

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
НАУЧНЫЙ ПОИСК, ОБНОВЛЕНИЕ
СОДЕРЖАНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА**



ИНСТИТУТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРОЛОГИИ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ
ОБРАЗОВАНИЯ



*сборник материалов по итогам
международного научно-практического кластера*

**Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»**



**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
НАУЧНЫЙ ПОИСК, ОБНОВЛЕНИЕ
СОДЕРЖАНИЯ И ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА**

**сборник материалов
по итогам международного
научно-практического кластера**

**ФГБНУ «ИХОиК РАО»
2018**

УДК 377:7.07
ББК 70
X98

Рецензенты:

Демин В. П., д-р искусствоведения, профессор, академик Российской академии образования, академик-секретарь Отделения образования и культуры Российской академии образования;

Печко Л. П., д-р филос. наук, профессор, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования».

Утвержден к печати решением ученого совета Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
от 16.10.2018 г., протокол №8.

X98 Художественное образование в России на современном этапе: научный поиск, обновление содержания и повышение качества: сборник научных материалов по итогам международного научно-практического кластера «Теория и практика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях» (ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», 19–20 июня 2018 г.) / Сост. О. В. Гальчук. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018. – 424 с.

ISBN 978-5-905451-62-1

В сборник «Художественное образование в России на современном этапе: научный поиск, обновление содержания и повышение качества» вошли доклады, представленные учеными, преподавателями, деятелями искусства и культуры из Москвы, Санкт-Петербурга, Смоленска, Таганрога, Йошкар-Олы, Минска и Могилева (Республика Беларусь), Лиона (Франция), Рима (Италия), Техаса (США), Гааги (Нидерланды) в рамках международного научно-практического кластера «Теория и практика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях» (19–20 июня 2018 г.). Сборник представляет несомненный интерес для ученых, изучающих проблемы художественного образования и педагогики искусства, а также специалистов в области образовательной практики: преподавателей художественно-гуманитарных и педагогических вузов, аспирантов и студентов, школьных учителей-гуманитариев.

Статьи публикуются в авторской редакции.

УДК 377:7.07
ББК 70

© ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018
© Авторы, 2018

ISBN 978-5-905451-62-1

© Оформление. ООО «Издательство «Маджента», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 7

Часть 1. Концептуальные основы современного художественного образования 9

Савенкова Л. Г. Полихудожественное в образовании, или «когда все искусства вместе»..... 9

Кашекова И. Э. Векторы развития непрерывного общего художественного образования в контексте современной культуры..... 17

Фомина Н. Н. Содержательные вопросы преемственности общего и специального художественного образования в историческом опыте советской школы..... 27

Мелик-Пашаев А. А. Развитие одаренности: становление автора..... 36

Стукалова О. В., Олесина Е. П. Культурно-образовательная среда как фактор модернизации непрерывного художественного образования 45

Нилов В. Н. Непрерывное художественное образование и воспитание школьников средствами хореографического искусства в современных условиях..... 56

Командышко Е. Ф. Образовательный туризм в развитии культурно-творческой инициативы учащейся молодежи..... 70

Лыкова И. А. Концептуальные идеи образовательной программы «Азбука народной культуры»: от целевых ориентиров к «портрету» развития ребенка 77

Кузнецова В. В. Этнокультурное образование: актуальность, проблематика, перспективы 88

Часть 2. Актуальные направления музыкального образования 100

Акишина Е. М. Музыкально-творческое развитие обучающихся в современной системе музыкального образования: основные направления, цели, особенности 100

Алексеева Л. Л. Музыкально-творческое развитие школьников в условиях информатизации образования..... 116

Надолинская Т. В. Драматизация как основа построения интегративных уроков музыки в современной школе.....	124
Красильников И. М. Автокоммуникация как основа интерактивной музыкальной деятельности школьников.....	132
Пирязева Е. Н. Музыкальное развитие школьников средствами цифровых технологий.....	138
Ломанович В. В. Музыкальное образование и музыкальное воспитание как структурные элементы музыкальной культуры.....	146
Красильникова М. С., Яшмолкина О. Н. Изучение национальной музыкальной культуры учащимися на уроках музыки в школе (на примере творчества великого русского композитора М. И. Глинки)	152
Алексеева Л. Л. Творческое наследие М. И. Глинки в музыкальном образовании современных школьников	157
Часть 3. Педагогический потенциал изобразительного искусства и дизайна	163
Савенкова Л. Г., Фомина Н. Н. Развитие предметно-пространственных представлений учащихся в процессе освоения изобразительного искусства: история и современность.....	163
Копцева Т. А. Проблемы выявления и развития художественной одаренности учащихся на занятиях изобразительным искусством в общеобразовательной школе	179
Радомская О. И. Возможности интегрированного подхода к преподаванию изобразительного искусства в общеобразовательной школе.....	194
Ротмирова Е. А. Изобразительная культура учащихся как устойчивый гуманитарный компонент системы художественного образования.....	199
Комлева В. В. Общение на языке дизайна в контексте творческого развития ребёнка. На примере создания коллективного панно «Прованс	210

Часть 4. Театральная педагогика в контексте современного образовательного и социокультурного пространства.....	217
Афанасьев В. А., Жихарев П. С. Традиции Малого театра и профессиональное становление современного актёра.....	217
Жихарев П. С. Психолого-педагогический портрет студента в контексте художественно-образовательной среды театрального вуза.....	221
Барковский В. М. Роль режиссера-мастера в профессиональном становлении будущих режиссеров.....	224
Тюмин С. Б. Воображение. Сходства и разница двух концепций – К. С. Станиславского и М. Чехова.....	227
Гржленска А. К. Роль классики в современном театральном искусстве.....	231
Семенова Е. А. Юмор против Иронии: Потенциал карнавальской культуры в методиках формирования личности актёра и режиссёра.....	234
Огнева Н. М. Использование медийного пространства как инструмент мотивации студента. (К вопросу о методике преподавания иностранного языка в театральном ВУЗе).....	243
Найденкин С. М. Инновационные формы обучения философским и социально-гуманитарным дисциплинам в Школе-студии МХАТ.....	248
Руднев П. А. Постсоветский театр.....	252
Киреева Е. В. Роль музея театра в художественном образовании подростков (на примере экскурсии «Чехов на смоленской сцене».....	285
Суворова Филипс Е. Театрально-фестивальный Хьюстон: Русский через родное искусство.....	292
Часть 5. Педагогические, региональные и культурологические аспекты хореографического искусства.....	294
Винокуров А. И., Свид О. Д. Основы педагогического мастерства хореографа и психология творчества в художественно-образовательной среде вуза.....	294

Нилов В. Н. Хореография народов Севера и Дальнего Востока России: региональный аспект.....	297
Петров А. А. Хореографическая культура народов Севера России и языковая подготовка при обучении бакалавров и магистров.....	307
Медкова Е. С. Танец в живописи.....	314

**Часть 6. Арт-педагогика как актуальное направление
художественного образования 329**

Анисимов В. П. Арт-педагогика в условиях глобализации: опыт реализации элитных притязаний личности.....	329
Скворцова Т. П. Арт-педагогические условия профилактики негативизма детей дошкольного возраста в современной информационной среде.....	336
Зарецкая А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение личностного развития в полихудожественном пространстве.....	345
Никитин О. Д. Использование технологий арт-педагогики в работе со студентами.....	350
Ситников Ф. С. Технология пластической выразительности в арт-педагогике.....	363

**Часть 7. Концепт «Гений места» в гуманитарных
междисциплинарных исследованиях..... 368**

Манн Ю. В. Гоголь открывает город.....	368
Поль Д. В. Genius loci: Вёшенская и Шолохов.....	380
Бутеев Д. В. Смоленщина в жизни и творчестве Н. А. Энгельгарда....	386
Стукалова О. В., Радомская О. И., Селиванова О. В. Концепт «Гений места» в контексте интеграции искусств: поэзия Максима Богдановича и музыка на уроке словесности.....	392
Гальчук О. В. Концепт «Гений места» в школьном литературном образовании.....	396
Кравченко З. А., Мускара И. Итальянский след в коллекции «Genius loci» Дмитрия Бурылина.....	413
Волкова М. И. Театр «Новое Поколение» – Национальный драматический центр (Лион, Франция): гений места.....	419

ВВЕДЕНИЕ

*Поднявшись по лестнице познания,
мы видим, что она полна
глубочайшей ценности.
Андрей Белый*

Сборник научных материалов, посвященный современным теориям и практикам обновления содержания и повышения качества художественного образования, создан в процессе научного взаимодействия исследователей в области педагогики, философии, литературо- и искусствоведения, педагогов-практиков, деятелей культуры.

Художественное образование сегодня – это целый комплекс междисциплинарных направлений научного знания, методических разработок, социокультурного проектирования. Убедиться в правоте этого тезиса можно, просто перечитав оглавление сборника. Он включает несколько разделов, которые в совокупности отражают самые разные подходы, концептуальные идеи и результаты исследований, охватывающих проблемы непрерывного художественного и поликультурного образования, создания культурно-образовательной среды, интеграции искусств, музыкально-творческого развития обучающихся, арт-педагогики. В статьях сборника содержатся размышления ученых о целевых ориентирах развития обучающихся разного возраста: от дошкольного до студенческого; о роли преемственности общего и специального художественного образования; о путях становления одаренного ребенка и т. д. Своеобразной «изюминкой» собранных материалов является раздел, посвященный концепту «Гения места» в гуманитарных исследованиях.

Среди авторов сборника – выдающиеся ученые современности (Ю. В. Манн, А. А. Мелик-Пашаев, Л. Г. Савенкова, Н. Н. Фомина, В. Н. Нилов, С. М. Найденкин), создатели региональных научных школ арт-педагогики (В. П. Анисимов), теоретики музыкального образования (Т. В. Надолинская, И. М. Красильников, М. С. Красильникова, О. Н. Яшмолкина и др.); театральные деятели и педагоги из разных стран (П. А. Руднев, В. А. Афанасьев, В. М. Барковский, Е. Суворова Филипп, И. Мускара, А. К. Гржленска и др.); авторы современных

технологий и методик художественного образования (Л. Л. Алексеева, И. Э. Кашекова, Е. Ф. Командышко, И. А. Лыкова, А. А. Петров, Н. М. Огнева, Е. П. Олесина, Т. А. Копцева и др.).

Ценность представленных в сборнике материалов обусловлена значительным педагогическим и научным опытом авторов, широким спектром тем и убедительной аргументацией выводов. Целостная картина, возникающая после ознакомления с материалами сборника, показывает, что современное художественное образование представляет собой влиятельный социальный институт, отвечающий за самоопределение подрастающего человека в пространстве общечеловеческой культуры. Продуктивный созидательный характер художественно-творческой деятельности основан на эмоциональном самовыражении, развитии целостно-смыслового восприятия произведений искусства, эстетическом отношении юного автора к миру. Все это позволяет надеяться, что материалы сборника внесут заметный вклад в развитие образования и культуры.

Екатерина Михайловна Акишина,
директор ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»

ЧАСТЬ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полихудожественное в образовании, или «когда все искусства вместе»

Савенкова Любовь Григорьевна,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
главный научный сотрудник ФГБНУ
«Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7452.2017/8.9

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы полихудожественного образования – разработка и внедрение в практику интегрированных и креативных развивающих форм работы на уроке.

Ключевые слова: полихудожественное воспитание, полихудожественное образование, экологический подход к обучению и воспитанию детей на основе полихудожественности, художественные представления, художественные предпочтения, художественное воображение, художественно-творческое мышление детей.

Каждый родитель и каждый педагог хотели бы, чтобы их дети были талантливы, успешны и счастливы, но не каждый знает, что такими они могут стать только при условии гармоничного развития их врожденных способностей – чувствовать, мыслить и действовать одновременно. Научить ребенка творчески мыслить, познавать, творить, откликаться на прекрасное легче всего с помощью разных видов

искусства. И, конечно, период детства для этого самый благодатный, так как острота зрения, слуха, осязания, обоняния находится в развитии.

Потребность выразить себя быстро и активно в какой-либо деятельности преобладает у детей над сосредоточенной и кропотливой работой. Они охотно пробуют себя в различных действиях, с интересом вовлекаются в игру и способны на неожиданные проявления себя в творческих коллективных и индивидуальных работах.

Любой заинтересованный педагог, воспитатель, связавший свою жизнь с воспитанием детей, знает, что в каждом ребенке есть свой «божий дар», который отличает его от других. Увидеть и сохранить это индивидуальное возможно только при условии грамотно организованного процесса обучения и воспитания, в котором гармонично будут развиваться данные ребенку от природы способности и чувства: видеть и слышать, мыслить и чувствовать, двигаться и рассуждать, откликаться на прекрасное в природе и многое другое.

И вряд ли, кто-то сможет оспорить, что для развития, например, остроты зрения очень важны занятия живописью и графикой, а воспитание тонкого слуха невозможно без музыки; красота движений и осанка формируется на уроках танца; умение общаться, слушать и слышать партнера в театральной деятельности. Уже только поэтому важность включения разных видов искусства в процессе взросления ребенка переоценить невозможно. Лишение ребенка процесса полноценного общения с разными видами художественного творчества влечет за собой притупление того или иного органа чувств человека, восполнение которого с возрастом практически невозможно.

Не правы и те, кто думают, что детей нужно оберегать от лишней нагрузки в детском саду или в школе. Что можно решить проблему перегрузки за счет сокращения количества времени отводимого на освоение искусства. Результаты исследований ученых свидетельствуют о другом. У тех детей, которые в течение учебного дня больше других заняты в школе занятиями разными видами искусства, уровень утомляемости в течение учебного дня сокращается почти на 25%. А все потому, что их сознание переключается с одного вида деятельности на другой, логическое и образное мышление развиваются одновременно.

Не правы также и те, кто считает, что дети не умеют чувствовать сложности окружающего мира, что они не понимают взрослый мир, поэтому

их нужно оберегать от раннего взросления и осмысления жизни. Практика показывает, что дети остро ощущают настроения окружающей жизни и природы, они так же великолепно чувствуют настроение взрослых и их отношение к ним. Близкое общение с детьми позволяет раскрывать в них «больших философов», научает педагога понимать их мир, помогает находить интересные формы общения, которые создают условия для оригинального проявления ребенка в слове, изображении, действии, формируют их способность мыслить и чувствовать одновременно.

Более 30 лет назад коллективом научных сотрудников Института художественного образования и культурологии Российской академии образования под руководством профессора Б. П. Юсова, был обоснован экологический подход к обучению и воспитанию детей на основе полихудожественности – приобщения ребенка к разным видам искусства (музыка, изобразительное искусство, танец, театр, пение, поэзия) с самого раннего возраста. В 1987 г. ученый впервые ввел в педагогику понятие «*полихудожественное воспитание*» и «*полихудожественное образование*».

Для любого ребенка естественно, что он одновременно рисует и говорит, двигается и поет, играет, воображает и фантазирует. Поэтому, включая в работу разные виды художественного восприятия, опираясь на память ребенка и его интеллект, а также концентрируя его волю и внимание, воспитатель развивает воображение и тем самым поддерживает желание ребенка творить самому.

В таком образовании на каждый возраст важно *выделять* единые для всего педагогического коллектива *направления развития ребенка, формируемые понятия и действия, задачи*, которые последовательно решаются во всех видах творческой деятельности и всех образовательных областях. Система этой работы выстраивается таким образом, чтобы у детей одновременно были задействованы разные виды мышления (логическое, художественное, визуальное, слуховое и др.), то есть должны одновременно работать 2 полушария головного мозга.

Уникальная способность человеческого мозга (двойственность мышления), к сожалению, не всегда учитывается в обучении детей. Взрослые озабочены развитием интеллектуальной сферы, а активная творческая деятельность, основанная на работе воображения, зачастую недооценивается. Хотя, как доказывают специалисты, формирование в мозге гибких структур происходит благодаря *восприятию «живого искусства»*: живого голоса исполнителя (а не в записи), даже если это

будет делать педагог или воспитатель; или наблюдение за тем, как с помощью красок и руки художника создается картина; как из, казалось бы, простых движений, рождается танец и др. Благодаря *активной самостоятельной творческой деятельности в разных видах искусства* происходит гармония эмоциональных отношений и формируется устойчивость психической составляющей человека к разнообразным явлениям окружающего мира.

Следует указать еще на один аспект. Отдельный вид искусства влияет и на чувства школьника, и на воображение, и на волю, и мысли, независимо от других искусств. Но каждое из искусств оказывает значительное влияние лишь на определенную сферу детских чувств, которая подвластна только данному искусству.

Алгоритмом внедрения педагогики искусства в реальную практику школы должен быть направлен на:

- создание максимальных условий для развития потенциальных возможностей каждого ученика и осуществления контроля своего самопознания и самосовершенствования;
- развитие воображения, предметно-пространственного мышления детей в едином процессе всеобщего художественного образования;
- учет психологических и психических особенностей в развитии каждого учащегося в процессе его взаимодействия с разными видами искусства;
- создание модели успешной работы педагогического коллектива в системе освоения предметов гуманитарного и художественного цикла с учетом специфики культуры и традиций региона;
- внедрение в практику образовательного учреждения организованного процесса интегрированного обучения.

Все это в идеале предполагает:

- выход за рамки одного искусства (одного предмета), отказ от привычных форм и методов работы с детьми;
- привлечение разных видов творческой деятельности и информации из области знаний: наук, природного мира, истории, географии, естествознания и др.
- связь с развитием культуры в широком понимании: мысль – наука – техника – градостроительство – духовные, культурные, нравственные традиции – искусство;
- обращение к художественной культуре, региона;

- перенос педагогического акцента с изучения «памятников искусства» на творческое проявление самих детей, на детское творчество;
- оперативность включения ученика на уроке в творческий процесс;
- желание и умение ребенка работать в коллективе, в группе;
- вариативность решения учеником, предложенной ему, творческой задачи;
- способность детей в активной форме совмещать возможности разных искусств в одной творческой работе;
- умение продуктивно завершать начатую работу;
- художественно-речевое развития ребенка – осознание, понимание и передача информации о мире с помощью мысли;
- развитие воображения: живости, гибкости, широты деятельности мозга, вариативности в решении задач, возвышение, представление идеального плана действия;
- развитие стремления оригинально и индивидуально создавать образ, неординарно решать любую творческую задачу;
- систематическая и целенаправленная работа с ребенком по искусству, включающая восприятие произведений разных видов искусства;
- освоение чувства общей полифоничности художественной среды и фонетики звучания слова через цвет, звук, пространство, интонацию, мелодику.

Все перечисленное выше имеет прямое отношение к дошкольному учреждению, школе и среднему специальному и высшему образованию (в том числе и подготовке будущих учителей, воспитателей и педагогов).

В основе полихудожественного обучения лежит положение о том, что каждый ребенок воспринимает мир в художественных образах, он «изначально полихудожественен, полимодален» – он одновременно видит, слышит, чувствует, двигается, осязает, обоняет, то есть он предрасположен к восприятию и деятельности в разных видах художественной деятельности.

Главная задача учителя максимально развивать у детей данные им природой способности *равноценно*. Приведу некоторые тезисы полихудожественного образования.

Другими словами «ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЕ образование» – это *комплексное взаимодействие искусств* в процессе общего образования

и воспитания детей и школьников, которое возможно только при активном сотрудничестве педагогов гуманитарного и художественного цикла в образовательном учреждении. *Это не замена традиционных занятий искусством, а создание новых условий их организации.*

Задача полихудожественного образования – *развитие эмоционально-чувственной сферы детей и совершенствование в комплексе заложенных в нем природой задатков.* Это предполагает общение с ребенком на языке искусства, формирование понятий и представлений о художественном образе в разных видах искусства, о форме, пространстве, композиции; общих и особенных средствах художественной выразительности в разных видах искусства; формирование умений переносить художественный образ одного искусства на язык другого и т. д.

Именно это формирует художественное воображение детей, их способность к самостоятельному творчеству, желанию выразить себя в каком-либо творчестве. В педагогике полихудожественное образование неразрывно связано с разработкой и внедрением в практику интегрированных и креативных развивающих форм работы на уроке, направленные на формирование *художественных представлений, художественных предпочтений и художественного воображения* вместе формирующих индивидуальное *художественно-творческое мышление* детей.

В качестве примера полихудожественных форм организации занятий, можно назвать некоторые технологии (одним из разработчиков которых является автор данной статьи), это: «Цикл занятий, объединенных одной темой», «Уроки путешествия», «Творческие проекты», «Социоигровые формы организации образовательного процесса», Игра-фантазия «Я в измененных обстоятельствах» *по мотивам книги Г. Гессе «Игра в бисер»*, «Игра – фасилитированная дискуссия», «Художественное событие» и др.

В качестве примера предлагаю *«Интегрированную разминку»*.

Технология интегрированной разминки направлена на развитие способности учащихся применять знания из различных областей в конкретных предлагаемых обстоятельствах, умение использовать художественно-выразительные средства разных видов искусства и знаний об искусстве в решении творческой задачи. Данная технология не должна занимать на уроке много времени, а ее тематика направлена на закрепление пройденного материала или, наоборот,

предполагает подготовку к восприятию новых знаний. Она изначально должна опираться на активизацию работы и логического, и эмоционально-образного мышления.

Поэтапно технология выстраивается следующим образом:

1 этап. Учителем задается тема разминки, связанная с изучаемой проблемой (например: «Направления в искусстве и развитие науки в ХУШ века»; «Выразительные средства музыки и изобразительного искусства: общее и различие», «Бах – время – вечные темы в искусстве», «Пространство в искусстве: музыка, поэзия, изобразительное искусство, архитектура», «Ритм в сказке и музыкальном фольклоре», др. (в зависимости от возраста, изучаемого раздела программы).

Примечание. Желательно организовывать работу в небольших группах, когда весь класс делится на группы по 3 – 5 человек (*группы лучше формировать не по желанию, а по случаю, то есть разделить класс, например, на красный, желтый, синий, зеленый, белый, оранжевый, др. цвета и соединить учащихся в группы по цветовому признаку. Такое объединение учит учащихся общаться со всеми детьми в классе, а не по предпочтению*).

Далее работа развивается по принципу сонатной формы музыкального произведения и состоит из нескольких этапов.

1 Этап.

Экспозиция. Каждая группа (или каждый ученик, если работа будет вестись индивидуально каждый учеником в классе) **вслух** предлагает свое раскрытие сюжета (темы) с максимальным привлечением знаний из различных областей наук и искусства («Главная партия»).

Примечание: повторы сюжетных линий в разных группах не разрешаются. При возникновении такового, предлагается быстро заменять логику своего сюжета и изложить новую версию. Все учащиеся класса внимательно следят за линиями развития сюжетов всех групп (учащихся).

2. Этап.

