана Анатольевна РУСИНОВА,
кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой
общей педагогики Академии Русского балета
имени А. Я. Вагановой, г. Санкт-Петербург
e-mail: rusinova_sa@mail.ru

Рассматриваются актуальные вопросы подготовки специалистов творческих профессий в высшей школе на основе педагогической диагностики. Представлены результаты исследования в рамках докторской диссертации: некоторые аспекты авторской концепции развития личности в вузе.

Ключевые слова: творческий потенциал, развитие личности, условия подготовки, преподаватель высшей школы.

DEVELOPMENT OF THE IDENTITY OF THE SPECIALIST OF CREATIVE PROFESSIONS ON THE BASIS OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

S.A. Rusinova, Ph.D. (Pedagogical Sciences), Head of Department of General Pedagogics, Vaganova Ballet Academy
e-mail: rusinova_sa@mail.ru

Topical issues of training of specialists of creative professions at the higher school on the basis of pedagogical diagnostics are considered. Results of research within the doctoral dissertation are presented: some aspects of the author's concept of development of the personality in higher education institution.

Key words: creative potential, development of the personality, preparation condition, teacher of the higher school.

В современном обществе востребован специалист с высоким уровнем образования, не только владеющий необходимыми знаниями, умениями, навыками, информационными технологиями, но и способный к генерации новых продуктов своей профессиональной деятельности, то есть человек творческий, нестандартно мыслящий. При этом часто успехов в профессиональной деятельности ждут от выпускника вуза сразу же – после выхода из учебного заведения. Всестороннее рассмотрение современного процесса подготовки специалиста однозначно выявляет его цель: специалист должен уметь, творчески интерпретируя, применять полученные в вузе знания, наращивая их в течение всей жизни.

В вузы приходят обучаться лица, ориентированные на профессии, которыми они могут заниматься. При этом выбор профессии зависит от особых способностей, развитых задатков, наличие которых является обязательным условием

поступления в вуз. Например, абитуриенты, поступающие на творческие специальности, обязательно проходят конкурсные испытания в виде выполнения творческих проектов и пр.

Значит, как основу развития личности в вузе необходимо выделить *потенциал*, который отражает *содержание* и *структуру личности*: личностные ресурсы, возможности, специфические способности, направленность в деятельности и другие. *Потенция* – это то, что имеется в наличии. Получит ли человек возможности для перевода наследственной потенции в конкретные способности, обеспечивающие успех в определённом виде профессиональной деятельности, зависит от обстоятельств: условий среды, в первую очередь – обучающей.

По авторитетному мнению Д.А. Леонтьева, изучение *личности* представляет собой весьма эклектичную область, специфическое предметное содержание и границы которой весьма нечётко определены и могут включать в себя от телесной конституции до смысла жизни [8]. Д.И. Фельдштейн также отмечает, что многими исследователями личность представляется сложноорганизованной функциональной структурой, где воедино взаимосвязаны различные её компоненты: «факторы», «уровни», «стороны», «свойства», «качества», «отношения», «формы поведения» и другие. В зависимости от социальных целей познания, методологической ориентации и теоретического смысла конкретно-научной концепции, в которой понятие «личность» употребляется, оно принимает различные значения [16]. Единым является мнение о том, что личность – это динамичное и пластичное образование, а также о том, что основным способом бытия личности является развитие, которое выражает важнейшую потребность человека как универсального родового существа – потребность постоянно выходить за свои пределы («трансцендировать» за рамки конечной формы), достигать возможно более полного воплощения в своей индивидуальной форме.

Развитие – это *качественное изменение*: не было – создано, не знал – узнал и т.д. Учёные-исследователи выявили, что противоречия между имеющимся в наличии и появившимся новым содержанием и формами, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения и воспитания, выступают движущими силами развития личности. В.А. Крутецкий к таким противоречиям относит противоречие между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречие между ранее сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности и другие [6]. Противоречия характерны для всех возрастов, но они приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором проявляются. На наш взгляд, также необходимо учитывать пол личности, но раскрытие содержания этого утверждения не относится к теме данной публикации. Разрешение противоречий происходит через формирование более высоких уровней деятельности.

Определяющая роль в развитии личности принадлежит *деятельности*. Деятельность – сущность любого способа бытия. Деятельность и производит, и изменяет конкретные условия индивида, а также общества в целом. Именно через деятельность личность включается в систему общественных отношений. Категория деятельности становится всеобъемлющей (А.Н. Леонтьев) [8]. Обучение – это учебная деятельность.

Великие педагоги человечества, такие как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко,

В. А. Сухомлинский, П. К. Энгельмейер и другие, считали, что творческий, исследовательский характер изначально присущ педагогической деятельности. «Творческий – созидательный, самостоятельно создающий что-нибудь новое, оригинальное» [11, с. 779]. Другими словами, творчество – это всегда инновации, которые по определению имманентно содержат развитие.

В процессе обучения очевидны взаимосвязь и неразделимость субъекта и деятельности для изучения личности, где деятельность выступает как условие формирования и развития субъекта, что впоследствии влияет на характер протекания самой деятельности. В вузе – это приобретение основ профессиональных знаний в выбранной обучающимся области деятельности. При подготовке специалистов особое значение имеет контекстное обучение, основанное на теории модели будущей профессиональной деятельности А. А. Вербицкого (1994) [3]. Именно данное положение мы закладываем в **развитие личности обучающегося в вузе – профессиональное становление**. Становление – это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития (С. И. Ожегов) [11]. Чтобы обосновать личностное развитие, следует обозначить смысл, закладываемый в данное понятие. И в первую очередь необходимо уточнить понятия «субъект», «субъектность» как исходные точки отсчёта характеристики личности. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев считают, что для психологии развития субъектный подход имеет принципиальное значение [14]. Б. Г. Ананьев выявил, что человек как индивидуальность может быть понят как единство и взаимосвязь его свойств как *личности* и *субъекта деятельности*, в структуре которого функционируют природные свойства человека как индивида [1]. Процесс обучения проявляется во взаимодействии преподавателя с обучающимися – в бессчётных его проявлениях. И это означает, что рассматривать данное явление необходимо с двух сторон деятельности: *преподавательской* и *студенческой*, как совокупность двух аспектов одной системы или как две взаимодействующие системы.

Совокупность субъектного и антропологического принципов как интегративных процессов развития личности обучающихся в вузе, особенно при подготовке специалистов творческих профессий, потребовала определения и применения педагогической технологии *профессионально-центрированного взаимодействия* с каждым студентом, а не просто личностно-ориентированного подхода, который не имеет объективного содержания данного процесса.

Конечная цель по качеству подготовки специалистов в вузе формируется исходя из предстоящей профессиональной деятельности обучающегося, которая на устанавливаемом уровне должна быть освоена специалистом к моменту окончания вуза в виде компетентности. На основе конечной цели подготовки специалиста формируются промежуточные цели, ориентированные на определённый этап подготовки.

Достижение намеченных целей и получение результатов возможно обеспечить только через и в соответствии с функциональным назначением педагогической диагностики. Функции педагогической диагностики определяют отношения конкретных *структурных компонентов* педагогической диагностики: участников, средств и явлений образовательного процесса – *как диагностировать*, и определяют их *содержание*. Совокупность структурных и функциональных компонентов составляет систему педагогической диагностики в концепции развития личности в вузе.

Авторская концепция педагогической диагностики своей **целью** (цель – это первый структурный компонент) имеет развитие личности в вузе. Этот процесс понимается и реализуется через раскрытие творческого потенциала и развитие творческих способностей, как проявление и развитие личностных ресурсов каждого участника образовательного процесса.

Творческий потенциал – это синтез качеств интеллекта и проявления индивидуальных возможностей личности *в соответствии с объективными требованиями реальности*, это реализованные в деятельности возможности личности. Иницилирующее творческое начало, лежащее в основе *субъектности личности*, имеет экзистенциальное (*экзистенциальный* – относящийся к экзистенции, то есть к существованию) значение для человека, выступая условием его существования и развития.

Цель – это системообразующий элемент каждой педагогической системы, определяет характер её функционирования, а педагогическая диагностика отражает результаты, на достижение которых данная деятельность в своей цели направлена.

Результаты диагностики при заданной цели могут быть как *непосредственные*, так и *опосредованные*.

В качестве *непосредственных* результатов имеет смысл рассматривать состояние студента **не по достижению необходимого уровня знаний** (уровень знаний выявляется как результат на экзаменах, зачётах и т.д., – это относится к контролю знаний), а как **состояние** сферы *личностных смыслов* объекта диагностики, её развития.

Личностные смыслы – это то, что значимо для отдельного индивида: сфера личностного состояния и, как следствие, личных интересов. Закладывая самый широкий смысл, определяем значение личностного – *в успешности во время обучения, самоуважении через развитие чувства собственного достоинства на основании достигнутых успехов, выявления собственных индивидуальных особенностей, становления социально значимых позиций, раскрытия творческого потенциала и других*.

Опосредованным результатом развития личности обучающихся является достижение образованности (Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и другие) [12]. Образованность – это индивидуально-личностный результат образования, качество личности, которое заключается в способности самостоятельно разрешать проблемные ситуации в различных областях жизнедеятельности, опираясь на освоенный социальный опыт. *Становление образованности в вузе* – это развитие профессиональных компетенций, то есть способности применять знания, умения и личностные качества для успешной профессиональной деятельности по выбранной обучающимся специальности обучения в вузе.

Процесс обучения *заведомо предполагает дальнейшее изменение*, обогащённое знаниями, под руководством преподавателя развитие обучающегося. На этом основании вторым структурным компонентом в системе педагогической диагностики в вузе имеет смысл выделить – **индивидуально-ситуативный компонент** диагностики как наиболее корректный и точный. То есть диагностика содержания состояния обучающегося на данный момент и в данной ситуации, а не общепринятый в педагогике педагогический диагноз.

Диагностика развития творческого потенциала всех участников педагогического процесса основным **методом** заявляет – **диагностическое преподавание** (это *третий структурный компонент* системы педагогической диагностики авторской концепции); это – обращение к *каждому* обучающемуся как носителю личного смысла для выяснения его мнения в поле изучаемой темы, вовлечение в обсуждение. Педагогическая технология содержит ответы, которые выявляют **конкретное незнание** (заблуждение и другие) обучающегося и являются ориентирами в деятельности преподавателя. Реагируя на них, он изменяет акценты и прочее **в содержании преподавания**. Такой метод обучения мы определили как диагностическое преподавание. Традиционно в учебной дисциплине определён фиксированный объём знаний, единый для всех. Выбора содержания внутри учебной дисциплины не производится. Обращение к студенту, в лучшем случае, это вопрос (обычно риторический) о том, есть ли вопросы и всё ли всем понятно в финале занятия. Не представляется возможным зафиксировать процесс усвоения-освоения при традиционном обучении. Ответ обучающегося представляет его *личный опыт* (и это обязательное условие эффективности обучения), который далее интерпретируется как проблемная ситуация в рамках изучаемой темы. Наводящие вопросы, сопровождающие комментарии, даже эмоциональный отклик преподавателя ведёт студента к конкретному знанию – подвигая его на мысль. То есть эти вопросы и ответы не майевтика и не сократические методы. Проблемное обучение предполагает имеющийся опыт, который у обучающихся творческим профессиям в вузе, очевидно, имеется. Хотя о педагогике (впрочем, как и о психологии, экономике, политике и т.д.) поговорить готов каждый в любом возрасте, и у каждого есть своё мнение. Тем самым создаётся иллюзия знаний. В процессе подготовки обучающихся такое недопустимо.

Данный метод рассматривается как включённый в проблемное обучение (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер и другие) [9; 13]. Обучающийся с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно или с помощью преподавателя. Например, так происходит в процессе освоения каких-либо движений классического танца. Не от знания к проблеме, а от **проблемы к знанию**. И в этом заключается специфика образовательного процесса подготовки специалистов в области хореографии. И это не просто перестановка слагаемых. Характер таким образом приобретённого знания принципиально отличается от знания, получаемого в готовом виде. При этом не оказывается негативного влияния на творческое мышление, в отличие от традиционного способа обучения, а наоборот, стимулируется. Фактически, разрешение проблемной ситуации – это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения, поэтому вводится основной приём – «лестница (вверх!) успеха». Желание вновь и вновь переживать эти чувства приводит к порождению новых и развитию существующих *познавательных мотивов*.

Проблемное научение происходит, когда оценивается ситуация, используется прошлый опыт, анализируются имеющиеся возможности. Особенно показательным является опыт подготовки артистов балета, который начинается с четвёртого класса. Но учиться танцевать фактически дети начинают намного раньше. Например, *формой когнитивного научения является выработка двигательных senso-*

моторных навыков на основе *когнитивных стратегий*. Строго говоря, весь процесс обучения творческим профессиям строится на когнитивном научении: обучающийся изначально делает, творит, учится! **Проблемное обучение** основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, размышлении, и содержится в методе – **диагностическое преподавание**, которое функционирует именно таким образом. Это – исследовательский тип обучения. Такой процесс возможен через осмысление. Осмысление опирается на личностные смыслы. Апеллируя к личностным смыслам обучающегося, мы заставляем функционировать механизм процесса интериоризации-экстериоризации знаний (Л. С. Выготский). Организация процесса обучения методом диагностического преподавания основывается на результатах достижений многих наук о человеке.

Четвёртый структурный компонент системы педагогической диагностики – **объекты педагогической диагностики**. Учитывая приоритеты данного исследования, а именно – личностно-центрированный и профессионально-центрированный на студенте подходы, структурным компонентом может быть только – **объект**, а не объекты.

В отношении *объекта* и *субъекта* как структурных компонентов педагогической диагностики развития личности обучающихся в вузе концепция предусматривает пять основных **направлений функционирования диагностической деятельности**, которые также потребовали уточнения применительно к данной концепции педагогической диагностики. В высшей школе основным направлением по отношению ко всем видам деятельности *обучающегося*, включая диагностику, является процесс обучения. В качестве первого *направления* мы выделили: **а) диагностику эффективности обучения**.

Педагогическая диагностика – это процесс, а значит, постоянное изменение. Изменение должно происходить непосредственно в процессе обучения. Поэтому мы говорим о диагностике обучения, а не обученности, которую относим к контрольным мероприятиям.

Данное направление имеет отражение в деятельности преподавателя – *пятый структурный компонент* системы педагогической диагностики – **субъекты педагогической диагностики**. *Субъекты* педагогической диагностики – всегда преподаватели.

Условиями, которые одновременно являются и *показателями* наличия профессиональных компетенций, обеспечивающих *творческое развитие* преподавателя высшей школы, являются:

1. **Профессиональная информированность** в его личной области деятельности и в сферах *профессиональной деятельности обучающихся*, с которыми он работает.
2. **Научно-исследовательская деятельность**: а) участие в научных конференциях и т.д.; б) руководство научной работой студентов, магистрантов, аспирантов и т.д.

Критериями качества профессиональной информированности преподавателя высшей школы являются умения:

- а) выявлять профессиональные документальные потоки;
- б) чётко представлять разницу между информацией, представляемой в электронных сетях, и информацией из информационно-библиотечных систем;

- в) работать с информацией, документами: формулировать научные проблемы, обосновывать актуальность, новизну, гипотезы, концепции и т.д.; владеть научным понятийным аппаратом и специальной лексикой в своей профессии и в профессии обучающихся, с которыми преподаватель вуза работает; научно обоснованно интерпретировать исходный материал; владеть методологией, методиками, методами, способами, приёмами исследований; иметь критическое мышление на основе диагностической культуры; логично, научно обоснованно, точно, однозначно, конкретно излагать материал; создавать тексты научных документов (доклады, отчёты, переводы, депонированные рукописи, статьи, монографии, диссертации, обзоры, тезисы и другие); формулировать выводы, рекомендации, предложения на основе диагностического критериального аппарата; защищать авторский приоритет;
- г) публично выступать с научными докладами, аргументируя свою позицию, участвуя в научной дискуссии;
- д) быть способным к быстрой профессиональной переориентации на удовлетворение запросов личности, работодателей и социума в целом.

Г.В. Гедримович выделила также такие качества преподавателя-исследователя высшей школы, которые делают освещение проблемы полным: принципиальность в научных взглядах, мнениях; инициативность и организаторские способности; способность уловить и прогнозировать новые тенденции изучения профилей обучения; создание условий консолидации и интеграции лучших традиций российского образования и участие в формировании единого образовательного пространства [4].

Применительно к педагогической диагностике мы выделяем **научно-исследовательский уровень педагогической диагностики**, соответствующий **профессиональному потенциалу творческого развития** преподавателя высшей школы. Этот уровень отражает специфическую способность преподавателя эффективно выполнять конкретные профессиональные действия на базе узкопрофильных знаний, предметных навыков, способов мышления, способностей думать и учиться, логически мыслить, выявлять, анализировать, подвергать экспертизе, диагностировать, преобразовывать и оценивать информацию, рефлексировать. Другими словами, всё, что составляет *информационную среду вуза*, которая в целом обеспечивает процесс образования, а не только процесс обучения, и является *основным условием* развития личности в вузе.

Я.И. Кузьминов, ректор Высшей школы экономики (НИУ ВШЭ), председатель Комитета по вопросам интеллектуального потенциала, сопредседатель Российского общественного совета по развитию образования, отмечает, что только в 16% вузов страны преподаватели одновременно являются учёными, реально занимаются наукой, что означает единство научного и образовательного процессов. Такие показатели для любой страны не достаточны. Это означает, что преподаватели не смогут пробудить в выпускниках творческую жилку и не восполнят дефицит национальной элиты [7].

По мнению ведущих специалистов страны в области образования, современное состояние научной работы в вузах обоснованно считается главной особенностью преподавателей при создании нового знания и рождении новых идей. Из стен вуза выйдет инноватор, который способен критически относиться к любой техно-

логии, процессам, операциям, развивать их, создавать новое, которого взрастили в вузе, приучили отслеживать достижения в науке, инновации, их эффективность и другое. В России 80% студентов вообще не встречаются с преподавателями-учёными, по мнению Я. И. Кузьмина [7].

Понимание ответственности за свою научно-образовательную деятельность – это и есть ценнейший **профессиональный потенциал** качеств преподавателя высшей школы, обеспечивающий развитие личности обучающихся в вузе и их профессиональное становление. Итак, *условием* развития профессионального потенциала преподавателя высшей школы является *получение информации* для профессиональной деятельности, что является спецификой профессии, и это всегда процесс диагностики: *точность и объективность оценки, экспертиза информации*. **Критериями диагностики информации являются:**

- 1) релевантность запросу;
- 2) полнота;
- 3) точность;
- 4) пертинентность запросу.

Важность *научно-исследовательского уровня педагогической диагностики* содержит в себе ещё одно значимое умение преподавателя высшей школы – **умение совместных действий** со всеми участниками образовательного процесса и в первую очередь с обучающимися. Специфика педагогического творчества заключается в том, что его необходимо рассматривать как *сотворчество* преподавателя и студента, несмотря на то, что они субъекты разных видов деятельности.

Выпускная квалификационная работа отражает переход, трансформацию типа деятельности (познавательной) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предметов и результатов (А. А. Вербицкий) [3], учебной – к профессиональной деятельности. Процесс написания выпускной квалификационной работы есть совместная научно-исследовательская деятельность. В определённых моментах и для преподавателя, и для студента это – познание новой информации, приобретение новых знаний. Написание выпускной квалификационной работы обучающегося есть **диагностический метод в высшей школе**. Данный метод диагностирует деятельность как студента, так и преподавателя. Выпускная работа обучающегося должна:

- содержать представление о собственных жизненных, профессиональных ценностях и возможностях;
- демонстрировать ответственное отношение к профессиональному будущему;
- по результатам оценки продуктов, услуг, деятельности и т. д. в теме работы раскрывать опыт своей личностной реализации в профессии, самопрезентации себя как профессионала и т. д.

Именно **преподаватель** – центральное и основное звено в педагогической диагностике, точка отсчёта. Преподавателю мы отдаём все приоритеты в развитии личности и профессиональном становлении обучающегося в вузе. **Педагогическая диагностика** развития личности обучающихся в вузе – это *профессионально-практическая деятельность со стороны преподавателя, направленная на развитие личности обучающегося для оптимального вхождения в социум и профессию в процессе обучения в вузе в системе педагогических закономерностей*. Для осуществления данного процесса у человека должна быть

потребность в отношении к своей профессиональной деятельности и понимание её как счастья, как формы самовыражения, как формы становления человека тем, что заложено в потенции, как завершение природы человека путём развития его возможностей (Аристотель, Спиноза, Фромм и другие) [2; 15].

Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний, принятая в ходе встречи экспертов, собравшихся 22 и 23 июня 2007 года по приглашению ЮНЕСКО и Германской комиссии по делам ЮНЕСКО, при финансовой поддержке компании BASF, прогнозирует, что в ближайшие двадцать пять лет:

- значимость приобретения фактографических знаний будет снижаться, тогда как способность разбираться в сложных системах, находить, оценивать, организовывать и творчески использовать соответствующую потребностям информацию, так же как и способность обучаться, станет критически важной;
- значение учителей в качестве инструкторов будет уменьшаться, тогда как их значение в качестве методистов, консультантов, советчиков и наставников учащихся, так же как исполнение ими роли образца для подражания, функций по оценке и интерпретации при передаче, создании и получении знаний, будет возрастать;
- потребуются непрерывное профессиональное развитие учителей для того, чтобы соответствовать их новой роли, включая умение эффективно использовать новые технологии;
- процессы приобретения и передачи знаний будут всё более и более индивидуализироваться, включая либерализацию процесса сертификации, который будет учитывать как приобретённые систематизированные, так и подразумеваемые знания и другое [5, с. 4-5].

Логически завершает систему структурных компонентов педагогической диагностики развития личности и профессионального становления обучающихся в вузе – **акмеологический потенциал педагогической диагностики**, как показатель диагностики развития творческого потенциала в профессии всех участников образовательного процесса, включая – обязательно – преподавателя. Доказывая неотвратимое развитие творческого потенциала преподавателя как его акме, этот компонент находит своё выражение в творческой **функции** педагогической диагностики авторской концепции.

Педагогическая диагностика в силу своей фактической очевидности оказывает воздействие **на работу преподавателя**, его **профессиональное и личностное развитие, направляя его на путь совершенствования, стимулируя повышение качества его деятельности**. И это – **объективная функция** диагностики – профессиональное и личностное развитие всех участников образовательного процесса в вузе, раскрытие потенциала, возможность творчески проявить себя в процессе своей деятельности.

Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. – 3-е изд. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2001. – 282 с. ил., табл.
2. *Аристотель.* Сочинения : в 4 томах. – Москва : Мысль, 1975-1984. – Т. 4. – Москва : Мысль, 1984. – 830 с.

3. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.– Москва : Высшая школа, 1991.– 204, [3] с. ил.
4. *Гедримович Г. В., Ежов М. В., Климов С. М.* Научно-исследовательская, образовательная и информационная деятельность высшей школы на примере социально-экономического образования : монография / Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права.– Санкт-Петербург : СПбИВЭСЭП, 2012.– 382 с. табл.
5. Кронбергская декларация о будущем процессов приобретения и передачи знаний на ближайшие двадцать пять лет = [Kronberg Declaration on the Future of Knowledge Acquisition and Sharing] : принятая в ходе встречи экспертов UNESCO High Level Group of Visionaries on Knowledge Acquisition and Sharing, прошедшей 22–23 июня 2007 года в Кронберге (Германия) / пер. с англ. Евгения Альтовского ; МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.– Режим доступа: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rest/kronberg.pdf>
6. *Крутецкий В. А.* Психология : учебник для педагогических училищ.– Москва : Просвещение, 1980.– 352 с.
7. *Кузьминов Я. И.* Сколковский проект должен расшевелить наши университеты // Известия.– 2010.– 18 мая.– С. 7.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность.– Москва : Политиздат, 1975.– 304 с.
9. *Лернер И. Я.* Основания для определения содержания опыта творческой деятельности // Теоретические основы содержания общего среднего образования / [М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин, В. В. Краевский и др.]; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера.– Москва : Педагогика, 1983.– С. 245-251.
10. Личностный потенциал: структура и диагностика / [А. Ж. Аверина, Л. А. Александрова, И. А. Васильев, Т. О. Гордеева и др.] ; под ред. Д. А. Леонтьева.– Москва : Смысл, 2011.– 679 с.
11. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: Около 53000 слов.– 7-е изд., стер.– Москва : Советская энциклопедия, 1968.– 900 с.
12. *Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П.* Компетентностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета»: [веб-сайт].– Электрон. дан.– 2006.– Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf>
13. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю).– Москва : Педагогика, 1986.– 150, [1] с.
14. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учебное пособие для студентов вузов / под общ. ред. В. Г. Щур.– Москва : Школьная пресса, 2000.– 416 с. ил.– (Основы психологической антропологии).
15. *Спиноза Б.* Избранные произведения : в 2 томах / [общ. ред. и вступ. статья, с. 5-77, В. В. Соколова].– Москва : Госполитиздат, 1957.– Т. 1.– 584 с.
16. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития человека как личности: избранные труды : в 2 томах / Российская Академия образования, Московский психолого-социальный ин-т.– 2-е изд., испр. и доп.– Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2009.– Т. 2.– 536 с.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Геннадий Фёдорович БОГДАНОВ,
кандидат искусствоведения, профессор кафедры
танцев народов мира и современной хореографии
хореографического факультета Московского
государственного института культуры, г. Москва
e-mail: bogdanov38@mail.ru

Статья посвящена анализу профессиональных компетенций хореографа в любительском искусстве. Рассмотрены функции руководителя любительского коллектива и способы формирования необходимых для этой деятельности умений и знаний.

Ключевые слова: любительское хореографическое искусство, профессиональные компетенции.

ABOUT PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS IN THE FIELD OF CHOREOGRAPHIC ART

G. f. Bogdanov, Ph.D. (Art Criticism), Professor of Department of folk dances and modern choreography, Faculty of Choreography, Moscow State Institute of Culture
e-mail: bogdanov38@mail.ru

Article is devoted to the analysis of professional competences of the choreographer of amateur art. Functions of the head of amateur collective and ways of formation of abilities and knowledge, necessary for this activity, are considered.

Key words: amateur choreographic art, professional competences.

Много лет назад в Московский государственный институт культуры пришло коллективное письмо, подписанное начальниками Управлений культуры нескольких центральных регионов Российской Федерации. В нём говорилось о том, что многие специалисты, оканчивающие вузы культуры, «не хотят работать с любителями», «не идут в самодеятельные коллективы», а «стремятся устроиться в школы искусств, чтобы преподавать». В письме высказывалось мнение, что учебные заведения культуры готовят не тех специалистов, которые нужны на местах, в регионах...

Сейчас, вспоминая об этом, невольно задумываешься о затронутой в письме проблеме и о причинах, её вызвавших. Во все времена истинными считались разные суждения. Нередко нормой выступает господствующее мнение, которое подтверждается лишь тем, что считается истиной, а практика свидетельствует об обратном. По всей видимости, одной из таких норм, не подтверждённых практикой, является то, что образовательная система культуры, готовя профессиональных руководителей для работы с любителями, делает это ненадлежащим образом.

В письме была затронута проблема, касающаяся профессиональной компетентности выпускников хореографического факультета. В советское время, когда формировалась образовательная система культуры, на каком-то уровне решили, что нет большой разницы между теми специалистами, которые работают в профессиональном искусстве, и теми, которые работают в самодеятельности. Недаром в середине 1960-х годов тогдашний заместитель министра культуры РСФСР В. Кудряков на конференции, посвящённой проблемам самодеятельного художественного творчества, прямо заявил: «Не важно, кто играет Гамлета – профессионал или любитель, – важно, как играет...».

С таким утверждением трудно не согласиться. Искусство едино, и в исполнительском плане его, действительно, нет смысла делить на профессиональное и любительское. Однако нельзя забывать о том, что хореографическое искусство является ещё и частью художественной культуры общества. Не только средством выражения определённых идей, но и средством, которое призвано решать разные социально значимые задачи. Рассматривая проблему в таком аспекте, невольно приходишь к той мысли, что любители пользуются искусством хореографии не так, как это делают профессионалы. У любителей другие интересы, другие задачи. И решают они их по-своему, своими методами.

Если профессионалы призваны создавать произведения искусства и знакомить с ними многочисленных зрителей, то главным назначением любительского (самодеятельного) творчества является воспитание подрастающего поколения средствами хореографического искусства – путём воссоздания-развития многовековых традиций и художественного опыта предшествующих поколений. Эта разность целевых установок определяет, с одной стороны, принципиальную разницу между профессиональным искусством и любительским творчеством, с другой стороны, подчёркивает сущность любительства, самодеятельного творчества, его особые подходы к использованию хореографического искусства как средства решения своих задач и целей.

Любительское искусство имеет свои специфические формы творческой деятельности, отличающиеся от форм профессионального искусства. Любители всегда нацеливали своё творчество, во-первых, на воссоздание и развитие традиционных форм родного – национального – танца, во-вторых, на воспитание подрастающего поколения в русле своей национальной хореографической культуры, в-третьих, на организацию и проведение своего досуга.

Отсюда, естественно, следует, что и учебные заведения культуры, готовящие руководителей для работы с любителями, должны учитывать эту специфику самодеятельного художественного творчества.

Нельзя сбрасывать со счетов методологическую направленность образовательной системы культуры в целом. Похоже, система не учитывает требований времени и продолжает способствовать подготовке усреднённых специалистов, неверно понимая известный афоризм Р. Бэкона «знание – сила».

Знания могут стать силой, когда они упорядочены конкретной деятельностью и направлены на достижение определённых результатов. Студент, знающий основные элементы танца, но не умеющий их организовать и использовать, не станет полноценным, а тем более высококвалифицированным специалистом. Знания, как потенциал силы, требуют дополнительных умений и навыков в плане их

упорядочения и творческого использования в конкретной работе. Отсутствие такого ясного «связующего звена» между знанием и практическим его применением как раз и ослабляет методологическую направленность образовательной системы культуры.

Профессия руководителя любительского (самодеятельного) хореографического коллектива всегда была сложной. А в последнее время она ещё более усложнилась. Это связано с тем, что кардинально изменились условия функционирования художественной самодеятельности в целом. Раньше, например, руководителей коллективов нанимало государство или ведомство, платило им зарплату, через них проводило свою идеологическую политику. От руководителей требовалась тщательная подготовка самодеятельных «артистов» для эффектных концертных выступлений. В этих условиях им просто-напросто необходимо было грамотно и быстро «натаскать» участников своих коллективов на определённый стиль исполнения танцевальных номеров. Учебные заведения культуры, естественно, готовили их к такой работе. Эта тенденция готовить руководителей к показной режиссёрско-постановочной деятельности, к сожалению, продолжается и сегодня, несмотря на кардинальное изменение условий функционирования народного художественного творчества.

В советское время хореографическая педагогика не рассматривала отдельно вопросы, связанные с духовно-творческим образованием-воспитанием занимающихся. Считалось, что танцующие артисты (не важно – профессионалы или любители) призваны исполнять произведения, создаваемые авторами-постановщиками (в профессиональном искусстве) или руководителями (в самодеятельных коллективах). Поэтому первостепенное значение придавалось сугубо физической (хореографической) подготовке участвующих в танце исполнителей.

Сегодня мы живём в другом обществе. Изменилось время, изменились требования к искусству, к художественной самодеятельности, к руководителям хореографических коллективов. Возникла настоятельная необходимость не только учить самодеятельных танцоров (естественно, и их руководителей) конкретным исполнительским навыкам, но и, главным образом, развивать у них творческое мышление, воображение, способность быстро ориентироваться в меняющейся обстановке, умение овладеть ранее неизвестными психофизическими умениями и навыками.

Изменение условий функционирования хореографической самодеятельности нашло своё выражение даже в том, что теперь руководителей коллективов в подавляющем большинстве нанимает не государство или ведомство, а сами участники. Собранные ими (или их родителями) деньги уходят на аренду помещения, прокат необходимого оборудования, на зарплату обслуживающему персоналу, в том числе и руководителям.

Кардинально изменились и функции самого руководителя любительского коллектива. Сегодня он обязан воспитывать участников средствами хореографического искусства, учить их активно осваивать и развивать художественный опыт и традиции, всячески способствовать формированию у них творческих качеств.

Всем нам, работающим в учебных заведениях культуры, надо чётко определить разницу между профессиональным хореографическим искусством и любительским хореографическим творчеством. Это принципиально разные сферы художественной культуры.

Руководитель любительского хореографического коллектива и руководитель профессионального ансамбля танца – это разные специалисты. У них разные профессио-

граммы. Авторитетное мнение гласит: «Руководство непрофессиональным коллективом – работа во многом другая, чем руководство коллективом профессиональным. А иначе, пусть бы себе работали в любительских коллективах выпускники обычных художественных вузов. Но и у нас и за рубежом общепринято: на протяжении столетий рядом с художественной деятельностью профессиональной, не сливаясь с нею, иногда следуя за ней, иногда ей предшествуя, а иногда сопутствуя, представляя зону эксперимента, пробы и поиска, существует деятельность художественно-непрофессиональная». Она «охраняется, живёт собственной жизнью, удовлетворяя потребности иные, чем те, ради которых существует искусство профессиональное, и имеет тенденцию превращаться в деятельность управляемую. Но управлять можно только на основе знания, понимания собственной природы самодеятельности, любительства» [1, с. 24].

Профессиональную компетентность специалиста в области хореографического искусства, призванного работать с любителями, можно оценивать по-разному. Можно это делать, когда он обучается, опираясь на итоги экзаменационных сессий внутри учебного заведения. Но вернее, видимо, будет тогда, когда он закончит учёбу и о его профессиональной компетентности можно будет судить по результатам его непосредственной деятельности в любительском художественном коллективе.

Сегодня основным методом подготовки специалистов в учебных заведениях сферы культуры является «исполнительство», то есть строгое подчинение всего образовательного процесса единой формальной схеме, одной, заранее установленной модели. Это отражается в государственных образовательных стандартах, в учебных планах и программах, в средствах и способах обучения студентов, в утвердившейся и неизменно воссоздаваемой методике преподавания хореографических дисциплин. Недаром педагогическая классика предупреждает, что любой «метод плохой, если приучает ученика к простому восприятию или пассивности, и хороший в той мере, в какой пробуждает в нём самодеятельность» [2, с. 128].

Научные изыскания последних лет свидетельствуют: если с первых шагов хореографического обучения и воспитания требовать от занимающихся только «голового» физического действия без соответствующего духовного сопровождения, то мозг их не развивается, не работает. А ведь без развитого мышления, без активного творческого воображения не было, нет и не будет хороших специалистов, добросовестных воспитателей подрастающего поколения.

Любительские (самодеятельные) коллективы сегодня особенно нуждаются в творческих, самостоятельно мыслящих, обладающих богатыми личностными качествами руководителях. Современное любительство призвано обогащать художественный опыт «отцов и дедов», развивать лучшие традиции отечественной хореографической культуры. Показателем их профессиональной компетентности, в конце концов, всегда была и будет их реальная организационно-творческая и воспитательная работа с любителями на местах.

Литература

1. *Смирнова Е.* Новая старая профессия // Культурно-просветительная работа. – 1983. – № 5.
2. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения / [сост. и вступ. статья В. А. Ротенберга]. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с.

ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ЭПОХИ

13.00.00 – Педагогические науки

ФЕСТИВАЛЬНОЕ ДВИЖЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ИНВАЛИДОВ: ПУТЬ В МИР РАВНЫХ ПРАВ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Геннадий Викторович АНИЧКИН,

Президент Фонда «Филантроп», Член Совета по делам инвалидов при Председателе Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации, член Общественной палаты по образованию города Москвы, депутат муниципального Собрания Басманного района Москвы
e-mail: mun109@mail.ru

В статье рассматривается опыт организации фестивалей творчества инвалидов Фондом «Филантроп», учреждённым Всероссийским обществом инвалидов. Фестивали творчества инвалидов – это уникальная отечественная социально-культурная практика, решающая задачи социальной интеграции инвалидов и их творческого развития. Раскрывается педагогический потенциал фестивалей творчества инвалидов, возможности творческой социально-культурной реабилитации.

Ключевые слова: фестиваль, фестивальное движение, социально-культурная реабилитация, творчество инвалидов, Фонд «Филантроп».

FESTIVAL MOVEMENT OF CREATIVITY OF DISABLED PEOPLE: WAY TO THE WORLD OF THE EQUAL RIGHTS AND OPPORTUNITIES

G. V. Anichkin, President of Fund "Philanthropist", Member of the Council for the Disabled at the Chairperson of the Council of the Federation of Federal Assembly of the Russian Federation, Member of Civic Chamber by training of Moscow, Deputy of Municipal Meeting of Basmanny district of Moscow
e-mail: mun109@mail.ru

In article experience of the organization of festivals of creativity of disabled people by the Fund "Philanthropist" founded by the All-Russian society of disabled people is considered. Festivals of creativity of disabled people is the unique domestic welfare

practice solving problems of social integration of disabled people and their creative development. Pedagogical potential of festivals of creativity of disabled people, possibilities of creative welfare rehabilitation is realized.

Keywords: festival, festival movement, welfare rehabilitation, creativity of disabled people, Fund "Philanthropist".

Фестивальное движение творчества инвалидов – это уникальная отечественная социально-культурная практика, решающая задачи социальной интеграции инвалидов и их творческого развития. По сути, фестивали творчества инвалидов являются собой инновационную педагогическую технологию, позволяющую достигать больших результатов в воспитании и социально-культурной реабилитации людей с инвалидностью.

Фестиваль творчества инвалидов – это сплав искусства и преодоления, это победа над своей болью, своей судьбой, общественной близорукостью. Фестивальное движение охватывает все уголки огромной России. Оно, как магнит, привлекает всё новые и новые творческие дарования, позволяя им расти и развиваться в любом направлении. Ведь никаких ограничений на виды творчества нет. Организация и проведение фестивалей стимулирует каждодневную работу общественных организаций и государственных социальных служб, требуя от них пристального внимания к проблемам инвалидности и реальным действиям, в том числе основанных на идеях педагогики культуры [4; 5; 6]. Фестиваль создаёт творческое сообщество. И каждый отдельный человек с физическими недостатками уже не чувствует себя песчинкой, затерянной в людском море. Такое осознание – действенное моральное лекарство и стимул к полноценной жизни. Фестивали бывают разные: местные и межрегиональные, московские и всероссийские, детские и всевозрастные... Но они все необходимы и участникам, и зрителям, и организаторам.

Фонд «Филантроп» был одним из инициаторов и исполнительной дирекцией самых первых Всероссийских фестивалей творчества инвалидов: «Смотри на меня как на равного» (1991–1992) и «Добру и пониманью путь открыт» (1994–1995). Именно тогда, в 1991 году, впервые людям с инвалидностью была предоставлена возможность выйти на общественную арену – в рамках первых фестивалей творчества инвалидов.

В основе этой работы лежит принцип соотнесения творчества как процесса с понятием социальной реабилитации. В дальнейшем вошли в практику и другие инструменты активной интеграции инвалидов в общество, основанные на развитии и популяризации их творческих способностей.

Фестивальное движение охватило всю Россию, а затем и братскую Беларусь. Третий Всероссийский фестиваль творчества инвалидов, завершившийся летом 1998 года, расширил свои границы и стал российско-белорусским. В тот год Всероссийское и Белорусское общества инвалидов отметили свои десятилетия, и впервые за десять лет существования была проведена совместная акция такого масштаба. Фестиваль проходил по маршруту: Брест – Минск – Витебск – Смоленск – Москва.

Фестивали творчества детей-инвалидов создали целое направление в фестивальном движении Всероссийского общества инвалидов, и в этом помог опыт проведения первых всероссийских фестивалей: ведь дети всегда требуют особого внимания и особого подхода, а тем более – дети-инвалиды. | Всероссийский

фестиваль творчества детей-инвалидов состоялся в 1996 году. В Сочи приехали юные участники из 17 регионов, всего 101 человек. Организаторы фестиваля помогли каждому ребёнку выразить себя. В рамках фестиваля также состоялся научно-практический семинар, на котором обсуждались и разрабатывались направления комплексной медико-психологической и педагогической помощи детям-инвалидам и их семьям в сфере творческой реабилитации. Известные артисты проводили мастер-классы, выступали на сцене вместе с участниками фестиваля или просто общались в неформальной обстановке, вселяя веру в свои силы, даря радость общения и дружбы. Так началась история проведения детских фестивалей, продолжающаяся по сей день.

Затем детские фестивали стали интегрированными. Такое принципиальное решение было принято Всероссийским обществом инвалидов ещё на этапе подготовки к первому фестивалю «Я – автор», который прошёл в 2004 году во Владимире. Второй Всероссийский фестиваль художественного творчества детей-инвалидов «Я – автор» прошёл в 2011 году в Москве.

Международный молодёжный фестиваль искусства и спорта инвалидов России и Беларуси «ТЕМП» – ещё одно направление в фестивальном движении ВОИ. Он был посвящён 60-летию Победы в Великой Отечественной войне. Название фестиваля, заключительный этап которого прошёл в Минске с 9 по 14 сентября 2005 года, расшифровывалось как «Творческое Единение Молодого Поколения». В нём приняло участие более 300 человек из 35 регионов России от Калининграда до Сахалина и 6 областей Беларуси. Все, кто приехал в те солнечные осенние дни в белорусскую столицу, были победителями местных фестивалей, а затем прошли жёсткий конкурсный отбор на международном уровне.

Знаковыми стали Всероссийские фестивали художественного творчества инвалидов «Вместе мы сможем больше!», посвящённые 20-летию и 25-летию Всероссийского общества инвалидов. На заключительные мероприятия в Москву приезжало более 400 представителей регионов России. Столица всегда принимала фестиваль на самом высоком уровне.

Уже после первых фестивалей творчества инвалидов пришло понимание того, что надо не только предоставить этим людям площадку для самовыражения, но и стимулировать развитие их творческого потенциала, помогать им не только морально, но и материально. Мы не можем выдать премии всем – значит надо отбирать лучших. Надо также стимулировать само общество, чтобы оно обратило внимание на этих очень достойных людей и оказало им поддержку.

В 1996 году на форуме Российской Молодёжной Палаты впервые было заявлено о рождении первой в истории человечества международной премии для людей с инвалидностью. Организаторами конкурса стало Всероссийское общество инвалидов и учреждённый им благотворительный Фонд «Филантроп». Бессменным председателем оргкомитета является почётный председатель Всероссийского общества инвалидов, депутат Государственной Думы ФС РФ Александр Вадимович Ломакин-Румянцев.

Видные артисты, художники и литераторы, деятели культуры и искусства по зову сердца, абсолютно бескорыстно работают в жюри Международной премии «Филантроп», из года в год кропотливо и профессионально просматривая сотни заявок по каждой из номинаций и отбирая лучшие из лучших. Долгое время жюри воз-

главлял человек-эпоха – Сергей Владимирович Михалков. С нами также работали и работают Игорь Моисеев, Ирина Архипова, Владислав Пьявко, Игорь Лученок, Людмила Рюмина, Илья Глазунов, Юрий Соломин, Лариса Лужина, Михаил Жванецкий, Олег Митяев и многие другие известные люди искусства. Сейчас жюри возглавляет Иосиф Кобзон.

Президент России Владимир Путин назвал Международную премию «Филантроп» важной общественной наградой в области культуры и искусства. Наградной фонд Международной премии «Филантроп» формируется исключительно из благотворительных пожертвований. Правительство Российской Федерации освободило денежную часть премии от налогообложения; а Правительство Москвы из года в год помогает проводить заключительные мероприятия. Торжественные церемонии вручения традиционно проходят в монументальном зале «Яблоко» Галереи искусства Зураба Церетели, выставочные залы Российской академии художеств каждые два года приглашают посетителей окунуться в мир удивительных картин необыкновенных людей, а сцены для гала-конcertов предоставляли Малый театр, московский театр «Et Cetera», Центр международной торговли Москвы.

Участники проекта получают возможность вынести своё творчество на суд общества, получить признание. Многие из них успешно продолжают творческую карьеру и добиваются новых успехов. Каждый из участников конкурса, даже если он не становится победителем, получает звание Номинанта Международной премии «Филантроп» и соответствующий сертификат. Это – свидетельство его победы, победы духа над всеми физическими и моральными преградами на жизненном пути.

Премия «Филантроп» – действительно международный проект. Награда, учреждённая и вручаемая в России с 2000 года, за 14 лет собрала более 8000 соискателей из 33 стран мира. Многие лауреаты – граждане других государств. Так, при вручении Премии в 2014 году лауреатами стали соискатели из Китая и Швеции. Мы проводим презентации проекта и концерты лауреатов Международной премии «Филантроп» за рубежом, например – в штаб-квартире ООН в Женеве и в Париже, а также в Харбине и Пекине.

С 2000 года по 2014 год 311 соискателей стали лауреатами Международной премии «Филантроп» – премии за выдающиеся достижения инвалидов в области культуры и искусства. Человек становится лауреатом, и что дальше? Его судьба меняется. Вот несколько таких примеров.