Разработка. После прослушивания всех сюжетных линий, происходит проработка и коррекция тем (сюжетов) в каждой группе и их развитие до кульминации (по принципу выстраивания сюжета в театре, романе, симфонии) с учетом «*побочной партии*» (других видов искусства, данных науки, различного рода информации, высказываний участников «игры»).

3. Этап.

Реприза. Продолжение развития сюжета (линии размышлений).

4. Этап.

Подведение итогов. Выслушиваются мнения всех групп (участников) по работе каждой группы (минусы и плюсы в развитии темы, ошибки, оригинальность). Оценивание работы всех групп (каждая группа выставляет свою отметку по 10 бальной шкале каждой группы с обоснованием по 4 параметрам: *оригинальность, логика развития сюжета, применение знаний из других предметов, умение грамотно обосновать свою точку зрения*).

5. Этап.

Озвучивание отметок с обоснованием, если есть совпадения в оценке, то их выставляют всем участникам группы; в случае не совпадения мнения решается коллективно и выставляется отметка в журнал.

Учителем может быть выбрана и другая схема проведения интегрированной разминки, например, используя правила какой-то игры (лапта, домино, прятки, пятнашки, классики и др.), в этом случае учителю заранее нужно выделить для себя последовательность предлагаемых форм работы, чтобы без труда объяснить из учащимся, а лучше записать на доске или специально изготовленном плакате. При системной работе по такой технологии разминка будет проходить достаточно быстро. Она также весьма эффективна при проверке знаний учащихся.

Список используемой литературы

- Буров А. И. Эстетическая сущность искусства. Проблемы и споры. – М., 1980.
Выготский Л. С. Психология искусства. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010.
Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.
Савенкова Л. Г. Педагогические условия внедрения в практику обучения школы интегрированного направления работы. // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – № 3, 4. – 2010. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2008.htm>
Ханнафорд К. Мудрое движение: мы учимся не только. – М., 1995.
Челпанов Г. И. Мозг и душа. – М., 1994
Школяр Л. В., Кудрявцев В. Т., Слободчиков В. И., Концептуальные основания культуросообразного образования // Известия РАО, № 6. – 2000. – М.: Издательский Дом Магистр-ПРЕСС. – С. 6 – 20.
Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М.: Спутник+, 2004.

Векторы развития непрерывного общего художественного образования в контексте современной культуры

Ирина Эмильевна Кашекова,
доктор педагогических наук, профессор,
главный научный сотрудник лаборатории
музыки и изобразительного искусства ФГБНУ
«Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.8975.2017/8.9

Аннотация: в статье рассматриваются ориентиры непрерывного художественного образования в контексте Концепции непрерывного образования; дается характеристика специфики и целей общего художественного образования в системе непрерывного образования соответственно критериям, отраженным в Концепции. Рассматриваются термины «творчество» и «креативность», при этом креативность представлена как продуктивная составляющая творчества, направленного на создание нового, не существовавшего ранее. Определяются цели и ориентиры общего художественного образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, художественное образование, общее художественное образование, творчество, креативность, дополнительное образование.

Непрерывное образование, ставшее с 1972 года главным принципом или «руководящей конструкцией» переустройства в образовании во всем мире, продиктована реалиями современной культуры, которой свойственны стремительные перемены, информатизация, интеграция, технологизация, прагматизм, обусловившие необходимость каждого профессионала включиться в перманентный образовательный процесс для пополнения необходимых в изменяющемся мире компетенций.

В Концепции непрерывного образования от 1982 г. дается определение: «Непрерывное образование – это целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира...». Образ поднимающихся вверх ступеней лестницы, по мнению авторов Концепции, дает наглядное представление об этом процессе [Концепция 1989: 10]. Собственно, сам образ лестницы познания не нов, он часто использовался в мифах и преданиях разных народов с древних времен. Но любопытно то, что в 1976 году каталонский скульптор Жузеп Мария Субиракмас создал необычный памятник, получивший название «Лестница познания». Памятник находится на территории монастыря Монсеррат недалеко от Барселоны и посвящен средневековому каталонскому философу, мистику, алхимику, поэту и миссионеру, оставившему трактаты по всем названным сферам – Раймунду Луллию. Памятник составляют 8 блоков, стоящих на постаменте один на другом. Сдвинутые вокруг главной оси, они напоминают винтовую лестницу с очень высокими и крутыми ступенями. Причем фактура боковой поверхности каждой ступени походит на срезы книг, таким образом, метафора книги как источника познания и гигантская стопка книг как восходящие ступени к совершенству, говорят о личностном прогрессе человека, идущего от своей природной, биологической сущности к наивысшей – духовной. Поднимающиеся вверх ступени памятника показывают последовательный, размеренный подъем от незнания к знанию, от природных потребностей организма к возвышенному духовному прорыву. Символика ступеней, если ее рассматривать снизу вверх: Камень, Огонь, Растения, Животные, Человек, Небо, Ангел, Бог. Визуализируя концепцию «лестницы для восхождения и нисхождения», скульптор напоминает о необходимости непрерывного и трудного пути познания, возвышающего человеческий разум и оттачивающего чувства.

Думается, что не случайно этот памятник появился в период становления Концепции непрерывного образования и перехода его на новую парадигму. Скульптор в образной, художественно-символической форме убедительно подтверждает ее истинность: постоянное последовательное обогащение и пополнение знаний дают человеку благоприятные возможности для совершенствования.

Уже на примере памятника «Лестница познания» Ж.-М. Субиракмаса, можно утверждать, что воплощенная в образе идея ясна и понятна каждому, а познание мира или отдельных явлений природы,

исторических событий или сущности человека может осуществляться как средствами науки, так и искусства. В то же время разделение функциональной нагрузки научного и художественного познания выражается в том, что «человек познает окружающий мир образами, а не сумой знаний». В то время как «знания упорядочивают, выстраивают образы в систему» [Зинченко 1991].

Объективность научных категорий и символичность художественных образов дополняют друг друга по принципу бинарных оппозиционных пар, действенность которых проверена временем. Именно оппозиционность определила развитие культуры, которую, как известно, составляют наука, искусство, религия. Она в полной мере раскрывается в содержании народных календарей, в древнейших мифах, в сказках, в произведениях народного и авторского искусства. Т.е. везде, где удивительным образом происходит совмещение реального и фантастического, объективного и субъективного, абстрактного и конкретного, условного и безусловного [Кашекова Кононова 2018].

Необходимость и естественность непрерывной учебной деятельности в современном социокультурном пространстве сегодня понимается каждым, однако вопросы, связанные с содержанием и направленностью образования пока еще не решены. Четко установлены, пожалуй, только возрастные этапы: дошкольное образование – среднее (полное) общее образование – среднее специальное образование – высшее специальное образование – постоянное повышение квалификации. Все эти этапы, разделяясь на более мелкие, являются звеньями целостной системы, основополагающие качества которой преемственность и системность. Образовательная лестница, таким образом, в течение жизни достраивается новыми ступенями, высота и качество которых зависит от мотивации, притязаний и возможностей самого человека. Значимой целью непрерывного образования считается постоянное обогащение творческого потенциала личности.

Непрерывное художественное образование, как часть всей системы непрерывного образования, направлено на решение поставленных временем и социокультурной ситуацией задач и в полной мере соответствует всем критериям непрерывного образования, отраженным в Концепции:

- образование сопутствует человеку на протяжении всей жизни;
- образование строится на принципе вертикальной интеграции: преемственность между этапами и уровнями образования;

- согласованность целей, задач и содержания общего, политехнического и профессионального образования;
- открытость и гибкость системы образования;
- многообразии содержания, средств и методик, времени и места обучения;
- возможность свободного выбора обучающимися изучаемых дисциплин;
- оценка и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату;
- выработка механизмов стимулирования мотивации к учебе.

Непрерывное художественное образование, соответствуя заявленным критериям, имеет свои стратегические ориентиры – от общего до профессионального; от образования, дающего широкий кругозор и некоторые навыки художественной деятельности до узкой специализации мастера по одному из видов или жанров искусства; от индивидуальных видов художественной деятельности до коллективных.

Самым ранним этапом в системе непрерывного художественного образования является дошкольный период. Художественное творчество в дошкольном возрасте играет важнейшую роль в развитии ребенка. Значимость дошкольного художественного образования в системе непрерывного художественного образования объясняется несколькими факторами. Во-первых, всем детям свойственно мифологическое образное мышление, которое с возрастом, если его не развивать, теряется. «Мир детского сознания – по преимуществу мифологического – ... не должен исчезать в ментальной структуре взрослого человека, а продолжает функционировать как генератор ассоциаций и один из активных моделирующих механизмов» [Лотман 1978]. Для моделирования новых идей важным представляется создать педагогические условия сохранения у растущего человека элементов мифологического сознания. Целенаправленное восприятие произведений искусства и художественно-творческая деятельность способствуют решению этой задачи.

Во-вторых, воспитание эстетических чувств, способности воспринимать и создавать гармоничное соотношение элементов в целостной композиции, отдельных предметов в пространстве, различных цветов, формирующих колорит произведения, видеть целое раньше его частей важно для человека, как в быту, так и во многих сферах профессиональной деятельности и чем раньше начать формировать эти качества, тем прочнее они войдут в сознание и опыт ребенка.

В-третьих, существует выражение «художник своего дела», которое применимо к специалисту любой профессии и обозначает мастера высочайшего класса, т. е. человека, который не только качественно делает своё дело, но и творчески подходит к его выполнению. Приобщение дошкольников к искусству с перспективой дальнейшего пополнения знаний и способов художественно-творческой деятельности в школьном возрасте привьет качества, необходимые для того, чтобы в будущем он стремился быть художником своего дела, т. е. подходил к любому делу творчески и с эстетических позиций. Ориентиры организации и развития изобразительного и декоративно-прикладного творчества дошкольников соотносятся с основными направлениями развития дошкольного образования, обозначенными в правительственных документах, более того, именно в художественно-творческой деятельности они получают самое действенное и полное воплощение. С помощью незамысловатого рисунка, несложной лепки, простейшего конструирования дети познают мир и выражают свое отношение к нему: свои переживания, интересы, наблюдения.

Особенно важно, чтобы содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми визуально-конструктивных искусств было интегрировано с освоением других образовательных областей и ориентировалось на сохранение и укрепление психического здоровья [Бехтерев 1911; Кожибский 2007]; формирование предпосылок экологической культуры [Лотман 1978]; развитие познавательных интересов, интеллектуальных и личностных качеств ребенка.

Общее художественное образование всегда признавалось эффективным средством развития творческого потенциала личности, но в современном мире его роль значительно возросла благодаря ряду факторов:

- в процессе художественной деятельности, ребенок познает предметы и явления, учится находить отличия, рассматривать их с неожиданных сторон, выявлять новые сочетания и моделировать из знакомых элементов новое целое; развивает способность к анализу и синтезу. Эти действия составляют когнитивный компонент креативности, т. е. дают широкий диапазон поиска возможных решений в результате генерирования рождающихся идей;
- в процессе художественного восприятия и художественной деятельности формируется визуальная грамотность и визуальная культура – качества необходимые современному человеку, живущему в пространстве визуальной информации [Кононова 2015];

- восприятие пластических (визуально-пространственных) искусств наиболее активно стимулирует культурное развитие человека [Кант 1966: 324–325; Mitchell 1992: 89–94];
- образная форма передачи мира, свойственная искусству, сегодня входит в различные сферы культуры, в том числе и в новые науки (синергетика, фрактальная геометрия и др.).
- художественно-конструкторская или дизайнерская деятельность играет ведущую роль в современном промышленном производстве, в архитектуре, в ИКТ, в рекламе и т. д., т. к. способствуют успешному маркетингу товаров, что в современном мире является непреложной ценностью и сопутствует успешной реализации профессиональных качеств человека в любой профессии;
- в процессе художественной деятельности человек творчески познает мир, а занятия творчеством способствуют укреплению психического здоровья человека [Бехтерев 1911; Кожибский 2007].

Перечисленные факторы красноречиво говорят, что именно занятия искусством во всем их многообразии способствуют творческому развитию и умственному воспитанию ребенка, а также сохранению и укреплению его психического здоровья, которое самым непосредственным образом влияет на общее самочувствие человека [Бехтерев 1911; Кожибский 2007].

Каковы же в контексте изложенного выше ориентиры, определяющие векторы развития непрерывного художественного образования?

Известно, что ориентиры задают направление к тому, к чему надо стремиться. Таким образом, нам следует сначала задать себе вопрос: к чему мы стремимся, что мы хотим получить в результате, т. е. сформулировать наше видение результата – ведущую идею общего художественного образования (идея профессионального художественного образования ясна): воспитать эмоционально-ценностное отношение к миру и научить выражать его художественными средствами в собственной творческой деятельности. Это подразумевает восприятие и интерпретацию произведений искусства, освоение художественных материалов и техник, понимание видов и жанров искусства. Видение идеала, который можно достичь в случае создания самых благоприятных условий, показывает, что результатом реализации стратегии непрерывного художественного образования будет: «Научить творчеству в детстве – обеспечить успешность в жизни».

В настоящее время вместо понятия «творчество» все чаще используется, как его синоним, термин «креативность», лишь отчасти совпадающий с ним. Креативность – это продуктивная творческая деятельность, которая направлена на создание нового продукта. Креативность характеризуется мышлением не по готовым и общепринятым шаблонам и схемам, а готовностью конструировать новые образцы. Творчество же это деятельность, направленная на создание принципиально новых материальных и духовных ценностей. Творчество невозможно прогнозировать, одна и та же исходная ситуация для одного человека станет точкой прорыва, а другой ее даже не заметит. Загадочность и непредсказуемость процесса художественного творчества в том, что «никакой Гомер ... не может показать, как появляются и соединяются в его голове полные фантазии и вместе с тем богатые мыслями идеи, потому что сам не знает этого и, следовательно, не может научить этому никого другого» [Кант 1966: 324–325]. Творчеству научить невозможно, но можно и нужно развивать задатки, заложенные в человеке природой. Факторами же креативности, по мнению психологов, являются: беглость, четкость, гибкость мышления, восприимчивость к проблемам, оригинальность, изобретательность и конструктивность при их решении [Guiford 1959: 469–479]. Эти качества при определенных условиях в разной мере можно развить у каждого человека. Креативность, таким образом – это продуктивная составляющая творчества, направленного на создание нового, не существовавшего ранее. Для поддержки развития креативности в учебно-воспитательном процессе рекомендуется использовать специальные ситуации, которые характеризуются незавершенностью или открытостью для интеграции новых элементов [Кондаков 2003]. Художественная деятельность в полной мере предоставляет такую возможность, т. к. одним из условий развития креативности является активизация интереса и создание стимулов к комбинаторной, изобретательской деятельности, получению опыта самостоятельного творческого поиска и самовыражения в процессе выполнения заданий на конструирование, моделирование, украшение – всего, что входит в художественную деятельность.

Запас знаний, имеющийся в личном опыте человека, необходим для развития креативных, творческих процессов, т. к., чем большим резервом информации он располагает, тем успешнее может производить комбинаторные действия [Каткова Выпуск VI]. Обращение к имеющимся в памяти образам и ассоциации, которые они вызывают,

являются хорошим подспорьем в творчестве [Кольцова 1991]. Поэтому значимым условием развития креативности является познание, способность умственно воспринимать и трансформировать информацию в зависимости от возникающих задач. Искусство привносит в образование возможность художественного познания, влияющего на мышление человека и делающего процесс познания творческим.

В процессе творчества проявляются шесть способностей художника: беглость мышления, аналогии и противопоставления, экспрессивность, умение переключаться с одного класса объектов на другой, адаптационная гибкость или оригинальность, умение придавать художественной форме необходимые очертания [Guiford 1959: 469–479].

Изображая, декорируя и конструируя, ребенок выражает свое отношение к миру. Для общего художественного образования важно, чтобы обучающие Программы и задания были направлены на создание условий развивающих: чуткость и внимательность к жизненным явлениям; мотивацию к восприятию искусства и к художественно-творческой деятельности; умение эмоционально воспринимать окружающий мир, находить в нем аналогии, противопоставления, передавать их в образной форме; способность вычленять из окружающего множества объекты достойные внимания; создавать новые, соответствующие эстетическим критериям (чувства меры и гармонии, выразительность); умение удерживать в памяти впечатления и «доставать» их из памяти, соединять друг с другом, выстраивать ассоциации и связи; способность на основании комбинирования элементов, имеющих в прошлом опыте, создавать новое целое.

Общее художественное образование не должно заканчиваться освоением школьной программы. Развитие и углубление качеств, формируемых в общении с искусством, необходимо продолжать в течение жизни, т. к. они способны помочь человеку, как в профессиональной, так и в бытовой сфере. Современное социокультурное пространство наполнено визуальными образами. Человеку необходимо умение взаимодействовать с ними, чтобы получая необходимую информацию, не стать заложником их негативных влияний. Для этого важно обладать художественным вкусом и понимать принципы воздействия визуальных образов на психику и эмоции человека. Активно развивающаяся сфера дополнительного образования для разновозрастных групп предоставляет возможности осваивать новые виды искусства и художественные техники, повышать теоретические знания об искусстве и использовать

свой художественный опыт в живописи, графике, декоративно-прикладном искусстве и в дизайне. Многовариантная область дополнительного художественного образования в состоянии обеспечить человеку полезный и приятный досуг, укрепляющий его психическое, а значит и общее здоровье, развивающий креативность мышления.

Однако дополнительное художественное образование для взрослых на сегодняшний день не имеет системы, не выявлены и научно не обоснованы принципы его организации, не определены его цели и задачи, не разработаны программы; преподавание зачастую ведется людьми, не имеющими художественного образования. В результате у обучающихся не развивается художественный вкус, эстетическое восприятие, выполненные работы на выходе не отвечают критериям художественности, а больше напоминают, так называемые, «поделки». В нынешних требованиях к обученности в системном общем образовании существуют такие понятия как метапредметность и метазнания, базирующиеся на метапредметном подходе, который ориентируется на универсальные учебные действия, включающие способность человека к самообучению, обретение творческого опыта, предопределяющего самостоятельную продуктивную творческую деятельность, умение подходить к любому делу с эстетических позиций. Формирование художественно-образного мышления как неотъемлемой части целостного мышления человека; развитие фантазии, воображения, интуиции, визуальной памяти, навыков визуальной коммуникации, которые обеспечиваются в процессе занятий искусством – входят в сферу метапредметных результатов обучения и способны помочь человеку стать успешным в любой профессии. Таким образом, налицо противоречие между значимостью для современного человека общего художественного образования и не разработанностью концептуальных основ его включения в систему. Проблема – как включить дополнительное художественное образование для взрослых в систему общего художественного образования – требует неотложного решения.

Список используемой литературы

- Бехтерев В. М. Внушение и воспитание. / Доклад, читанный на 1-м Международном педагогическом конгрессе в Брюсселе 13–18 авг. 1911 г. www.psychoreanimatology.org.
Guiford O. Three Faces of Intellect // Amer. Psychol. 1959. – № 14. PP. 469–479.
Dikovitskaya, M. A. Look at Visual Studies [Text] / M. A. Dikovitskaya. – After image; Mar/Apr 2002. – Vol. 29. – Issue 5. – p 4, 1 p.

- Зинченко В. П., Назаров А. И. Размышления об искусственном интеллекте // О человеческом в человеке. – М., 1991.
- Кант И. Соч. В 6-ти т., т. 5. – М., 1966.
- Каткова Е. Н. Развитие комбинаторных способностей дошкольников и перспективы дальнейшего изучения комбинаторных способностей человека в науке. / Наука и инновации в современном мире и изменения социальных ценностей / Наука и образование: современные тренды. – Выпуск VI. – Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»: interactive-plus.ru.
- Кашекова И. Э., Кононова Е. А. Художественно-творческий феномен народного календаря и его воспитательное значение / Педагогический потенциал традиционной культуры в формировании духовно-нравственных качеств личности. Монография / И. Э. Кашекова и др. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2018.
- Кожибский А. Наука и психическое здоровье (книга 2)/ Общее введение в не-Аристотелевы системы и общую семантику. Книга II, Глава XXIV. Русский перевод © 2007, Олег Матвеев. <https://www.litmir.me/br/?b=226102&p=1>.
- Кольцова М. М. Физиологический анализ ассоциативной функции мозга детей с различной подвижностью нервных процессов. – Душанбе: Ирфон, 1991. – 54 с.
- Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.
- Кононова Е. А. Определение критериев визуальной культуры личности / Е. А. Кононова // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – URL:http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/kononova.
- Концепция непрерывного образования // Бюллетень Госкомобразования СССР. – 1989. – № 7.
- Лихачев Д. С. Заметки о русском // Лихачев Д. С. Избранные работы в трех томах. Том 2. – Л.: Худож. лит., 1987.
- Лотман Ю. М. Семиотика культуры. Труды по знаковым системам X. – Тарту. Тартуский государственный университет, 1978.
- Mitchell, W. J. T. The Pictorial Turn [Text] / W. J. T. Mitchell // Art Forum. – March. – 1992. – P. 89–94.

Содержательные вопросы преемственности общего и специального художественного образования в историческом опыте советской школы

Фомина Наталья Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
заведующая лабораторией музыки и изобразительного искусства
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7384.2017/8.9

Аннотация: модернизация школы в значительной степени определяется назревшей необходимостью ее гуманитаризации, что призвано обеспечить общую гуманизацию образования. Именно поэтому вопросы преемственности общего и специального художественного образования приобретают очевидную актуальность.

Ключевые слова: художественное образование, специальное художественное образование, художественное развитие подростков

Одной из проблем получения специального художественного образования в нашей стране является отсутствие преемственности между преподаванием искусства в общеобразовательных школах и в специальных художественных вузах. Даже после окончания школ, в которых изобразительное искусство преподается на достойном уровне, реализуются на практике все требования самых прогрессивных программ, выпускник школы не может претендовать на поступление (без дополнительной подготовки) на художественно-графический факультет высшего педагогического учебного учреждения, а тем более в художественные институты. Образование, полученное в художественных школах и школах искусств, также является недостаточным для поступления в художественные институты. Для этого нужно

окончить Московский академический художественный лицей Российской академии художеств или Санкт-Петербургский государственный академический художественный лицей имени Б. В. Иогансона при Российской академии художеств, либо быть выпускником художественных училищ. Обращу внимание на то, что оба лица имеют статус академических.

В истории отечественной школы был короткий период, когда художники предприняли попытку установить системные связи между общим и специальным художественным образованием на концептуальной основе исканий современного искусства.

При существовавшей до октября 1918 года системе художественного обучения, все художественное образование страны находилось исключительно в руках официальной Академии (как и теперь, впрочем). «Опыт прошлого в России и других странах, – заявлял Д. Штеренберг, художник авангардист руководивший Отделом ИЗО Наркомпроса, – показал, что реформирование Академии невозможно. Единственно рациональным исходом является ее упразднение. Нельзя допустить главенство в искусстве генералов и чинов, так как иначе, в конце концов, вырабатывается определенная группа лиц, заставляющих все художественные силы подлаживаться под определенный шаблон...». В основу работы по выработке новых методов и новой организации художественной школы был положен «широкий принцип свободы искусства». Имелось в виду, что «привилегированное искусство невозможно в стране рабоче-крестьянской диктатуры, и что массы не должны быть отделены от художественных школ и художественного воспитания...» [Изобразительное искусство 1919: 52].

Провозгласив демократические лозунги, художники, возглавившие отделы искусств в Наркомпросе, стремились найти талантливую молодежь, стремящуюся овладеть художественными профессиями, прежде всего, среди пролетарской молодежи, чем нередко ущемляли представителей других социальных слоев. Требования, которые предъявлялись при поступлении во ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН (первый советский художественно-технический институт), соответствовали современным направлениям изобразительного искусства, архитектуры и дизайна.

Приведу цитату из Справочника для поступающих в Московские высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС-ВХУТЕИН) на 1927/1928 год [Справочник 1927: 35–37], куда принимались

лица с 17 лет: «Все поступающие в мастерские подвергаются приемным испытаниям.

По искусству. По рисунку – задание: живая натура (мужская или женская) обнаженная, стоячая; требуется выявить отчетливое представление о конструкции, пропорции и умении вписать фигуру в лист бумаги.

Срок работы – 3 дня по 3 часа.

По живописи – задание – натюрморт; требуется найти соотношение между цветами близкими (однородными и контрастными, при обязательном сохранении основных характеристик форм в их пропорциях и масштабах).

Материал: масло для живописцев, для остальных – акварель. Размер не менее 16x16, 16x14, 16x12. Срок работы – 3 дня – по 3 часа. (Экзаменуются все, кроме скульпторов).

По лепке для скульпторов задание: живая натура; требуется построить обнаженную фигуру, найдя основные объемные отношения и пропорции, при условии сохранения равновесия и характера натуры.

Срок – 3 дня – по 4 часа.

Композиция: Для всех факультетов в специальном разрезе: для поступающих на живописный факультет – цветовой плакат; на Полиграфический факультет – плакат в белом и черных цветах (тушь, карандаш), на Текстильный факультет – композиция ткани, найти цвет, поля и кайму.

Формальной задачей для указанных факультетов является – композиция цветовых масс выделением главного цветового пятна (композиционный центр).

На Архитектурный факультет и факультет обработки дерева и металла требуется:

1) уметь правильно определять на рисунке пропорции частей в простых формах больших размеров и соотношения между собой нескольких форм;

2) уметь в сложной форме выделить основные признаки, характеризующие данную форму, допуская второстепенные детали;

3) уметь изображать видимую в данном положении форму, в различных положениях, сохраняя основной характер и пропорции формы;

4) уметь увязывать данные формы с окружающей их обстановкой (элементы комнаты, окружающие данную форму большие формы и проч.);

5) уметь владеть размерами рисунка, вписывая его в заданный формат бумаги и в конечном результате уметь данные формы увязывать в целую композицию путем изменения на рисунке взаимного расположения форм.

Материалом для экзаменационного испытания по композиции служат: несколько (3–4 простых больших и малых форм (предметов), односложная форма (гипс) и элементы комнаты, в которой находятся данные предметы.

Формы даются в случайном по отношению друг к другу положении. Не допускается введение в композицию новых предметов и изменения пропорций данных предметов.

Работа выполняется на бумаге размером 40х60 с углем или карандашом, контурным рисунком или с тушевкой.

Срок работы – 1 день – 6 часов.

На **Скульптурный и Керамический факультеты** – из данных форм (геометрических-бытовых, растительных, различного размера) скомпоновать рельеф на плоскости определенного размера.

Срок работы – 2 дня – 6 часов».

Подробная градация требований, изложенных в условиях и правилах приема, отражает понимание педагогическим коллективом ВХУТЕМАСа-ВХУТЕИНа способностей, которыми должен обладать абитуриент в избранном им виде искусства. Определяя, казалось бы, традиционные задания: рисование фигуры человека, изображение натюрморта и т. п., в требованиях акцентируются моменты формообразования, особенности искусства своего времени, восходящие к футуризму, «Бубновому валету», «Голубой розе». В этих требованиях нетрудно заметить влияние художественного стиля эпохи – конструктивизма.

В основе требований лежало понимание преподавательским составом, среди которых были В. В. Кандинский, Б. Д. Королев, П. П. Кончаловский, Н. А. Ладовский, Л. М. Лисицкий, И. И. Машков, К. С. Мельников, П. В. Митурич, А. М. Родченко, В. Ф. Степанова, В. Е. Татлин, В. А. Фаворский, П. А. Флоренский, Ф. О. Шехтель, введенного ими

понятия «художественная культура». Именно степень освоения художественной культуры конкретного вида искусства являлась тем критерием, которым руководствовалась приемная комиссия при оценке работ абитуриентов. Развитие художественной культурой являлось целью художественного образования и воспитания.

«Главной задачей художественного воспитания, – считал Д.Штеренберг и его коллеги по Наркомпросу, – является всестороннее развитие органов зрения и, наряду с ним, развитие наблюдательности, изобретательской способности и сознательного выбора форм выражения искусства». Основным методом развития наблюдательности становится «новый угол зрения на мир – живописно-пластическое восприятие его...». «...Прежний путь – путь, идущий от черного к белому, как не отвечающий основной задаче, подлежит устранению» – в том были убеждены реформаторы. «И, наконец, – восприятие кинетическое, восприятие движения и его направления».

Понятие «художественная культура» имеет всеобщее значение, равнозначное и для профессионального, и для детского творчества. По мнению разработчиков проблемы во главе с В. В. Кандинским, одним из создателей Института художественной культуры, осваивать ее и предстоит «современным художественным школам, путем напряженного художественного труда...».

Приводимый далее перечень элементов художественной культуры имеет равное значение для всех этапов художественного образования. «Элементы эти таковы: 1) **материал**: поверхность, фактура, упругость, плотность, вес и др. качества материала; 2) **цвет**: насыщенность, сила, отношение к свету, чистота, прозрачность, самостоятельность и др. качества цвета; 3) **пространство**: объем, глубина, измерение и др. свойства пространства; 4) **время** (движение): в его пространственном выражении и в связи с цветом, материалом, композицией и проч.; 5) **форма**, как результат взаимодействия материала, цвета, пространства и как ее частный вид, композиция; 6) **техника**: живопись, мозаика, рельефы различного рода, валяния, каменная постройка и др. виды художественной техники и т. д.»

«Развитие и изменение отношений со стороны художников к указанным элементам» понималось авторами, как «развитие самого искусства, и всякого рода изменения в этой области могут быть объективно и точно установлены для каждого данного художественного явления, в отдельности» [Изобразительное искусство 1919: 73].

В 1920-е годы была предпринята попытка создать для общеобразовательной школы программу по изобразительному искусству и труду, открывающую возможность учащимся для поступления после школы в художественный вуз. Как свидетельствуют сохранившиеся в Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО» работы учащихся опытных станций Наркомпроса, базой для этого являлось формирование художественной культуры учащегося в процессе приобщения к изобразительному искусству, начиная с начальной школы до выпускного класса.

Авторы программы для общеобразовательной школы считали необходимой связь творчества детей и подростков на уроке с процессами, происходящими в современном искусстве. Ее планировалось осуществлять через творчески работающего художника-педагога, который должен продолжать «свою деятельность в области чистого искусства, не теряя связи с художественным миром и художественным творчеством своего времени».

Предлагаемые программой способы освоения в школе основ «художественной культуры» полностью соответствовали поискам современных художников. Так, различные виды упражнений определялись пятью элементами, разрабатываемыми изобразительными искусствами: цветом, формой, пространством, композицией (взаимоотношения цвета и формы в пространстве) и материалом (как воспроизводимого, так и воспроизводящего).

В соответствии с названными элементами предлагались специальные упражнения:

1. Упражнения технического характера для развития координации движений руки и пальцев...
2. Иллюстративное рисование одно- и многоцветное и иллюстративная лепка по желанию и выбору учащихся и по заданию...
3. Композиция декоративного и орнаментального характера. Композиция художественных форм... Изучение конструкции предметов.
4. Исследование объемов и цветов и их взаимоотношений.

Понимая сложность для педагога, даже имеющего специальное художественное образование, проведения уроков по новой программе, авторами новых идей были предложены специальные курсы. Работу с учителями проводили руководители Отдела изобразительных искусств и, в частности, ведущий искусствовед того времени

Н. Н. Пунин. В лекциях, прочитанных Н. Н. Пуниным для учителей по программе ЕТШ [Пунин 1920], первостепенное значение придается знакомству с формообразующими элементами искусства для того, чтобы ученики смогли понять художественную ценность и шедевров старого искусства, и современное искусство.

Новизна данной программы изобразительного искусства для общеобразовательной школы, ее принципиальное отличие от дореволюционных методов, именно в том, что ее системообразующим стержнем является новое понимание «художественной культуры», которая могла стать методологической и практической основой складывавшейся системы эстетического воспитания. Данное предположение иллюстрирует подборка рисунков, выполненных учащимися школы имени Карла Маркса (II-ая ступень 7-ой Опытной станции художественного воспитания Наркомпроса РСФСР) под руководством выдающегося графика 1920-х гг., профессора ВХУТЕМАСа Николая Николаевича Купреянова.

Рисунки учащихся II-ой ступени школы им. Карла Маркса дифференцированы в соответствии со следующими учебно-творческими проблемами, органичными для художественного развития старших подростков: «Композиция»; «Натюрморт»; «Наброски человека»; «Рисование с натуры. Фигура человека. Акварель. Подход графический. 1926–27 гг.»; «Пейзаж»; «Работы над головой человека (портрет)». Самые ранние рисунки относятся к 1924 году, самые поздние – к 1930-му году. Возраст учащихся, имя и фамилия указаны не на всех рисунках. Самым старшим, судя по некоторым рисункам, 15–16 лет.

Эксперимент проводился под руководством А. В. Бакушинского. Педагоги, занимавшиеся с учащимися II-ой ступени, стремились преодолеть «затухание» художественно-творческой активности подростков в области изобразительного искусства.

В. Е. Пестель – художник-педагог, преподававшая в школе им. Карла Маркса, определила свой метод в специальной проблемной статье «Методические вопросы преподавания ИЗО в школе II-ой ступени», где она в частности писала: «Через творческий, сознательный процесс ввести в понимание искусства. Через познание творческого напряжения к познанию окружающего. Этот новый путь и есть путь познания мира через искусство – через творческий процесс» [Революция – искусство – дети 1967: 142].

Н. Н. Купреянов поставил задачу обеспечить своим ученикам художественное развитие, достаточное для поступления в художественный

ВУЗ (ВХУТЕМАС). Педагогический смысл занятий Н. Н. Купреянова был определен им как «развитие зрительной памяти и привычки анализировать видимое в направлении извлечения из него образа» [Бакушинский 1925: 201].

Давая оценку рисункам учащихся II-ой ступени школы им. Карла Маркса в целом, следует подчеркнуть следующие особенности художественно-педагогического характера. Предложенный А. В. Бакушинским, В. Е. Пестель, Н. Н. Купреяновым метод, в основе которого развитие художественного восприятия, видения подростков, не утратил своей актуальности, не исчерпан до сегодняшнего дня художественной и общеобразовательной школой. Рассматриваемая подборка рисунков, несмотря на неоднозначность их художественного качества, свидетельствует об учебно-воспитательной плодотворности этого метода.

Художественное развитие подростков носило индивидуализированный характер. Рисование в классе сочеталось с домашними зарисовками наблюдений и экскурсиями «на природу», с посещениями художественных музеев и творческих мастерских художников. Да и сами педагоги были творчески работающими художниками:

- картины В. Пестель хранятся ныне в Третьяковской галерее,
- графика Н. Купреянова – в ГТГ, ГМИИ имени А. С. Пушкина, в Русском музее.

Влияние современного искусства («ОСТ»а, бывших «Бубнового вала» и др. течений) ощущается в рисунках школьников. Сохранившиеся подборки рисунков дают возможность проследить творческое развитие отдельных учеников, выявив индивидуальные особенности их работ. В коллекции хранятся работы старшеклассника Хафиза всех жанров. Их объединяет мастерское владение техникой акварели, видение градации тонов изображаемого мотива, умение передать атмосферу, царящую в интерьере, состоянии природы. Автор Нина отличается умением прочувствовать конструктивность постановки, выразить характерность модели через позу, движение.

Учителя большое значение придавали развитию композиционного мышления учащихся: умению выбрать формат листа, соответствующий замыслу, насытить смыслом пространственное решение листа, передать портретность модели через характерное движение, ракурс, занятие. В работах в целом есть чувство времени. Творчество учащихся происходило в пространстве художественной культуры своей эпохи, что, конечно, облегчало вступление на путь профессионализации.

Вряд ли целесообразно напрямую транслировать исторический опыт на современность, но очевидно, что проблемы, поставленные нашими предшественниками, сохранили свою актуальность. И прежде всего – это основополагающий вопрос о понимании «художественной культуры», ее языковых и базовых ценностях, взаимосвязи общего и специального художественного образования на смысловых содержательных основаниях искусства.

Список используемой литературы

- Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. – М.: «Новая Москва», 1925.
- «Изобразительное искусство» №1. Журнал Отдела изобразительных искусств Наркомпроса. – Петербург, 1919. – 88 с.: ил.
- Пунин Н. Н. Первый цикл лекций, читанных на краткосрочных курсах для учителей рисования. – Пр.: «Современное искусство», 1920. – 49 с.
- Революция – искусство – дети. 1924–1929 гг. – М.: Просвещение. 1967.
- Справочник для поступающих в Московские высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС-ВХУТЕИИ) на 1927/1928 год. – Москва, 1927.
- Fomina Natalia, Savenkova Lubov. Object-spatial Approach to Studying Fine Art: Development of Three-dimensional and Spatial Perception among Students Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – 2017 – Vol. IX. – No. 2. – DOI: <https://dx.doi.org/10.21659/rupkatha.v9n2.29> Full Text: <http://rupkatha.com/V9/n2/v9n229.pdf> – PP. 282–292
- Fomina, N. Artistic Development of Gifted Children on the Basis of Pictorial Activity / N. Fomina, D. Belov // J. Pharm. Sci. & Res. – 2018. – Vol. 10 (9). – PP. 2364–2372. – URL: [https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85054250738&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Institute+of+Art+Education+and+Cultural+Studies+&st2=&sid=83f3fafb05db62902bfca29ed91cb5ce&sot=b&sdt=b&sl=58&s=AF-FIILORG%28Institute+of+Art+Education+and+Cultural+Studies+%29&rel-pos=1&citeCnt=0&searchTerm=\(ISSN+09751459-India-Scopus\)](https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85054250738&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Institute+of+Art+Education+and+Cultural+Studies+&st2=&sid=83f3fafb05db62902bfca29ed91cb5ce&sot=b&sdt=b&sl=58&s=AF-FIILORG%28Institute+of+Art+Education+and+Cultural+Studies+%29&rel-pos=1&citeCnt=0&searchTerm=(ISSN+09751459-India-Scopus))

Развитие одаренности: становление автора

Мелик-Пашаев Александр Александрович,
доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник
лаборатории психологии одаренности
ФГБНУ «Психологический институт
Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Аннотация: общей основой человеческой одаренности является внутренняя активность души (В. В. Зеньковский), актуализируя которую, растущий человек проявляет себя как автор в той или иной области жизни и творчества. Художественно-изобразительная деятельность – эффективная форма развития детской одаренности, приобретения творческого, авторского опыта.

Ключевые слова: одаренность, развитие, творчество, художественная одаренность, изобразительная деятельность.

Говоря о развитии одаренности, мы употребляем термины, которые могут казаться «самопонятными», а на деле у разных авторов несут различное психологическое содержание. Поэтому, не отрицая правомерности других дефиниций, сразу поясню, что они будут означать в нашем случае.

Под *развитием* я буду понимать, в согласии с этимологией слова, процесс развертывания (development), высвобождения, проявления того, что внутренне присуще субъекту развития. Об этом нужно говорить, потому что развитием часто называют эффект внешних, объективных воздействий, «формирующих» те или иные (изначально отсутствующие) психологические качества. А того, кто развивается – субъекта развития – по умолчанию заменяет совокупность объективных «дочеловеческих» предпосылок, которые следует учитывать лишь для того, чтобы развивающие воздействия были более эффективны.

Об этом раньше и лучше многих сказал крупнейший русский философ В. С. Соловьев.¹

Говоря об *одаренности*, я обращаюсь к трудам другого выдающегося мыслителя, В. В. Зеньковского, который, не занимаясь специально творчеством и одаренностью, дал, с моей точки зрения, универсальный ключ к этим психологическим реалиям. Согласно Зеньковскому, человеку как родовому существу изначально присуща внутренняя активность души (или внутренняя энергия, или самодеятельность души) [Мелик-Пашаев Новлянская и др. 2014]. На большом психологическом материале Зеньковский показывает, что эта энергия действует телеологически, по логике цели, а не причины. Она проявляется не в реагировании и приспособлении к тем или иным объективным воздействиям, а в том, что избирательно преобразует их, стремясь к полноте своей актуализации.

В этом исток одаренности, характеризующей человека как творческое по природе существо: человек одарен внутренней энергией души, которая действует на разных уровнях, от непроизвольной активности младенца до высших, уже сверхпроизвольных форм творчества, Такова универсальная основа всех видов одаренности, а конкретные ее виды – в том числе одаренность художественная – представляют собой частные и индивидуальные формы проявления внутренней энергии души конкретного человека.²

С этой точки зрения, развивать одаренность значит идти навстречу движению внутренней энергии души ребенка; иначе говоря, навстречу его возможному будущему, помогая находить пути реализации присущего ему творческого потенциала.

Это вовсе не означает возврата к так называемому «свободному воспитанию», не означает самоустранения педагога и обслуживания спонтанной активности ребенка. В сфере педагогики искусства, например, данный подход подразумевает и введение ученика в соответствующую область культуры, и овладение, в необходимых пределах, навыками конкретной художественной деятельности. Но при этом произведение искусства предстанет ребенку в первую очередь, не как образец, о котором нужно знать или которому следует подражать, а как пример воплощения «внутренней энергии души» другого человека, автора, преобразовавшего мир в соответствии со своим замыслом, с присущей ему системой ценностей; пример, *окликающий потенциального автора в самом ребенке*.

И навыками ребенок будет овладевать не как объективными «требованиями деятельности», а как необходимыми средствами

осуществления собственных замыслов, достижения выразительности художественных образов, которые он сам задумал, прочувствовал и хочет адекватно воплотить.

Можно сказать, что развитие одаренности ребенка – это и есть пробуждение и становление автора, правомочного и способного воплощать в той или иной деятельности собственные замыслы. И опыт художественного творчества в широком смысле слова – это один из эффективных путей такого развития. В раннем возрасте, по-видимому, наиболее эффективный.

* * * * *

Строго говоря, всякое не реактивное, спонтанное проявление внутренней активности начинающего жить человека, всякое проявление «жизни изнутри наружу» (выражение митр. Антония Сурожского) можно признать еще не творчеством, конечно, но пробразом или залогом самой возможности творчества, которое впоследствии примет ту или иную осмысленную культурную форму. Если говорить о зачаточной форме художественного творчества, то ее можно увидеть, например, в выразительном жесте или интонировании, непроизвольно выявляющих психофизиологическое состояние, потребность или интерес младенца.

Но мы сейчас обратим внимание на такую «прахудожественную» деятельность, в которой возникающий результат отделен от автора, объективирован и потому может служить ребенку опорой для становления и осознания его авторской активности. Таков, с моей точки зрения, исток детской *изобразительной деятельности*.

Она имеет ряд особенностей, значимых с психологической точки зрения и требующих понимания и соответствующего отношения со стороны взрослых. Обсудим кратко некоторые из них.

Изобразительную деятельность ребенка, в отличие от литературной или музыкальной, активно изучают уже более ста лет, но интересующий нас сейчас аспект проблемы не привлекал приоритетного внимания ученых.

Детский рисунок чаще всего интересовал их не как зачаточная форма художественно-творческой активности, а как документ, позволяющий, по возрастным изменениям способов изображения, изучать онтогенез восприятия реального мира.

При этом первая фаза, которую неизменно фиксировали исследователи, к изобразительной деятельности как таковой отношения

не имеет. Это тысячекратно описанные и во многом загадочные младенческие каракули.

В отличие от выразительного жеста или интонации, которые могут быть вызваны некоторой дефицитарной потребностью младенца, каракули – это «бескорыстное» выражение внутренней активности, и в этом смысле более связаны с перспективами будущей творческой самореализации человека.

Ребенок целостно проявляет себя в этой деятельности: осуществляет радующую его моторную активность, экспрессивно бубнит, совершает ритмические движения... В дальнейшем, обнаружив в своих каракулях сходство со знакомыми предметами, ребенок начнет предпринимать попытки целенаправленно что-то изобразить. Но это уже следующий этап, а сами каракули еще ничего не изображают и не пытаются изобразить, и, тем не менее, удерживают длительный интерес ребенка, доставляют ему явное удовлетворение. Даже радость. Почему?

Мне кажется, ответ прост: он видит, что в объективном мире возникает нечто прежде не бывшее, и чувствует, а потом и осознает, что возникает оно в результате его свободного действия; чувствует себя причиной (автором!) возникающей реальности. Он оставляет как бы печать своего существования в мире, обнаруживает в себе некую творящую силу. Чувство, вероятно, родственное тому, которое он испытывает, оставляя след от прутика на песке,

Еще одна особенность доизобразительной, а потом и изобразительной деятельности в том, что она, так сказать, явочным порядком, ставит ребенка в психологическую позицию, необходимую во всяком творчестве, которую М. М. Бахтин назвал позицией венаходимости. Венаходимости автора по отношению к им же создаваемому образу [Бахтин 1979].

Малыш, в отличие, например, от взрослого танцора, не может воспринимать создаваемый им танец, контролируя его из «позиции венаходимости». А в изобразительной деятельности, как и в доизобразительных каракулях, авторская венаходимость задается самой ситуацией, в буквальном, пространственном смысле: на глазах у ребенка, в результате его действий появляется некое произведение, существующее отдельно от него самого.

Конечно, этот первичный опыт «самореализации» тонет в беспатстве первых лет или даже месяцев жизни, но (как и отношение

взрослых к этому занятию, их одобрение и интерес, а не пренебрежение) может сыграть важную роль в онтогенезе творческой личности.