Мансуру Мусаеву было всего девять лет, когда ему была присуждена Международная премия «Филантроп». Шёл 2002 год. В Бетховенском зале Большого театра во второй раз вручалась уникальная по тем временам награда. Жюри возглавлял человек-легенда Сергей Михалков. Ещё одна легенда и ещё один член жюри – Игорь Моисеев – волновался не меньше маленького Мансура, которого он лично отметил среди сотен соискателей Премии. Уже тогда в родном Грозном этого слабовидящего мальчика называли вторым Махмудом Эсамбаевым, и на гала-концерте Международной премии «Филантроп» в Ярославле режиссёр бегал вокруг ramпы, чтобы танцевавший в бешеном ритме малыш не упал со сцены. На полученную премию мальчик хотел отремонтировать семейный дом. Через десять лет Мансур Мусаев уже был 22-кратным обладателем высшей награды искусства: Гран-при и Гранд-Чемпион Мира по танцам и инструментальному исполнению, 21-кратным лауреатом российских и международных конкурсов, обладателем 25 золотых и 10 серебряных

медалей. А в марте 2012 года Дмитрий Медведев подписал указ «О присуждении премий Президента Российской Федерации молодым деятелям культуры», и одним из трёх лауреатов стал 19-летний Мансур Мусаев – за вклад в развитие и пропаганду национального искусства и реализацию миротворческих проектов.

Юным гением также можно назвать невидящего от рождения, но музыканта от Бога – Олега Аккуратова из Армавира. Фонд «Филантроп» обратил на него внимание ещё на первом фестивале творчества детей-инвалидов. Когда он стал лауреатом Международной премии «Филантроп», ему едва исполнилось 13 лет. Вскоре талантливый мальчик уже встречался с Папой Римским, а в 2004 году выступил в Посольстве Российской Федерации в Китайской Народной Республике в Пекине. Ещё через год он спел в дуэте с Людмилой Гурченко и стал прототипом главного героя её фильма.

В марте 2014 года Олег Аккуратов исполнил Государственный гимн Российской Федерации на торжественной церемонии закрытия XI Зимних Паралимпийских игр в Сочи. В том же грандиозном шоу участвовал и ещё один лауреат Международной премии «Филантроп» – ансамбль танцев на колясках «Гротеск» из Перми. В числе знаменосцев была юная художница Лиза Радченко из Сочи, она стала «Человеком года» в своём городе и лауреатом специальной премии «Растущим надеждам» в рамках Международной премии «Филантроп».

Ещё одна удивительная судьба: Александр Колосов начал рисовать в 50 лет, после того как в результате травмы позвоночника потерял возможность ходить. Он был одним из первых соискателей Международной премии «Филантроп», а в 2000 году художник-самоучка был удостоен медали ЮНЕСКО имени Пабло Пикассо, через 10 лет стал лауреатом специальной премии за сохранение традиций народного искусства. Сегодня Александр Колосов – почётный житель Калязина, и его стараниями построена часовня на высоком берегу Волги.

Работы художников-инвалидов – соискателей и лауреатов Международной премии «Филантроп» – можно увидеть не только на выставках в рамках проекта, но и в постоянно действующей экспозиции единственного в Москве Музея творчества и преодоления «Равновесие», где представлены работы из обширной коллекции, собранной Фондом «Филантроп» за долгие годы работы с творчески одарёнными людьми. Музей работает бесплатно в Городском центре социальной интеграции «Филантроп». В течение всего учебного года здесь проводятся экскурсии для школьников и студентов общеобразовательных и высших учебных заведений Москвы, что способствует воспитанию у молодёжи толерантности, вырабатывает у них правильное отношение к людям с инвалидностью. В 2009 году Музей «Равновесие» стал участником III Московского международного фестиваля искусств «Традиции и современность» и был отмечен специальной премией «Аплодисменты жюри».

2015 год был объявлен Годом российской литературы, и в конкурсе есть номинация – литературное творчество. Более того, одним из направлений нашей работы является выпуск общероссийских сборников стихов поэтов-инвалидов. Такие издания дают возможность поэтам-инвалидам найти своего массового читателя, получить признание. Для сборников отбираются лучшие стихи из тысяч произведений, присланных со всех регионов России. Эта работа проводится профессиональным жюри. В дальнейшем с отобранными стихами мы знакомим ведущих артистов эстрады, театра и кино, композиторов, и в результате такой совместной работы мы

уже записали два выпуска диска с песнями – «Душа – птица вольная». Эти небольшие по объёму диски уникальны и по сути, и по содержанию. Ведь авторам стихов приходится очень нелегко в жизни, но такая судьба обостряет чувства, придаёт особую глубину пониманию происходящего и наделяет поразительно чётким взглядом на мир. Они творят красоту и дарят нам свои откровения, зовущие в вольный полёт наши души. Музыка к песням написана такими композиторами, как Николай Шершень, Виктор Аникиенко, Николай Сацура. Душевные песни звучат в исполнении народных и заслуженных артистов России – Сергея Шакурова, Ирины Муравьевой, Юрия Чернова, Светланы Тома, Сергея Беликова, Вячеслава Малежика, мужского камерного хора «Благовзвонница», ансамбля казачьей песни «Живая Русь», группы «Федорино горе» и других певцов и коллективов.

Поэт, инвалид первой группы Алексей Шлыгин также стал лауреатом Международной премии «Филантроп». Состояние здоровья не позволило ему приехать на церемонию вручения, зато со сцены Малого театра прозвучала его песня, написанная специально для этой церемонии. А прозвучала она в исполнении народного артиста Республики Беларусь Анатолия Ярмоленко и легендарного ансамбля «Сябры».

В мае 2016 года состоялось девятое – предъюбилейное – вручение Международной премии «Филантроп». Её номинантами стали лауреаты Всероссийского фестиваля молодёжного творчества «Я – автор», заключительные мероприятия прошли в Москве.

Таким образом, приоритетным направлением российской социальной политики является поддержка инвалидов с целью создания условий для полноценной реабилитации людей с физическими ограничениями и их интеграции в общественную жизнь [1; 2; 3]. Расширение фестивального движения во многом способствует решению этой важной социальной задачи.

Литература

1. *Ваньшин С. Н.* Слепые и живопись // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2015. – № 4 (19). – С. 76-87.
2. *Герасимова И. А.* Реабилитационные практики мегаполиса: социально-культурный анализ // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2015. – № 4 (19). – С. 96-101.
3. *Евтушенко И. В.* Модель социально-культурной реабилитации обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2015. – № 4 (19). – С. 88-95.
4. *Мацукевич О. Ю.* Ресоциализация молодых инвалидов в условиях творческой деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 2 (52). – С. 130-134.
5. *Мацукевич О. Ю.* Социально-культурная ресоциализация молодых инвалидов как педагогический процесс // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3 (34). – С. 6-8.
6. *Якупов А. Н.* Социокультурная реабилитация в контексте специализированного образования инвалидов в России // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. – 2015. – № 4 (19). – С. 61-75.

МУЗЫКАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: КОРРЕКЦИОННО- ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Юлия Сергеевна СОБОЛЬКОВА,
аспирантка кафедры музыкального образования
факультета музыкального искусства Московского
государственного института культуры, г. Москва
e-mail: Julianna1983@mail.ru

В статье раскрываются факторы, определяющие актуальность музыкально-творческого развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных учреждениях в русле коррекционно-диагностического подхода, выделяются целевые установки, задачи такой работы, принципы, необходимые для организации и реализации соответствующих коррекционных программ. Акцентируется внимание на том, что в реализации коррекционно-диагностического подхода на музыкально-творческих занятиях с детьми раннего дошкольного возраста играют большую роль игры-приветствия, игры речевые (логоритмические), пальчиковые игры, игры с палочками, игры со звучащими жестами, инструментальное музицирование, танцевальные миниатюры.

Ключевые слова: музыкально-творческое развитие, дети раннего дошкольного возраста, коррекционно-диагностический подход.

MUSIC AND CREATIVE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS: CORRECTIONAL DIAGNOSTIC APPROACH

Yu. S. Sobolkova, doctoral student of Department of music education, Faculty of Musical Arts, Moscow State Institute of Culture
e-mail: Julianna1983@mail.ru

In article the factors defining relevance of musical and creative development of children of early age in preschool educational institutions in line with correctional and diagnostic approach reveal, purposes, problems of such work, the principles necessary for the organization and implementation of the appropriate correctional programs are allocated. The attention is focused that in realization of correctional and diagnostic approach on musical and creative occupations with children of early preschool age play a large role: games greetings, games speech (logoritmichesky), finger-type games, games with sticks, games with the sounding gestures, tool playing music, dancing miniatures.

Key words: musical-creative development of children of early preschool age, correctional-diagnostic approach.

Современный музыкально-образовательный процесс в дошкольных учреждениях требует от педагогов компетентности как в области психологии управления музыкальным коллективом, психологии музыкального обучения и воспитания, психологии музыкального творчества, психологии музыкального исполнительства, так и в соответствующих областях музыкальной педагогики.

Дошкольный возраст представляет не только «первые шаги» в освоении окружающего жизненного пространства. В этот период происходит формирование физической, эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной, когнитивной, аксиологической и в целом художественно-творческой природы ребёнка.

Помимо того, что дошкольный возраст характеризуется повышенной ранимостью, чувствительностью, непредсказуемостью поведения, сегодня у детей всё чаще наблюдаются нарушения психического здоровья, нервно-психические расстройства, активно проявляют себя болезни XXI века: аутизм (безынициативность), алалия (отсутствие или недоразвитие речи при нормальном слухе и первичной сохранности умственных способностей), астения (повышенная утомляемость), амнезия (нарушение памяти), амузия (нарушения в восприятии музыкальных звуков, отсутствие возможности их воспроизведения), психозы, неврозы, депрессии и другие. Не случайно О.А. Блох указывает: «Болезни XXI века не обходят стороной и самых маленьких представителей подрастающего поколения – детей дошкольного возраста. Психозы, неврозы, депрессии, суициды, гиперактивность и получившие распространение инертность (бездеятельность, безынициативность), акинезия (невозможность активных произвольных движений), фрустрация (состояние неуспеха в удовлетворении потребностей, желаний), различные нарушения опорно-двигательного, речевого аппаратов в значительной степени актуализируют применение принципа здоровьесохранной педагогики, базирующейся на музыкально-творческом развитии малышей» [1, с. 148].

Среди внешних факторов, усугубляющих непростую психолого-педагогическую ситуацию в музыкально-образовательном пространстве дошкольников: изменение климата, плохая экология, шум городов, информационное давление, отсутствие информационной безопасности. Этот ряд добавляют:

- аномальное, травматическое течение родов, грубые родовспомогательные процедуры, при которых травмируются различные отделы центральной нервной системы ребёнка; биологически и социально незрелые родители;
- низкий уровень психологической грамотности, явная невротизация и психопатизация определённого числа взрослых – родителей, воспитателей, нередко не умеющих вести себя гибко, ситуативно и доброжелательно, от которых дети «заражаются» тревогой и напряжением;
- кризисное, переходное состояние нашего общества, ощущение неопределённости и беспокойства у значительной части населения;
- усложнение образовательных требований, особенности межличностной коммуникации в детском коллективе.

Неполные семьи (отсутствие одного из родителей), однополюсные браки, детская безнадзорность, отказы от детей, стихийное, неосознанное воспитание в достаточной степени характеризуют проблемную социально-психологическую составляющую музыкально-образовательного пространства дошкольного возраста.

В подобных психолого-педагогических условиях в зоне повышенного внимания оказываются следующие целевые установки:

- психолого-медико-педагогическая поддержка и сопровождение семьи;
- организация ранней коррекции развития ребёнка при тесном взаимодействии со специалистами музыкально-творческого профиля;
- помощь детям в адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения.

В русле вышеперечисленных целевых установок важно решать следующие задачи:

«1. По отношению к ребёнку:

- психолого-педагогическое сопровождение;
- помощь в преодолении отклонений в развитии;
- максимально возможная адаптация к социально-образовательной среде;

2. По отношению к родителям:

- психосоциальная помощь (помощь родителям в принятии и понимании нарушения в развитии ребёнка, в преодолении беспомощности по отношению к своему ребёнку);
- посредничество между семьёй и другими службами;
- стимулирование самостоятельности и развитие способности к общению.

3. По отношению к семье:

- коррекция отношений между родителями и ребёнком;
- адаптация родителей к ребёнку» [4, с. 5].

Анализ научно-методической литературы по вопросу музыкально-творческого развития детей раннего дошкольного возраста (О.А. Блох, И.Г. Галаянт, Т.В. Ермолина, Ю.И. Забаровская, И.С. Погудкина и другие) выявляет круг принципов, необходимых для организации и реализации соответствующих коррекционных программ, среди которых:

- учёт диагностики и коррекции;
- раннее начало коррекционной работы;
- учёт сензитивных периодов в развитии ребёнка;
- применение формулы «интерес – мотив – потребность»;
- опора на зону «ближайшего развития»;
- индивидуальный дифференцированный подход;
- применение формулы «интересно – наглядно – доступно – понятно – включённо – деятельно-предметно = творчество»;
- коммуникативная направленность;
- воспитание через коллектив;
- применение формулы «чувствовать – мыслить – действовать – мыслить – чувствовать».

Особая роль в формировании творческого потенциала детей раннего дошкольного возраста принадлежит игровой деятельности и музицированию. «Музицирование как форма организации данного процесса способствует обновлению средств, методов и отслеживанию результатов творческой деятельности детей. Цель организации таких занятий – обеспечить чувство психологической защищённости через адаптацию ребёнка к миру природы, к миру людей, вещей, к миру культуры посредством интеграции искусства» [3, с. 18].

В рамках вышеизложенного подхода следует выделить следующие задачи:

- воспитание интереса к музицированию через игровую деятельность;
- создание мотивационной среды через формирование разнообразного окружающего предметного мира;
- формирование эмоциональной отзывчивости через восприятие «видимого» музыкального образа, создание яркого позитивного впечатления;
- воспитание потребности в самовыражении через коллективное и индивидуальное творчество;
- развитие тактильных ощущений (метроритмической пульсации) через звучащие жесты;
- развитие двигательных ощущений через пластическую импровизацию, как спонтанный отклик на музыку;
- развитие речевой активности через звукоподражание;
- развитие интонационного слуха через звукоподражание и игру на музыкальном инструменте;
- развитие тембрового слуха через игру на музыкальных инструментах;
- развитие навыков импровизации через слово, жест, звук, движение;
- формирование представлений о связи музыки, слова, жеста и движения с жизнью;
- формирование радостного эмоционального ощущения в процессе общения с музыкой;
- развитие первоначальных навыков оценки собственной деятельности и окружающих.

В реализации коррекционно-диагностического подхода на музыкально-творческих занятиях с детьми раннего дошкольного возраста играют большую роль игры-приветствия, речевые (логоритмические) игры, пальчиковые игры, игры с палочками, игры со звучащими жестами, инструментальное музицирование, танцевальные миниатюры.

Игра, как способ познания и собственно музицирование, позволяет в значительной степени активизировать творческий потенциал детей раннего дошкольного возраста. В условиях коррекционно-диагностической педагогики обретает «гармонию» чувственное и мыслительное восприятие малышей. Так, естественная игровая музыкально-творческая среда даёт возможность постепенно координировать работу первой и второй сигнальной системы головного мозга детей раннего дошкольного возраста, приводить в соответствие процессы активизации и торможения. «Музыка как вечное искусство продолжает оставаться “спасительной средой”, позволяющей не только адаптировать детей в условиях художественно-творческой деятельности, но и сохранить и укрепить физическое и духовное здоровье, наполнить их жизнь яркими положительными впечатлениями. Радость новых открытий, ожидание позитива завтрашнего дня, эмоционально-чувственные всплески, наполненные гармонией художественных образов, – важные составляющие обучения и воспитания музыки детей» [2, с. 131].

Следует заметить, что целостный, интегративный подход на базе синтеза искусств с музыкальной доминантой, актуализация и визуализация музыкального образа, соучастие, сопереживание, сотворчество в русле субъект-субъектных отношений художественно-педагогического процесса с ярко выраженной

либерально-толерантной окраской – во многом залог успеха в коррекционно-диагностической работе с детьми раннего дошкольного возраста.

Литература

1. *Блох О. А.* Музыкальное развитие детей дошкольного возраста в учреждениях клубного типа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2015.– № 3 (65).– С. 147-151.
2. *Блох О. А.* Художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста на музыкальных занятиях в культурно-досуговых центрах // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2014.– № 1 (57).– С. 130-135.
3. *Блох О. А.* Музыкальное творчество как объект теоретического анализа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2015.– № 6 (68).– С. 230-238.
4. *Галянт И. Г.* Музыкальное развитие детей 2–7 лет : методическое пособие для специалистов ДОО.– Москва: Просвещение, 2013.– 135, [1] с. ил.
5. *Забаровская Ю. И.* Шаг за шагом: программа коррекционно-развивающей работы с детьми раннего возраста : методическое пособие для педагогов ДОУ.– Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012.– 187, [1] с. табл.
6. *Картавцева М. Т., Сашинкова Р. П.* Творчество как важнейший механизм развития музыкально-творческих способностей студентов-вокалистов (экспериментальное исследование) // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2015.– № 6 (68).– С. 200-208.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕГРАЦИИ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Александр Петрович ГЕРАСИМОВ,
кандидат педагогических наук, начальник
Московского военно-музыкального училища
Министерства обороны Российской Федерации,
заслуженный артист Российской Федерации, г. Москва
e-mail: muskadet@mail.ru

В статье представлен опыт организации процесса формирования общих и профессионально-ориентированных компетенций в условиях интегративной среды военно-музыкального образовательного учреждения.

Ключевые слова: военно-музыкальное профессиональное образование, компетентностный подход, компетенции, интегративная образовательная среда.

TECHNOLOGY OF FORMING OF GENERAL AND PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCES IN THE PROCESS OF INTEGRATING CURRICULAR AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

A. P. Gerasimov, Ph.D. (Pedagogical Sciences), Head Moscow military music school of the Ministry of Defence of the Russian Federation, Honored artist of the Russian Federation
e-mail: muskadet@mail.ru

The article presents the experience of the process of formation of general and professionally-oriented competences in the conditions of integrative environment in military music educational institutions.

Key words: military music professional education, competence approach, competence, integrative educational environment.

Система профессионального военно-музыкального образования в России представляет собой уникальное явление, не имеющее аналогов в мировой практике. Процесс подготовки военных музыкантов неразрывно связан с Московским

военно-музыкальным училищем – единственным в Вооружённых силах Российской Федерации образовательным учреждением среднего профессионального (музыкального) образования, которое справедливо считают «корневой» системой военно-оркестровой службы России. Главной особенностью образовательного процесса в училище является его военно-профессиональная музыкальная направленность, так как обучение проходит с учётом специфических военных требований, что сближает его с образовательными учреждениями, реализующими кадетский компонент.

В настоящее время эффективность среднего профессионального образования определяется тем, насколько оно ориентировано на формирование личностных и профессионально важных качеств будущего специалиста.

В Федеральном законе от 29.12.2012 года N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [5], Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [3], Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования [6] подчёркивается, что основная цель совершенствования среднего профессионального образования заключается в подготовке компетентных, ответственных, социально активных и творческих специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, свободно владеющих профессией, стремящихся к постоянному профессиональному росту и самосовершенствованию в конкурентной среде.

Достижение поставленных целей на уровне конкретного учреждения возможно через сближение, взаимодействие и интеграцию урочной и внеурочной деятельности, что сегодня весьма актуально и является отражением потребностей педагогической практики. Проблема интеграции в образовании рассматривается в современных педагогических исследованиях как одна из наиболее важных.

Вопросы практической интеграции в педагогическом процессе нашли своё отражение во многих научных работах (С. М. Арефьева, С. Ю. Бурилова, В. В. Гузев, В. А. Кленикова, В. М. Панфилова, В. Б. Синников, С. Ю. Страшнюк, П. А. Хроменкова и другие).

Как показывает анализ работ в данном направлении, теоретической базой проектирования интегрированного образовательного процесса выступают:

- интегрированный подход в обучении, представленный в исследованиях методов и подходов к обучению на основе межпредметной интеграции (М. Н. Берулава, А. И. Гурьев, В. С. Елагина, Д. П. Ерыгин, И. Д. Зверев, Н. Е. Кузнецова, С. Леднёв, В. Н. Максимова, М. А. Шаталов, А. В. Усова и другие);
- социокультурный подход в обучении (С. И. Гессен, Д. И. Фельдштейн, М. А. Мамардашвили, В. Т. Кудрявцев и другие);
- компетентностный подход в обучении, представленный в исследованиях В. И. Байденко, П. П. Борисова, А. В. Баранникова, Н. С. Веселовской, А. Н. Дахина, И. А. Зимней, Н. А. Переломовой, Т. Б. Табардановой, И. Д. Фрумина, Г. А. Цукерман и других, и, в частности, проблема формирования ключевых компетенций (Л. Ф. Иванова, А. Г. Каспаржак, А. В. Хуторской и другие).

В практике работы Московского военно-музыкального училища формирование у обучающихся различных компетенций предполагает комплексное развитие личности, осуществляющееся в процессе системного и целенаправленного практико-ориентированного обучения одновременно через:

- учебный процесс (аудиторную и внеаудиторную учебную деятельность), где поставленные цели и задачи решаются на интегративной основе (методологической, содержательной, технологической и других) в рамках реализации Основной образовательной программы среднего профессионального образования по специальности 53.02.03 «Инструментальное исполнительство» (по виду «Оркестровые духовые и ударные инструменты») посредством изучения дисциплин общеобразовательного, общего гуманитарного и социально-экономического цикла, профессионального цикла, организации и проведения различного вида практик, промежуточной и итоговой аттестации;
- внеурочную социально-культурную деятельность в пространстве училища и социума (дополнительное образование, событийно-творческая деятельность);
- досуговое пространство, которое является соединяющей платформой и включает в себя самодеятельность, самообразование, самовоспитание и сотворчество.

Режим работы училища регламентируется единым расписанием учебных занятий, дополнительного образования и внеурочной социально-культурной деятельности, что находит своё отражение в индивидуальных планах занятости каждого суворовца. Обучающиеся находятся под контролем воспитателей учебных курсов, которые становятся координаторами их учебной и общей нагрузки в течение всей учебной недели.

В основе проектирования интегрированного образовательного пространства училища лежат следующие принципы: комплексность, междисциплинарность; научность, системность и последовательность; доступность и преемственность; дифференциация и индивидуализация обучения, вариативность форм, методов, технологий [2].

Инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий выступает дополнительное образование, которое существует в училище уже пятый год. За это время в целом оформилась её организационная структура, становление которой проходило с учётом:

- существующих нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность образовательных организаций в сфере дополнительного образования;
- современных задач и целей воспитания;
- специфики нашего образовательного учреждения;
- организационных форм и способов учебной деятельности, характерных для системы музыкального профессионального образования;
- потребностей, интересов, желаний обучающихся;
- возможностей социокультурной среды и училища для организации дополнительного образования;
- наличия материально-технического обеспечения.

Спектр дополнительных образовательных программ, реализуемых в настоящее время в училище, разнообразен. Это программы художественной, социально-педагогической и физкультурно-спортивной направленности.

Выбор оптимального количества программ был непросто. Главная проблема – ограниченный ресурс времени: освоение специальности музыканта-исполнителя требует ежедневных самостоятельных занятий на инструменте, также много времени уходит на подготовку к параду, концертную практику, участие в международных

культурных проектах, культурно-просветительскую деятельность в образовательных учреждениях Москвы и регионах страны.

В приоритете оказались программы художественной направленности, что обусловлено спецификой и традициями училища, однако их изучение не предусмотрено основной образовательной программой по данной специальности. Дополнительное образование предоставляет суворовцам возможность их освоения, что способствует подготовке более эрудированного, универсального профессионала-музыканта, уверенно чувствующего себя в любом оркестре, на любой концертной площадке.

Программы художественной направленности предусматривают различные виды деятельности: вокально-хоровое искусство, инструментальное исполнительство, хореография. Их отличительной особенностью является то, что они обращены к контингенту обучающихся, уже имеющих начальный уровень музыкального образования в объёме музыкальной школы, и, соответственно, в этих программах поставлены другие дидактические цели по сравнению с курсами аналогичного направления в системе общего дополнительного образования.

В современной музыкальной культуре, особенно в сфере оркестрово-ансамблевого исполнительства, наблюдается заметное усиление роли джазовых и эстрадных направлений музыки, что определило необходимость создания в училище таких направлений дополнительного образования, как биг-бэнд и эстрадное пение.

В выступлениях оркестров обязательны элементы зрелищности, театрализованности. В музыкальные монтажи плац-концертов стали включаться песенно-танцевальные эпизоды, что потребовало и новых творческих находок в движениях музыкантов-исполнителей. Этим было обусловлено появление творческого объединения «Хореография».

Целям приобщения будущих музыкантов-исполнителей к традициям русской национальной музыкальной культуры служит реализуемая дополнительная образовательная программа «Русская волынка».

Желание суворовцев постигать мастерство клиросного пения, изучать духовную культуру и наследие своего народа определило появление творческого проекта Патриаршего хора храма Христа Спасителя и православного хора училища, который позволил поставить изучение церковного обихода и приобщение суворовцев к великому пласту православной культуры на профессиональную основу.

Подготовка специалистов «нового формата» предполагает системно-личностный подход к построению современной образовательной парадигмы в целом и профессиональной подготовке музыкантов-исполнителей в частности [7]. Специфика профессиональной подготовки музыканта (так же как и, во многом, профессионалов в других видах искусства) состоит в том, что она носит персонифицированный характер и включает в себя систематические творческие занятия не только в коллективных, но и в индивидуальных музыкальных классах с целью приобретения практических умений и навыков. На первый курс училища поступают ребята разной степени музыкальной одарённости и подготовленности, поэтому в процессе обучения возникает необходимость в активном использовании современных технологий дифференцированного и индивидуализированного обучения, направленных на эффективность образовательного процесса. С этой целью разрабатываются индивидуальные программы для каждого обучающегося

по профильным образовательным дисциплинам, включающие в себя конкретный учебно-исполнительский репертуар. Выбор произведений варьируется в зависимости от профессиональных данных и уровня творческих способностей каждого обучающегося. Таким образом, фактически для каждого будущего профессионального музыканта прописывается индивидуальный образовательный маршрут.

Возможность индивидуализации образовательных траекторий предоставляют также реализуемые в рамках дополнительного образования программы по классу эстрадного вокала, гитары, бас-гитары, ударной установки, что позволяет нам на хорошей методической основе расширить возможности профильного музыкального обучения.

Согласно действующему законодательству, образовательные учреждения самостоятельно «разрабатывают образовательные программы в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и с учётом соответствующих примерных основных образовательных программ» [5].

Предоставленное законодателем право в практике работы Московского военно-музыкального училища реализуется через включение в содержание основных и дополнительных образовательных программ по различным учебным дисциплинам тематики военно-профессиональной направленности, через разработку программ профильных военных учебных дисциплин. Примером может служить введение дополнительных тем и разделов в содержание рабочих программ учебных дисциплин, таких как «История мировой художественной культуры» и «Музыкальная литература», где история русской военной музыки рассматривается в контексте с основными этапами развития зарубежной и отечественной музыкальной культуры.

В процессе обучения суворовцы осваивают строевую подготовку, которая является одной из ведущих общевоинских дисциплин. Она развивает умение слаженно действовать в составе подразделения в развёрнутых и походных строях. Результаты сплочённых действий особенно тщательно отрабатываются при подготовке к параду, в ходе которой каждый из воспитанников остро ощущает личную ответственность за степень успешности коллективных действий. Данное обстоятельство предопределило необходимость разработки специального дисциплинарного курса «Подготовка и участие в параде войск» и дополнительной образовательной программы «Ансамбль барабанщиков» [4].

С опорой на военно-музыкальные традиции разработан практический и теоретический материал междисциплинарного курса «Служебно-творческая деятельность» профессионального модуля «Исполнительская деятельность». Так, целью курса учебной дисциплины «Музыкальное оформление воинских ритуалов и общественных мероприятий» является подготовка суворовцев к выполнению профессиональных обязанностей музыканта оркестра при проведении воинских ритуалов и церемониалов, предусмотренных общевоинскими уставами Вооружённых сил Российской Федерации, марш-парадов и плац-концертов, а также различных массовых, государственных и общественных мероприятий.

Полномасштабному раскрытию потенциала личности обучающегося способствует использование в образовательном процессе технологий проектного обучения, в частности – при подготовке концертных программ, плац-концертов, где сами суворовцы активно участвуют в разработке сценария, строевых и хореографических движений, нередко предлагают свои аранжировки и обработки музыкальных

номеров. Тесное общение со сверстниками и педагогами, увлечёнными общим интересным делом, содействует развитию взаимопонимания, сотрудничества, взаимодействия и формированию так называемой коммуникативной компетенции.

Выпускник училища должен быть не только хорошим исполнителем-музыкантом, но и педагогом, владеющим новыми методиками обучения и готовым к работе с детьми разного возраста и установочного комплекса музыкальности, а также менеджером в сфере культуры и искусства, реально оценивающим качество и потенциал услуг в сфере музыкальной индустрии. В таких условиях формирование ценностно-смыслового отношения к будущей профессиональной деятельности становится, на наш взгляд, приоритетной задачей обучения и воспитания в образовательном процессе среднего специального учебного заведения в сфере культуры и искусства.

В связи с этим при моделировании образовательного процесса важно сформировать позитивную самооценку выпускника, развить первоначальные специальные навыки, создать положительный эмоциональный фон творческого успеха, связанный с профессиональной деятельностью.

Одной из важнейших сфер жизнедеятельности наших воспитанников является концертная практика. В рамках реализации основной образовательной программы предусмотрена практика игры в составе духового оркестра. Созданный для участия в международных проектах сводный оркестр суворовцев стал экспериментальной площадкой для молодых исполнителей, которые выступают в лучших концертных залах с известными солистами из России и зарубежья. Этот творческий опыт способствует формированию у обучающихся потребности в публичных выступлениях как ценности в приобретаемой профессии.

К сценической атмосфере, сдаче технических или академических зачётов, выступлению на концертах соло или в составе творческого коллектива (ансамбля или оркестра), участию в исполнительских конкурсах наши обучающиеся привлекаются с первого курса. Исполнительская практика продолжается весь период обучения, однако критерии оценки исполнительских навыков переходят в конкретную профессиональную плоскость. Оценивается не только способность донести текст, написанный композитором, в стиле культурной эпохи и характерном музыкальном жанре, но и зрелое исполнение, выражающееся в индивидуальной интерпретации этого произведения. Такой подход требует от обучающихся профессиональных компетенций, основанных на знаниях исторического, культурологического, музыковедческого порядка, на аналитических способностях и готовности к эмоциональному переживанию во время выступления перед публикой.

Практика концертных выступлений формирует отношение обучающихся к музыке как культурологической ценности, представляющей в данном случае для них личностную ценность. Одновременно публичное признание результатов исполнительской деятельности, её положительная оценка являются мощным стимулом к дальнейшему профессиональному росту.

В профессиональном становлении музыканта важную роль играет хоровое творчество, поэтому в состав смешанного хора училища, нашего уникального певческого коллектива, привлекаются суворовцы всех курсов. Познавая хоровую литературу и способы управления таким уникальным инструментом, как голос, они не только получают дополнительные навыки, но и приобретают опыт творческой

самореализации в этом виде деятельности. Выступления хора на различных сценических площадках, по отзывам суворовцев, также способствуют осмыслению профессии как жизненной ценности.

Опыт применения информационно-коммуникационных технологий как средства развития общих и профессиональных компетенций позволяет утверждать, что они могут быть с успехом использованы на самых различных по содержанию и организации учебных занятиях как основного, так и дополнительного образования [1]. Основной образовательной программой предусмотрено изучение учебной дисциплины «Музыкальная информатика». Навыки набора нотных знаков и музыкальных терминов, приобретённые при изучении программ нотных редакторов «Сибелиус» и «Финал», оказывают неопределимое практическое значение, помогая лучше усваивать умения, необходимые для профессионального овладения многими музыкальными дисциплинами.

Сочетание классического профессионального музыкального образования и новейших технологий позволяет воспитанникам осваивать музыкальные программы; создавать музыкально-компьютерные композиции, аранжировки, переложения; мультимедийные проекты; осваивать технологические этапы процесса студийной звукозаписи. Всё это вызывает у них огромный интерес. Это можно проиллюстрировать на примере проекта Музыкалка-онлайн.рф, созданного одним из суворовцев училища. Данный ресурс в сети Интернет содержит интерактивные упражнения, электронные практические пособия, а также информацию о разнообразных музыкальных инструментах.

Сегодня процесс «перестройки» отечественной системы музыкального образования ставит перед нами большое количество вопросов, главный из которых – как оптимизировать методику преподавания. Наш практический опыт показывает, что их следует решать путём переориентации учебного процесса на более эффективные компетентностно-ориентированные технологии обучения, основанные на деятельностном подходе, на интегрированном взаимодействии предметных областей основного и дополнительного образования, образовательно-культурного досуга и социокультурной деятельности.

Использование личностно-ориентированных, проектных, информационно-коммуникационных, проблемных технологий обучения способствует развитию профессиональной идентичности обучающихся, позволяет им обрести опыт практической деятельности в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы, овладеть способами непрерывного профессионального и личностного роста, а после окончания училища транспонировать полученные в процессе обучения знания, умения и сформированные навыки в тональность времени.

Литература

1. Герасимова И. А. Влияние поликультурного пространства на ценностно-смысловую идентификацию молодёжи // Русский мир: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Русский мир и социокультурное единение народов России» (июнь 2013 года, г. Пермь) / С. В. Неганов, ответственный редактор, Г. Н. Чагин, научный редактор, Е. М. Березина, И. В. Пашаков, И. П. Оборина. – Пермь, 2013. – С. 60-64.

2. *Герасимов А. П.* Патриотическое воспитание суворовцев на основе военно-музыкальных традиций : дис. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук : 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности / Герасимов Александр Петрович ; [Место защиты: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина].– Москва, 2015.– 262 с.: ил.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс: [веб-сайт].– Электрон. дан.– Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_82134/
4. *Мельник М. А.* Формирование профессиональной компетентности суворовцев военно-музыкального училища в условиях фестивального проекта: технологический подход // Культура и личность в современном мире: проблемы поиска решения в исследованиях молодых учёных : сборник материалов межвузовской научно-практической конференции молодых учёных, аспирантов и магистрантов (г. Орел, 16–19 февраля 2015 г.) / науч. ред. Н. А. Паршиков.– Орёл : Орловский государственный институт искусств и культуры, 2015.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / КонсультантПлюс: [веб-сайт].– Электрон. дан.– Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
6. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации: [веб-сайт].– Электрон. дан.– 1 марта 2012 года.– Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/923>
7. *Ярошенко Н. Н.* Ценностное содержание образования в сфере культуры и искусства: контекст межкультурного взаимодействия // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2011.– № 5 (43).– С. 27-34.

ТЕАТРАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОДИН ИЗ ВАЖНЫХ ФАКТОРОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ЛИЦ С ПРОБЛЕМАМИ СЛУХА

Абрам Залманович СВЕРДЛОВ,

доктор педагогических наук, профессор кафедры основ коррекционной педагогики факультета коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург
e-mail: docsanban1498@gmail.com

В статье театральное творчество рассматривается как один из важных факторов в сфере социально-культурных технологий для лиц с проблемами слуха. Автор стремится доказать, что лица, потерявшие слух, сохраняют творческий потенциал, жажду знаний, преодолевают свою психофизическую неполноценность посредством творческой деятельности при условии, что ими руководит слышащий лидер с мощным зарядом творческой энергии. Лица с проблемами слуха с помощью литературного и режиссёрского разбора формируют в своих душах идеалы активной доброты, чувство сострадания к людям, эмпатию, боль за каждого страдающего человека, учатся видеть в каждом абсолютную ценность независимо от социального статуса и национальной принадлежности. Учатся ненавидеть любые формы бесчеловечности, беззакония, деспотизма, тирании, обретают в своих душах чистоту нравственных порывов, непреходящее христианское милосердие и активную действенную созидательную доброту.

Ключевые слова: театральное творчество, социально-культурные технологии, лица с проблемами слуха.

THEATRICAL CREATIVITY AS ONE OF THE IMPORTANT FACTORS IN THE SOCIAL AND CULTURAL TECHNOLOGIES FOR PERSONS WITH HEARING PROBLEMS

A. Z. Sverdlov, Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Foundations for Special Education, Faculty of Special Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg
e-mail: docsanban1498@gmail.com

The paper theater work is regarded as one of the important factors in the social and cultural technologies for persons with hearing problems. The author tries to prove that the person who lost the ear preserve creativity, thirst for knowledge, overcome their psychophysical inferiority, obsessive creative activities, provided that they are guided by the Hearing leader with a powerful charge of creative energy. Persons with hearing problems using literary and directorial parse form in their souls active ideals of kindness, compassion for people, empathy, pain behind every suffering person, learn to see in every absolute value regardless of social status or nationality. Learn to hate any form of

inhumanity, lawlessness, despotism, tyranny in their souls attain purity of moral impulses and enduring Christian charity and active effective creative goodness.

Key words: theatrical creativity, social and cultural technologies, persons with hearing problems.

В данной статье мы попытаемся проанализировать, в наиболее общем тезисном виде, ряд произведений, которые мы поставили на сцене Межрегионального центра на дневном и заочном отделениях факультета социально-культурной деятельности и в театральной студии Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена.

Перечислим ряд постановок: М.Е. Салтыков-Щедрин – литературные композиции по произведениям «История одного города» и «Дикий помещик»; Ф.М. Достоевский – литературные композиции по произведениям «Братья Карамазовы» и «Преступление и наказание»; Н.В. Гоголь – «Вечер накануне Ивана Купала», литературный монтаж по произведению «Страшная месть» в сочетании с пьесой А.К. Толстого «Смерть Иоанна Грозного»; А.Н. Островский – литературные композиции по произведениям «Праздничный сон до обеда», «За чем пойдёшь, то и найдёшь», «Волки и овцы», «Бесприданница»; Л.Н. Толстой – литературная композиция по пьесе «Власть тьмы»; М.А. Булгаков – «Кабала святош», литературный монтаж по прозаическому произведению Булгакова, посвящённому Ж.Б. Мольеру, и по пьесе Мольера «Тартюф», пьеса «Зойкина квартира»; Вениамин Каверин – сценическая импровизация по роману «Два капитана»; Евгений Носов – инсценированный рассказ «Красное вино победы».

В постановке по произведению М.Е. Салтыкова-Щедрина «История одного города» мы стремились показать горе-губернаторов, которые опошляют самые высшие духовные качества человека. Угрюм-Бурчеев, который стремился повернуть все реки вспять и совершить какое-нибудь необыкновенное злодейство, болван с фаршированной головой, гулящая девка, претендующая на власть над всем миром, – все эти персонажи вызывают резко негативную реакцию не только у исполнителей, но и у аудитории, и чем правдивее, чем острее сценический рисунок роли, чем образнее мизансцены и зримые аналоги на основе текстового материала, тем выше нравственный пафос излагаемой концепции, тем сильнее разоблачение негативных тенденций, тем острее предупреждение в борьбе с засильем пошлости и правящей бездарной руководящей номенклатурой.

В пьесе «Дикий помещик» мы пытались показать, образно, в зримом сенсорном ключе, с учётом специфики театра неслышащих, воинствующего мракобеса и невежду, который ненавидит и презирает крестьян и стремится всеми силами избавиться от их «дурного запаха». Крестьяне сбежали от тупого человека, он наконец-то остался один и постепенно дошёл до полной деградации, нравственного падения и возвращения к пещерному состоянию. В данном случае мы особое внимание уделили своеобразному хору исполнителей, которые мгновенно перевоплощались в различные роли по законам брехтовской эстетики.

В литературной композиции по роману Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы» мы особое внимание уделили главным персонажам, рассмотрели мировоззренческие позиции каждого из них: жёстко рациональное состояние Ивана Ка-

рамазова, неуправляемые эмоциональные порывы Дмитрия Карамазова, возвышенное христианское начало Алёши Карамазова и мерзостно-похотливое старческое начало, тяжкое нравственное падение Фёдора Карамазова, так называемого отца семейства. Мы выделили эпизод, в котором Дмитрий Карамазов унижает, топчет достоинство несчастного шулера – штабс-капитана Снегирева, и невероятную боль мальчика Ильюшечки, для которого этот опустившийся человек является родным и самым близким существом на земле. Мы особо акцентировали внимание на смерти Фёдора Карамазова, кричащей совести Смердякова, жёстких монологах Ивана Карамазова во время общения с чёртом и великой любви Дмитрия Карамазова, когда возникает особый нравственный катарсис и духовный взлёт измученной человеческой плоти и кричащей совести.

В литературной композиции по роману «Преступление и наказание» мы акцентировали внимание неслышащих исполнителей на тяжкой разрушительной идее Родиона Раскольникова, не желавшего быть «жалкой тварью» и идущего на тяжкое преступление, чтобы стать сверхчеловеком, подобным Наполеону и другим «великим деятелям», для которых не существует мук совести, которые готовы убить миллионы ради торжества своих безумных маниакальных идей. Мы жёстко, образно, событийно, с мощным эмоциональным накалом выстроили сцену убийства несчастной старушонки и бедной кухарки. Акцентировали внимание зрителей на сцене между Сонечкой Мармеладовой и Родионом Раскольниковым, когда великая христианская душа бедной девочки сталкивается с кровавым кошмаром, который несёт в себе внутренний мир личности, одержимой маниакальной идеей человеконенавистничества.

В произведении Н.В. Гоголя «Вечер накануне Ивана Купала» мы образно, эмоционально, зримо показали, к каким страшным последствиям приводит хорошего доброго человека жажда стяжательства, наживы, стремление к злату, которое ведёт в пустоту и погибель. Мы особо выделили следующие сцены: главный герой, который по наущению дьявола Басаврюка убивает в своём тяжком сне невинного мальчишку ради получения мешков с золотом; сцена пробуждения героя, его невероятные муки, когда он пытается вспомнить, каким образом он заработал данное богатство, и кульминационный момент, когда перед глазами встали страшные события, связанные с кровавой ночью, когда недремлющая совесть и христианский божественный промысел превратили незаконно нажитое золото в прах и уголь.

Когда мы ставили «Страшную месть», мы думали о том, как первое преступление, первая жертва ведёт к бесчисленным потерям, превращению человека в дьявола, к миллионным невинных жертв, к возведению жестокости и беззакония в абсолют и «нравственную норму». Мы попытались монтажно соединить деяния старика из «Страшной мести» и поступки Иоанна Грозного в пьесе А.К. Толстого «Смерть Иоанна Грозного». Мы помним тяжкий путь данного государя от гуманных тенденций, связанных с деяниями боярина Адашева и дьяка Сильвестра, до падения и дружбы с Малютой Скуратовым и ему подобными. Мы выделили сцены, где старик убивает свою дочь и её прекрасного жениха, и эпизод, где великий несломленный митрополит Филипп (Колычев) бросает свой вызов всесильному тирану и деспоту, обвиняя его в многочисленных кровавых преступлениях против христианского милосердия и человечности.

Когда мы ставили литературные композиции, посвящённые образу несчастного жениха Бальзамина из произведений А. Н. Островского «Праздничный сон до обеда» и «За чем пойдёшь, то и найдёшь», мы обращали особое внимание не только исполнителей, но и зрителей на то, что примитивная, «куцая» идея служения пошлому идеалу полностью разрушает мир человека, приводит к тяжкому крушению иллюзий, что реализация подобных идей ведёт к рабству, к полному забвению родственных связей, к положению жалкой марионетки, которая подчиняется более сильной личности. Мы особо выделяли эпизоды, когда над Бальзаминовым, бегущим по городу в поисках выгодной невесты, издеваются представители всех социальных сословий: от дворников до самых последних уличных бродяг. Мы акцентировали внимание аудитории на сцене, где здоровенная купчиха Белотелова, томящаяся от безделья и идиотизма, с помощью хитрой свахи мечтает найти жениха, который удовлетворит сексуальные потребности праздной барыни. Весьма трагична сцена, в которой госпожа Белотелова приказывает несчастнейшему человечешке Бальзаминову забыть обо всех своих предшествующих родственных связях, порвать с мамёнкой, ибо он теперь душой и телом полностью, как раб, принадлежит именно ей – своей госпоже. Так сбылась мечта наивного инфантильного дурачка – он стал богатым женихом ценой рабства и полной потери личностного начала и элементарных крох независимости.

В литературной композиции по пьесе «Волки и овцы» мы особенно выделили сцены, где барыня Мурзавецкая, гнусная ханжа и святоша, готовит поддельный документ с помощью своего верного приказчика и его милого племянника, дабы разорить богатую вдову Купавину. Мы уделили внимание эпизоду, где блистательный вельможа Беркутов разоблачает барыню Мурзавецкую и угрожает ей каторгой за подделку документов, и при этом властная бабища мгновенно становится дрожащей тварью, вымаливающей жизнь у всемогущего человека и перекадывающей вину на своих незадачливых подручных. Мы обратили внимание и на сцену, где так называемая монахиня соблазняет богатого барина Лыняева и сбрасывает свои ханжеские одежды, превращаясь в опытную распутную девку. Удивительно другое, что для Беркутова, который подчиняет себе богатую вдову Купавину, для его гигантских замыслов в сфере обогащения необходимы подручные, умеющие заниматься подлогами и прочей подлостью, ибо для «сильных мира сего» сверхкорыстная цель всегда оправдывает любые средства для её достижения.