Другой момент, заслуживающий специального обсуждения, связан с более поздним, уже «изобразительным» периодом и стоит ближе к специфике изобразительного искусства.

В рисунках детей двух – четырех лет предметы, даже более или менее узнаваемые, выглядят не так, какими мы видим их в жизни и какими привыкли видеть в изображениях реалистического типа: какие-то их элементы ребенок игнорирует, другие, напротив, подчеркивает и преувеличивает.

В одних случаях это можно объяснить точкой зрения маленького ребенка, которая сильно отличается от нашей; в других – семейной ситуацией или психологическими особенностями ребенка; что-то становится следствием его неспособности удерживать в поле внимания и неумения изображать все элементы видимого, и т. д. Я же, придерживаясь основной линии наших рассуждений, предлагаю рассмотреть этот феномен как одно из проявлений произвольной творческой активности ребенка.

Ребенок, поначалу не ставя перед собой осознанно такую задачу, пытается наиболее выразительно передать те особенности изображаемого, которые произвели наибольшее эмоциональное впечатление, более всего запечатлены в памяти и репрезентируют для него весь предмет в целом. Ребенок рисует, к примеру, петуха: красный зубчатый гребень и несколько острых когтей. Мы воспримем это как не связанные между собой элементы «чего-то» не вполне ясного, но ребенок уверен, что нарисовал Петуха, а не его гребень и когти, а все отсутствующие элементы восполняются для него целостным внутренним образом этого существа, которое вызвало у него восхищение или испуг.

Но ведь любой настоящий художник, к какому бы направлению он ни принадлежал, делает в принципе «то же самое»: игнорирует или отодвигает на задний план одни элементы бесконечной реальности и, напротив, акцентирует те, которые наиболее значимы для выразительного воплощения его замысла.

Ребенок внаходим своему рисунку в пространственном смысле слова, но, в отличие от взрослого художника, который всегда является и своим первым зрителем, он не занимает психологическую позицию внаходимости по отношению к создаваемому образу и потому не видит его «глазами другого». Он и вовсе не имеет в виду зрителя,

у которого этот целостный образ внутренне не представлен и для которого рисунок будет непонятен.

Следует, конечно, деликатными вопросами, ненавязчивыми примерами подводить ребенка к пониманию этого несовпадения его – и зрительского взглядов, к желанию добиваться более полной объективации задуманного образа, делающего его понятным другому.

Но при этом нужно помнить, что акцентирование – одно из средств художественной выразительности, и просто объявлять его ошибкой или подправлять в соответствии с принятыми стандартами – значит перегораживать путь становления творческой одаренности доверчивого маленького автора.

Дальнейшее развитие и приближение к специфике искусства проявляется в эмоциональной выразительности всех изобразительных средств, которыми пользуется ребенок. Важным становится не только то, *что* он выделяет и акцентирует, но и то, как, какими средствами он этого достигает, выражая, поначалу произвольно, свое отношение к изображаемому.

Здесь приоритетным средством, в большинстве случаев становится цвет, цветовое решение рисунка. Цвет в детском рисунке обычно диктуется не соответствием повседневному зрительному опыту, а его экспрессивными качествами, и в этом сила, а не слабость детского рисунка как возрастного явления.

Будем помнить, что в искусстве любого направления колористическое решение (как и вся совокупность изобразительных средств) всегда выразительно, хотя выразительность эта достигается разными путями. Если ребенок в дальнейшем будет более основательно осваивать изобразительную деятельность, он научится делать эмоционально выразительным не только условно-символическое или декоративное, но и «жизнеподобное» цветовое решение рисунка, как это делают взрослые художники реалистического направления.

Но если мы самого начала будем оценивать свободное применение цвета как «неправильное», мы будем препятствовать развитию художественного воображения – то есть способности *автора* свободно придавать видимый образ своим «невидимым» чувствам, переживаниям и оценкам. По мере того, как будет расширяться круг изобразительных средств, которыми ребенок пользуется, нужно способствовать тому, чтобы все они становились для него средствами выразительными.

Все, описанное до сих пор, от бессодержательной экспрессии каракулей до выражения настроения и отношения в цвете, служит проявлением общей одаренности – творческой активности человеческой души – *на материале*, или *с помощью* изобразительной деятельности.

Если это и имеет отношение к художественной одаренности, то лишь в ее возрастном и родовом, а не индивидуальном аспекте. И ценность занятий маленьких детей изобразительной деятельностью (как и другими видами искусства) именно в том, что они дают детям психологически необходимый творческий опыт как таковой, опыт «бывания автором».

* * * * *

Последний сюжет, который мы обсудим, сложнее; здесь, возможно, намечается некая развилка, расхождение общевозрастной и индивидуальной художественной одаренности.

Мы знаем, что в благоприятных психолого-педагогических условиях изобразительное творчество детей в сенситивном возрасте (примерно от 5–6 до 8–9 лет) бывает исключительно успешным, и результаты его давно уже признаны художественной ценностью, хотя и отмеченной возрастным своеобразием. Но знаем также и о тысячекратно описанном феномене так называемого подросткового кризиса детского творчества, которому даются разные объяснения.

Я попытаюсь и это явление осмыслить с точки зрения реализации присущего растущему человеку творческого потенциала, то есть увидеть в нем некий кризис авторства. В ряде случаев он бывает связан не с «фатальным» для этого возраста исчезновением художественных способностей и не с тем, что ребенок теряет интерес к искусству, поскольку не может «рисовать, как взрослые». Причиной может быть зазор, который образуется, по мере взросления, между замыслами ребенка – и возможностями его осуществления, убедительного с точки зрения самого автора. Зазор, которого нет у младших детей.

Внутренний мир подростка становится все сложнее, вбирает в себя противоречия жизни, его оценки явлений амбивалентны, он уже способен осмысливать прошлое и проектировать будущее; он задается «последними вопросами» человеческого существования. И в тех случаях, когда он стремится воплощать в художественных образах наиболее значимые для него переживания (а таково неперемнное свойство художественно одаренного человека), дает о себе знать острый недостаток

средств и способов адекватного воплощения его замыслов. Внутренняя энергия его души не может удовлетворительным образом реализовать себя в этой деятельности. Ребенок не может не видеть неудачу, но не понимает, в чем ее главная причина.

А между тем, именно разрыв между порождаемыми замыслами и наличными возможностями как раз и может говорить об индивидуальной художественной одаренности и создает для ребенка «пространство роста». А чуткому педагогу это дает самые благоприятные возможности, чтобы оснащать ученика необходимыми умениями – не как безличностными правилами, а как средствами реализации его собственных, *авторских* замыслов.

Но здесь уже начинается разговор не столько о развитии одаренности средствами искусства, сколько о развитии специальной художественной одаренности и об индивидуальном пути тех немногих детей, которые, возможно, посвятят искусству свою жизнь. Тогда как для всех остальных приобщение к искусству в ранние годы даст бесценный опыт «бывания автором», позволит проявить пробудившуюся одаренность в любой области деятельности и стать свободным и ответственным автором собственной жизни.

* * * * *

Завершая эти размышления, конечно, неполные и фрагментарные³, стоит обратить внимание на специфику сегодняшней педагогической ситуации. Очевидно, что современные технологии позволяют, соблазняют, а иногда вынуждают и ребенка, и учителя прибегать к таким способам деятельности и общения, к таким художественным или квази-художественным средствам, каких не знали прежние десятилетия, а тем более – века существования искусства и педагогики искусства.

Обсуждать возможности и опасности этих перемен надо специально и со знанием дела, но важно помнить, что любые средства художественной деятельности, старые или новые, всегда должны оставаться именно *средствами* оптимального воплощения замысла маленького автора, стремящегося реализовать в художественных образах внутреннюю энергию своей души.

Примечания

1. «...Развитие предполагает развивающегося. Это совершенно просто, но тем не менее иногда забывается»; «... Не всякие изменения в организме образуют его развитие... в него входят только такие изменения, которые имеют свой корень или источник в самом развивающемся существе, из него самого вытекают и только для своего окончательного проявления, для своей полной реализации нуждаются во внешнем воздействии»; «..Способ и содержание развития определяются изнутри самим развивающимся существом», и т. д. [Соловьев 1988: 141–142].

2. С этой точки зрения неверно сближать или даже отождествлять понятия общей и интеллектуальной одаренности. Интеллектуальная одаренность, то есть способность к интеллектуальному творчеству, представляет собой один из аспектов актуализации общей одаренности, общего творческого потенциала человека.

3. Подробнее о ранних этапах становления детского художественного творчества см. [Мелик-Пашаев Новлянская и др. 2014].

Список используемой литературы

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979.
Зеньковский В. В. Проблема психической причинности. Собр. соч. Т. 3. – М.:Русский путь/ Дом русского зарубежья им.А. И. Солженицына, 2011.
Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н., Адаскина А. А., Чубук Н. Ф. Истоки и специфика детского художественного творчества. – М.; Навигатор, 2014.
Соловьев В. С. Сочинения в двух томах. Т. 2. – М.: Мысль, 1988.

Культурно-образовательная среда как фактор модернизации непрерывного художественного образования

Стукалова Ольга Вадимовна,

доктор педагогических наук, доцент, заместитель заведующего лабораторией интеграции искусств и культурологии имени Б. П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Олесина Елена Петровна,

кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией интеграции искусств и культурологии имени Б. П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9

Аннотация: статья посвящена научному и практическому поиску в области модернизации непрерывного художественного образования. На примере педагогической модели культурно-образовательной среды занятия в организации непрерывного художественного образования авторы показывают как культурно-образовательная среда способна обеспечивать эффективные условия для личностного развития и профессионального совершенствования участников образовательного процесса (студентов и педагогов); активизацию духовных ценностей культуры и искусства в образовательном процессе; полноценную самореализацию личности в культуротворческой деятельности; воспитание чувства гражданской ответственности и активной жизненной позиции.

Ключевые слова: модернизация непрерывного художественного образования, культурно-образовательная среда, педагогическая модель культурно-образовательной среды занятия, неразрывная связь обучения и воспитания.

Развитие высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства во многом определяется построением особой КУЛЬТУРНО-образовательной среды.

Представления о возможностях образовательной среды существуют в педагогике со времен появления теоретических трудов Я. А. Коменского, который акцентировал внимание на роли родительского примера в воспитании и значении целенаправленно организованного процесса формирования ребенка под непосредственным руководством воспитателя-учителя [Коменский 1996]. Воспитательное влияние среды было предметом исследования И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К. А. Гельвеция, Д. Дидро, И. Ф. Гербарта, Ф. А. В. Дистервега, Р. Оуэна. Социальная среда как определяющий фактор развития человека рассматривалась в работах крупнейших теоретиков отечественной педагогики XIX века – К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого [Ушинский 2002; Толстой 1953].

Значимыми для разработки основ создания образовательной среды высшего учебного заведения в сфере культуры и искусства представляются следующие педагогические идеи этих педагогов:

- неразрывная связь обучения и воспитания, которая осуществляется в процессе «воздействия на сердце тех, кого мы воспитываем». Воспитание направлено на развитие нравственных качеств человека, и это невозможно в отрыве от развития его интеллектуальных способностей;
- отбор содержания образования, совершенство которого, как считал Толстой, достигается не тем, чтобы «учащиеся усвоили очень многое из случайно избранной области знания, а тем, чтобы, во-первых, из бесконечного количества знаний прежде всего были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых, тем, чтобы знания эти были доведены до относительно одинаковой степени, так чтобы преподаваемые знания, подобно одинаковой длины и одинаково равномерно друг от друга отделенным радиусам, определяющим сферу, составляли гармоничное целое» [Толстой 1953: 64]. Важно и то, что фундаментом образования, в понимании этих ученых, является прежде всего система нравственных ценностей (по Толстому, это система религиозно-нравственных ценностей);
- согласованность и системность в построении самого процесса образования. Так, Толстой сравнивает образование со сферой,

из которой исходят радиусы неравномерной длины. Многие знания, считает он, абсолютно абстрактны, оторваны от жизни, между тем необходимые современному человеку, природосообразные знания даются слишком отрывочно и неглубоко. В связи с этим, можно выделить и актуальную идею практикоориентированности образования.

- опора на такие педагогические принципы, как сознательность и активность обучения; связь обучения с жизнью; доступность обучения;
- свобода проявления учащихся, поддержка их жизненной и творческой активности. При этом свобода не является условием своей воли, безнаказанности. Эти идеи Толстого и Ушинского реализуются в современной педагогике в личностно-ориентированном, деятельностном и диалоговом подходах. Культурно-образовательная среда основана на представлениях о субъект-субъектной организации учебно-воспитательного процесса, признания обучающегося его полноправным участником;
- направленность образования на развитие социальности и общественного темперамента молодежи, идеалов общественного служения, патриотизма. И для Ушинского, и для Толстого органичность связи социальных и нравственных устремлений несомненна. Нравственным для них является только общественно значимое.

В процессе создания современной культурно-образовательной среды организаций непрерывного художественного образования наиболее важна сфера личностного роста, включающая осмысление обучающимися своего жизненного пути, стремление к раскрытию своих способностей, мотивацию к творческой самореализации. Очевидно, что современная культурно-образовательная среда отражает смену парадигмы передачи ценностей культуры, когда они не передаются в готовом виде, но происходит восхождение самой личности к ценностям на основе всеобщего диалектического возвышения потребностей [Гершунский 1998].

Важной чертой культурно-образовательной среды является ее целостность. Структура такой среды изучена в работах В. А. Ясвина, В. И. Слободчикова, В. И. Панова и др. Так, В. А. Ясвин пишет о «системе влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [Ясвин 1997: 11–12]. Этот

ученый выделяет пространственно-предметный, социальный и психодидактические компоненты культурно-образовательной среды.

В целом, большинство исследователей считают, что условиями создания современной культурно-образовательной среды являются «атмосфера доброжелательности; гуманный стиль взаимоотношений; помощь учащимся в овладении демократическими принципами жизни; обмен опытом самообразования педагога и учеников» [Проектирование 2001: 21]. Внимание к индивидуальным проявлениям студентов, приоритет личностной самобытности, постоянное обогащение и преобразование субъектного опыта, стимулирование к самоценной образовательной деятельности, развитие мотивации на осуществление самообразования, саморазвития, самовыражения (а в дальнейшем – самореализации и самоактуализации) – все эти направления создания образовательной среды вуза обосновываются в трудах ученых, работающих в рамках личностно-ориентированного подхода (Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская и др.). Личностно-ориентированный подход позволяет создать в вузе культуры и искусства условия для объединения студентов на основе общих ценностей и жизненных смыслов.

С точки зрения авторов статьи, непрерывное художественное образование формирует среду, в которой соединяются качества как педагогической, так и социально-культурной образовательных систем. Таким образом, процессы, происходящие внутри культурно-образовательной среды, обусловлены ее эстетической наполненностью и гуманистической направленностью.

Эстетическая наполненность образовательной среды была глубоко изучена А. И. Буровым [Буров 1975] и его последователями. В работах Л. П. Печко показано, что такая среда – это «...пространственно-временное, содержательно-культурное, педагогически функционирующее поле, которое обладает определенным внешним, предметно материальным и конструкционным обликом, имеющим эстетические характеристики, а также обладающие эстетической атмосферой» [Печко 2000: 15].

Организация культурно-образовательной среды на основе эстетических принципов подразумевает не только художественное оформление пространства образовательной организации, что, безусловно, немаловажно (в данном случае можно привести слова А. П. Чехова из рассказа «Скучная история»: «Студент, настроение которого в большинстве создается обстановкой, на каждом шагу, там, где он учится,

должен видеть перед собою только высокое, сильное и изящное... Храни его Бог от тощих деревьев, разбитых окон, серых стен и дверей, обитых рваной клеенкой»), но и активное участие в процессе создания подобной среды самих студентов.

В ходе опытно-экспериментальной работы разработана **педагогическая модель культурно-образовательной среды занятия в организации непрерывного художественного образования**. Данная модель предполагает гармоническое взаимодействие следующих сфер:

– **духовной сферы**, которая заключается в создании особой возвышенной эмоционально-интеллектуальной атмосферы, способствующей более глубокому постижению темы занятия (например, на занятиях по курсу «История литературы» – постижению авторского замысла и всей образной системы изучаемого произведения);

– **материально-предметной сферы**, характеристики которой можно рассмотреть на следующем примере: кабинет, в котором проходит занятие, должен отвечать нормам вкуса и культуры.

Кроме того, насыщение среды произведениями разных видов искусства, предметами, отражающими или быт эпохи, которая описывается в изучаемом произведении, или жизнь писателя, чье творчество изучается в данный момент, играет важную роль в создании приподнятого настроения, атмосферы необычности. Использование эмоциональных элементов на занятии, которые всегда вызывают живой отклик студентов, таких, как прослушивание музыки, театрализация, просмотр слайдов или кинофильма, также можно назвать необходимой составной частью создания культурно-образовательной среды;

– **интегрированной сферы**, включающей:

а) *сферу творческого взаимодействия* (педагога и студентов, самих студентов, студентов и автора произведения, учащихся и героев произведения и т. д.). Актуальность этой сферы для преподавания искусства особо подчеркивается гуманитарной педагогикой (А. Маслоу, В. Франкл, М. Мерфи, Ф. Е. Василюк, А. М. Эткин). Развитие высшего профессионального образования опирается на представления о том, что искусство оказывает свое воздействие не механически, вследствие каких-то своих особых свойств. Воздействие это опосредовано встречной активностью самой личности.

Первым обратил на это внимание Л. С. Выготский, определивший восприятие художественного произведения как «трудную

и утомительную психическую работу», «сложнейшую конструктивную деятельность вчувствования», заключающуюся в том, что «из предъявляемых внешних впечатлений воспринимающий сам строит и создает эстетический объект» [Выготский 1986: 278–279].

Любая форма контакта с произведением есть определенного рода деятельность, отнесем ли мы ее к роду художественной либо эстетической деятельности или нет. Именно от характера этой деятельности и будет зависеть результат – направленность, качество и глубина воздействия произведения на личность.

б) *сферу развития творческой активности студентов в эстетико-коммуникативной деятельности.* Создание преподавателем условий для пробуждения и развития творческой активности студентов в эстетико-коммуникативной деятельности является отражением высокого уровня педагогического мастерства.

Активность эта, конечно, не исчерпывается количеством, быстротой и даже содержательностью ответов на поставленный вопрос. Все формы занятий должны способствовать культурно-творческому развитию студентов, вырабатывать в них стремление к самостоятельному мышлению, к проявлению инициативы.

Желание высказать свои мысли и чувства не может появиться у студентов, если нет интереса к занятию вообще. Преподаватель должен создать атмосферу доверия, доброжелательности – беседы и дискуссии по инициативе самих студентов возникают на занятиях тогда, когда у них пробуждается желание высказаться, когда они чувствуют необходимость общения с преподавателем.

в) *сферу межличностного общения.* Это прежде всего взаимодействие преподавателя и студентов, имеющее особую эмоционально-содержательную окраску. Общение на занятии можно определить и как совместную творческую деятельность студентов и преподавателя, направленную на раскрытие жизненного содержания изучаемой темы, опыта нравственных отношений, заложенного в ней, а также эстетической ценности образного решения этой темы в произведении.

Можно использовать не только традиционную форму вопроса, но и такие монологические формы, как высказывание-раздумье, высказывание-отношение, высказывание о проблеме. Художественная и педагогическая ценность формулируемого вопроса заключается в возможности дать на него различные правильные ответы, в его многоплановости и творческой основе.

Преобладание коллективных форм работы на занятиях создает объективные предпосылки для глубокого всестороннего личностного общения студентов, взаимовлияния их друг на друга. В целом, культурно-образовательная среда занятия – это прежде всего диалог, встреча, взаимодействие.

Воспитательный потенциал культурно-образовательной среды в данном контексте обусловлен тем, что в такой среде планомерно и продуктивно реализуется идея уважительного отношения к другим людям, понимания возможности многовариантного человеческого бытия в различных культурных, религиозных и социальных сферах.

Исходя из системного анализа положений о культурно-образовательной среде, выдвинутых крупнейшими педагогами прошлого и современными теоретиками, а также изучения эмпирических данных, можно заключить, что культурно-образовательная среда в непрерывном художественном образовании должна реализовать следующие функции: гуманитарно-воспитательную; социально-адаптационную; культурологическую; эстетико-коммуникативную; образовательно-развивающую. При этом в такой среде происходит конструктивный диалог культур, в содержании образования знания интегрируются, и у студентов создается целостная картина мира; они развивают в себе культурную рефлексию, овладевают навыками саморегуляции, в них растет мотивация к культуротворчеству, саморазвитию, самореализации, в ходе освоения знаний происходит перевод содержания на уровень личностных смыслов.

Культурно-образовательная среда способна обеспечивать эффективные условия для личностного развития и профессионального совершенствования участников образовательного процесса (студентов и педагогов); активизации духовных ценностей культуры и искусства в образовательном процессе; полноценной самореализации личности в культуротворческой деятельности; воспитания чувства гражданской ответственности и активной жизненной позиции. Культурно-образовательная среда, находящаяся на высоком уровне гуманитаризации, должна обладать такими содержательными характеристиками, как:

- **целостность** на основе принципов органичного сочетания образования и воспитания; отбора содержания образования с акцентом на гуманитарную составляющую и ценностную направленность; отказа от фрагментарности в построении учебного процесса; раскрытия социально-культурной специфики изучаемой области

знаний; включения в образовательный процесс лично и одновременно профессионально значимых знаний;

- **фундаментальность**, предполагающая особый характер образования, позволяющий выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности;
- **спектральность**, что направляет на подключение к культурно-образовательной среде возможности других учреждений культуры и образования, в которых, например, студенты проходят практику, собираются работать после окончания университета и т. д.;
- **открытость к конструктивному диалогу культур**;
- **преемственность**, позволяющая продуктивно сочетать традиции и инновации в образовании.

В исследовании также выделены:

А) принципы создания культурно-образовательной среды:

- структурирование и отбор содержания образования;
- перевод содержания с уровня значений на уровень личностных смыслов, целостности источников содержания образования; использование инновационных образовательных технологий (создание диалогического пространства занятия, проектные технологии, самостоятельная исследовательская деятельность студентов и т. д.);
- соотносительность динамики культуры и личности;
- активизацию саморазвития личности;
- детерминацию содержания образования ведущими культурными традициями, национальными и общечеловеческими ценностями, нравственно-эстетическими идеалами;
- диалог культур;
- перенос акцента в организации занятий на самостоятельную творческую деятельность студентов;
- развитие мотивации на профессиональное совершенствование.

Б) критерии высокого уровня культурно-образовательной среды вуза культуры и искусства, а именно: 1) органичное и продуктивное соединение общекультурной, социальной, образовательной и воспитательной составляющих учебного процесса; 2) достижение эффективных условий для развития каждого студента с опорой на принципы лично-ориентированного подхода и углубление содержания занятий за счет усиления гуманитарной составляющей, приобщения студентов к ценностям культуры и развития у них готовности

к культуротворчеству, творческой самореализации в поликультурном пространстве.