В свободной импровизации на тему пьесы Островского «Бесприданница» мы уделили особое внимание трагедии прекрасной, чистой души Ларисы Огудаловой, ибо в мире наживы, жадности славы, миллионных состояний не может быть места подлинным возвышенным человеческим чувствам. Нравственное, вне пользы и выгоды, гибнет, гложет, пропадает под воздействием сатанинской злобы и жадности славы и денег. Лариса обречена, ибо она не может находиться рядом с бездарным, мелким, завистливым человечешкой Карандышевым, а любовь к блистательному мужчине Паратову не имеет никакой перспективы, ибо он готов продать свои чувства ради далеко идущих планов, наживы и власти над «людишками».

В литературной композиции по произведению Л. Н. Толстого «Власть тьмы» мы особо выделили трагедию работника Никиты, который продал свою христианскую душу, чтобы жить в праздности и лени. Мы акцентировали внимание аудитории на сцене между Никитой и его отцом Акимом. Великий старец с непреходящим

христианским милосердием и прозорливостью, в своём бессловесном внутреннем монологе видит, в какую нравственную пустоту и бездну погружается его сын. Мы уделили особое внимание эпизоду, когда Никита, по приказу своей хозяйки, убивает ребёнка, рождённого от его связи со служанкой. Зрители чувствуют, как Никита давит досками несчастное дитя, и плач ребёнка звучит в ушах потрясённой аудитории. Мы уделили особое внимание кульминационной сцене, когда Никита, не выдержав мук своей кричащей большой совести, падает на колени и как бы на огромной площади перед тысячами граждан признается в своём тяжком ужасном преступлении, освобождая свою душу от крови и скверны.

В литературной композиции «Кабала святош» по произведениям Булгакова и Мольера мы стремились показать трагедию великого художника, опередившего на века своё время. Все эпизоды разворачиваются на фоне действия средневекового трибунала мракобесов и фарисеев, одетых в рясы. Мы видим эпизоды, в которых главный герой Мольера – ханжа и святоша Тартюф пытается соблазнить хозяйку дома, где он пребывает в качестве наставника и благодетеля. В момент разоблачения он угрожает страшными карами и пытками инквизиции тем, кто его пригрел. Мы акцентируем внимание аудитории на сценах, когда король отрекается от великого драматурга Мольера, лишь бы не обострять отношения с всесильной инквизицией. Выделяем сцену, в которой Мольер видит, как его приёмный сын пытается соблазнить супругу драматурга. Выстраиваем зримый монолог, когда затравленный гений пытается противостоять власти инквизиции, короля, когда он понимает, что окружён густой сетью предательства, лицемерия, ненависти и зависти. Мы выстраиваем мощный эпизод, связанный со смертью Мольера и временным торжеством бесчеловечной сатанинской инквизиции. Особое внимание мы уделяем сцене перед занавесом, когда появляются все действующие лица и реальные персонажи, окружавшие великого драматурга, и звучит монолог ведущего, поднимающий на высший духовный уровень бессмертного творца. Данный монолог мы составили сами: «О, господин Мольер, ты вечен, театр твой велик и славен, и лучшие актёры в каждом веке за честь считают выступить в твоих творениях, а инквизицию и короля и прочих мы помним только потому, что жили все они с тобой в одну эпоху».

В пьесе М. Булгакова «Зойкина квартира» мы хотели наглядно показать, что стремление обогатиться в условиях беззакония и торжества уравнилительного казарменного коммунизма с помощью авантюры, подлости, продажи своей души, забвения нравственных ценностей человечества ведёт к очередному витку пошлости и мерзости, крушению всех планов и в результате к утраченным иллюзиям и падению в бездну. Мы уделили особое внимание эпизодам, где главная героиня, дабы сбежать со своим любовником в благословенный Париж, пытается открыть публичный дом и втянуть в свои деяния новых властителей – партийную номенклатуру высшего ранга, использовать бандитов всех национальностей, но становится жертвой ещё более «крутых» бандитов, дорвавшихся до власти, но при этом не догадывающихся, что чёрный фрак нельзя одевать с жёлтыми ботинками. И в конце мы видим нашу несчастную героиню арестованной, раздавленной, униженной, ибо в её доме совершено убийство чиновника китайскими бандитами и вместо благословенного эльдорадо нашей героини и её любовнику «светит» или тюрьма, или концлагерь, или расстрел.

В литературной композиции по произведению Вениамина Каверина «Два капитана» мы обратили особое внимание исполнителей и аудитории на три важнейших смысловых эпизода: первый, когда гнусный человечиска бросает своего родного брата, капитана Татаринова, умирать в ледяной пустыне, при этом присваивая себе все документы, все достижения, все научные труды великого человека, и бежит, преследуемый проклятиями подлинного учёного; на второй эпизод, в котором светлый прекрасный юноша Санька Григорьев разоблачает горе-профессора, негодяя и мистификатора, который с помощью гнусного плагиата попытался встать на место гениального учёного; и на последний эпизод, когда капитан Саня Григорьев приходит на место гибели великого учёного и ощущает великую, непроходящую ауру в том месте, где провёл свои последние минуты человек великой судьбы и непреклонного мужества, уверенный в том, что раньше или позже подлинная наука восторжествует. В данном случае уместны слова незабвенного Б. Л. Пастернака: «Но и так, почти у гроба, верю я, придёт пора – силу подлости и злобы одолеет дух добра».

В произведении замечательного российского писателя Евгения Носова «Красное вино победы» мы обратили особое внимание на судьбу простого человека, рядового солдата Великой Отечественной войны. О таких людях, простых пехотинцах, замечательно писал поэт Сергей Орлов: «Его зарыли в шар земной, а был он лишь солдат, всего, друзья, солдат простой, без званий и наград...» Действие разворачивается в палате, где лежит умирающий воин, его мучает только одно: зачем он жил, почему появился в бесконечной цепи поколений, ради чего он умирает? И перед ним возникают зримые наплывы: его близкие и далёкие предки, возникает великая эмоциональная незримая связь ушедших, живущих и грядущих поколений. Мы вспоминаем прекрасные слова А. С. Пушкина: «Два чувства дивно близки нам – в них обретает сердце пищу: любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам». На эту же тему слова прекрасного писателя П. Вересаева, который сравнивал культуру, жизнь многих поколений с мощным потоком дождя: отнимите капли и не будет живительного потока. Вследствие этого судьба умирающего солдата вписывается в мощный поток жизни, и он не зря прожил эти страшные тяжкие дни, его вклад в дело победы такой же почётный и значимый, как и у других миллионов безымянных героев.

Таким образом, подводя итоги, которые связаны с анализом вышеназванных произведений, мы подчёркиваем, что лица с проблемами слуха с помощью литературного и режиссёрского разбора формируют в своих душах идеалы активной доброты, чувство сострадания к людям, эмпатию, боль за каждого страдающего человека, учатся видеть в каждом абсолютную ценность независимо от социального статуса и национальной принадлежности. Учатся ненавидеть любые формы бесчеловечности, беззакония, деспотизма, тирании, обретают в своих душах чистоту нравственных порывов, непреходящее христианское милосердие и активную действенную созидательную доброту.

Литература

1. Жарков А. Д. Социально-культурная политика государства – важнейшее условие функционирования социально-культурной деятельности // Культура и образование. – 2013. – № 1 (10). – С. 65-72.

2. *Жарков А. Д.* Теоретико-методологические основы социально-культурной деятельности : монография.– Москва: МГУКИ, 2013.– 456 с.
3. *Жаркова А. А.* Культурно-досуговая программа как существенный результат культурно-досуговой деятельности // Культура и образование.– 2014.– № 2 (13).– С. 49-51.
4. *Жаркова А. А.* Парадигмальный подход к социально-культурной деятельности молодёжи в современной ситуации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2015.– № 3 (65).– С. 106-111.
5. *Жаркова Л. С.* Деятельность учреждений культуры – фактор развития традиционных народных культур // Культура и образование.– 2013.– № 1 (10).– С. 79-84.
6. *Никитин В. Ю.* Профессия – балетмейстер // Культура и образование.– 2013.– № 2-4 (11).– С. 56-68.
7. *Нилов В. Н.* Хореография в системе художественного воспитания младшего школьника: теория и практика : дис. на соискание учёной степени кандидата педагогических наук: 13.00.05 – теория, методика и организация культурно-просветительной деятельности / Нилов Вячеслав Николаевич ; Московский государственный университет культуры.– Москва, 1998.– 214 с.
8. *Тихоновская Г. С.* Технологические аспекты организации туристских культурных программ // Культура и образование.– 2014.– № 2 (13).– С. 9-14.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ ЛЕКТОРИЙ КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В УЧРЕЖДЕНИИ КУЛЬТУРЫ КЛУБНОГО ТИПА

Екатерина Викторовна ПАРШИНЦЕВА,
художественный руководитель Государственного
бюджетного учреждения культуры города Москвы
«Дом культуры «Новокосино», г. Москва
e-mail: eparshintseva13@gmail.com

В данной статье рассматривается задача совершенствования досуга населения и в качестве эффективной формы предлагается использовать такую форму культурно-просветительской работы, как интерактивный лекторий. Интерактивные лектории не только способны привить хороший художественный вкус, но и могут способствовать решению остро стоящей проблемы переноса культурного досуга населения из центра на окраины столицы. Определения интерактивного лектория как формы до этого не разрабатывались, поэтому в данной работе представлено авторское определение интерактивных лекториев, сущность и структура этой формы, обоснована необходимость популяризации лекториев как формы дополнительного художественно-эстетического образования на базе учреждения культуры клубного типа.

Ключевые слова: интерактивный лекторий, формы досуга, эстетическое воспитание, культура населения, дом культуры, художественно-эстетическое образование, досуг.

INTERACTIVE LECTURES AS ONE OF TYPES TO WORK WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS IN CULTURAL INSTITUTION OF CLUB TYPE

E. V. Parshintseva, Artistic Director of the State budget institution of culture of Moscow "House of Culture "Novokosino"
e-mail: eparshintseva13@gmail.com

In this article the problem of improvement of leisure of the population is considered and as an effective form it is offered to use such form of cultural and educational work as an interactive lecture hall. Interactive lecture halls not only are capable to impart good art taste, but also can promote the solution of sharply standing problem of transfer of cultural leisure of the population from the center on suburbs of the capital. Definitions of an interactive lecture hall as forms weren't developed before therefore in this work author's definition of interactive lecture halls is presented, the essence and structure of this form, is proved need of promoting of lecture halls as forms of additional art and esthetic education on the basis of cultural institution of club type.

Key words: interactive lectures, forms of leisure, aesthetic education, culture of the population, a cultural center, artistic and aesthetic education, leisure.

Культурная жизнь столицы с каждым годом становится всё интереснее и разнообразнее. Правительство Москвы за последние пять лет выполнило огромную работу по созданию культурного пространства мегаполиса. Мэр столицы С. С. Собянин на открытии I Московского международного форума «Культура. Взгляд в будущее» отметил, что в культурном пространстве Москвы произошли большие изменения [10]. В последнее время всё больше возрастает интерес москвичей к культурному досугу, который предлагают учреждения культуры города. Всё больше людей посещает городские культурные мероприятия, музеи, театры. В последние годы уже традиционными стали фестивали «Московское варенье», «Московская осень», «Путешествие в Рождество», особое значение приобрели мероприятия, посвящённые празднованию Дня города, которые с каждым разом приобретают всё больший масштаб. Особенное внимание москвичей и гостей столицы привлекает фестиваль «Круг света», попавший в 2015 году в Книгу рекордов Гиннеса.

Даже несмотря на такую положительную тенденцию, в городе всё ещё существует множество проблем, которые мы рассмотрим в данной работе. Одна из проблем заключается в том, что весь массив городской культурной жизни сосредоточен в Центральном административном округе. Вторая проблема заключается в умении выбрать качественный культурный досуг. В связи с этим мы видим необходимость в разработке решений вышеуказанных проблем на базе учреждений культуры клубного типа, находящихся на окраине столицы.

Учреждения культуры клубного типа имеют все возможности для решения обеих поставленных задач: обеспечения качественного культурного досуга на окраинах Москвы и привитие хорошего художественного вкуса для выбора того самого качественного культурного досуга. Самой эффективной формой для нас является форма интерактивного лектория, которая может стать, при определённых условиях, новым современным трендом развития культурного пространства города, а также будет являться отличным вариантом дополнительного художественно-эстетического образования детей и подростков.

Начать следует с того, что учреждение культуры не может осуществлять образовательную деятельность без лицензии. В соответствии с Приказом Департамента культуры города Москвы от 21 февраля 2011 года № 103 «Об утверждении ведомственного перечня государственных услуг (работ), оказываемых (выполняемых) государственными учреждениями города Москвы, находящимися в ведении Департамента культуры города Москвы, в качестве основных видов деятельности», услуги по реализации дополнительного образования детей и молодёжи по направлениям: художественно-эстетическое и культурологическое, имеют право предоставлять образовательные учреждения, иные учреждения в сфере культуры, имеющие лицензию на право ведения образовательной деятельности (ДМШ, ДШИ, ДХШ, ссузы, вузы, ГБУК «Мультимедийный комплекс актуальных искусств», ГБУК «Детский театр эстрады», Школа акварели Сергея Андрияки, ГБУКиО «Центр вокального искусства В. Левко», ГБУК «Центр оперного пения под руководством Г. Вишневской») [9]. Таким образом, учреждения культуры клубного типа могут проводить по данному направлению исключительно мероприятия культурно-просветительного характера. Решением может стать такая форма, как интерактивный лекторий, который пока что не является популярным.

Данная форма отвечает современным тенденциям культурно-досуговой деятельности мегаполиса. Современное общество всё больше тяготеет к интерактивности своего культурного досуга – всё более популярными становятся такие формы, как квесты, интерактивные программы, интерактивные выставки и другие. Людям, в отличие от первого десятилетия XXI века, уже не интересна виртуальная реальность – человек выходит за рамки виртуального досуга.

Именно эта форма, на наш взгляд, может стать отличным помощником художественно-эстетическому воспитанию, вызвать интерес у общественности и привить населению хороший художественный вкус – благодаря темам, посвящённым мировой художественной культуре. К тому же человек сможет получить качественный, полезный культурный досуг недалеко от своего дома. Основная проблема полноценного внедрения данной формы и её популяризации состоит в недостаточной информационной поддержке учреждений культуры и в неправильном позиционировании государственных учреждений культуры клубного типа. Далее рассмотрим, каким образом можно популяризировать такую форму досуга.

Ещё с 90-х годов XX века у людей укоренилось мнение о том, что дома и дворцы культуры, библиотеки, музеи и другие государственные учреждения культуры являются пережитками советского прошлого и не имеют возможности обеспечить населению интересный и увлекательный досуг. Специалистам учреждений культуры необходимо развенчать этот миф, безусловно, не без поддержки Департамента культуры и Правительства Москвы.

В последнее время существует мода на изучение основ искусства, современных тенденций мира искусства. Благодаря этому интересу можно популяризировать интерактивные лектории и государственные учреждения культуры в целом. Уже давно в Москве проводятся открытые лекции на различные темы в ЦПКиО имени М. Горького, КЦ «ЗИЛ» и многих других центральных учреждениях культуры. Необходимо показать людям, что подобные мероприятия можно посетить и в учреждении культуры рядом с домом. Молодёжь с радостью будет посещать такие мероприятия, если создать для них позитивный, «модный» образ. Каким образом это можно сделать, рассмотрим далее.

Во-первых, необходима поддержка информационных ресурсов со стороны Правительства Москвы и Департамента культуры, их сотрудничество не только с учреждениями культуры по данному вопросу, но и с популярными группами в социальных сетях, популярными сайтами – именно потому, что огромное количество людей со всех концов столицы регулярно просматривает ленту новостей этих групп. Во-вторых, нужно, чтобы сами учреждения культуры активно проводили рекламную кампанию своих интерактивных лекториев: размещение информации на сайте, в социальных сетях, листовки, буклеты, которые необходимо максимально распространить по всем учреждениям и организациям района. И, наконец, в-третьих, это качественная подготовка лектория, чтобы людям, которые его посетят, стало максимально интересно и у них появилось желание снова посетить учреждение культуры. Здесь вся ответственность ложится исключительно на плечи специалистов учреждения, и именно они являются последним звеном в популяризации данного направления.

Нами было разработано определение интерактивного лектория как формы. Интерактивный лекторий – это форма социокультурных мероприятий, которая может представлять собой разовое мероприятие или их цикл, является публичной и об-

щедоступной, а также предполагает активное взаимодействие лектора и зрителя с помощью средств социокультурной деятельности.

Выведа определение формы интерактивного лектория, можем перейти к рассмотрению сущности и структуры исследуемой формы. Цель интерактивного лектория – в наиболее понятной и общей форме средствами культуры и искусства донести как можно большему числу людей информацию. Структура лектория должна отвечать обязательным требованиям:

- наличие лекционной части;
- наличие интерактива.

Лекционный материал должен отвечать выбранной теме, иметь структуру, определённую последовательность, быть образным и интересным для всех. В учреждении культуры необходимо максимально отходить от формата образовательных лекций и знакомить с тем материалом, который не даётся в образовательных учреждениях. Интерактивная составляющая необходима для закрепления полученной информации с помощью собственной деятельности. Интерактив должен отвечать интересам аудитории, её возможностям, уровню развития. Безусловно, интерактив должен включать в себя активное взаимодействие лектора и участников. Это может быть викторина, флешмоб, игра, конкурс, изобразительная деятельность и другие.

Интерактивная составляющая позволяет удерживать внимание аудитории посредством смены деятельности. Интерактивный лекторий может быть структурирован по усмотрению организатора:

- закольцованная композиция лектория: интерактив – лекционный материал – интерактив;
- линейная композиция лектория: лекционный материал – интерактив;
- переменная композиция: лекционный материал – интерактив – лекционный материал – интерактив.

Таким образом, с помощью формы интерактивного лектория учреждения культуры решают сразу несколько задач, а именно:

- обеспечения качественного культурного досуга для населения даже на окраинах столицы;
- художественно-эстетического образования детей и молодёжи;
- воспитания хорошего художественного вкуса у населения, что позволит людям выбирать качественный культурный досуг;
- развития культурного пространства окраин Москвы;
- популяризации досуга в рамках государственных учреждений культуры города Москвы.

В связи с этим мы можем утверждать, что при наличии вышеуказанного тренда на интерес к классическому и современному искусству введение интерактивного лектория в деятельность учреждений культуры является отличным катализатором популяризации государственных учреждений культуры и необходимым детерминантом эстетического развития, а впоследствии – и саморазвития населения.

Литература

1. *Архангельский Л. М.* Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. – Москва : Академия, 2004. – 432 с.

2. Ванслова Е. Раздвигаем границы эстетического образования // Искусство в школе. – 2008. – № 2. – С. 28-29.
3. Введение в практическую социальную психологию : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / [А. И. Донцов и др.] ; под ред. Ю. М. Жукова и др. – Москва : Смысл, 1999. – 376, [1] с. ил.
4. Гончаров И. Ф. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности. – Москва : Педагогика, 1986. – 126, [2] с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. – Москва : Политиздат, 1986. – 221, [2] с.
6. Неменский Б. М. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1987. – 253, [2] с., [32] л. ил.
7. Овчинникова А. Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников. – Москва : Наука, 1997. – 105 с.
8. Пивкина О. Формирование эстетической культуры личности [Электронный ресурс] // Объединённый портал журналов «Мэгариф» и «Гаилэ һәм Мәктәп»: [веб-сайт]. – Электрон. дан. – 16 марта 2014 года. – Режим доступа: <http://magarif-uku.ru/teachers-room/formirovanie-ehsteticheskoyj-kultury/> (дата обращения: 02.12.2014).
9. Приказ Департамента культуры города Москвы от 21 февраля 2011 г. № 103 «Об утверждении ведомственного перечня государственных услуг (работ), оказываемых (выполняемых) государственными учреждениями города Москвы, находящимися в ведении Департамента культуры города Москвы, в качестве основных видов деятельности» [Электронный ресурс] / Департамент культуры города Москвы [Электронный ресурс]: [веб-сайт]. – Электрон. дан. – 21.02.2011. – Режим доступа: <http://kultura.mos.ru/legislation/implementation-83-fz/882438> (дата обращения: от 15.01.2016).
10. Сергей Собянин открыл московский форум «Культура. Взгляд в будущее» [Электронный ресурс] / Русская служба новостей: [веб-сайт]. – Электрон. дан. – 15.10.2014. – Режим доступа: <http://rusnovosti.ru/posts/346623> (дата обращения: 15.01.2016).
11. Эстетика : учебное пособие / Авдеев В. И. и др. ; под ред. А. А. Радугина. – Москва : Центр, 1998. – 236 с.
12. Эстетическая культура и эстетическое воспитание: книга для учителя / [Киященко Н. И., Лейзеров Н. Л., Каган М. С. и др.]. – Москва : Просвещение, 1983. – 303 с.
13. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста : учебное пособие : для студентов факультетов дошкольного образования высших педагогических учебных заведений / [Е. А. Дубровская и др.] ; под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – Москва : Academia, 2002. – 255, [1] с. ил., табл.
14. Ягненкова Н. В. Эстетическое воспитание. Актуальность и вечность проблемы [Электронный ресурс] // Библиотека LIBRARY.BY: [веб-сайт]. – Электрон. дан. – 14 марта 2008. – Режим доступа: http://library.by/portalus/modules/pedagogics/readme.php?archive&id=1205488386&start_from&subaction=showfull&ucat= (дата обращения: 102.12.14).

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ШТУДИИ

10.01.00 – Литературоведение

СТРУКТУРА МОТИВНОГО КОМПЛЕКСА В ЛЮБОВНОЙ ЛИРИКЕ КОНСТАНТИНА СИМОНОВА

Ирина Фёдоровна ГЕРАСИМОВА,
доктор филологических наук, профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Московского государственного института культуры (Рязанский филиал), г. Рязань
e-mail: gif221255@yandex.ru

Тема любви в лирике Константина Симонова рассматривается в статье как сложный, многоаспектный мотивный комплекс. Делаются выводы о его полисемантической природе.

Ключевые слова: К. Симонов, любовная лирика, лирический цикл, мотивный комплекс.

THE STRUCTURE OF THE MOTIVATIONAL COMPLEX IN LOVE LYRICS BY KONSTANTIN SIMONOV

I. F. Gerasimova, Full Doctor of Philology, Professor of Department of social-humanitarian disciplines, Moscow State Institute of Culture (Ryazan branch)
e-mail: gif221255@yandex.ru

The theme of love in the lyrics by Konstantin Simonov is considered as a multidimensional motive complex. Conclusions about the nature of its polysemy are made in the article.

Key words: Konstantin Simonov, love lyrics, lyric cycle, motive complex.

Константин Симонов – поэт-новатор, и это прежде всего проявляется в тематическом богатстве его произведений. В них глубоко индивидуализированно представлены *русская тема* («Ты помнишь, Алёша, дороги Смоленщины...», 1941 и другие), *темы страха смерти на войне и его преодоления* («Атака», 1942);

цены победы («Сын артиллериста», 1941); трагедии отступлений и связанной с ними оккупации («Безыменное поле», 1942, «В Заволжье», 1942, «Возвращение в город», 1943), плена и отношения к солдатам, оказавшимся на чужбине («Письмо из Аргентины», 1954); реакции общества на «фронтовых жён» и рождённых ими детей («Сын», 1954) и другие. Несомненным достижением К. Симонова является и воплощение темы любви, нерасторжимым образом связанной с реализацией в ней мотива любви, представляющего в его поэзии сложный мотивный комплекс.

Как известно, тема любви характерна для творчества поэта уже 30-х годов, когда интимная поэзия была не в особой чести, что объяснялось бурно протекавшими общественными процессами: «Да и жить всего-то уж мне осталось / Две каких-нибудь пятилетки» (В. Инбер); «И разве я не мерюсь пятилеткой, / Не падаю, не подымаюсь с ней?» (Б. Пастернак).

К. Симонов же выводит на страницах трёх ранних поэм – «Возвращение» (1937), «Пять страниц» (1938), «Первая любовь» (1936–1941) – романтического героя, не властного над стихией любви.

В военные и послевоенные годы лирический герой цикла «С тобой и без тебя» (1941–1954) предстаёт как живой и вполне земной русский человек, современник сурового и величественного времени; человек со всей его силой и слабостью, думами и стремлениями, сомнениями, тревогами, победами. Подзаголовок цикла – «Лирический дневник» – помогает пониманию того, что это поэзия *автопсихологическая*. В основе стихотворений – реальные будни и непростая земная любовь к Валентине Васильевне Серовой, увиденные сквозь призму личностного сознания в аспекте авторской субъективности на фоне происходящих в стране и мире событий.

Самое знаменитое стихотворение цикла – «Жди меня» (1941) [6, с. 158–159], одно из лучших в творчестве поэта К. Симонова, своего рода фронтовая молитва. Будучи сначала «личным письмом в стихах» [5, с. 52], произведение получило впоследствии всенародное признание. Образ лирической героини стихотворения «Жди меня» близок легендарному образу Ярославны, воспринимаемому как символ непобедимой женской верности и любви, способной победить саму смерть, и предстаёт в неповторимом сплаве мифопоэтических и Богородичных черт. В нём звучит ключевой мотив в структуре любовной лирики К. Симонова – мотив *любви-испытания*.

Для лирического героя цикла «С тобой и без тебя» характерна уверенность, что его любимая рядом с ним в самые трудные минуты его жизни. Находим этот мотив и в стихотворении «Когда на выжженном плато...» (1942). Здесь свою любимую поэт включает в число самых верных и преданных друзей:

*...Она тебе там помогла,
Когда ты вытащил меня.
И за спасение моё,
Когда я пил с тобой вдвоём,
Она – ты не видал её –
Сидела третьей за столом
[6, с. 182].*

В стихотворениях цикла нет ничего раз и навсегда данного, определённого, застывшего, как не может быть однозначным в своих чувствах ни один человек. Они [стихотворения] – рассказ о нелёгкой земной любви, своего рода «поток чувств». В них то уверенность героя в своих силах – «Ты упадёшь ко мне в земные руки, / Я не звезда. Я удержу тебя» [6, с. 163], то ироническая бравада, скрывающая сомнение в то, что и его будут ждать; то робкая надежда на счастье, то отчаяние.

Когда же герой оказывается перед лицом опасности, он забывает о будничной прозе обид, становится возвышеннее, чище; правда человеческих отношений становится для него главной опорой в жизни. И, вспоминая «вкус поцелуя на шинели», «ночной вокзал, / Холодные от горя руки...» [6, с. 156–157], – он вдруг понимает, что именно это есть настоящее. И, отбросив все сомнения, перед опасным походом в тыл врага, когда уже сданы документы и получены свёртки с маскировочной одеждой, герой вспоминает о любимой женщине как о чём-то близком и бесконечно дорогим, оставленном в мирном времени. И «по праву тех, кто может не вернуться», признаётся: «Мне хочется назвать тебя женой» [6, с. 171].

Стихотворение «Я, перебрав весь год, не вижу...» (1941), написанное по следам воспоминаний о походе вместе с бойцами в разведку, продолжает те же мысли: возможность гибели повышает ценность любви и всех незначительных, на первый взгляд, мелочей, напоминающих о любимой.

Герой вспоминает те сокровенные минуты из довоенной жизни, «когда всего верней и ближе / Со мной ты связана была», минуты, сохранившие в памяти и «звёздный плащ из старой драмы, / И хлыст наездницы руках, / И твой побег со сцены прямо / Ко мне на лёгких каблуках», и то, «как бились жилки голубые / На шее под моей рукой!..» [6, с. 175].

Лирический герой силён теперь памятью сердца, внутренним единством с любимой. Они неразделимы: *она*, живущая далеко за линией фронта, и *он*, где бы ни был: «под Одессой в землянке, / В Констанце под чёрной румынской водой, / Под Вязьмой на синем ночном полустанке, / В Мурманске под белой Полярной звездой» [6, с. 173]. И, находясь среди бойцов, многие из которых, как и он сам, разлучены войной с жёнами и невестами, герой замечает, что страстное желание соединения владеет не только им: «подводник, с которым я плавал на лодке, / Разведчик, с которым я к финнам ходил» [6, с. 173], – тоже подвластны этому всеобъединяющему стремлению, что характерно для русского соборного сознания [1].

Бойцы живут в такой обстановке, когда последние сухари, вода, горе и радость делятся пополам, когда «днём, по капле нацедив из фляжки, / Сотый раз переходя в штыки, / Разорвав кровавые тельняшки, / Молча умирают моряки» [6, с. 161]. В среде военных не считалось зазорным быть грубоватым, «в тоскливые дни / Показывать смятые карточки женщин» [6, с. 173]. Лирический герой лирики К. Симонова причисляет и себя к этому фронтовому братству. «Пусть нас [выделено нами. – И. Г.] простят за откровенность...» [10, с. 191], – скажет поэт в одном из своих стихотворений, которое вместе с такими его стихами, как «Мы не увидимся с тобой...» (Москва, сентябрь, 1941), «Да, я люблю тебя ещё сильнее...» (Мурманск, ноябрь, 1941), выдержало наиболее яростные упрёки в натурализме. Однако чистота любовных отношений не была для К. Симонова синонимом бесполости или платонических чувств. И когда устами лирического героя он говорит в своих стихах

о «женской, в горе и страстях рождённой чистоте» [6, с. 155], он абсолютно искренен. Можно с уверенностью сказать, что ни «игры в лёгкую любвишку», ни «гусарского поощрения случайных связей» (А. Кулинич) никогда не было в стихах К. Симонова. Во многих из них он воссоздавал живую и искреннюю *любовь-страсть*, верный своему авторскому кредо «ничего не приглаживать, не причёсывать, не изображать в розовом свете, ничего не обходить молчанием – так должен работать поэт, пишущий о войне» [3, с. 54]. Это – глубоко укоренённое убеждение настоящего художника слова, который, будучи также «военным газетчиком», хорошо знал по собственному опыту, что «в дни самых кровавых испытаний и дружба, и любовь становятся особенно требовательными» [9, с. 2.] и «как остро и враждебно реагируют на фронте на всякую развесистую клюкву, на всякую неправду о войне» [4, с. 4]. Любовная лирика К. Симонова – «действительно стихи о любви, со всем, что в ней есть. Без стыдливых умолчаний» [8, с. 357–358].

Эта принципиальная позиция поэта с течением времени остаётся неизменной, она подтверждена и в стихотворении 1953 года «Любовь и критика»:

*А чего мне стыдиться писать о любви?
На радость критикам – что ли?
Их послушать –
так ночью ночь не зови,
Страсти – страстью, а боли – болью...
Их послушать,
статей их раскрыть листы –
Забудешь, как дети рóдятся.
Все мужчины у них
Иисусы Христы,
Все женщины –
Богородицы...
А стих-то –
глядишь – выживает...
Потому что его,
Замешав
на чистого сердца
цементе,
Ты клал, как свой дом,
не боясь никого.
По души ультиматуму!
А не по смете!..
Счастье звал счастьем.
Беду – бедой.
Белое – белым.
Чёрное – чёрным.
Так и дальше пиши,
если хочешь писать,
Не складывая оружия.
Наш долг ведь –*

*не критикам пятки чесать,
А людей
своим сердцем
обслуживать!
[2, с. 254-255]*

Действительно, когда лирический герой стихотворения «Я много жил в гостиницах...» (1941) говорит: «Я не скучал в провинции / Довольный переменами: / Все мелкие провинности / Не называл изменами. / Искал хотя б прохожую, / Далёкую, неверную, / Хоть на тебя похожую...» [6, с. 146], – он не щадит себя. И со свойственной ему прямоотой в стихотворении «На час запомнив имена...» (Крым, сентябрь, 1941) заключает: «Необходим нехитрый рай / Для тех, кто послабей душою» [6, с. 169]. Перед лицом смерти автор / лирический герой признаётся:

*В эти дни не изменить
Тебе ни телом, ни душою.
Как раз от горя, от того,
Что вряд ли вновь тебя увижу,
В разлуке сердца своего
Я слабодушьем не унижу.
[6, с. 170].*

Однако придёт время, когда герой поймёт, что истинное чувство молчаливо, что о любви не кричат – её хранят в сердце:

*Я здесь ни с кем тоской делиться не хочу.
Своё ты редко здесь услышишь имя.
Но если я молчу – я о тебе молчу,
И воздух населён весь лицами твоими
[6, с. 97].*

Героиня лирического дневника поистине многолика. И стихотворения цикла – штрихи к её портрету. Влюблённый мужчина не мыслит рядом с собой другую, даже в том случае, когда любовь к ней – «как бедствие, / И нет ему конца» [6, с. 185]. Любимая является для него неотъемлемой частью Родины, тем святым и единственным, за что дерутся до последнего вздоха. И это, безусловно, стержневой мотив любовной лирики поэта.

В результате раздумий о сложных взаимоотношениях с любимой женщиной лирический герой принимает её такой, какая она есть, – «злую, ветреную, колючую, / Хоть ненадолго, да мою! / Ту, что нас на земле помучила / И не даст нам скучать в раю» [6, с. 164]. К. Симонов в стихотворении «Если бог нас своим могуществом...» (1941) [6, с. 164–165], написанном на спор, «с маху, без поправок, за полчаса или час» и начинавшемся «прямо со смерти» [7, с. 236], произносит проповедь во славу земного гуманизма: жизнь представляет для него такую ценность, что, даже переселяясь «в мир иной», невозможно отказаться от всех горестей и радостей земного бытия:

*Ни любви, ни тоски, ни жалости,
Даже курского соловья,
Никакой, самой малой малости
На земле бы не бросил я.*

*Даже смерть, если б было мыслимо,
Я б на землю не отпустил,
Всё, что нам на земле причислено,
В рай с собою бы захватил...
[6, с. 165].*

В стихотворении не названо место на земле, где лирический герой хотел бы оказаться, но все вышеназванные его «приметы» К. Симоновым обозначены чётко. Лирический герой стихотворения К. Симонова – это человек, любящий свою страну, единственную для него женщину и в конечном счёте – жизнь. Для лирического героя это, безусловно, основание для возвращения к тому, что для него дорого: «И за эти земные корысти, / Удивлённо меня кляня, / Я уверен, что бог бы вскорости / Вновь на землю толкнул меня» [6, с. 165]. Рай для лирического героя там, где Родина. Так в стихотворении сопрягается евангельский мотив воскресения с мотивом приоритетности земного бытия, неразрывно связанным с патриотизмом – ментальной составляющей русского национального характера.

Поскольку любовная лирика поэта отражает подлинную историю любви, вписанную в контекст реальных исторических событий, свидетелями и участниками которых были лирический герой и лирическая героиня, для многих стихотворений цикла «С тобой и без тебя» характерен мотив *любви-разлуки*. При этом он нередко соотнесён не только с темой любви к женщине, но и с темой *Родины* и *чужбины* и ярко проявляется, например, в таких произведениях, как «Первый снег в окно твоей квартиры...» (1944) («Никогда не думал, что такая / Может быть тоска на белом свете...» [6, с. 199]) и «Музыка» (1945):

*Шофёр скучает тоже. Там, внизу,
Он на рояль накладывает руки
И выжимает каждый день слезу
Одной и той же песенкой – разлуки
[6, с. 204].*

Мотив *любви-ностальгии* является доминантным в таких стихотворениях, как «Встреча на чужбине» (1945) [6, с. 141–142], «Я в эмигрантский дом попал...» (1946) [6, с. 211–214]. Здесь поэт говорит о жизненной необходимости для русского человека ощущать себя частью Родины. Оно так же, как и дневниковые записи того периода, отражает жизненное кредо писателя:

*Нету родины второй,
Одна лишь только есть
[6, с. 213].*

В последних стихотворениях цикла «С тобой и без тебя» семантическая природа темы любви обогащается. Так, в стихотворении «В чужой земле и в городе чужом...» (1945) замечено: «Как грустно – так куда-нибудь звонок, / Как скучно – мигом гости на порог» [6, с. 208]. *Любовь-грусть* является своеобразной прелюдией к рассказу об отчуждении героев, что приводит к *смерти любви*. Однако, констатируя полный разрыв отношений («...отлетела от любви душа, / А тело жить одно не захотело» [6, с. 218]; «Я просто разлюбил тебя, и это / Мне не даёт стихов тебе писать» [6, с. 219]), лирический герой не отвергает саму любовь:

*Над свежую могилу
Сам на себе я вывел восемь строк,
Посмертно написав их через силу
[6, с. 218].*

Как уже отмечалось выше, мотив любви многократно сопрягается в лирике поэта с образом русской женщины, который занимает особое место среди образов, населяющих поэтические миры К. Симонова. Например, в стихотворении цикла «Из дневника» – «Не той, что из сказок, не той, что с пелёнок...» (1945) [6, с. 143] – её, несомненно, самоценный образ сопряжён с образом Родины, которую поэт видит «накануне победы»:

*Не каменной, бронзовой, славой увенчанной,
А очи проплакавшей, идя сквозь беды,
Всё снесшей, всё вынесшей русскою женщиной
[6, с. 143].*

В последнем стихотворении того же цикла – «Сыновьям» (1945), написанном в жанре послания, сильны философские мотивы, и именно поэтому ярок мотив *всеобъемлющей* любви к людям будущих поколений: «И если нет других путей, / Мы сами вновь пойдём в сраженья, / Но наших судеб повторенья / Не будет в судьбах сыновей!» [6, с. 144]. Как любовная лирика К. Симонова 1941–1945 годов является неотъемлемой частью *оборонной поэзии военных лет*, так и стихотворения общественного накала в его творчестве немыслимы без философского осмысления любви.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в лирике К. Симонова тема любви поливалентна и предстаёт как комплекс взаимосвязанных мотивов. Это любовь-испытание, любовь-страсть, любовь-разлука, любовь «как бедствие», любовь как объект полемики с пуритански настроенными критиками, любовь-милосердие и прощение как элемент мирочувствования лирических героев в его национальном проявлении.

Любовь к женщине, любовь к Родине, любовь к жизни является тем стержнем, что характеризует духовный мир лирического героя.

В творческом наследии К. Симонова нет стихотворений только о войне, только о долге перед Родиной или только о любви. Эти понятия сливаются в восприятии поэта, придавая его поэзии органическое единство, нравственную ценность, общественную значимость. И во многом это связано с полисемантической природой воплощения в ней темы любви.

Литература

1. *Неженец Н. И.* Концепты русского национального характера // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств.– 2015.– № 4 (66).– С. 10-14.
2. *Симонов К. М.* Избранное: Стихотворения. Размышления.– Екатеринбург : У-Фактория, 2005.– 736 с.
3. *Симонов К. М.* На литературные темы: Статьи. 1937–1955.– Москва : Гослитиздат, 1956.– 354 с.
4. *Симонов К. М.* Настоящая любовь // Литература и искусство.– 1942.– 15 апреля.– № 15.– С. 4.
5. *Симонов К. М.* От Халхингола до Берлина : [сборник].– Москва : Изд-во ДОСА-АФ, 1973.– 335 с. ил.
6. *Симонов К. М.* Собрание сочинений : в 10 томах.– Москва : Художественная литература, 1979–1987.– Т. 1. Стихотворения. Поэмы. Вольные переводы / вступ. статья Л. Лазарева ; коммент. А. Александровой.– Москва : Художественная литература, 1979.– 670 с.
7. *Симонов К. М.* Собрание сочинений : в 10 томах.– Москва : Художественная литература, 1979–1987.– Т. 8. Разные дни войны: Дневник писателя. Том первый: 1941 год.– Москва : Художественная литература, 1982.– 479 с.
8. *Симонов К. М.* Собрание сочинений : в 10 томах.– Москва : Художественная литература, 1979–1987.– Т. 12. (дополнительный): Письма, 1943-1979 / подгот. текстов, сост. и примеч. Л. Лазарева.– Москва : Художественная литература, 1987.– 590, [1] с.
9. *Симонов К. М.* Солдатское сердце // Литература и искусство.– 1942.– 15 апреля.– № 15.– С. 2.
10. *Симонов К. М.* Стихотворения: 1936–1942.– Москва : Гослитиздат, 1942.– 219 с.

«ЖИВАЯ» ПЕДАГОГИКА ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА

Георгий Кирович ЗАЙЦЕВ,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования педагогического факультета Абхазского государственного университета, г. Сухум, Республика Абхазия

Анетта Сергеевна БГАНБА,

преподаватель кафедры теории и методики начального образования педагогического факультета Абхазского государственного университета, г. Сухум, Республика Абхазия
e-mail: valeeg@yandex.ru

Авторы исследуют зависимость судьбы человека от его воспитания. Материалом для социально-педагогического анализа послужила автобиографическая повесть классика абхазской и русской литературы Фазиль Искандера «Школьный вальс, или Энергия стыда». Для осуществления социально-педагогического анализа жизни героя повести авторы воспользовались потребностно-информационным (мотивационным) подходом к воспитанию, предложенным известным российским психофизиологом, академиком П. В. Симоновым, а также докторской диссертацией Ш. К. Царгуша, в которой история развития абхазской народной педагогики проанализирована с учётом «апсуара» (духовного наследия абхазского народа) и вышеназванной теории воспитания. Социально-педагогический анализ детского периода жизни героя повести показал, что для абхазов (как горского народа) мотивация сохранения и преумножения родовой чести является сильнейшей побудительной силой. И в случаях постыдного (тем более позорного) поведения кого-либо из членов рода, перед будущими поколениями семьи неминуемо встаёт задача восстановления родовой чести, достижения заслуженных почестей, а в более широком плане – сохранения и укрепления национальных традиций.

Ключевые слова: Фазиль Искандер, повесть «Школьный вальс, или Энергия стыда», детство, родовая честь, мотивация учения, социально-педагогический анализ, национальное воспитание.

FASIL ISKANDER'S "LIVING" PEDAGOGY

G. K. Zaytsev, Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of theory and methodology of primary education, Abkhazian State University

A. S. Bganba, teacher of Department of theory and methodology of primary education, Abkhazian State University
e-mail: valeeg@yandex.ru

The authors study the dependence of human fate on one's upbringing. The material of the socio-pedagogical analysis is the autobiographic novel "School Waltz or the Energy of Shame" by Fasil Iskander, a classic of Abkhazian and Russian literature. The socio-pedagogical analysis of the character's life was performed using the needs information (motivational) approach to upbringing, offered by a famous Russian psychophysicist,

academician P.V. Simonov, as well as the material of the Sh.K. Tsargush's doctorate thesis, containing the analysis of the history of the development of Abkhazian national pedagogy with regard to "apsuar" (spiritual heritage of the Abkhazian people) and the abovementioned upbringing theory. The socio-pedagogical analysis of the novel character's childhood showed that for the Abkhazians (as mountain-dwellers) the motivation of preserving and enriching family honor is the strongest incentive. And in the cases of shameful (let alone dishonorable) behavior of a family member, the future generations of the family inevitably face the task of restoration of honor, of achievement of deserved honors, and in a broader sense – of preservation and enrichment of national traditions. This is the first (of the declared five) paper on F. Iskander's "living" pedagogy.

Key words: Fasil Iskander, "School Waltz or the Energy of Shame" novel, childhood, family honor, motivation to study, socio-pedagogical analysis, national upbringing.

Многие русские и советские писатели в своём творчестве касались социально-педагогической темы – воспитания и взросления человека. Сначала это был Л. Толстой с трилогией «Детство», «Отрочество», «Юность», после него – Н. Лесков, С. Аксаков, М. Горький, М. Зощенко и другие. И это не случайно. Все они, как патриоты и как люди с развитой творческой интуицией, хорошо понимали роль воспитания в судьбе человека. Не было исключением и выдающийся абхазо-русский писатель *Фазиль Искандер*, написавший автобиографическую повесть «Школьный вальс, или Энергия стыда», которая, по нашему мнению, давно должна была стать предметом специального социально[национально]-педагогического исследования по одной простой причине – в ней представлена «живая» педагогика [1]. В связи с этим скажем больше – «живая» педагогика, к сожалению, до сих пор не стала обязательным разделом в программах профессионального педагогического образования. Вот и «копается» будущий учитель в «мусоре» учебников по педагогике, в которых отсутствует жизнь реального человека и не показано главное – зависимость его судьбы от воспитания.

В данной статье (и последующих) мы постараемся показать, что историю своего взросления Фазиль Искандер выписал в точной связи с национальными традициями, особенностями воспитания и закономерностями психического развития человека.

Научная задача состояла в том, чтобы соотнести *педагогические события*, отражённые в повести, с потребностно-информационной (мотивационной) концепцией воспитания, предложенной академиком П. В. Симоновым [2], а также с докторской диссертацией Ш. К. Царгуша [3], в которой история развития абхазской народной педагогики проанализирована с учётом «апсуара» (духовного наследия абхазского народа) и вышеназванной теории воспитания. И на основании этого определить, кто и как занимался воспитанием *героя повести*, как это сказалось на его развитии, интересах, характере, поведении и, наконец, *судьбе*.