В) этапы создания культурно-образовательной среды:

- **концептуальный** – раскрытие смысла и содержания образовательной среды, распределение функциональных обязанностей между педагогами и студентами, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества;
- **проектно-диагностический** – проведение экспертизы состояния образовательной среды на основе существующих критериев; мониторинг учебно-воспитательного процесса, определение направлений педагогической деятельности, создания культурно-образовательной среды вуза, психолого-педагогическая подготовка участников образовательного процесса;
- **деятельностный** – создание условий для взаимодействия педагогических подходов при создании среды, обобщение материалов мониторинга и диагностики, организация педагогической работы по осуществлению целей и принципов создания культурно-образовательной среды вуза культуры и искусства; проведение ее текущей педагогической диагностики, анализ и рефлексия процесса реализации принципов и целей культурно-образовательной среды (при затруднениях проводится текущая психологическая диагностика для определения причин и направления разрешения затруднений);
- **рефлексивно-диагностический** – итоговая диагностика по результатам направленной педагогической работы, совместный анализ и обсуждение результатов создания культурно-образовательной среды, внесение предложений по корректировке недостатков, обобщение экспериментального материала, подготовка учебных программ и методических рекомендаций для педагогов.

В целом, проведенный в исследовании системный анализ подходов к созданию культурно-образовательной среды показывает, что

1) исследователями раскрываются многие аспекты этого процесса, включая его философские и психолого-педагогические предпосылки (А. И. Буров, Н. И. Киященко); структуру (В. И. Панов), предметное содержание (Е. В. Квятковский); гуманистическую направленность (Л. Г. Савенкова); возможности интеграции (И. Э. Кашекова), средообразующую роль того или иного вида искусства (Е. А. Бодина); роль

в формировании мировоззренческих установок личности (Р. М. Рогова) и т. д.; факторы, определяющие создание культурно-образовательной среды учебного заведения (А. Н. Тубельский);

2) культурно-образовательная среда должна адекватно отвечать на запрос, который выдвигает к образованию современное общество. С этой целью она реализует следующие функции: гуманитарно-воспитательную; социально-адаптационную; культурологическую; эстетико-коммуникативную; образовательно-развивающую;

3) создание культурно-образовательной среды в непрерывном художественном образовании обеспечивается взаимодействием личностно-ориентированного, деятельностного, полихудожественного подходов. Также эффективно подключение подхода, созданного на основе идей диалога культур (В. С. Библер).

Созданию такой среды способствует **организация ряда педагогических условий:**

- продуктивное соединение общекультурной, социальной, образовательной и воспитательной составляющих учебного процесса на принципах соотносительности динамики культуры и личности; активизации саморазвития личности; детерминации содержания образования культурными традициями, национальными и общечеловеческими ценностями, нравственно-эстетическими идеалами; создания диалогического пространства занятий; переноса акцента в организации занятий на самостоятельную творческую деятельность студентов;
- поэтапное целенаправленное проведение педагогических мероприятий, включая распределение функциональных обязанностей между педагогами и студентами, формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества; мониторинг учебно-воспитательного процесса, определение направлений педагогической деятельности, подготовка программно-методического обеспечения; психолого-педагогическую подготовку участников образовательного процесса; обобщение экспериментального материала, создание методических рекомендаций по созданию образовательной среды вуза, подготовка учебных программ и методических рекомендаций для педагогов;
- взаимодействие деятельностного, личностно ориентированного, полихудожественного подходов, а также идей диалога культур;

- усиление роли занятий искусством и согласованное выстраивание учебных программ вокруг этой составляющей образовательного процесса.

Список используемой литературы

- Буров А. И. Эстетика: проблемы и споры. – М.: Искусство, 1975. – 175 с.
- Выготский Л. С. Психология искусства. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 572 с.
- Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
- Коменский Я. А. Великая дидактика. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
- Печко Л. П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Сб. статей Эстетическая среда и развитие культуры личности. 2 выпуск. – М.-Луганск: ИХО РАО; Институт культуры им. Т. Шевченко, 2000. – С. 15–27. Проектирование систем внутришкольного управления / Пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / Под ред. А. М. Моисеева. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 384 с.
- Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М.: Госиздат, 1953. – 472 с.
- Ушинский К. Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 512 с.
- Ясвин В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / Под ред. В. И. Панова. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 176 с.
- Stukalova O. V. The system of cultural and creative development of students in the educational environment of higher education institutions in the sphere of culture and art // Espasios, 2017. Vol. 38 (№ 56). – P. 33.
- Stukalova O. V. et al. Possibilities of socio-cultural adaptation of the youth of the multinational region: problems and prospects [Electronic resource] / O. V. Stukalova, M. G. Lichutina, S. G. Zagurskaya, K. S. Ezhov, F. S. Tashimova, D. O. Teplova // Man in India. – 2017. – № 9 (97). – P. 131–141. – URL: http://serialsjournals.com/articles.php?volumesno_id=1250&journals_id=40&volumes_id=1060 ISSN: 0025–1569.

Непрерывное художественное образование и воспитание школьников средствами хореографического искусства в современных условиях

Нилов Вячеслав Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник лаборатории литературы и театра
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.8975.2017/8.9

Аннотация: в статье рассматривается состояние современного художественного образования и воспитания школьников средствами хореографического искусства в условиях взаимодействия общего и дополнительного образования, представлена авторская концепция, из трех направлений приобщения школьников к хореографическому искусству; авторская концепция интеграции хореографического искусства в систему образования, как неотъемлемой части художественного образования и воспитания школьников.

Ключевые слова: художественное образование и воспитание, хореографическое искусство, взаимодействие общего и дополнительного образования, предпрофессиональное и профессиональное хореографическое образование.

Современные авторские концепции художественно-эстетического воспитания школьников (В. О. Бутенко, М. С. Каган, Н. Коляденко, Е. П. Крупник, З. П. Морозова, С. Х. Раппопорт и др.) определяют систему художественного воспитания как совокупность различных видов художественной деятельности (музыка, живопись, литература, театр, изобразительная деятельность). Но в этих концепциях не учитываются возможности художественного воспитания школьников средствами хореографического искусства.

Между тем, работы психологов, изучавших дошкольное детство (Л. В. Запорожец и его школа), показывают, что прежде чем человек научится говорить, он развивает систему телесных движений. Научившись ходить, бегать и прыгать, он приобретает способность формировать навыки управления органами произношения. Развитие ощущений тела, осознание ловкости и красоты движения составляют начальную основу формирования слова и вербальной мысли. Единство комплексного подхода отмечает в своих публикациях Б. Н. Неменский, утверждая, что преподавание изобразительных искусств не может вестись изолированно. На уроках рисования и живописи необходимо чтение стихов, слушание музыки, элементы театрализации и танца. Другими словами, Б. Н. Неменский подчеркивает цельность, единство всех форм художественного воздействия и образования в школе [Неменский 1993: 69]. Но в своей концепции содержание предмета «хореография» он не раскрывает.

На центральное положение школы в деле формирования художественного воспитания указывают результаты Всесоюзных социологических исследований Института молодежи, проведенных в конце XX века, где подчеркивается, что в детских музыкальных и хореографических школах обучается не более 5% детей. При этом ослаблены традиционные связи общеобразовательных школ и учреждений культуры. В целом, в клубных учреждениях всех ведомств в среднем по стране заняты менее 13% школьников. Ориентация на внешкольные и семейные формы эстетического воспитания пока себя не оправдывает. Большинство родителей не в состоянии квалифицированно формировать художественно-творческие способности детей, так как сами в свое время не были включены во всеобуч.

Другой ряд противоречий выявляется при исследовании методик преподавания предметов художественного цикла. Существует упрощенное понимание педагогами-практиками самого содержания художественного образования и воспитания. Это упрощение связано с наличием «вербального крена», суть которого двояка: в цикле школьных дисциплин преобладающее место занимает искусство слова; приобщение к искусству осуществляется при помощи только слова. «Вербальный крен» в школьной педагогике подвергается критике из-за сомнительности абсолютизации понимания искусства как особой формы познания. Б. М. Неменский отмечает: «Крен в современной педагогике наблюдается в сторону освоения духовной культуры, при столь же явной ущербности

духовно-эмоциональной сферы мышления, с которой тесно связаны механизмы чувственного восприятия, представления, творческого воображения, фантазии, интуиции» [Неменский 1993: 70].

Известный психолог художественной педагогики А. А. Мелик-Пашаев отмечает несоответствие методики приобщения к искусству, отсутствие процесса посильного приобщения к художественной деятельности, развития уровней авторской самооценки школьников. Ребенок желает быть взрослым, и он хочет им стать. Не получая средств посильного приобщения к художественно-творческой деятельности, он испытывает неудовлетворенность и неуверенность, теряет интерес к искусству, в результате перестает им заниматься. В этом, отмечает психолог, главная причина так называемого «подросткового кризиса» в художественном развитии школьников [Мелик-Пашаев 1994: 201].

Третий ряд противоречий заключается в слабой организации творческих форм общения самих школьников, представляющих совместный поиск истины учениками и учителем в процессе сотрудничества, равноправного отношения воспитываемого и воспитателя, самих школьников друг к другу.

Выявленные противоречия являются предпосылками разработки концепции художественного образования и воспитания школьников средствами хореографического искусства. Она нацелена на развитие уровней самооценки учащихся; освоение школьниками ценностей духовно-эмоциональной, образно-чувственной природы мышления; посильное приобщение школьников к хореографическому (социально-художественному) искусству и освоению пластической выразительности; обучение невербальной преемственности творческих усилий, консолидации педагога и ученика, учащихся между собой в деле осуществления художественно-творческого процесса обучения.

Опираясь на работы сотрудников НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук Н. П. Збруевой, Е. В. Коноровой, И. Е. Кулагина, В. Н. Светинской, М. Румер, Н. Александровой и др., а также на работы профессиональных хореографов классического танца А. Я. Вагановой, Л. Д. Блок, В. С. Костровицкой, А. М. Мессера, В. Э. Мориц, Н. И. Тарасова, А. И. Чекрыгина; народно-сценического танца Т. А. Устиновой, А. А. Климова, О. Н. Князевой, И. А. Моисеева, Н. С. Надеждиной В. Н. Нилова и Т. С. Ткаченко и др., разрабатываются принципы сценического реалистического искусства, определяются теоретические, методические основы детской хореографической

самодеятельности, рассматриваются работы со школьниками как средство развития творческой индивидуальности, инициативы и формирования личности.

Позднее в программах и пособиях утверждается педагогический принцип, принцип подчинения хореографической работе с детьми задачам и целям художественно-эстетического воспитания. Но на практике взаимосвязь учебно-воспитательного процесса в школе и хореографической деятельности осуществить не удалось.

Традиционная теория и методика детской хореографической самодеятельности, декларирующая теоретическую установку на творчество, расходится на практике с методикой исполнительской деятельности школьников. Принципы и приемы профессионального хореографического искусства автоматически переносятся в общеобразовательную школу и оказываются малоприемлемыми при работе с детьми. О включении предмета «Хореография» в непрерывное художественно-эстетическое образование учащихся говорится в Решениях Коллегии Министерства образования от 25 мая 1995 года. Но научно-педагогические основы общеобразовательной хореографии до сих пор слабо разработаны, а широкий спектр изучения хореографических явлений не обозначен.

Анализируя педагогическую и методическую литературу в области художественного образования и воспитания школьников средствами хореографического искусства, можно выделить три основных направления:

Первое – художественное воспитание развивается и функционирует на базе внешкольных учреждений культуры – клубов, центров, Домов и Дворцов культуры. В диссертационных исследованиях В. В. Герращенко, С. Б. Жукеновой, Л. Д. Ивлевой, А. В. Палилей, Т. В. Пуртовой, Н. П. Яценко и др. рассматривается влияние хореографического искусства на участников самодеятельного кружка, коллектива, студии, клубного объединения. В работах Н. Л. Гродзенской, И. Е. Кулагиной, В. С. Константиновского, А. Кузнецова, В. Н. Нилова, Е. Г. Савченко рассматривается художественное воспитание и развитие детского творчества. Репертуар для детских хореографических кружков, коллективов составили А. Арсеньева, Л. Богаткова, Г. П. Гусев, Т. К. Лешевич, Г. А. Настюков, С. Руднева, З. П. Резникова, А. А. Стенюшина, Е. В. Которова, А. Ф. Ткаченко, Р. Г. Школьников и др. В работе со школьниками малочисленных народов Севера М. Я. Жорницкая, С. Ф. Карабапова, И. В. Листовская, А. Г. Лукина, В. Н. Нилов, Т. Ф. Петрова-Бытова,

Е. А. Рультынеут, Л. Е. Тимахова и др. отмечают бережное отношение к народной культуре и их традиционной пластике.

Второе направление художественного образования развивается на базе хореографических отделений (образовательного уровня) Детских музыкальных школ (ДМШ) и Детских школ искусств (ДШИ), а также отдельных самостоятельных Детских хореографических школ (ДХШ). Центральным научно-методическим кабинетом по учебным заведениям культуры и искусства разработаны программы и методические пособия для хореографических отделений ДМШ и ДШИ: С. Е. Бахто (Ритмика и танец, 1980); В. П. Сердюков (Классический танец, 1977, 1982); А. А. Борзов (Народно-сценический танец (1, 2, 3 и 4 год обучения) 1985); С. Е. Бахто (Историко-бытовой и современный бальный танец, 1983). В. П. Сердюков (История хореографического искусства, 1986); Н. С. Благодравова (Музыкальная грамота и слушание музыки, 1988). Методические пособия: Т. К. Барышникова (Азбука хореографии, 1998); Т. И. Василевская (Балетная осанка – основа хореографического воспитания детей, 1983); В. Н. Нилов (Хореография и Бальный танец, 2001, 2002).

Третье направление художественного воспитания средствами хореографического искусства в условиях общеобразовательной школы, осуществляется внеклассной работой или факультативно по желанию ученика (для этого в программе школы заложены часы для различных кружков самодеятельного творчества). Имеющиеся работы в этой области посвящены младшему возрасту школьников: О. А. Апраксина, Л. Н. Богаткова, И. В. Брызгалова, Е. В. Голикова, М. Говоркян, Е. В. Конорова, В. Н. Нилов, В. Окунева; среднему и старшему возрасту: Н. Александрова, Л. Н. Богаткова, М. С. Боголюбская, Б. М. Диментман, Н. Збруева, М. Румер, В. Н. Светинская, Л. Г. Степанова, Т. С. Ткаченко и другие, диссертационное исследование В. Н. Нилова «Хореография в системе художественного воспитания школьников: теория и практика» [Нилов 1998: 98].

Процесс внешкольного художественно-эстетического воспитания школьников в учреждениях культуры (клубах, центрах, Домах и Дворцах) наиболее методически разработан и до девяностых годов характеризовался бурным подъемом самодеятельного хореографического творчества детей и молодежи. Этому способствовало «полное государственное обеспечение»: оплата педагога, концертмейстера, пошив костюмов, оплата всех поездок на концерты и фестивали. С открытием

в начале шестидесятых годов хореографических (отделений) кафедр на базе институтов культуры Москвы и Ленинграда был решен вопрос высшего хореографического образования в сфере культуры и искусства. Впоследствии кафедры хореографии открываются во многих областных городах и республиках бывшего Советского Союза.

Современное состояние самодеятельных (любительских) хореографических кружков, коллективов, ансамблей, переведенных на «полную самокупаемость», находятся в плачевном состоянии. Родители оплачивают занятия, зарплату педагога, костюмы, все поездки и выступления на фестивалях. Самодеятельные кружки и коллективы в основном формируются детьми дошкольного и младшего школьного возраста, очень мало среднего возраста и совсем почти отсутствует старший возраст. По составу это 93% девочек и только 7% мальчиков. Хочется отметить работу «Образцовых детских самодеятельных коллективов» Москвы и Московской области: «Школьные годы», «Калинка», «Сувенир», «Лебедушка», «Росинка» и др., в которых художественное воспитание и развитие творческих способностей школьников стоит на довольно высоком уровне [Пуртова 2006].

Анализируя педагогическую ситуацию в современной школе, в последние годы наблюдается тенденция к расширению использования художественного образования и воспитания школьников средствами хореографического искусства. Возникла не только потребность в систематическом целенаправленном хореографическом образовании на базе общеобразовательных школ при взаимодействии с учреждениями дополнительного образования, но наметилось формирование и развитие новых структур хореографического образования и воспитания, которые в учебно-воспитательный процесс средней общеобразовательной школы включают организационно-педагогические формы:

1. Общеобразовательная школа, где хореография – предмет искусствоведческого изучения (всеобщей любви, интереса и уважения).

2. Общеобразовательные школы с художественной ориентацией, где хореография является одной из профилирующих художественных дисциплин.

3. Общеобразовательная школа с самостоятельным хореографическим коллективом, ансамблем и др. (Прим.: Детский хореографический ансамбль «Школьные годы»). В зависимости от возрастных особенностей в ансамбле формируется младшая группа ансамбля, средняя

и старшая группы, репертуар которых отражает эти психолого-возрастные особенности школьников.

4. Специализированная Музыкально – хореографическая общеобразовательная школа со специализированными хореографическими классами на базе ГПД: с 1 по 3 «подготовительные» классы; с 4 по 8 классы с «углубленным изучением хореографии» (9 класс «усовершенствования»), где с получением общего образования учащиеся получают и начальное музыкально-хореографическое образование.

5. Средние общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, в которых совместно с учреждениями культуры реформируется учебно-воспитательный процесс «профильного» обучения хореографии, приближенного к профессиональному и состоящего из трёх уровней: первый – 1–3 классы (художественно-эстетическое воспитание различными видами искусств; второй уровень – 4–8 классы («углубленного» изучение хореографического искусства) и 9–11 (12), где учащиеся получают «профильное» среднее специальное хореографическое образование.

Фактическое отсутствие связи между начальным и средним звеном хореографического образования в учреждениях культуры и искусств связано с тем, что оно имело художественно-эстетическую направленность, с утверждением «новых стандартов по хореографии» в системе дополнительного образования, начинается переход к «предпрофильному» (профессиональному) образованию. Отсутствие начального «предпрофессионального» хореографического образования сказывается на подготовке специалистов среднего звена, а слабая подготовка специалистов в среднем звене в последующем отражается на квалификацию и профессионализм выпускников ВУЗов культуры и искусств. Для того, чтобы решить проблему непрерывного художественного образования и воспитания школьников средствами хореографического искусства, высшая школа должна обеспечить данное направление профессиональными кадрами.

В будущем, для реализации концепции «непрерывного хореографического образования», необходимо согласовать программы и учебно-тренировочную и воспитательную деятельность по вертикали: дошкольное художественное (музыкальное, хореографическое и изобразительное) образование необходимо согласовать с начальным предпрофессиональным, а начальное хореографическое образование со средним специальным, а затем и с высшим хореографическим образованием.

Анализируя проблему использования хореографического искусства в непрерывном художественном образовании и воспитании школьников в историческом аспекте, можно отметить, что данные вопросы пытались решать в разное время, применяя разнообразные методики, программы, меняя подходы к детскому хореографическому творчеству и развитию художественно-творческих способностей.

В последние годы необходимость педагогического руководства по интеграции хореографического искусства в художественное образование школьников становится очевидной. Хореографическая самодеятельность перестала удовлетворять возрастающие потребности в воспитании творческой личности, так как стремилась любой ценой «натаскать» их в исполнительстве, упустив сам процесс формирования и развития художественно-творческой личности школьника. Традиционно средние общеобразовательные школы занятия хореографией считают не образованием, а развлечением, временным увлечением или, в лучшем случае, временной формой работы. Все это не отвечает современным потребностям в развитии художественного воспитания школьников средствами хореографического искусства и развития у них художественно-творческих способностей.

Для решения этой проблемы, необходимо исследовать взаимодействие основного и дополнительного образования по развитию художественно-творческих способностей школьников в разных сферах искусства. Данное направление получило освещение во многих исследованиях [Ахметова 2008; Генералова 1998; Костылева 2010]. Однако анализ исследований показал: несмотря на разработку общих проблем развития художественного творчества школьников в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, в работах мало освещены вопросы преемственности и взаимосвязи этих учреждений, особенности учебно-воспитательной деятельности и методы развития художественно-творческих способностей школьников средствами хореографического искусства.

Комплексные психолого-педагогические мероприятия, направленные на воспитание, образование и раннюю профессиональную ориентацию школьников в соответствии с их интересами, наклонностями и способностями, помогут осуществить выбор творческой профессии. Довузовский этап подготовки специалистов предполагает целенаправленную профориентационную деятельность, которая необходима для подготовки будущих специалистов. В целостном процессе подготовки

специалистов в области культуры и искусства большую роль играет концепция гармоничного единства процесса общего и профессионального развития личности ребенка [Азаров 1989: 7–21].

Хореографическое искусство – особая модель человеческой культуры, в которой своеобразно отражены идеалы эпохи, оно эффективно формирует и обогащает внутренний, духовный мир школьника. Восприятие подлинных художественных ценностей, участие в их создании затрагивает глубинные пласты человеческой психики, развивает художественно-творческие потребности школьников, формируя их активную жизненную позицию.

Выработанная автором концепция взаимодействия общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования строится на актуальных принципах:

- совместного планирования учебно-воспитательной работы со школьниками: создание программ и комплекса различных совместных мероприятий по взаимодействию и взаимной помощи в художественном воспитании школьников, которые учитывают интересы школьников и их индивидуально-возрастные особенности;
- взаимовлияния при проведении воспитательных, образовательных и организационно-методических мероприятий (обсуждение художественного воспитания на совместных педагогических советах, производственных собраниях, семинарах, конференциях, методических совещаниях; совместная работа по организации концертов, выставок изобразительного и прикладного искусства, фотовыставок, экскурсий в музеи, театры, концертные и выставочные залы);
- учёта возрастных и физиологических особенностей школьников;
- преемственности средств и методов обучения и воспитания;
- совместной работы с родителями: подготовка и организация лекций по художественно-творческое развитие школьников различными видами искусства, обсуждение вопросов воспитания и поведения, вопросы специализации, профилирования школьников и др. [Нилов 2013: 65].

Не так давно в учебном процессе большого количества общеобразовательных школ художественно-творческое развитие школьников средствами различных видов искусства занимало довольно скромное место или почти отсутствовало. Выделяемое время на преподавание предметов художественно-эстетического цикла было

незначительным – около 4% от всего бюджета времени: кружковая работа (хореография, хоровое пение, игра на музыкальных инструментах, изобразительное и прикладное искусство) велась от случая к случаю. Но уже сегодня в практике общеобразовательных школ используются различные виды и формы, расширяющие художественно-творческие способности детей средствами хореографического искусства.