Социальный (а следовательно, и национальный) интерес к подобному исследованию очевиден: с его помощью можно понять, как в детско-юношеской период жизни в Абхазии формировалась личность писателя Фазили Искандера, ставшего в будущем литературным классиком.

Повесть написана от первого лица. Поэтому мы, выступая сторонними наблюдателями описываемых событий, будем называть главного персонажа то «автором», то «героем», то «мальчиком», то «учеником».

Автор начинает повесть словами: «Я пошёл в школу на год раньше, чем это было положено мне по возрасту, и дней на двадцать позже, чем это было положено по учебному календарю. Думаю, что в том и другом сказалось раненое честолюбие нашего семейства, требовавшее скорейшего возмездия за все неудачи нашей жизни» [1, с. 192]. Этот текст можно рассматривать в качестве эпиграфа к повести. Отметим три ключевых слова в тексте – «семейство», «честолюбие», «возмездие». В них заключены родовой подход к жизни, стремление к почестям (в том числе сохранению фамильной чести) и борение за справедливость – всё это, согласно *апсуара*, есть в национальном характере абхазов. В связи с этим важно сказать, что Фазиль Абдулович Искандер (*абхаз по матери*) жил и трудился согласно заветам предков – постоянно подтверждал кровную связь со своим народом, утверждал в творчестве приоритет справедливости и рос (и дорос) до всемирной известности.

Вернёмся к тексту, где автор говорит о «неудачах жизни». Эти «неудачи» (или, как он пишет, «простейшие формы фамильного невезения») сводились главным образом к плохой учёбе старшего брата, который «как-то сказочно, феерически плохо учился», а кроме того, «попадал в каждую историю, которая случалась в школе и её ближайших окрестностях» [1, с. 192]. Отметим, что автор не осуждал своего брата, более того, он отмечал, что тот обладал многими «скрытыми достоинствами». Что имел в виду автор, не известно. Возможно, какие-то положительные человеческие черты, например, доброту и честность, которые, как известно, вовсе не связаны с умственными способностями человека и его *учённостью*. А ведь *доброта* и *честность* являются лучшими чертами личности, которыми мало кто из людей характеризуется и которые, как ни странно, легче воспитываются (именно *воспитываются*, ибо научить им невозможно) у детей *соматического*, а не мыслительного типа.

Отметим, что о старшем брате автор много не распространяется, хотя по правилам семейного воспитания тот должен был помогать ему (младшему) легче расти и взрослеть [3]. Но этого, как видно, не было. Возможно, старший брат по рождению имел лёгкую форму умственной отсталости (возьмём на себя смелость это предположить) и поэтому был существом больше *биологическим*, нежели социальным. Дело в том, что лёгкая форма умственной отсталости (или дебильности) у детей в то время вряд ли определялась, и такие дети посещали школу наравне со всеми, где они, по простоте своей души, не приспособливались и не ловчили (как большинство!). И поэтому (как простаки!) вызывали насмешки у других (это в лучшем случае), а в худшем – становились изгоями. Здесь мы напишем фразу, которая прямо связана с дополнительным заголовком повести («Энергия стыда») и которая постоянно *читается* между авторских строк. Как же людям не стыдно быть злыми, лживыми и жадными! Как же людям не стыдно смеяться над слабыми и убогими!..

В качестве добавления отметим следующее. Всё, что есть в человеке, с одной стороны, генетически обусловлено (и за это несут ответственность его родители), а с другой стороны, воспитанно (за что также несут ответственность родители, а ещё школьные учителя и другие случайные взрослые). Вот и посмейтесь над этой истиной, а значит – и над собой!

Как известно, в любом автобиографическом повествовании автор, по понятным причинам, выделяет только тех людей и те события, которые повлияли на его

судьбу в положительном или отрицательном смысле. Это мы и наблюдаем в повести Фазиля Искандера. Одновременно мы видим, какое значение он придаёт *чести фамилии и родственным связям*, что особенно характерно для абхазской жизни [3].

Честь фамилии в психологическом плане – это переживание либо гордости за членов семьи, либо... стыда. Последнего (то есть стыда) в детской жизни автора было значительно больше (отсюда, повторимся, и второе название повести «Энергия стыда»). Именно накапливающийся *фамильный стыд*, как мы позже убедимся, и побудил его (младшего в роду) стать человеком, которым могли бы гордиться родители, другие родственники, а в конечном счёте – весь абхазский народ... и даже больше...

Но вернёмся к тексту...

Весь род переживал стыд за плохую учёбу старшего брата. Он не успевал по всем предметам, но особенно сильно доводил учителя немецкого языка (антифашиста, бежавшего из Германии). Брат (разумеется, с другими мальчишками) доводил учителя до того, что тот «в ближайшем окружении признавался, что хочет бросить всё и вернуться на родину, хотя целиком и полностью одобряет политику Советского Союза» [1, с. 192].

Стыд был основным переживанием в семье. Автор пишет: «Примерно раз в неделю учителя с выражением суховатой скорби горевестников на лице входили в наш двор <...> завидев учителя, соседи по дому, а иногда даже и по улице с каким-то тайным сладострастием спешили окликнуть маму: – Опять к тебе!» [1, с. 192]. И мать «обречённо приглашала учителя в дом», чтобы притихшие и *открывшие уши* соседи не слышали их разговора. Но иногда учитель шёл мимо к другому ученику, и тогда «мама, обрушиваясь на их (*соседей*. – Г. З., А. Б.) скоропалительные выводы, частично утоляла свою душу, жаждущую возмездия» [1, с. 192].

Другим объектом (а по нынешним понятиям – субъектом) *фамильного стыда* был один из родственников автора – дядя Самад, «опустившийся юрист, который на базаре из столика в кофейне устроил себе конторку для писания прошений крестьянам, и получавший за это гонорар в виде непосредственной выпивки» [1, с. 192].

Если дядя Самад задерживался, бабушка посылала племянника (нашего героя) за угол, «подежурить с тем, чтобы (*том*. – Г. З., А. Б.) не попал под машину или его не увлекли другие пьянчуги» [1, с. 192]. Но была и другая причина: возможно, так бабушка хотела выглядеть более приличной перед соседями. Она считала, что если дядюшка будет идти по улице не один, а с племянником, то меньше будет заметно его пьяное состояние, а главное – он «не будет казаться таким одиноким и опустившимся человеком» [1, с. 193].

В связи с этим надо сказать, что в традиционных абхазских семьях авторитет старшего по возрасту человека является непререкаемым [3]. Скорее всего, в роду автора полнотой власти обладала именно бабушка. Автор пишет, что «в своё время бабушка изгоняла несколько женщин, которых он (*имеется в виду Самад*. – Г. З., А. Б.) приводил домой в качестве жён, по-видимому, находя их в обозримых из кофейни окрестностях базара» [1, с. 193]. И возможно, бабушка чувствовала свою вину перед Самадом за его несложившуюся судьбу и пьянство. Поэтому

была к нему снисходительна, хотя его поведение позорило всю фамилию (пьянство считается большим позором у абхазов).

Далее автор пишет о своём отношении к дяде Самаду. Как и положено в абхазских семьях, он (ещё мальчик), несмотря ни на что, уважительно относился к дяде. И безропотно (даже с удовольствием) шёл по указанию бабушки его встречать. Тем более что тот почти всегда давал ему конфет и денег – «жалкие остатки своего дневного заработка». При этом дядя говорил: «Тот, кто был богат и обнищал, ещё тридцать лет чувствует себя богатым. Тот, кто был нищим и разбогател, ещё тридцать лет чувствует себя нищим» [1, с. 193]. Как понимал эту мысль автор, будучи маленьким мальчиком, не известно. Но нам прокомментировать её смысл будет полезно. Действительно, психика человека очень консервативна. Почему? Потому что *ядром* психики (по П. В. Симонову [2]) являются, прежде всего, мотивы и смыслы, формирование которых, как известно, происходит в процессе воспитания, а значит, медленно и долго. Поэтому и перестраиваться (даже в лучшую сторону) психика человека не торопится.

Далее автор много рассказывает о поведении своего дядюшки Самада (честного, неглупого, образованного и достаточно начитанного человека, который, однако, возможно – по слабости воли, не нашёл своего места в жизни). Автор рассказывает о его «реваншистском монологе», который он часто произносил в пьяном состоянии перед пустующей в вечернее время школой. О его разговорах с племянником и вопросах, которые он задавал, чтобы проверить его познания. О его продолжительных и систематических спорах с соседом – шапошником Самуилом, который считал себя также образованным человеком, так как имел несколько томов «Большой советской энциклопедии» и регулярно их перечитывал, и который задавал детям каверзные вопросы. Споры касались многих тем: например, исторических военных событий, но почему-то главным образом между Францией и Германией; самого большого города в мире Токио, в котором обязательно должна совершиться революция; новой экономической политики, или *нэпа* (развитию этой темы почему-то всегда препятствовала бабушка, для этого она нередко привлекала физически более крепкого «сумасшедшего дядю Колю»). Вероятно, тематика разговоров была бы более широкой, будь у соседа Самуила все тома «Большой советской энциклопедии».

Иногда дядюшка Самад говорил соседу Самуилу: «Нельзя отречься от нации»... И тогда между ними возникал продолжительный спор о «караимах». Самуил выдавал себя за «караима» (*народ, живущий малыми группами в Крыму. – Г. З., А. Б.*), а дядюшка считал его крымским евреем (наверное, по жене, которая была еврейкой).

Племянник поддерживал все разговоры дядюшки. Но иногда тот его «раздражал совершенно непонятным, бессмысленным бормотаньем». И здесь автор отмечает, что, будучи совсем ещё ребёнком, он впервые почувствовал важность ясного мышления и «полюбил ясность и чёткость образа мыслей». Возможно, именно тогда в нём стало созревать стремление самому начать писать, а не только вслушиваться в умные мысли других людей. В связи с этим важным представляется следующий тезис автора (уже вполне зрелого литератора): «Люди, не стремящиеся к ясности мышления, разумеется, в данных им скромных пределах или тем более стремящиеся к туманности, могут рассматриваться как генетически

повреждённые, увеличивающие мировой хаос, вместо того, чтобы уменьшать его, что является прямой обязанностью каждого человека» [1, с. 193].

Но можно ли было ожидать *ясности мышления* от людей, живущих вдали от больших городов и торговых путей, лишённых разнообразия литературных источников (или, как сейчас принято говорить, информации)? Трудно, но можно. Доказательством последнего служит судьба самого писателя – Фазилия Искандера. За год до школы он уже умел хорошо (бегло) читать, прочитал с дюжину книг, начав сразу с «Гадкого утёнка» и «Рассказов о мировой войне», причём последняя книга «была самая толстая и самая интересная из прочитанных книг» [1, с. 198].

Возможно, кто-то из *педагогов* скажет, что, мол, у ребёнка была «жажда знаний». Мы же считаем, что такой *жажды* у человека, тем более у ребёнка, быть не может! У ребёнка (согласно концепции П. В. Симонова [2]) доминирует биологическая потребность в саморазвитии, составными частями которой являются две другие – потребность в подражании и потребность в игре. Соответственно, можно считать, что сказка «Гадкий утёнок» могла послужить для мальчика материалом для подражания: как из *гадкого* превратиться в *привлекательного*, из *неприметного* – в *прославленного*...

Вторая книга (абсолютно социальная) могла помочь ребёнку удовлетворить свою потребность в игре (ведь мальчики любят *играть в войну*). Играл ли наш герой в войну у себя во дворе, мы не знаем (автор об этом не написал). Возможно, *война* происходила только в его воображении, где он, безусловно, был героем-победителем. Таким образом, две внимательно прочитанные книги и основательно *прожитые* темы могли, по нашему мнению, обеспечить главное – психическое (в том числе умственное) развитие мальчика и его интерес к слову (литературе).

Итак, в повести Фазиль Искандер описал жизнь своей семьи со всеми её социальными (а следовательно, и социально-педагогическими) проблемами, чтобы показать, что для абхазов (как горского народа) мотивация сохранения и преумножения родовой чести является сильнейшей побудительной силой. И в случаях постыдного (тем более позорного) поведения кого-либо из членов рода, перед будущими поколениями неминуемо встаёт задача восстановления родовой чести, достижения заслуженных почестей, а в более широком плане – сохранения и укрепления национальных традиций.

Автор с сожалением повествует о том, что в период своего детства он (как и многие в роду) переживал стыд за позорное поведение отдельных родственников (старшего брата – хронически неуспевающего ученика; дяди Самада – опустившегося человека, пьянчуги; «сумасшедшего» дяди Коли). Именно «фамильный стыд» стал той энергией, которая побудила мальчика (самого младшего в роду) стать на путь напряжённой учёбы (благо, что он от природы был смышлёным), чтобы в будущем стать человеком, которым могли бы гордиться родители, другие родственники, а в конечном счёте – весь абхазский народ... и даже больше.

Большое воспитательное воздействие на героя повести в детстве (ещё до поступления в школу) оказали две книги, которые он, научившись рано читать, постоянно перечитывал, так как они удовлетворяли его актуализирующиеся потребности: «Гадкий утёнок» (эта сказка служила материалом для подражания: как из «гадкого» превратиться в «привлекательного») и «Рассказы о мировой войне», материалы которой побуждали играть мальчика в победную войну (больше на уровне воображения).

Литература

1. *Искандер Ф. А.* Школьный вальс, или Энергия стыда // Кролики и удавы: Проза последних лет / [вступ. ст. Н. Ивановой]. – Москва : Книжная палата, 1988.
2. *Симонов П. В.* Мотивированный мозг: Высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии / отв. ред. В. С. Русинов; АН СССР, Секция хим.- технол. и биол. наук. – Москва : Наука, 1987. – 266, [3] с. ил.
3. *Царгуш Ш. К.* Развитие абхазской народной педагогики: дис. на соискание учёной степени доктора педагогических наук. – Сухум, 2008.

ЭДГАР ПО И ЛИТЕРАТУРНО- ЖУРНАЛИСТСКИЕ КРУГИ НЬЮ-ЙОРКА

Юрий Викторович ЛУЧИНСКИЙ,
доктор филологических наук, профессор, заведующий
кафедрой истории и правового регулирования массовых
коммуникаций факультета журналистики Кубанского
государственного университета, г. Краснодар
e-mail: LYV22@mail.ru

В статье рассматривается специфика взаимоотношений Эдгара Аллана По с литературно-журналистскими кругами Нью-Йорка в связи с публикацией в филиладельфийском журнале "Godey's Lady's Book" серии литературных портретов под названием «Литераторы Нью-Йорка», вызвавшей неоднозначную реакцию со стороны современников. «Литераторы Нью-Йорка» публиковались в филиладельфийском журнале "Godey's Lady's Book" с мая по октябрь 1846 года. Рукопись «Литераторов» утрачена, поэтому текст в дальнейшем воспроизводился по журнальному варианту, на который опирался и литературный душеприказчик Эдгара По – Руфус Гризволд. Он издал «Литераторов Нью-Йорка» отдельной книгой через год после смерти Эдгара По, добавив в этот том другие критические работы и эссе писателя.

Ключевые слова: Эдгар Аллан По, «Литераторы Нью-Йорка», журнал "Godey's Lady's Book", журнал "The New-York Review", Чарльз Бриггс, Сара Хейл, журнал "The Knickerbocker, or New-York Monthly Magazine", Льюис Кларк, литературно-журналистские круги.

EDGAR POE AND THE LITERARY AND JOURNALISTIC CIRCLES OF NEW YORK

Yu. V. Luchinsky, Full Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History and Legal Regulation of Mass Communications, Faculty of Journalism, Kuban State University
e-mail: LYV22@mail.ru

The article deals with the specifics of the relationship of Edgar Allan Poe with the literary and journalistic circles of New York in the connection with the publication in the Philadelphia magazine "Godey's Lady's Book" the series of literary portraits titled "Writers of New York", which caused the ambiguous reactions by contemporaries. "Writers of New York" published in Philadelphia magazine "Godey's Lady's Book" from May to October 1846. The manuscript of "Writers" is lost, so the text is reproduced in the future on the magazine version, which was based and literary executor of Poe's – Rufus Wilmot Griswold. He published "Writers of New York" in book form a year after the death of Edgar Poe, adding that the other critical work and essay writer.

Key words: Edgar Allan Poe, "Writers of New York", the magazine "Godey's Lady's Book", the magazine "The New-York Review", Charles Briggs, Sarah Hale, "The Knickerbocker, or New-York Monthly Magazine" Magazine, Lewis Clark, literary and journalistic circles.

Эдгар По дважды пытался обосноваться в Нью-Йорке. Первый раз – в феврале 1837 года, когда начинающий литератор решился покинуть Ричмонд.

«По, мисс Клемм и Вирджиния прибыли в Нью-Йорк в конце февраля 1837 года. Для всех троих город этот таил много нового и непривычного. Здесь не было ни старых знакомых, с которыми можно поболтать на улице, ни друзей, ни родственников, как в Ричмонде или Балтиморе. Они оказались в пугающем одиночестве, лишённые возможности обратиться к кому-либо за поддержкой» [1, с. 171].

Но время, выбранное Эдгаром По для приезда в Нью-Йорк, оказалось на редкость неудачным – биржевая паника 1837 года привела к закрытию или приостановке целого ряда периодических изданий, которые могли бы стать возможным источником заработка.

Ежеквартальный журнал “The New-York Review”, издаваемый Фрэнсисом Хоуксом (Francis Lister Hawks) и Калемом Генри (Caleb Sprague Henry), испытывал серьёзные затруднения, хотя Хоукс сам предлагал Эдгару По публиковаться в этом издании:

«Я бы хотел, чтобы Вы прошли своей широколезвийной секирой по этой жалкой литературной халтуре, которая окружает нас. Верю, что у Вас есть на это воля, и я знаю Ваши способности» [6, р. 111].

Однако в “The New-York Review” появилась всего лишь одна статья По (в октябре 1837 года). Она была посвящена разбору книги американского путешественника Джона Стивенса (John Lloyd Stephens) «Приключения во время странствий по Египту, Аравии и Святой Земле» (“Incidents of Travel in Egypt, Arabia Petraea, and the Holy Land”).

В итоге летом 1838 года Эдгар По отправился в Филадельфию, где ситуация с поисками работы была более благоприятной.

Возвращение в Нью-Йорк состоялось в апреле 1844 года уже на гораздо более длительный срок (до сентября 1849 года). И возвращение это было триумфальным – Эдгар По выбрал для публикации своего розыгрыша о перелёте через океан на воздушном шаре ту самую газету “The Sun”, которая прославилась громкими мистификациями, начиная с репортажа об открытии жизни на Луне [3, с. 112–114].

Текст Эдгара По начинался следующим образом:

«Поразительная новость, переданная срочно через Норфолк! Перелёт через Атлантический океан за три дня! Небывалый успех летательного аппарата мистера Монка Мейсона! После перелёта, длившегося семьдесят пять часов, от континента до континента, Мистер Мейсон, мистер Роберт Холленд, мистер Хенсон, мистер Харрисон Эйнсворт и четверо других лиц на управляемом воздушном шаре “Виктория” прибыли на остров Сэлливан, около Чарлстона, штат Южная Каролина!» [5, с. 486].

Постепенно освоившись в литературно-журналистской среде Нью-Йорка, Эдгар По приступил к созданию цикла очень своеобразных литературных портретов, своего рода «зарисовок с натуры» с элементами кратких критических оценок под общим заголовком «Литераторы Нью-Йорка» (“The Literati of New York City”).

«Литераторы Нью-Йорка» публиковались в филадельфийском журнале “Godey’s Lady’s Book” с мая по октябрь 1846 года. Рукопись «Литераторов» утрачена, поэтому текст в дальнейшем воспроизводился по журнальному варианту, на который опирался и литературный душеприказчик Эдгара По – Руфус Гризволд

(Rufus Wilmot Griswold). Он издал «Литераторов Нью-Йорка» отдельной книгой через год после смерти Эдгара По, добавив в этот том другие критические работы и эссе писателя.

Первый опыт сотрудничества Эдгара По с журналом “Godey’s Lady’s Book” датируется 1834 годом, когда в январском выпуске появился рассказ «Видение» (“The Visionary”) без указания имени автора. Затем в отношении Эдгара По с “Godey’s Lady’s Book” возникла десятилетняя пауза. И только в апрельском номере за 1844 год был опубликован (на этот раз за подписью автора) рассказ под названием «Повесть скалистых гор» (“A Tale of the Ragged Mountains”), в котором Эдгар По отдал дань увлечению френологией и месмеризмом.

В том же 1844 году он публикует ещё два рассказа – в сентябре «Длинный ларь» (“The Oblong Box”) и в ноябре «Ты еси муж, сотворивший сие!» (“Thou Art the Man!”). В следующем году появился рассказ «Тысяча вторая сказка Шехерезады» (“The Thousand-and-Second Tale of Scheherazade”), после чего началась публикация серии критических разборов (точнее сказать, критических этюдов), предметом которых становились самые разные американские поэты и писатели – от заслуженно позабытых до вполне значимых, типа знаменитого южанина Уильяма Гилмора Симмса.

Решающим шагом в подходе к созданию «Литераторов Нью-Йорка» стал критический разбор поэзии Уильяма Калена Брайанта (William Cullen Bryant), где Эдгар По впервые опробовал новый подход к созданию критического текста, соединив собственно критическую часть с описанием внешности автора. Описание это опиралось на каноны френологии, популярность которой в этот период достигла своего апогея.

Предметом литературных зарисовок в «Литераторах Нью-Йорка» послужили тридцать восемь авторов, составлявших на тот момент основной корпус нью-йоркских поэтов и писателей. Состав этого круга крайне неоднороден, что подчёркивал и сам Эдгар По («выбраны наугад, безотносительно их заслуг или недостатков»), но именно они составляли ту литературную «ткань», ту среду, без учёта которой невозможно восстановить ментальную историю США середины девятнадцатого века.

В письме от 16 апреля 1846 года, адресованном американскому поэту Филиппу Куку (Philip Pendleton Cooke), Эдгар По сообщал:

«В настоящее время я пишу для Годи серию статей под названием “Литераторы Нью-Йорка”. Они будут выходить в течение года и включать в себя описание каждого вкупе с откровенными оценками его литературных достоинств. Я намерен подготовить такую же серию статей об американских литераторах в целом – и, начиная с декабря, надеюсь издать (у нас и в Англии) том, включающий в себя все статьи под общим заголовком “Ныне здравствующие литераторы США” – или что-то в этом роде» [8, p. 277].