Рассмотрев художественное образование школьников в Москве и Московской области, можно отметить, что в последние годы наблюдается тенденция к расширению использования хореографического искусства в общеобразовательных школах и лицеях. Возникла потребность в систематическом целенаправленном непрерывном хореографическом образовании и воспитании на базе общеобразовательных школ при взаимодействии с учреждениями культуры. Наметилось формирование новой структуры художественного образования в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, которая включает следующие организационно-педагогические формы:

- 1) организация хореографического кружка, коллектива, ансамбля на самокупаемости,
- 2) хореография является одной из профилирующих художественных дисциплин.

Художественно-творческое развитие школьников средствами хореографического искусства осуществляется совместно с учреждениями культуры в школах – первый вариант. Второй вариант можно разделить на две части: в первой части предмет «Хореография» вводится вместо третьего часа физкультуры с 1 по 11 классы. Во второй частит в начальных классах вводится предмет «Хореография» (в многих школах этот предмет называется «Ритмика») для приобщения школьников к хореографическому искусству. В дальнейшем на базе которых можно сформировать специализированные хореографические классы с «углубленным» изучение хореографии. Для формирования этих направление в школе необходимо создать материальную базу: отдельный хореографический класс с раздевалками, приобрести костюмы и обувь, музыкальные инструменты и проигрывающую аппаратуру.

Акцент ставится на развитие художественно-творческих способностей школьников средствами хореографического искусства как искусства синтезирующего в себе ритмику, музыку, изобразительное искусство, театр и пластику движений. Решение проблемы состоит во введении предмета «Хореография» в учебно-воспитательный

процесс общеобразовательной школы, организации хореографических занятий с «целым классом» и в создании специализированных хореографических классов в специализированных общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях. Систематические занятия хореографией с целым классом изменяют ситуацию и позволят охватить хореографическим искусством широкие массы школьников. Все это открывает перспективы в предоставлении каждому школьнику возможности попробовать свои силы в различных видах художественного творчества.

Данная модель художественно-творческого развития школьников средствами хореографического искусства в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, составленная автором раскрывается в концепции «Хореография в системе художественного образования и воспитания школьников» [Конорова 1963: 118–121] на трёх уровнях.

Первый уровень – для детей начальной школы. На этом уровне главной задачей является приобщение младших школьников к хореографическому искусству. Это дает возможность ученику разобраться в специфике жанра и одновременно учиться преодолевать скованность, робость, неумение свободно двигаться в пространстве под музыку; исходя из особенностей возраста, проявлять творчество в играх, этюдах, импровизациях средствами пластики и образной выразительности. Предлагаются предметы хореографического цикла: ритмика, дыхательная и партерная гимнастика, бальные танцы, построенные на простых движениях в игровой форме, а также теория и слушание музыки и игра на шумовых музыкальных инструментах (ложки, трещётки, дудки, свистульки, ударные и др.) по выбору.

Второй уровень охватывает школьников 4–8 классов. Главными задачами на этом этапе являются сохранение интереса к хореографическому искусству, «углубленное предпрофессиональное изучение» хореографических дисциплин, формирование потребности к творчеству, стимуляция дальнейшего развития художественно-творческих способностей. Изучение предметов специального цикла: классический и народно-сценический танец, история хореографического искусства, продолжение изучения бального танца [Нилов 2013: 69–70], теории и слушания музыки и игра на музыкальных инструментах по выбору (баян, аккордеон, фортепиано, скрипка и др.).

Каждое полугодие в специализированных хореографических классах завершается открытыми уроками (по предметам специального

цикла) и академическими концертами для родителей, педагогов и учащихся школы. Согласно учебного плана год заканчивается открытыми уроками, экзаменами, класс-концертами, а когда сформируется хореографический репертуар – «Отчетным концертом», который устраивается в своей школе, затем в школах микрорайона, города, в них принимают участие все учащиеся специализированных хореографических классов.

По мере реализации концепции «Хореография в системе художественного образования и воспитания школьников» для пропаганды хореографического искусства с учетом наличия более одаренных детей, на базе специализированных хореографических классов формируется школьный хореографический ансамбль «Школьные годы», который состоит из нескольких хореографических групп, выделенных в зависимости от возрастных особенностей школьников. Репертуар групп-ансамблей, учитывающий возрастные особенности, передается впоследствии от одной возрастной группы к другой. Созданная структура помогает каждому ученику более полно реализовать свои художественно-творческие способности.

По окончании восьмого класса общеобразовательной школы учащиеся заканчивают восьмилетнюю программу специализированных хореографических классов и получают удостоверение о «Начальном хореографическом образовании». Девятый год обучения предназначен для более одаренных детей, которые, заканчивая «класс совершенствования», способны и желают получить среднее специальное хореографическое образование уже на третьем уровне.

Третий уровень программы включает учащихся 9–11 классов. На этом уровне из «классов усовершенствования (предпрофессиональных)» формируются «профилирующие классы», задача которых профильное обучение, приближенное к профессиональному. Общеобразовательные программы перераспределяются с двух лет на три года с гуманитарным направлением и обобщающими курсами: «Основы эстетики», «Этика», «Проблемы духовной культуры», «Дизайн», «История хореографических, музыкальных, театральных и изобразительных искусств». Все это даст возможность учащимся получить среднее специальное хореографическое образование.

Учебные программы по хореографическому искусству включают определенный круг знаний, умений и навыков, и их подача производится в определенной последовательности с учетом дидактического

принципа «от простого к сложному» и психофизических возможностей школьников.

В последние годы обучения в «профильных классах» предусмотрена специальная **хореографическая практика**. Гимназисты этих классов направляются на хореографические занятия в начальные классы или классы с углубленным изучением хореографии, где они, под руководством педагогов – хореографов (ответственных за практику), проводят уроки, делают самостоятельные хореографические постановки, помогают в подготовке и проведении концертов, спектаклей, праздников и др. Специализированные классы с «углубленным изучением хореографии» и «профильные» старшие классы рассматриваются как организаторы художественно-творческой деятельности школы, которые гарантируют высокий художественный уровень всех школьных мероприятий [Нилов 1996].

Как уже отмечено выше, представленная концепция «Хореография в системе художественного воспитания школьников» представляет развитие школьников в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования, является сквозной в рамках средней общеобразовательной школы. Она ориентирована на художественное образование школьников и развитие у них художественно-творческих способностей, подготовку и привлечение наиболее одаренных детей в профессиональную сферу деятельности, с последующим обучением их в средних и высших учебных заведениях этого профиля.

Данная концепция непрерывного художественного образования средствами хореографического искусства, дает специализированным школам, гимназиям, лицеям возможность сотрудничества с высшими учебными заведениями (университетами, академиями, институтами культуры и искусства) по подготовке будущих студентов этих учебных заведений. А координация программ «профилирующих классов», приближенных к требованиям вступительных экзаменов в ВУЗ, даст возможность зачисления учащихся этих классов на первый курс без экзаменов. Совместная деятельность специализированных школ и высших учебных заведений взаимовыгодна и взаимопользна для обеих сторон, так как профессиональная ориентация старшеклассников активно приобщает их к творческой музыкально-хореографической деятельности.

Подводя итоги, необходимо подчеркнуть, что большинство отечественных и зарубежных специалистов считают самым эффективным средством развития художественно-творческих способностей

школьников именно хореографическое искусство, развивающее «всеобщую, универсальную человеческую способность, которая... реализуется в любых сферах человеческой деятельности и познании, и в науке, и в политике, и в быту, и в непосредственном труде».

Хореографическое искусство способно осуществлять комплексное воздействие на личность школьника, влиять на процесс гуманизации школьного образования и **стать ведущим звеном в перестройке школьного образования.**

Оптимальной формой проведения хореографических занятий представляется урок хореографии с целым классом (без специального отбора). Только систематические целенаправленные хореографические занятия под руководством творческих педагогов, опирающихся на индивидуальные, возрастные особенности, физиологические, внешние и профессиональные данные школьников и их хореографические способности, помогут решить поставленные задачи.

Список используемой литературы

- Азаров Ю. П. Радость учить и учиться. Педагогика гармонического развития. – М. 1989.
- Ахметова К. Н. Теоретические основы взаимодействия учреждений культуры и общеобразовательных школ по эстетическому развитию школьников. – Дис... кан. пед. наук. – М. 2008.
- Боголюбская М. С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. – М., 1986
- Генералова И. А. Развитие художественно-творческих способностей младших школьников средствами театрального искусства. – М., 1998.
- Кабалевский Д. Б. Сила искусства. – М.: Молодая гвардия, 1984.
- Конорова Е. В. Танец и ритмика в начальной школе. – М., 1963
- Костылева О. В. Взаимодействие школы и внешкольных учреждений в организации коллективной творческой деятельности. – Ташкент, 2010.
- Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы способностей к художественному творчеству. – Дис... д-ра псих. наук. – М. 1994. – 225 с.
- Неменский Б. М. Искусство – школа – формирование личности. – М.: Педагогика, 1993.
- Нилов В. Н. Опыт работы музыкально-хореографических классов по художественно-эстетическому воспитанию учащихся (На базе общеобразовательной средней школы). – Рига, 1996.
- Нилов В. Н. Хореография в системе художественного воспитания школьника: теория и практика. – М.: МГУКИ, 1998.
- Нилов В. Н. Формирование творческих способностей учащихся средствами хореографического искусства. Методическое пособие для руководителей хореографических коллективов общеобразовательных школ, клубов и центров. – М.: ГУ НМЦ СВР, 2013.
- Пуртова Т. В. Танец на любительской сцене. XX век: достижения и проблемы. – М.: ГРДНТ, 2006. – 168 с. илл.

Образовательный туризм в развитии культурно-творческой инициативы учащейся молодежи

Командышко Елена Филипповна,
доктор педагогических наук, главный научный сотрудник
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»,
Действительный член Международной педагогической академии
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9

Аннотация: статья посвящена актуальной педагогической проблеме развития культурно-творческой инициативы учащейся молодежи. Автор раскрывает наиболее эффективный путь развития этого социально-ценного качества личности в условиях образовательного туризма на основе игровых методов и средств театральной педагогики.

Ключевые слова: инициатива, культурно-творческая инициатива, образовательный туризм, культурно-познавательный маршрут, игровые методы обучения.

Проблеме развития личности посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных авторов самых различных направлений науки и практики, анализ которых дает нам возможность охарактеризовать психолого-педагогические основы развития культурно-творческой инициативы личности в юношеском возрасте.

Инициатива (франц. initiative, от лат. initium – начало), внутреннее побуждение к новым формам деятельности, руководящая роль в каком-либо действии, – представляет собой разновидность общественной активности, социального творчества, предпринимаемого лицом или группой [Психолого-педагогический словарь 1998: 175]. Она выражается в добровольной деятельности (на благо общества, в личных интересах), в творческом отношении к труду и сложившимся способам поведения (обычаям, нравам, традициям).

В. И. Даль еще в XIX веке инициативу связывает с деятельностью человека, определяя ее как «начинание», «починание», «зачинание» [Даль 2003: 44], а в «Толковом словаре современного русского языка» данное понятие трактуется как «предприимчивость, способность к новым формам деятельности» [Толковый словарь 2005: 115].

Инициатива является предметом изучения разных наук. В философии инициатива понимается как самостоятельно, «из собственных побуждений предпринимаемое субъектом умственное или практическое действие» с целью эффективного решения сравнительно новым способом актуальной общественно значимой задачи [Пригожин: 11].

Известно, что действия конкретного субъекта могут приводить как к созиданию и пополнению культуры, так и к ее разрушениям. Исходное положение нашей концепции состоит в понимании того, что для культурного обустройства жизни современного общества необходима продуктивная деятельность людей, обладающих созидательным качеством культурно-творческой инициативы.

Культурно-творческую инициативу мы рассматриваем как деятельностное проявление внутренних побуждений, которое выражается в новом продуктивном результате и связано с ориентацией личности на духовные, культурные ценности [Командышко 2002: 4].

Самостоятельное действие (инициатива) начинается с возникновение желания проявить свою активность, которое продолжается при наличии достаточно сильных и стойких внутренних побуждений [Кирсанов, Зайцева 1995].

Исследование показало, что в современном процессе обучения наиболее эффективным условием проявления культурно-творческой инициативы у обучающихся является образовательный туризм.

Образовательный туризм, как и туризм в целом, имеет давние традиции в России и за рубежом. Сегодня в нашей стране все виды туризма получают новый импульс своего развития. Это происходит за счет открытия новых туристских маршрутов, разработки и реализации креативных социально значимых проектов.

Для понимания специфики образовательного туризма следует обратить внимание на особенности культурных объектов. В исследованиях ученых среди продуктов человеческой деятельности выделены объекты: материальные и интеллектуально-образные [Флиер, Полетаева: 58]

Объекты материальные:

- вещи, созданные или обработанные людьми (предметы бытового обихода, одежда, дома, орудия труда, оружие, средства транспорта и связи и пр.);
- искусственно преобразованные территории (города, окультуренные земли, пути сообщения);
- зафиксированные «культурные тексты» (художественные, философские, научные и религиозные произведения, СМИ, а также любые иные письменные, графические, изобразительные, звуковые или электронные записи).

Объекты интеллектуально-образные.

К ним относят: знания, представления, верования, смыслы, принципы, идеи, мифы, оценки, суждения, произведения музыкального искусства, литературы и пр. Следует также учитывать, что без использования традиционных, живущих веками культурных символов невозможно включиться в линию преемственности культур, невозможно ощутить историю как единый процесс, имеющий определенное прошлое и только потому определенное настоящее, и, главное, будущее.

Образы, выступающие в качестве символов, организуют устойчивую систему отношений, дублирующую и замещающую реальную действительность. Для характеристики знаковых ситуаций необходимы средства обозначения их видов.

Среди них:

- 1) *кодирование* – знаково-символическая деятельность передачи и приема сообщений (коммуникативная функция);
- 2) *схематизация* – знаково-символическая деятельность по структурированию, выявлению связей, осуществление которых происходит одновременно в двух направлениях и постоянном соотношении символического и реального плана;
- 3) *моделирование* – знаково-символическая деятельность с целью получения новой информации при помощи знаково-символических средств, которые скрывают структурные, функциональные, генетические связи (на уровне сущности).

В настоящее время, в рамках образовательного и культурного туризма, происходит объединение разных спектров профессиональной деятельности: организация концертов, конкурсов, фестивалей, авторских вечеров, выставок и аукционов, шоу-программ, создание разнообразных творческих продуктов.

Несмотря на общую схему создания творческого продукта, каждая сфера деятельности имеет специфические особенности и индивидуальную технологию. Однако любая деятельность предполагает многообразие различных методов ее обеспечения: от управления, хозяйственно-административной деятельности, финансирования *до специфических форм режиссерской идеи и художественной выразительности.*

Как известно, управление пространством и ресурсами является важным элементом понимания того, как территория, выбранная для проведения мероприятия, может воплотить идею в жизнь, которая долгое время будет сохраняться и развиваться.

Подготовка шоу-программ ориентируется в основном на массовую аудиторию и объединяет музыку, танец, пение, разговорные жанры, номера с куклами, трансформацию, акробатику и другие цирковые и оригинальные жанры.

В книге «Продюсирование и постановка шоу-программ» А. Д. Жарков отмечает, что каждый тематический праздник, концерт имеет свое собственное содержание, свой неповторимый образ [Жарков 2009: 8].

Нами учитывалось, что в условиях образовательного туризма наиболее эффективно осуществляется подготовка к профессиональной деятельности студентов – будущих режиссеров театрализованных представлений, так как нужна *открытая площадка, то есть прямой, непосредственный контакт с публикой, «открытость» мастерства, способность к мгновенному перевоплощению.*

Однако для того, чтобы место стало посещаемым, имело свою особенность, необходимо над ним поработать. Это достигается с помощью яркого названия мероприятия и через визуальную идентификацию с ландшафтом. Место сразу становится узнаваемым! Так формируется культурно-образовательная среда определенного региона, который исследуют и выбирают студенты для самостоятельных проб в профессиональной деятельности.

Реализация программ обучения в рамках образовательного туризма для студентов опирается, прежде всего, на деятельностный компонент, так как включает не только достижение образовательных результатов, но и элементы поисково-исследовательской работы, проявление культурно-творческой инициативы.

Выделим важные компоненты и последовательность деятельности учащейся молодежи в процессе разработки *культурно-познавательных маршрутов:*

1. *Маркетинг места.* При выборе места и времени для реализации образовательного туризма необходимо учитывать художественные ресурсы определенного региона, связанные с яркими событиями.
2. *Планирование проведения мероприятий.* Система планирования культурно-познавательных мероприятий (в рамках образовательного туризма) способствует расширению целей проведения различных мероприятий, поддержанию традиций и преумножению ценностей.
3. *Особенности и достопримечательности региона.* Особенности самой местности тщательно исследуются студентами, так как в них отражаются «отличительные черты».
4. *Разработка игровых методов культурно-познавательных маршрутов* на основе средств театральной педагогики и разработки «режиссуры занятий».

Следует отметить, что в настоящее время образовательный туризм способствует раскрытию универсальных способов привлечения средств искусства и театральных технологий в решение многообразных педагогических задач. Эффективными приемами организации данного процесса являются: методы погружения в эпоху; методы эмоциональной драматургии; методы театрализации и драматизации и др.

В современной педагогической науке и практике важность игровой формы обучения значительно возрастает. Это, в первую очередь, связано с переосмыслением значения символических форм в жизни и искусстве, а также с культивированием ценностей в самых разных ее смыслах. Перечислим *функции игры и игровой деятельности* (в условиях образовательного туризма) [Командышко 2018: 11]:

- *развивающая* – развитие творческого мышления, эмоционально-познавательной сферы деятельности;
- *мобилизационная* – способность принять правила игры, (конструктивное решение);
- *информационная* – получение необходимой информации, умение адаптировать информацию применительно к основным задачам игры;
- *коммуникативная* – диалог личности с другими участниками игры как способ обсуждения проблем с участием трех и более сторон, имеющих разные точки зрения на определенную проблему;

- *рекреативная* – восстановление физических и духовных сил, эмоционального состояния участников игры; создание эмоционально благоприятной атмосферы.

Сегодня особое значение в реализации культурно-познавательных маршрутов образовательного туризма имеет *игра-драматизация*, поскольку является разновидностью художественной игры с присущими ей специфическими особенностями. Выделим основные:

- игра-драматизация, как и художественная игра, является формой усвоения социального опыта людей, причем не только теоретико-познавательного, но и опыта общения, художественных ценностей и значений;
- в игре актуализируется индивидуальный опыт обучающихся в сфере художественно-творческой деятельности (имеется в виду, прежде всего, опыт эмоционально насыщенных представлений и образов);
- процессуальность игры-драматизации, которая рождается в данный момент и является следствием взаимодействия сторон социального опыта (т. е. побудительного начала и результативной стороны деятельности).

Характерным отличием драматической игры является то, что в её процессе всё прочитанное, увиденное или услышанное воспроизводится в «лицах», при помощи интонации (музыкальной и речевой); пантомимики, жеста, позы и мизансцены.

Исследование показало, что развитие культурно-творческой инициативы учащейся молодежи наиболее эффективно осуществляется в условиях реализации образовательного туризма. Данный процесс выражается в продуктивных результатах и подтверждается:

- 1) самостоятельным выбором культурно-познавательных маршрутов;
- 2) оригинальностью планирования мероприятий;
- 3) разработкой игровых методов на основе средств театральной педагогики.

Список используемой литературы

- Даль В. И. Инициатива / Толковый словарь живого великорусского языка. – Т.2. – М., 2003.
Жарков А. Д. Продюсирование и постановка шоу-программ. Учебник для студентов вузов культуры и искусств. – М.: МГУКИ, 2009.

- Кирсанов А. А., Зайцева Ж. А. Развитие творческой активности учащихся. – Казань, 1995.
- Командышко Е. Ф. Художественный ресурс образовательного туризма // Учитель музыки. – 2018. – №3 (42). – С.7–14.
- Командышко Е. Ф. Развитие культурно-творческой инициативы у старшеклассников в эстетическом образовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. – М., 2002. – 28 с.
- Психолого-педагогический словарь / Под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов на Дону, 1998.
- Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия // Социальные проблемы инноватики. – М., 1989.
- Толковый словарь современного русского языка. Сост. Д. А. Доманов. – М.: ЗАО «БАО-Пресс», 2005.
- Флиер А. Я., Полетаева М. А. Тезаурус основных понятий культурологии. – М.: МГУКИ, 2008.
- Komandyshko, Elena Ph. Arts Management Innovative Technologies in the Creative Development of Youth [Text] / Interhational Review of Management and Marketing, 2016, 6 (S3) 234–238. – URL: ISSN: 2146–4405 available at <http://econjournals.com>.
- Komandyshko, Elena Ph. Arts Management Innovative Technologies in the Creative Development of Youth [Text] / Interhational Review of Management and Marketing, 2016, 6 (S3) 234–238. – URL: ISSN: 2146–4405 available at <http://econjournals.com>.
- Komandyshko, E. P. “Creative alliance” technology in improving the quality of art education / E. P. Komandyshko // Quality – Access to Success Volume 19, Issue 166, 1 October 2018, PP. 68–71. URL: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85053666636&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&nlo=1&nlr=20&nls=afprfnm-t&affilName=Art+Education+and+Cultural+Studies+Institute&sid=bba21a5eb722a560d6c086d0e7398b-8b&sot=afnl&sdt=afsp&sl=103&s=%28AF-ID%28%22Institute+of+Art+Education+and+Cultural+Studies+of+the+Russian+Academy+of+Education%22+60111574%29%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=>. ISSN: 15822559.

Концептуальные идеи образовательной программы «Азбука народной культуры»: от целевых ориентиров к «портрету» развития ребенка

Лыкова Ирина Александровна,
доктор педагогических наук,
главный научный сотрудник ФГБНУ
«Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 25.9403.2017/БЧ**

Аннотация: в статье обосновано значение народной культуры для художественно-эстетического и духовно-нравственного воспитания детей на первых уровнях образования. Раскрыты теоретико-методологические основы авторской программы «Азбука народной культуры». Сформулированы целевые ориентиры, базисные задачи, дидактические принципы, ключевые идеи. Раскрыта сущность принципа культуросообразности. Представлены в преемственности «портреты» художественно-эстетического и социально-коммуникативного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Ключевые слова. Духовно-нравственное воспитание, социально-коммуникативное развитие, художественно-эстетическое развитие, «портрет» развития, принцип культуросообразности, народная культура, образовательная программа.

В последние десятилетия отечественная культура начала стремительно терять индивидуально-личностные черты и национально-этническую самобытность, вследствие чего граждане России стали утрачивать ценностные ориентиры, смысл жизни и чувство базового доверия к миру. Выход из этого глубокого кризиса видится в возвращении к фундаментальным ценностям народной культуры, творимой россиянами в процессе жизнеустройства и созидательного труда.

Авторская образовательная программа «Азбука народной культуры» [Лыкова 2017] создана в ответ на запрос современного социума – семьи и государства – к воспитанию одухотворенного человека-созидателя, укорененного в родной культуре, сохраняющего традиционные ценности и при этом готового к диалогу с другими культурами, способного к жизнотворчеству по универсальным законам добра, красоты, истины.

Народная культура – традиционная культура, включающая культурные пласты разных эпох от глубокой древности до настоящего времени, субъектом которой является народ – коллективная личность, которая означает объединение всех индивидов коллектива общностью культурных связей и универсальных механизмов жизнедеятельности.

Народная культура – это базис национальной культуры, педагогики, национального характера, самосознания каждого человека и общества в целом. Эта культура по преимуществу бесписьменная, поэтому главенствующую роль в ней играет традиция как способ аккумуляции, кодирования, сохранения и трансляции жизненно важной информации. Приобщение детей к истокам народной культуры означает сохранение традиций народа, преемственность и «живую связь» поколений.

Народная культура – основной инструмент сохранения, передачи, дальнейшего развития духовного и материального наследия человечества. Большую роль при этом играет духовно-нравственное воспитание подрастающих поколений.

Программа согласована с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) [Закон об образовании 2013].

Государственная политика в сфере образования, согласно статье 3 Федерального закона 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», определяет и поддерживает гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья растущего человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, коллективизма, патриотизма и др.

Программа разработана в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013) [Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования 2013] и Федерального государственного образовательного

стандарта начального общего образования (Приказ Минобрнауки РФ от 6 октября 2009 года № 3734) [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2016] и предусматривает реализацию принципа непрерывности образования на всех его уровнях, обеспечивает преемственность программ (целей, задач, содержания) дошкольного и начального общего образования.

Методологическую и теоретическую основу Программы составляют культурно-исторический, системно-деятельностный и аксиологический подходы к проектированию образовательного и воспитательного процесса на двух первых уровнях образования [Примерная основная образовательная программа дошкольного образования; Примерная основная образовательная программа начального общего образования].

Программа разработана на основе системы дидактических принципов при ведущей роли принципов культуросообразности, природосообразности, антропоцентризма, амплификации, инициирования субъектности, целостности и др. Программа «Азбука народной культуры» опирается на концепцию духовно-нравственного развития и воспитания личности граждан России [Данилюк и др. 2014]. Основные задачи Программы направлены на духовно-нравственное воспитание детей, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества.

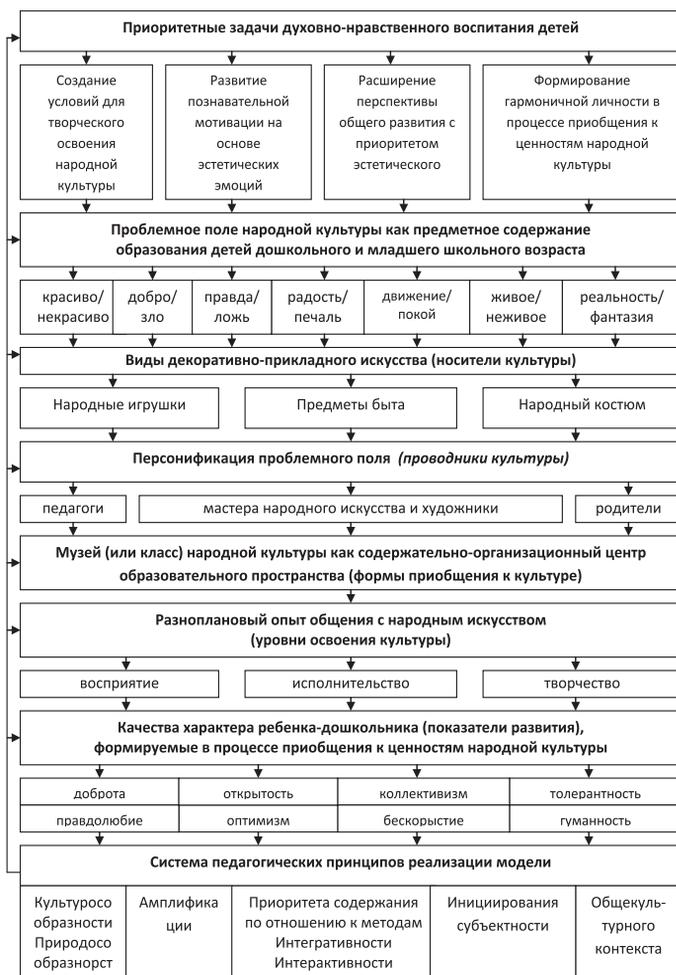
Воспитательный идеал программы «Азбука юного россиянина» – будущий гражданин России, одухотворенный человек-созидатель, патриот, укорененный в родной культуре и открытый для диалога с другими культурами. В соответствии с этим воспитательным идеалом определяются приоритетные цели, основные задачи, принципы проектирования содержания и система педагогической диагностики (мониторинга).

Особенность авторского подхода. Проектирование содержания современного образования предполагает реализацию принципа культуросообразности, который интерпретируется автором как целесообразность проектирования образовательного процесса и пространства по модели развития культуры – национальной и общечеловеческой.

В программе «Азбука народной культуры» образовательные маршруты выстраиваются по модели развития народной культуры. Этот подход визуализирован в педагогической модели приобщения детей к народной культуре (см. таблицу 1). Ключевая идея программы «Азбука юного россиянина» связана с расширением взгляда современного

педагога на культуру как цель, смысл и содержание образования на всех его уровнях, начиная с дошкольного и младшего школьного.

Таблица 1
Педагогическая модель приобщения детей к народной культуре
(авторы И. А. Лыкова, Н. Ю. Гаранина)



Целевые ориентиры и основные задачи Программы.

Цель программы «Азбука народной культуры» – воспитание одухотворенного человека-созидателя, патриота своего Отечества, укorenенного в родной культуре, сохраняющего традиционные ценности и при этом готового к диалогу с другими культурами, способного к жизнетворчеству по универсальным законам добра, красоты, истины.

Ведущая позиция – методологическая установка, отстаивающая самоценность народной культуры как процесса и результата жизнетворчества людей. Приобщение к народной культуре в активной творческой деятельности позволяет ребенку выстроить отношения с окружающим миром и самим собой (социокультурная идентификация).

В *таблице 1* представлена педагогическая модель приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к народной культуре.

Основная линия развития ребенка – его творческое самоопределение в историческом пространстве и времени народной культуры. Специфика творческой деятельности обусловлена тем, что ребенок осваивает общекультурные способы создания конкретных предметов (или образов), выражения мыслей (идей) и свободно переносит их в разные содержательные контексты, наделяя культурными и личностными смыслами.

Основные образовательные задачи

1. Введение детей в мир народной культуры в разнообразии ее видов и жанров: устное народное творчество, декоративно-прикладное искусство, народные игры и игрушки, музыкальный фольклор, национальный костюм, народная медицина, национальная кухня, народный календарь–месяцеслов, народные праздники.
2. Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста в процессе приобщения к традициям и ценностям народной культуры.
3. Содействие формированию эмоционально-ценностного отношения к Родине, народной культуре, своей семье и к окружающему миру во всем его многообразии.
4. Расширение социокультурного опыта и практических навыков жизнетворчества по канонам народной культуры.
5. Знакомство с деятельностью народного мастера, обустривающего жизнь по законам красоты, целесообразности и гармонии.
6. Раскрытие природы народной культуры как модели жизнеустройства и общего результата деятельности многих поколений людей.

7. Создание условий для творческой самореализации каждого ребенка в техниках и по мотивам народного декоративно-прикладного искусства.
8. Развитие восприятия, мышления, воображения как эмоционально-интеллектуального процесса открытия ребенком народной культуры.
9. Поддержка индивидуальных культурных практик на разных уровнях организации деятельности: восприятие – исполнительство – творчество.
10. Создание условий для гармонизации мировосприятия и становления в сознании каждого ребенка целостной картины мира.

Согласование с ФГОС ДО и ФГОС НОО

Программа «Азбука народной культуры» предусматривает создание условий для позитивной социализации, личностного роста и общего развития каждого ребенка в процессе сотрудничества с другими детьми и взрослыми. Основные направления образовательной работы, нацеленной на духовно-нравственное воспитание и художественно-эстетическое развитие детей в процессе приобщения к народной культуре, определены Программой в соответствии с ФГОС ДО [Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования] и ФГОС НОО [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования]:

- введение детей в мир народной культуры; расширение социокультурного опыта каждого ребенка как уникальной личности;
- формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ, историю России; осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;
- формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;
- формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов;
- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

- развитие самостоятельности, инициативы и личной ответственности за свои поступки на основе представлений о нравственных нормах, социальной справедливости и свободе;
- становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств;
- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей и др.

Целевые ориентиры образовательной деятельности, описанные в форме «портретов» выпускника детского сада и выпускника начальной школы, выступают основанием преемственности дошкольного и начального общего образования и позволяют педагогу (воспитателю, учителю) компетентно проектировать содержание духовно-нравственного воспитания и художественно-эстетического развития детей.

«Портрет» выпускника дошкольной образовательной организации

Программа «Азбука народной культуры» ориентирована на становление и развитие следующих качеств выпускника детского сада:

- имеющий базовые представления о себе, семье, обществе, государстве, окружающем мире (природе, культуре, обществе);
- знающий о том, что Россию населяют разные народы, имеющие свою культуру (в т. ч. язык, традиции, искусство);
- любящий свою семью, свой край, свой народ, испытывающий чувство гордости за свою Родину (ее культуру, историю, достижения);
- имеющий представление о том, что на нашей планете есть другие страны со своей культурой (устройством жизни и быта) и другими языками; способный к диалогу с представителями других культур;
- уважающий и осмысленно принимающий моральные нормы, нравственные установки и высшие ценности: личностные, семейные, национальные, общечеловеческие (универсальные);
- имеющий начальные представления о народной культуре в разнообразии ее видов; владеющий родным языком (устным);
- понимающий роль традиций и ценностей (главных идей, понятий) в сохранении человеческого общества, культуры, мира на планете;
- знающий о роли человека-труженика в создании предметного мира, общества, культуры (в т. ч. декоративно-прикладного искусства);

- компетентный (в соответствии с возрастом), любознательный, инициативный, коммуникабельный, самостоятельный, ответственный, доброжелательный, честный, справедливый, жизнерадостный;
- способный целенаправленно действовать, достаточно адекватно оценивать результаты своей деятельности по сравнению с другими детьми, начинающий понимать необходимость личной ответственности за результаты своей деятельности, поступки;
- эмоциональный, понимающий состояние и настроение другого человека (ребенка и взрослого); умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, аргументировано и с достоинством высказывать свое мнение; имеющий опыт разрешения конфликтных ситуаций;
- креативный (творческий), эстетически развитый (в соответствии с возрастом); имеющий опыт самореализации в разных видах творчества (речевого, изобразительного, конструктивного, декоративно-оформительского, музыкального, театрального и др.);
- проявляющий интерес к освоению народной культуры на основе ее «языка» (форма, ритм, орнамент, колорит и др.);
- стремящийся к освоению базовых художественных техник нескольких видов декоративно-прикладного искусства (лепка из глины и теста, декоративная роспись, валяние из шерсти, текстильная скульптура, плетение из соломы и ниток, вязание крючком, вышивка и др.); освоивший начальные навыки владения художественными инструментами (кисти, стеки, ножницы, игла, крючок для вязания) и специальным оборудованием (поворотный диск, ткацкий станочек).
- имеющий опыт сотрудничества и сотворчества с другими людьми (детьми и взрослыми); умеющий действовать в «команде»;
- активный, физически развитый, осмысленно выполняющий основные правила здорового образа жизни (гигиена, режим дня, прогулки);
- владеющий основами личной безопасности (витальной, социальной, экологической, дорожной, пожарной, информационной и др.).

«Портрет» выпускника начальной школы

Программа ориентирована на становление и развитие следующих качеств выпускника начальной школы:

- любящий свою семью, свой край, свой народ и свою Родину; испытывающий чувство гордости великой культурой, историй, традициями, языком своей страны;
- укорененный в родной культуре; испытывающий желание быть причастным к культуре и обществу своего Отечества;
- осмысленно понимающий, принимающий и уважающий высшие ценности – личностные, семейные, национальные, универсальные (общечеловеческие);
- толерантный, способный к диалогу с представителями других этносов, наций, народов и культур;
- имеющий системные представления о народной культуре в разнообразии ее видов и свободно владеющий родным языком (русским, национальным) – устным и письменным; понимающий значение языка для сохранения и развития культуры;
- компетентный (в соответствии с возрастом), владеющий основами умения учиться, способный достигать личностных, предметных и метапредметных результатов; умеющий анализировать ошибки (свои и чужие) как основу дальнейшего развития и личностного роста; имеющий опыт рефлексивной самоорганизации;
- умеющий планировать индивидуальную и коллективную деятельность, находить адекватные способы ее проектирования и реализации; способный целенаправленно действовать, преодолевать затруднения, оценивать результаты деятельности и нести за них ответственность перед со-обществом (семьей, классом, школой, деревней, городом, страной);
- любознательный, инициативный, коммуникабельный, самостоятельный, ответственный, трудолюбивый, доброжелательный, честный, справедливый, жизнерадостный; оптимистично воспринимающий трудности и умеющий их преодолевать;
- креативный, эстетически развитый (в соответствии с возрастом), имеющий опыт самореализации в разных видах творчества (литературного, изобразительного, конструктивного, анимационного, декоративно-оформительского, музыкального, театрального и др.) в разных ролях (зритель, автор, исполнитель, мастер, режиссер и др.);

- проявляющий устойчивый интерес к практическому освоению народной культуры, понимающий сущность ее специфического «языка» – взаимосвязь формы, назначения (функции) и декоративного оформления предмета (ритм, орнамент, колорит); свободно применяющий освоенные умения в культурных практиках;
- освоивший базовые художественные техники нескольких видов декоративно-прикладного искусства (лепка из глины и разных видов теста, декоративная роспись, фелтинг, текстильная скульптура, плетение из соломы, проволоки и ниток, вязание крючком, вышивка и др.); имеющий опыт работы с художественными инструментами (кисти, стеки, ножницы, нож, молоток, клещи, крючок для вязания, игла, спицы, кулинарный шприц др.) и оборудованием (поворотный диск, ткацкий станочек, токарный станок, пяльцы и др.).
- эмоциональный, понимающий состояние и настроение другого человека (ребенка и взрослого, знакомого и чужого человека); умеющий слушать и слышать собеседника, уверенно и при этом вежливо обосновывать свою позицию, аргументировано и с достоинством высказывать свое мнение; имеющий опыт конструктивного разрешения конфликтных ситуаций;
- мотивированно выполняющий правила здорового образа жизни, безопасного для себя, других людей (общества), природы и культуры.
- уверенно владеющий основами личной безопасности (витальной, социальной, экологической, дородной, пожарной, информационной и др.); имеющий начальные представления о национальной и государственной безопасности (защита границ, сохранение территориальной целостности, языка, культурных традиций и достижений).

Список используемой литературы

Закон об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 272 ФЗ. – М., 2013. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>

Абраменкова В. В. Духовно-нравственное развитие ребенка в пространстве его отношений с миром / В. В. Абраменкова // Антропологические основы развивающего дошкольного образования: Сб. статей. – М.: РУДН, 2009. – 294 с.

Бакушинский А. В. Художественная культура национальностей СССР и примитивное искусство / А. В. Бакушинский. – М.: Советский художник, 1927. – 237 с.

- Дайн Г. Л. Эстетическая и научная ценность произведений народного искусства // Декоративное творчество школьников и народные художественные промыслы / Под ред. Т. Я. Шпикаловой. М., 1973. – С. 35–45.
- Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.
- Лыкова И. А. «Азбука народной культуры»: образовательная программа духовно-нравственного воспитания и художественно-эстетического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Ассоциация «Народные художественные промыслы России»; Издательский дом «Цветной мир», 2017. – 200 с.
- Лыкова И. А. Художественно-эстетическая деятельность: рождение Культуры, Искусства и Человека. // Детский сад: теория и практика. -2015. – № 1. – С. 88–104.
- Лыкова И. А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в образовательной деятельности дошкольников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 350 с.
- Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. – М.: Национальное образование, 2016. – 88 с.
- Примерная основная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.lomonholding.ru/articles/detail/?catalogue_id=12&item_id=2868
- Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 9.
- Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2016. – 53 с.

Этнокультурное образование: актуальность, проблематика, перспективы

Кузнецова Вероника Вадимовна,
кандидат педагогических наук,
руководитель отдела дополнительного образования,
старший научный сотрудник ФГБНУ
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9**

Аннотация: в статье дается исторический обзор взглядов деятелей российской педагогической науки середины XIX – начала XX веков на понимание национального идеала образования, которые могут быть использованы при разработке моделей этнокультурного образования в современной школе; рассматриваются различные аспекты понятия этнокультурное образование и его составной части этнохудожественное образование; предлагаются пути развития этнокультурного образования.

Ключевые слова: этнокультурное образование, структура этнокультурного образования, этнохудожественное образование, принципы этнокультурного образования, этнокультурное образование в исследованиях российских деятелей XIX – начала XX века.

Проблема исследования. Этнокультурное образование является важной составляющей содержания российского образования. В условиях глобализации и усиления миграционных процессов, образование как социокультурный институт, выступает в качестве механизма устойчивого развития страны. Особую значимость это приобретает в условиях федеративного устройства страны, где каждый регион имеет относительную самостоятельность во всех сферах общественной

жизни: законодательстве, экономике, культуре, образовании. Наибольшее влияние процессы регионализации оказывают на социально-культурные институты, к которым относится и образование. Это предполагает их ориентацию на социально-экономические, культурно-образовательные, этноисторические, этнохудожественные и другие особенности конкретного региона. Это противоречие между универсальным и индивидуальным характером культуры было обозначено в материалах доклада международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века (1996г.): «В наступающем столетии будут преобладать глобальные процессы, порождающие устойчивые противоречия, которые нужно будет преодолевать – противоречия между глобальным и локальным, всеобщим и индивидуальным, традициями и современностью, перспективными и ближайшими задачами, конкуренцией и равенством возможностей, неограниченным расширением знаний и ограниченными возможностями человека усваивать их, противоречия между духовным и материальным» [Learning: The Treasure Within 1996: 1]

Особую актуальность данное противоречие приобретает в условиях мировой глобализации, связанной с процессами мировой интеграции и развитием глобальных информационных технологий. Надо заметить, что процесс утраты культурного своеобразия весьма закономерен, так как это объективный ход общественного развития, представленный процессами аккультурации. Это проявляется не только в изменении внешнего облика людей, но и в изменении традиционного уклада жизни, словарного запаса языка, его интонационного звучания. Заметны эти изменения и в других сферах традиционной культуры. В результате происходит формирование социума, в котором члены даже одного этноса или этнической группы могут принадлежать к разным религиозным конфессиям, иметь различный состав семьи, уровень жизни, систему ценностей. Это определяет неоднородность культуры социума и способствует образованию разного рода субкультур: сословных, социально-профессиональных, возрастных, религиозных, этнических и т. д.

В современных условиях повсеместного развития коммуникационных систем можно говорить о потенциальном переплетении традиций разных народов в единую сеть, «которую, по мнению М. М. Рубинштейна, можно только насильственно разорвать, но не распутать» [Рубинштейн 1916: 48]. Интересно заметить, что это было сказано в начале XX века.

Это усугубляется кризисом современного общества, который характеризуется неустойчивыми межличностными связями, виртуализацией и фрагментарностью мировосприятия, которое дополняется отсутствием какой-либо доминанты [Тронина 2009].

Еще один аспект интереса к этнокультурному образованию обусловлен ростом этнической самоидентификации, возникающей в переломные моменты социальной жизни государства.

Существует несколько точек зрения на возникновение данного феномена. Психологические исследования, посвященные роли этничности в развитии современного мира, говорят о том, что возрастание значения этничности возникает как реакция на жизненную неопределенность, на разрушение привычных жизненных ценностей. В данном случае этнос выступает в роли наиболее устойчивой, исторически древней общественной структуры. При этом примордиализм объясняет этничность как врожденное качество, определяющее этническое сознание и поведение личности, а инструментализм рассматривает этничность как ответ на политическую ситуацию в обществе [Лебедева 1999].

С точки зрения социологического подхода возрастание роли этнической идентификации в обществе объясняется резким возрастанием информационного потока, в силу чего люди не могут воспринимать его адекватно. Отсюда стремление «самоизолироваться», обратившись к традиционным этническим ценностям.

В настоящее время этнокультурный компонент образования вышел на уровень государственной образовательной политики. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов» [ФЗ № 273, ст.12, п.1].

Однако даже поверхностный анализ вопросов, связанных со сменной жизненной ориентации в сознании показывает, что этот процесс происходит не гладко. Например, диагностирует кризис современного общества с мобильными (то есть неустойчивыми) связями, виртуальной культурной жизнью, фрагментарным (без какой-либо доминанты) сознанием. Она прогнозирует угрозу гибели современного общества и констатирует необходимость формирования нового типа мировоззрения с экологической доминантой.

Введение этнокультурной составляющей в содержание образовательного процесса позволяет познакомить учащихся с национальными особенностями культурного развития своего народа, дать представление о духовных ценностях традиционной культуры, рассказать о культурно-историческом наследии своего этноса: решить задачи духовно-нравственного и патриотического воспитания учащихся, развития творческого потенциала детей через приобщение к миру народной культуры и искусства.

История вопроса. Интерес к содержанию этнокультурного образования обнаруживается в трудах классиков отечественной педагогики К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, П. П. Блонского, В. Н. Сорока-Росинского, общественных деятелей Российского Зарубежья П. Бицилли, В. В. Зеньковского, Е. П. Ковалевского, И. А. Ильина, М. М. Рубинштейна, в которых подчеркивали значимость этнокультурного образования. «Национальное обезличие, – писал И. А. Ильин, – есть великая беда и опасность в жизни человека и народа. С ним необходимо бороться настойчиво и вдохновенно. И вести эту борьбу необходимо с детства [Ильин 1962: 134].

Самобытное историко-педагогическое наследие может быть использовано в качестве базовой основы для обоснования современных подходов к организации и содержанию этнокультурного образования, которое сообразно терминологии того исторического периода называлось национальным [Кузнецова 2001].