План Эдгара По так и не был осуществлён до конца, но «Литераторы Нью-Йорка», которым был добавлен примечательный подзаголовок – «Откровенные мнения по поводу достоинств этих авторов с добавлением нескольких слов о личности каждого», состоялись.

Во вступлении к циклу Эдгар По попытался определить специфику своего подхода к «описываемому материалу»:

«Работая над критическим разбором поэзии Брайанта, опубликованном в последнем номере этого журнала, я оказался в некотором затруднении, попытавшись выявить различие между расхожим “мнением” о достоинствах современных авторов и тем, что говорят и думают о них в литературных кругах. Первую разновидность “мнения” можно назвать “мнением” исключительно из вежливости. Оно в той же мере собственное, в какой мы считаем собственной купленную книгу. Мнение это, как правило, черпается из сегодняшних журналов, и я старался показать, как редко на самом деле в этих журналах высказываются о книгах суждения, отличные от тех, что прямо или косвенно принадлежат самим авторам этих книг. Самые “популярные”, самые “успешные” (по крайней мере, на недолгое время) писатели в девяносто девяти случаев из ста являют собой просто ловкость, настойчивость, наглость – одним словом, хлопотуны, подхалимы, шарлатаны» [3, с. 164].

Чуть далее автором была приведена аргументация в пользу выбора именно нью-йоркского литературно-журналистского сообщества:

«Литература Нью-Йорка может быть взята в качестве справедливого представительства страны в целом. Сам город есть центр американской литературы. Его авторы составляют, наверное, одну четверть всех, проживающих в Америке, а влияние их на своих собратьев хоть и молчаливо, но при этом не менее значимо и решающее. Так как я буду говорить о многих, размеры текста не позволят говорить о них пространно; но краткость эта будет точно соответствовать моему замыслу, состоящему в том, чтобы представить только мнение с небольшим добавлением аргументов или подробностей. Я хорошо знаком за малым исключением с каждым из описываемых мною авторов и хотел бы воспользоваться этим обстоятельством, чтобы описать в общих чертах внешность каждого, кто будет представлять интерес для читателей журнала» [3, с. 166].

При этом стоит отметить, что взаимоотношения Эдгара По с современниками складывались, как правило, не лучшим образом, во многом из-за неуживчивого характера самого писателя. Не случайно заметки о нью-йоркских литераторах он публиковал не в нью-йоркском, а в филадельфийском журнале.

Чтобы понять характер подачи материала в «Литераторах Нью-Йорка», возьмём статью, посвящённую Чарльзу Бриггсу (Charles Frederick Briggs). Этот нью-йоркский литератор перепробовал ряд профессий – от моряка до бакалейщика. После успеха «Приключений Гарри Франко» стал профессионально заниматься литературной деятельностью и даже основал в 1843 году в Нью-Йорке «Клуб по защите авторских прав».

Отношения Бриггса с Эдгаром По были неровными, хотя некоторое время их связывали дружеские отношения. Недопонимание возникло в период совместной работы в “Broadway Journal” в 1845 году, когда, выкупив долю Бриггса, Эдгар По стал полноправным редактором и издателем этого журнала.

Краткий очерк о Бриггсе разбивается на две части.

В первой Эдгар По разбирает творчество автора, указывая на его подражательный характер:

«Манера письма мистера Бриггса, однако, является очевидным подражанием Смоллетту, и, как и любое подражание, производит неблагоприятное впечатление на тех, кто знаком с оригиналом. Это общий недостаток для всех подражателей, чтобы “переиродить Ирода” в стремлении скопировать оригинал, и зачастую эти

недостатки значительно превосходят достоинства проделанной работы. Поэтому автор “Гарри Франко” сводит простоту Смоллетта к безвкусице, а его живописания низких слоёв общества скатываются до обыкновенной пошлости» [4, с. 164–165].

Приведа цитату из одного из произведений, критик приходит к заключению о культурном уровне своего «персонажа»:

«Мистер Бриггс никогда не мог составить и трёх связанных предложений на английском языке без грамматических ошибок. Он чудовищно необразован» [4, с. 165].

Во второй части По сосредоточился на описании внешности и характера Бриггса:

«Внешность мистера Бриггса не располагающая. Ростом он около пяти футов и шести дюймов, несколько хрупкого телосложения, с острым и тонким лицом, узким и низким лбом, вздёрнутым носом; рот его приятно очерчен, глаза же не столь хороши, маленькие и невыразительные, хотя иногда и сверкают. В манере одеваться он подражает художникам, гордясь тем, что знаком с ними, и считая себя знатоком искусства. Он член Союза художников. Ходит быстрой и нервной походкой. В общении – доброжелателен, откровенен и вкрадчив. В разговоре временами остроумен, но в нём живёт бес противоречия и ему невозможно ничего возразить. В нём много теплоты, и нельзя сказать, что его не любят, хотя он частенько раздражает и докучает. Две наиболее приметные черты его характера – непостоянство и страсть казаться таинственным. Его самые близкие друзья, похоже, ничего не знают о том, куда он собирается, и глупо ожидать от него прямого ответа на этот вопрос. Он, по всей видимости, немало попутешествовал; претендует на знание французского (в котором глубоко невежественен); вовлечён в бесконечное количество разнообразных занятий, и в настоящее время, насколько мне известно, снимает адвокатский офис на Нассо-стрит. Женат, немного вращается в обществе, на вид ему около сорока лет» [4, с. 166].

Первый же выпуск “Godey’s Lady’s Book” с «Литераторами Нью-Йорка» имел значительный успех, одновременно встретив резко негативную реакцию определённой части литературно-журналистских кругов Нью-Йорка.

В майском номере журнала “The Knickerbocker, or New-York Monthly Magazine” за 1846 год в редакционной статье под заголовком «Сплетни с читателями и корреспондентами» (“Gossip With Readers and Correspondents”) редактор этого издания Льюис Кларк (Lewis Gaylord Clark) обрушился на автора «Литераторов Нью-Йорка» с гневной отповедью, взяв за образец теккереевскую «Книгу снобов», выходившую еженедельно в журнале “The Punch” с февраля 1846 года по февраль 1847 года:

«Журнал “The Punch” публикует серию очерков под названием “Снобы Англии”, и как только свежий номер “The Punch” появляется в нашей стране, ему тут же начинают подражать, что вполне естественно, так как мы подражаем всему английскому, но те, кому подражают, и “The Punch” в том числе, – самые несчастные из этой категории. Ведь снобы встречаются и среди американцев, и мы со дня на день ждём появления в каком-нибудь периодическом издании статьи о снобах в качестве новинки. Есть у нас и блуждающий образец “литературного сноба”, постоянно привлекающий к себе внимание публики; сегодня в каком-нибудь низкопробном, а завтра в каком-нибудь дамском журнале; но всегда и везде абсолютно грязно и снобистски, словно призывая авторов “The Punch” взяться за перо и пригвоздить его на потеху публике. Миссис Луиза Годи пригрела этого сноба

в соседнем городишке, где он из кожи вон лезет, чтобы оправдать звание одного из самых низших представителей нынешнего литературного сообщества. <...> К примеру, его очерк о мистере Бриггсе (“Гарри Франко”) в упомянутом выше журнале смехотворен и совершенно не соответствует действительности. Кто из знакомых “Гарри Франко” (прозу которого Вашингтон Ирвинг назвал “самой свежей, наиболее естественной и запоминающейся”) признает его в описании этого сноба? Да к чему рассуждать об этом? Фу! По! Оставим этого “идиосинкразического” человека “наедине с его славой”...» [7, р. 456].

Впрочем, Эдгар По в долгу не остался и в сентябре 1846 года опубликовал литературный портрет Кларка, завершив его фразой – «надеюсь, что он женат».

Литература

1. Аллен Г. Эдгар По / сокр. пер. с англ. С. Силищева ; [послесл. М. Урнова]. – Москва : Молодая гвардия, 1984. – 334 с., 17 л. ил. – (Жизнь замечательных людей).
2. Лучинский Ю. В. Масс-медиа США и Канады: динамика глобализации. – Краснодар : Trivium, 2011.
3. По Э. А. Литераторы Нью-Йорка / пер. и коммент. Ю. В. Лучинского // Литературные знакомства: Международный альманах. – 2015. – № 2 (21). – С. 164-169.
4. По Э. А. Литераторы Нью-Йорка / пер. и коммент. Ю. В. Лучинского // Литературные знакомства: Международный альманах. – 2016. – № 1 (24). – С. 164-166.
5. По Э. А. Полное собрание рассказов / издание подгот.: А. А. Елистратова, А. Н. Николюкин ; отв. ред. А. А. Елистратова. – Москва : Наука, 1970. – 799 с.
6. Barnes N. *A Dream Within a Dream. The Life of Edgar Allan Poe.* – L.: Peter Owen Publishers, 2009.
7. Clark L. G. Gossip With Readers and Correspondents. *The Knickerbocker, or New-York Monthly Magazine.* – 1846. – Vol. 27 (No. 5, May). – Pp. 456-471.
8. *The Letters of Edgar Allan Poe:* in 2 vol. / ed. by J. W. Ostrum. – N.Y.: The Gordian Press, 1966. – Vol. II.

НОВЫЕ ИЗДАНИЯ МГИК

Клюско Е.М. Досуг населения России (X–XVII вв.): теоретико-методологические основы и исторический анализ : учебное пособие. Часть 1. – Москва : МГИК, 2016.

Учебное пособие раскрывает начальный этап в развитии досуга населения России с X по XVII в. Досуг рассматривается как социальное явление, как важная сторона жизнедеятельности общества. Значительное внимание уделено генезису понятия «досуг» в интерпретации зарубежных и отечественных ученых, его месту в системе близких по смыслу, но неоднозначных понятий: «социально-культурная деятельность», «культурная деятельность», «образовательная деятельность», его связи с надличностными формами социальной жизни. Делается акцент на методах научного исследования истории досуга в свете современных взглядов на исторический процесс. В пособии подробно рассматривается развитие досуговых форм деятельности людей на протяжении первых столетий существования Российского государства.

Учебное пособие предназначено для преподавателей, аспирантов и студентов вузов культуры, изучающих общепрофессиональную дисциплину «Теория и история социально-культурной деятельности». Оно представит интерес и для тех, кого интересует история родного Отечества.

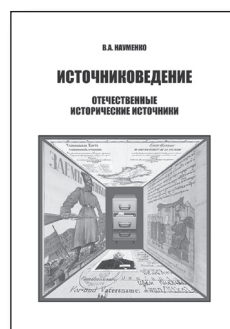


Науменко В.А. Источниковедение: отечественные исторические источники : учебное пособие для подготовки к семинарским и практическим занятиям. – Москва : МГИК, 2016. – 124 с.

Учебное пособие содержит систематизированный обзор основных отечественных письменных источников в их историческом развитии.

Представлены основные виды источников отечественной истории XI–XXI вв.: летописи, законодательные и частные акты, документы делопроизводства, статистические источники, периодическая печать и др.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки: «Документоведение и архивоведение».



Иванова В.Г. Создание мультимедийных проектов : учебное пособие. – Москва : МГИК, 2016. – 120 с.

Учебное пособие «Создание мультимедийных проектов» направлено на овладение знаниями в области современного информационного общества, технологий мультимедиа, создания портфолио и современных компьютерных проектов; оно окажет помощь студентам в становлении профессионального мастерства, личностного роста.

В учебном пособии рассмотрены понятия проекта, портфолио, мультимедийных технологий, социальных сетей и др.

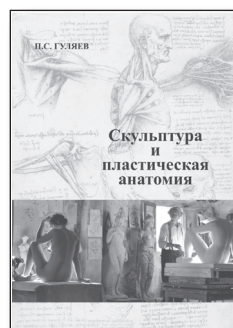


Гуляев П.С. Скульптура и пластическая анатомия : учебно-методическое пособие / П.С. Гуляев. – Москва : МГИК, 2016. – 76 с.

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки 54.03.02. – Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (профиль «Художественная керамика», квалификация «бакалавр»).

В учебно-методическом пособии даны сведения по теоретическим основам скульптуры и пластической анатомии. Раскрываются основные методические приёмы, позволяющие последовательно освоить основы скульптурной пластики и моделирования формы.

Пособие адресовано студентам, педагогам, развивающим художественное творчество детей средствами искусства.



**Наш адрес: 141406, Московская область,
г. Химки, ул. Библиотечная, 7.
Редакционно-издательский отдел.
Тел. 8 (495) 570-76-82
8 (495) 570-04-00
E-mail: rio-book@mail.ru**

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Журнал принимает к публикации статьи, которые ранее не были опубликованы. Статья должна обладать научной новизной, отражать основные результаты исследований автора, соответствовать общему направлению журнала и быть интересной широкому кругу российской научной общественности.

Статья может содержать (при необходимости) минимум таблиц, формул и графических зависимостей. Статью необходимо завершить выводом (выводами). Все аббревиатуры и научные термины следует раскрывать. Не стоит злоупотреблять интернет-источниками. При их использовании необходимо давать ссылки в соответствии с правилами оформления библиографического аппарата научных статей.

Требования к публикации

1. Текст набирают в редакторе Microsoft Office Word, шрифт – Times New Roman, кегль 14, интервал – 1,5.
2. Объём статьи не должен превышать 15–16 тыс. печатных знаков, включая пробелы, но не более 20 тыс. знаков, включая пробелы.
3. Список литературы располагается в конце статьи в алфавитном порядке, библиографические описания в списке оформляются по ГОСТ 7.05–2008, отсылки по тексту статьи даются в квадратных скобках.
4. К статье прилагаются:
 - а) аннотация (один абзац 100–250 слов) на русском и английском языках, а также ключевые слова к статье на русском и английском языках;
 - б) сведения об авторе: ФИО полностью, на русском и английском языках (на английском языке ФИО авторов представляются в одной из принятых международных систем транслитерации, желательно использовать Систему транслитерации Американской ассоциации библиотек и Библиотеки Конгресса (ALA-L C)), место учебы и работы, занимаемая должность, контактный телефон (желательно и мобильный), электронный адрес;
 - в) рецензия научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполняется работа, на бланке учреждения, с заверенной подписью (к статье на соискание докторской степени необходимо представить 2 рецензии специалистов в данной области).
5. Статьи принимаются в двух экземплярах – печатном и электронном. Распечатанный на бумаге текст должен быть идентичен тексту электронного варианта.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора материалов. Статья, после её одобрения редколлегией журнала, может находиться в редакционном портфеле до года. Отклонённые статьи не возвращаются и не рецензируются.

DEAR AUTHORS!

The journal accepts for publication articles that have not been previously published. The article should have a scientific novelty, should reflect the main results of the author's research, should correspond with the general direction of the magazine and should be interesting to a wide range of the Russian scientific community.

The article can include (if necessary) a minimum amount of tables, formulas, and plots. The article should include a conclusion. All abbreviations and scientific terms should be disclosed. You should not abuse the Internet sources. If their use is necessary you should give references in accordance with the rules of registration of bibliographic apparatus of scientific articles.

Requirements for publishing

1. The text is typed in the Microsoft Office Word, font – Times New Roman, size 14, spacing – 1,5.
2. The scope of article should not exceed 15–16 thousand printed characters, including spaces, but no more than 20 thousand characters, including spaces.
3. References should be located at the end of the article in the alphabetical order, bibliographic descriptions in the list should be drawn up in accordance with GOST 7.05–2008, references in the text of the article should be given in brackets.
4. You should add to the article:
 - a) the abstract (one paragraph of 100–250 words) in English and Russian, as well as keywords to an article in the Russian and English languages;
 - b) information about the author: full name, in the Russian and English languages (English name of the authors should be represented in accordance with one of the accepted international system of transliteration, it is desirable to use either the International Standard ISO 9:95 (GOST 7.79–2000) or the system of transliteration of American Library Association and the Library of Congress (ALA-LC), place of study and work, position, telephone number (preferably a mobile), e-mail;
 - c) review and recommendations of the supervisor of the Department where the work is performed in a form of the institution with certified signature; 2 reviews from the specialists in the certain filed should be added to the article for a reward of Doctorate.
5. Articles are accepted in two copies – printed and electronic. The printed text on the paper must be identical to the text of the electronic version.

The Editorial Board reserves for itself the right to select the materials. The article, after its approval by the editorial board of the journal, may be in an editorial portfolio up to one year. Rejected articles will not be returned and will not be reviewed.

CHIEF EDITOR – CHAIRMAN OF THE EDITORIAL COUNCIL

Lobanov Ivan Vasilyevich,

Ph.D. (Legal Sciences), Rector of the Moscow State Institute of Culture

EDITORIAL COUNCIL

Arakelova Aleksandra Olegovna,

Full Doctor of Art Criticism, Professor, Director
of the Department of Education and Science
of the Ministry of Culture of the RF, Honored Worker
of Culture of the RF

Malyshev Vladimir Sergeevich,

Ph.D. (Economics), Full Doctor of History of Arts,
Professor, Rector of the Russian State Institute of
Cinematography named after S. A. Gerasimov, Honored
Worker of Culture of the RF, Academician of the
Russian Academy of Education, President of Association
of Educational Institutions of Cultural and Art

Turgaev Aleksandr Sergeevich,

Full Doctor of History, Professor,
Rector of the St. Petersburg State Institute of Culture,
Honored Worker of Higher School of the RF

Shrayberg Yakov Leonidovich,

Full Doctor of Technical Sciences, Professor,
Head of the Department of Informatization
of Culture and Electronic Libraries,
Faculty of Social Studies and Humanities,
Moscow State Institute of Culture,
Honored Worker of Culture of the RF,
Director General of Russian National

Public Library for Science and Technology,

Vice-President of Russian
Library Association (RLA),
President of the International Association
of Users and Developers of Electronic Libraries
and New Information Technologies (ELNIT)

Yusupov Rivkat Rashidovich,

Full Doctor of History, Professor,
Rector of the Kazan State Institute
of Culture, Honored Worker of Science
of the RF, Honored Worker of Science
of the Republic of Tatarstan

EDITORIAL BOARD

SECTION OF ART CRITICISM

(17.00.00 – ART CRITICISM)

Arakelova Aleksandra Olegovna,

Full Doctor of Art Criticism, Professor,
Director of the Department of Education and Science
of the Ministry of Culture of the RF, Honored Worker
of Culture of the RF

Malyshev Vladimir Sergeevich,

Ph.D. (Economics), Full Doctor of History of Arts,
Professor, Rector of the Russian State Institute
of Cinematography named after S. A. Gerasimov
(VGIK), Honored Worker of Culture of the RF,
Academician of the Russian Academy of Education,
President of the Association of Educational
Institutions of Cultural and Art

Efimova Natalya Ilyinichna,

Full Doctor of Art Criticism, Professor of the
Department Theory and History of Music, Faculty
of Musical Arts, Moscow State Institute of Culture

SECTION OF CULTURAL STUDIES

(24.00.00 – CULTURAL STUDIES)

Aronov Arkady Alekseevich,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Full Doctor
of Cultural Studies, Head of the Department of
History, Cultural History and Museology, Faculty
of Social Studies and Humanities, Moscow State
Institute of Culture, Honored Worker of Higher
Professional Education of the RF

Voevodina Larisa Nikolaevna,

Full Doctor of Philosophy, Professor of the
Department of Theory of Culture, Ethics and
Aesthetics, Faculty of Social Studies and Humanities,
Moscow State Institute of Culture

Esakov Valery Anatolyevich,

Ph.D. (Philosophy), Full Doctor of Cultural Studies,
Professor, Vice Rector for Scientific Activity and
Board of Trustees, Moscow State Institute of Culture,
Honored Worker of Culture of the RF, Honored
Worker of the General Education of the RF

Malygina Irina Viktorovna,

Full Doctor of Philosophy, Professor, Head of
the Department of Theory of Culture, Ethics and
Aesthetics, Faculty of Social Studies and Humanities,
Moscow State Institute of Culture

SECTION OF LIBRARY

AND INFORMATION ACTIVITY
(05.25.00 – DOCUMENTARY DATA)

Mazuritsky Aleksandr Mikhailovich,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
of the Department of Library Science and Bibliology,
the Department of Informatization of Culture and
Electronic Libraries, Faculty of Social Studies and
Humanities, Moscow State Institute of Culture

Lopatina Natalya Viktorovna,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Head of the Department of Library
Science and Bibliology, Faculty of Social Studies and
Humanities, Moscow State Institute of Culture

Ivanova Galina Aleksandrovna,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of
the Department of Management of Information
and Library Activity, Faculty of Social Sciences and
Humanities, Moscow State Institute of Culture

Stolyarov Yuri Nikolaevich,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
of the Department of Management of Information
and Library Activity, Faculty of Social Sciences and
Humanities, Moscow State Institute of Culture,
Chief researcher of the Akademiizdatcenter "Nauka"
RAS, Honored Worker of Higher School of the RF

SECTION OF LITERARY STUDIES

(10.01.00 – LITERARY STUDIES)

Kolomiitseva Elena Yuryevna,

Full Doctor of Philology, Professor, Head of
the Department of Journalism, Faculty of Mass
Media and Audiovisual Arts, Moscow State Institute
of Culture

Luchinsky Yuri Viktorovich,

Full Doctor of Philology, Professor, Head of the
Department of History and Legal Regulation of Mass
Communications, Kuban State University, member of
The Union of Journalists of Russia, Honored Worker
of Higher Professional Education of the RF

Tertychnyi Aleksandr Alekseevich,

Full Doctor of Philology, Professor
of the Department of Periodical Press, Faculty of
Journalism, Lomonosov Moscow State University,
member of The Union of Journalists of Russia
Shkondin Mikhail Vasilyevich,
Full Doctor of Philology, Professor of the Department
of Periodical Press, Leading Researcher at the
Problem Research Laboratory for Complex Studies of
Current Issues of Journalism, Faculty of Journalism,
Lomonosov Moscow State University

SECTION OF PEDAGOGICS AND SOCIAL AND CULTURAL EDUCATION (13.00.00 – PEDAGOGICAL SCIENCES)

Zharkova Alena Anatolyevna, Full Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of cultural and leisure activities, Faculty of social and
cultural activity, Moscow State Institute of Culture

Streltsova Elena Yuryevna,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Theory and History of
Folk Artistic Culture, Faculty of Social and Cultural
Activity, Moscow State Institute of Culture

Khristidis Tatyana Vitalyevna, Full Doctor of

Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department
of Pedagogics and Psychology, Faculty of Social and
Cultural Activity, Moscow State Institute of Culture

Sukalo Aleksandr Aleksandrovich,

Full Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the
Department of Social and Cultural Activity,
St. Petersburg State Institute of Culture

Yaroshenko Nikolay Nikolaevich,

Deputy Editor, Full Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Head of the Department of Social and
Cultural Activity, Moscow State Institute of Culture