В трудах К. Д. Ушинского обращает на себя внимание то, что обоснование идеала национального образования производится через особый принцип. Он основан на выработанном каждым народом веками образе личности, в котором проявляются стороны культуры, представляющие особую ценность, а значит и значимость для конкретного общества. Основу обучения, по мнению К. Д. Ушинского, должен составлять не просто родной язык, а родная культура, включающая в себя широкий спектр явлений жизни: национальный менталитет, национальный характер, отношение к системе этнических и общечеловеческих ценностей [Ушинский 1954].

Философское обоснование содержания этнокультурного компонента образования было дано русскими мыслителями в начале XX века, так как во многом ситуация в общественной жизни России 10–20-х годов была идентична современным процессам в России (В. М. Бехтерева, М. М. Ковалевский, Н. И. Кареев, П. П. Блонский, М. И. Туган-Барановский, С. И. Гессен и др.).

П. П. Блонский, как и многие его современники, считал, что в условиях демократических изменений, которые влекут за собой рост национального самосознания, воспитание всегда становится национальным. Принимая линию тождества нации (коллективной личности) и личности, учёный говорит о необходимости активного воспитания, задача которого в том, чтобы «выработать активную нацию ... способную к национальному творчеству и, следовательно, к национальному самоопределению» [Блонский 1915: 256]. Учёный полагал, что интеллигенция в лице педагога-теоретика, оторванного в своей деятельности от реальной жизни, является наименее «национальной» частью нации, поэтому роль воспитателя должен взять на себя народ. Именно народ сохраняет и передает свою традицию, которая должна стать основой национального воспитания. Следовательно, основой национального образования может быть возрождение традиционной культуры народа.

Интересной представляется разработанная ученым система непрерывного национального (этнокультурного) образования, которая, безусловно, актуальна в настоящее время. В периодизации этой системы выделяются три стадии, соответствующие трем этапам образования.

На дошкольном этапе национальное воспитание осуществляется на уровне инстинкта. Это освоение родного языка, обычаев, мифов, верований и различных сторон народной психологии. Родному языку уделяется особое внимание, так как синтаксис оказывает несомненное влияние на способ мышления, а значит, и на национальную психологию.

На этапе элементарной школы основу национального воспитания составляет национальное самопознание, то есть изучение прошлого и настоящего своей Родины при помощи анализа событий и изучения литературного языка.

Этап средней школы предполагает знакомство с мировой культурой, которая помогает ярко высветить особенности национальной литературы.

Таким образом, национальное воспитание проходит путь от «национальной стихии», через «национальное единство» к мировой культуре. Соответственно в национальном образовании эти этапы соответствуют народническому дошкольному воспитанию, национальной элементарной школе и гуманитарной высшей школе.

Наряду с практическими рекомендациями по организации национальной школы, П. П. Блонский затрагивает и философские проблемы

нации, в частности антитезу космополитизм-национализм. Однако в отличие от С. И. Гессена, который даёт развёрнутый философский анализ понятий и диалектику их взаимодействия, П. П. Блонский лишь констатирует, что и космополитизм, и агрессивный национализм отрицают национальное творчество.

Источником развития идей современной системы этнокультурного образования может служить в известной степени опыт педагогики Российского Зарубежья (20–50-е годы XX века) по сохранению духовной культуры, национальных традиций в условиях иной культурной среды. Являясь уникальным культурно-образовательным пространством, педагогика эмиграции основывалась на гуманистических ценностях образования, опиралась на исторический опыт и традиции русской педагогики, одновременно вбирая в себя лучшее из зарубежной школы. Для нашего исследования представляет интерес практика построения системы русского национального образования в условиях иной культурной среды; реализация принципа культуросообразности школы в условиях иноязычия; педагогические взгляды представителей Российского Зарубежья

В отечественной педагогике последовательное изложение взглядов на проблему этнокультурного образования можно найти в педагогических работах В. Н. Сороки-Росинского и М. М. Рубинштейна. Отдельные идеи о понятии, принципах и методах национального образования, разработанные в первой трети XX века, могут быть использованы и сегодня: проведение ряда организационных мероприятий, связанных с уменьшением зарубежных влияний; привлечение внимания общества к проблемам образования; уяснение важности наук, изучающих родную культуру в её широком понимании (язык, историю, музыку, этнографию, географию и другие науки); определение цели национальной школы; разработка конкретных научных принципов, определяющих цель развития национальной школы [Сорока-Росинский 1991].

Для современной этнокультурной школы может быть важен тезис ученого «сущность национальной школы не в статике, а в динамике», так как именно такой подход может гибко реагировать на потребности отечественного образования [Сорока-Росинский 1991: 71]. Экстраполяция идей В. Н. Сороки-Росинского на современное этнокультурное образование позволяет выделить основополагающие позиции, которые могут быть определяющими в содержании этнокультурного компонента: опора на общие этические ценности (Истина, Добро, Красота – как

нравственные основы воспитания); возрождение традиционной роли семьи в воспитании детей; создание условий для общения разных этносов, в результате которого ярче проявится национальное своеобразие своего народа.

Для многонациональной России сохраняют свою принципиальную важность идеи М. М. Рубинштейна о национальном идеале [Рубинштейн 1916]. Он считал, что в качестве национального должен выступать идеал, который отражает общечеловеческие ценности. Учёный обосновывает это тем, что развитие коммуникационных систем стирает границы между народами, поэтому говорить о существовании национального идеала не приходится, так как нет изолированных наций в чистом виде. Следовательно, формирование нации – это не самоцель, а средство, при помощи которого происходит процесс развития человечества. Замыкание в рамках национального, по мнению ученого, приводит к саморазрушению нации, а, в конце концов, к национализму. Опасность национализма проявляется и в том, что, признавая исключительность своей нации, происходит её противопоставление другим нациям. Такое противопоставление противоречит целям государства, направленным на объединение своих народов. В отличие от предшественников, М. М. Рубинштейн был убежден, что воспитательная система школы не должна быть национальной и в качестве примера утрирования национального начала в образовании приводил Германию, в которой культивировался так называемый «педагогический национализм» [Рубинштейн 1916: 56]. Суть данного явления заключалась в том, что, руководствуясь при отборе содержания образования национальным идеалом, главным критерием становится принцип «своё – чужое» и, как следствие, перерождение национального начала в националистическое.

Современные подходы к реализации этнокультурного образования. Современное состояние этнокультурного образования позволяет говорить о том, что в нем в достаточной мере отражается исторический опыт, накопленный педагогической наукой прошлых столетий. Различные аспекты этнокультурного образования были обоснованы в трудах Г. Н. Волкова, В. Ф. Афанасьева, Т. И. Баклановой, Л. В. Ершовой, Т. Н. Петровой, Г. С. Голошумовой, А. Б. Афанасьевой и других исследователей.

НарубежетысячелетийТ.И.Баклановойвнаучныйоборотбыловедено определение понятия «этнокультурного» и «этнохудожественного»

образования, которые позднее были ею же уточнены [Бакланова 1993, 1994, 2015]. По мнению исследователя, «этнокультурное образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения на материале и средствами этнической (то есть, народной) культуры, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых этнокультурных знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта этнокультурной деятельности и этнокультурных компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов в сфере народной культуры».

Пониманию структуры и содержания этнокультурного образования посвящены исследования А. Б. Афанасьевой [Афанасьева 2009: 190]. При анализе истоков возникновения понятия «этнокультура» как речевого варианта понятия «этническая культура», свободно используемого в качестве аналога-заменителя понятий «фольклор», «народная культура», «традиционная культура», «культура этноса», ученый конкретизирует понимание «этнокультуры» как этнического явления, а «народной культуры» как социального явления. При этом этнокультура, структурно состоящая из более глубоких (хозяйственно-культурный тип экономики, традиционный быт, религия, обычаи, этнопсихология) и более подвижных (язык и народная художественная культура) элементов предлагается в качестве компонента этнокультурного образования. Это позволило А. Б. Афанасьевой сформулировать рабочее определение понятия этнокультуры как «совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизнедеятельности этноса, сложившихся в прошлом, развивающихся в исторической социодинамике и постоянно обогащающих этнической спецификой культуру в различных формах самореализации людей» [Афанасьева 2009: 190].

Логично, что автор дает определение «этнокультурного образования» с позиции деятельности в контексте мировой культуры: «этнокультурное образование представляет собой целостный процесс изучения, деятельностного освоения этнокультурного наследия и воспитания личности на этнокультурных традициях, учитывающих полиэтническую горизонталь географического пространства и историко-временную

вертикаль развития этноса и суперэтноса в структуре развития мировой культуры» [Афанасьева 2009: 296].

Очень ценно, что А. Б. Афанасьева на основе системы координат история – география разработала структурную модель этнокультурного образования, которая позволяет наглядно выстроить во времени развитие этнической культуры от архаики до наших дней, а в пространстве от культуры своего народа к культуре других народов мира. [Афанасьева 2009: 192].

В работах У. С. Борисовой определение этнокультурного образования имеет аксиологические основания: «этнокультурное образование – это органическая составная часть общего государственного образования России как полиэтнической страны, многомерное историко-политическое, социокультурное и педагогико-организационное явление, основой которого является творческое освоение этнокультурных ценностей (языка и литературы, истории и культуры, духовного наследия)» [Борисова 2006].

В исследованиях Голошумовой Г. С. этнокультурное образование рассматривается с позиции решения двуединой задачи по освоению своей национальной культуры и воспитанию уважения к ценностям культур других народов, что позволило детально разработать модель формирования этнокультурной компетенции в процессе социализации обучающихся на монокультурном, интеркультурном и транскультурном уровнях [Голошумова 2015: 101].

Исходя из понимания, что мировая культура – это совокупность локальных культур, современные антропологические исследования указывают на необходимость их изучения с позиции ментальной организации элементов культуры. Такой подход подразумевает, что у каждого народа своя система познания мира, которая отражается в особенностях восприятия, мышления, поведения и проявляется в особой ментальной организации. Таким образом, культура – это «экипировка», средство, при помощи которого члены одного общества организуют собственное или «свое» социальное поведение и интерпретируют поведение других или «чужих».

Одним из видов этнокультурного образования является этнохудожественное образование, которое Т. И. Бакланова определяет, как «один из видов этнокультурного образования, содержанием которого является народная художественная культура, то есть совокупность произведений народного художественного творчества, традиционных форм

и способов их создания, воспроизведения, бытования, сохранения, распространения и передачи от поколения к поколению» [Бакланова 2015].

Теоретическая и практическая значимость этого вида этнокультурного образования обосновывается тем фактом, что искусство – это универсальный язык, который способен передать ценности национальной культуры и при помощи которого можно бережно ввести подрастающее поколение в её нормы и ценности.

Обобщая некоторые концептуальные положения становится очевидным, что овладение этнохудожественной культурой собственного народа может использоваться, как условие интеграции в иные культуры, что позволит сформировать представления о многообразии культур в мире и воспитание положительного отношения к культурным различиям, а также создать условия для интеграции в культуры других народов.

Проблемы и перспективы развития этнокультурного образования.

Анализ ситуации в области внедрения идей этнокультурного образования в общее образование показывает, что существует ряд проблем, которые носят, прежде всего, организационный характер. Внедрения ФГОС на всех уровнях общего образования показывает, что существует противоречие между содержательной разработанностью различных компонентов этнокультурного образования и отсутствием единых механизмов его включения в предметное содержание. Также не в полной мере в практике общего образования нашли отражения идеи воспитания на этических ценностях, вовлечение в жизнь школы семьи, использование принципов этнопедагогики в воспитательной работе школы. Аналогичная ситуация складывается в высшем образовании: содержание разработано, а механизмы его внедрения отсутствуют [Stukalova, Goloshumova, Kuznetsova, 2018].

Вместе с тем, выявляется несколько наиболее значимых тенденций становления этнокультурного образования:

- преимущественное внимание к духовно-нравственным аспектам образования;
- зависимость задач, встающих перед системой образования, от целей развития общества;
- стремление прогрессивных деятелей опираться на национальные культурные ценности в образовании.

Однако не все теоретические и практические наработки российской педагогической науки нашли отражение в реальной деятельности

школы сегодня. Некоторый дефицит восполняют школы с этнокультурным компонентом образования, которые сегодня развиваются в направлении поликультурности содержания образования и решают задачи развития этно-социокультурной идентификации учащихся, овладения основными понятиями, определяющими этническое разнообразие мира; воспитания эмоционально положительного отношения к разнообразию культур.

Таким образом, одним из важнейших принципов этнокультурного образования может стать принцип поликультурности. Опора на данный принцип не ограничивает содержание национально-регионального компонента лишь культурой титульной нации, а позволяет представить его во всем национальном разнообразии региона. При этом культура титульной нации может стать точкой отсчета, образцом, с которым будут сравнивать другие национальные культуры. Таким образом, формируется еще один принцип этнокультурного образования «от родной культуры к культуре других народов», который позволяет приобщать школьников к ценностям культуры другой нации, а – шире – к общечеловеческим ценностям культуры.

Практика реализации этнокультурного образования показывает, что не только образовательные организации основного образования должны внедрять в содержание этнокультурный компонент. Необходимо создавать единое образовательное пространство, пронизанное идеями этнокультурного содержания. В заключении хочется привести слова С. И. Гессена: «образование только тогда подлинно национально, когда оно – хорошее образование, когда оно удовлетворяет требованиям научности, художественности и нравственности» [Гессен 1995].

Список используемой литературы

- Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. – СПб., 2009.
- Афанасьева А. Б. Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. – Проблемы психологии и педагогики.
- Бакланова Т. И. Международная этнохудожественная образовательная система: проблемы моделирования и информационного обеспечения. – Человек в мире искусства: Информационные аспекты: Международная научная конференция. Тезисы докладов. Часть 1. – Краснодар, 1994.
- Бакланова Т. И. Международный проект системы этнохудожественного образования «Русская художественная культура». – Народная художественная культура России: Перспективы развития и подготовки кадров. – М.: МГИК, 1994.

- Бакланова Т. И. Московские школы с русским этнокультурным компонентом // Т. И. Бакланова. – Русская национальная школа. – 2008. – №1.
- Бакланова Т. И. Народная художественная культура в системе культурологического образования. – Современные проблемы подготовки кадров в вузе культуры. – М.: МГИК, 1993.
- Бакланова Т. И. Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования. – Саратов: Вузовское образование, 2015.
- Блонский П. П. О национальном воспитании. – Вестник воспитания. -1915 – № 9.
- Борисова У. С. Этнокультурное образование: историко-социологический анализ (на материалах Республики Саха (Якутия): дис. ... д-ра социол. наук. СПб., 2006.
- Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа Пресс, 1995.
- Голошумова Г. С. Модели и технологии воспитания сельских школьников на этнокультурном материале // Вестник Университета Российской академии образования. – 2015. – № 3.
- Ильин И. А. О национализме. – Путь духовного обновления. – Мюнхен, 1962. – гл 7.
- Каптерев П. Ф. Новая русская педагогика, её главнейшие идеи, направления и деятели. – СПб, 1914.
- Кузнецова В. В. Исследование национального образования России на основе философско-педагогических идей С. И. Гессена: дис. к. пед.н., – М.:2001.
- Лебедева Н. В. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Ключ, 1999.
- Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века: Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). – ЮНЕСКО, 1996.
- Рубинштейн М. М. Война и идеал воспитания (К вопросу о национальном в педагогике). – Вестник воспитания. – 1916. – № 3.
- Сорока-Росинский В. Н. Путь русской национальной школы. – Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991.
- Тронина Л. А. Экологическая ориентация сознания как фактор современного мировоззрения: дисс.... д-ра филос. наук. – М., 2009. .
- Ушинский К. Д. Что сделано в России для народного образования // Избр. пед. соч.: В 2х т. – М.: 1954. – Т.2.
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273, 2012.
- Stukalova, OV, Goloshumova, GS, Kuznetsova, VV, Dzhekanovich, NH, Chernova, OE, Balaban, OV , Utkina, EA Student Research Activity Organization In Universities Of Art And Culture // MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. – 2018. – Volume: No. 8. – Issue No. 3. – pp. 64–79. – URL: https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=D4amTK7yw17fM WLgJdX&page=1&doc=2&cacheurlFromRightClick=no. ISSN: 2251–6204

ЧАСТЬ 2. АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Музыкально-творческое развитие обучающихся в современной системе музыкального образования: основные направления, цели, особенности

Акишина Екатерина Михайловна,
кандидат искусствоведения,
директор ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.8719.2017/8.9

Аннотация: статья посвящена актуальной проблеме современного художественного образования – музыкально-творческому развитию обучающихся, которая определяется интенсивностью и результативностью их творческой деятельности на всех этапах непрерывного музыкального образования.

Ключевые слова: музыкально-творческое развитие обучающихся, непрерывное музыкальное образование, музыкально-творческая деятельность, культурно-досуговая деятельность.

Музыкально-творческое развитие обучающихся определяется интенсивностью и результативностью их творческой деятельности на всех этапах непрерывного музыкального образования.

Данная область включает в себя следующие взаимосвязанные этапы, проявляющиеся в двух качественно отличных направлениях – общеразвивающем и профессиональном – этап начального, общего среднего, специального и высшего музыкального образования.

Общеразвивающее направление представлено уроками музыки в общеобразовательной школе, разнообразными занятиями музыкой в условиях дополнительного образования (детские музыкальные школы и школы искусств, музыкальные кружки и студии), самостоятельным музицированием, областью досуга в целом.

Профессиональное направление включает в себя специальные музыкальные школы-десятилетки, детские музыкальные школы и детские школы искусств (дополнительное образование), реализующие программы подготовки обучающихся к дальнейшему профессиональному образованию, музыкально-педагогические колледжи, музыкальные высшие учебные заведения, музыкально-педагогические вузы и факультеты педагогических университетов.

На каждом этапе реализуются определенные виды музыкально-творческой деятельности, обусловленные возрастными особенностями обучающихся и образовательной направленностью данного учебного заведения, причем наиболее результативным считается раннее приобщение обучающихся к творческому процессу. Так, Б. М. Теплов отмечал: «Раннее вовлечение детей (и не только особо одарённых) в творческую деятельность очень полезно для общего художественного развития. Вполне естественно для ребёнка. И вполне отвечает его потребностям и возможностям» [Теплов 1947: 16].

Рассмотрим более подробно виды музыкально-творческой деятельности, в которую могут быть вовлечены обучающиеся на разных этапах непрерывного музыкального образования.

Важно отметить, что в данной работе не рассматривается подробно дошкольное образование. Это связано с тем, что в организациях дошкольного образования обучение проходят не обязательно все дети. Таким образом, в исследовании рассматриваются виды образования, которые охватывают всех обучающихся в обязательном порядке.

Общеразвивающее направление. Урок музыки в общеобразовательной школе.

Музыкально-творческая деятельность способствует самовыражению школьников через вариативные самостоятельные действия, создание собственных образцов музыкальных высказываний и осуществление собственных действий в условиях урока музыки в общеобразовательной школе представлена рядом творческих проявлений.

Музыкально-творческая деятельность на уроке музыки в общеобразовательной начальной школе представлена такими видами, как:

пение, игра на музыкальных инструментах оркестра К. Орфа, выразительное движение, слушание музыки, музыкально-игровая деятельность, театрализация музыкальных образов.

Таким образом, в начальной школе можно отметить существование довольно гармоничного сочетания различных видов музыкально-творческой деятельности. При этом творческая составляющая, с одной стороны, представлена небольшими фрагментами – например, «Закончи музыкальную фразу», «Придумай такое окончание мелодии, чтобы сначала получился вопрос, а потом ответ», «Попробуй спеть короткую попевку в другом темпе», а с другой стороны, обязательно содержит в себе импровизационное, спонтанное начало, что является одним из признаков творческого проявления.

Творческий характер присущ также музыкальным играм и художественному движению, с помощью которого младший школьник может передать характер звучащей музыки, ее настроение и т. п.

В основной школе творческие проявления обучающихся имеют место, в основном, в процессе восприятия музыки и рефлексии в виде отклика на прослушанные музыкальные произведения, зафиксированного в устном высказывании, письменном отзыве, сочинении, эссе и т. п.

Безусловно, слушание музыки – это важнейшая составляющая воспитания культурного слушателя, что является одной из центральных задач общеразвивающего направления педагогики искусства.

Музыкальное произведение вызывает в человеке, который слушает музыку, целый сложный мир переживаний и чувств. В целом, можно говорить, что приобщение к занятиям музыкой создает условия для развития творческого потенциала школьников. Безусловно, в этом процессе важно учитывать особенности музыкального образования, в котором необходимо обеспечивать индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Музыкально-творческая деятельность в условиях школьного урока не может ограничиваться только процессом слушания музыки, должны присутствовать и такие виды деятельности, которые являются наиболее востребованными на данном возрастном этапе. Однако это зачастую невозможно осуществить в полной мере.

В исследовании были выделены проблемы, которые возникают в процессе музыкально-творческого развития обучающихся на уроках в основной школе.

Так, классно-урочная система не позволяет осуществлять музыкальное развитие подростков на уроке музыки в наиболее близком им направлении, связанном с потребностью в движении.

Художественное движение, танец, музыкальная театрализация – вот наиболее естественные, отвечающие возрастным особенностям подростков виды деятельности.

Это обусловлено тем, что к основным потребностям подростков относятся стремление к проявлению самостоятельности, ответственности, к участию в творческой коллективной деятельности, которая обладает определенной социальной значимостью.

Занятия в музыкально-театральной студии, участие в театрализованных постановках школьного театра и др. дают возможность для свободного самовыражения подростков, а также повышают уровень их творческой активности. Они могут также на основе представляющей интерес для подростка тематики познакомиться с различными профессиями или даже социальными ролями.

Исследователи отмечают, что среди этих профессий есть те, которые подросток встречает довольно редко: это фольклорист – собиратель и исследователь фольклорной музыки, ученый-историк музыки, коллекционер музыкальных записей и т. п. В этой деятельности у подростков возникает возможность «...познакомиться с процессом интерпретации и стилизации, выступить в роли аранжировщика, исполнителя и музыкального критика... получить представление о роли либреттиста, режиссера, оформителя, исполнителя, продюсера в музыкальных спектаклях и их фрагментах» [Кабкова 2017: 75].

Анализ деятельности общеобразовательных организаций нашей страны показывает, что в настоящее время есть ряд школ (и их количество постепенно увеличивается), в которых серьезное отношение к урокам искусства способствует поиску новых эффективных путей развития творческого начала школьников. Так, например, ряд общеобразовательных школ строит урок музыки с опорой на освоение блокфлейты (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск), другие обращаются к музыкально-театральной игре (Ростов, Таганрог, Краснодар), третьи делают упор на эстрадно-музыкальное направление.

Однако, в целом, в основной школе на уроках музыки творческое развитие школьников осуществляется, по большей части, в основном в процессе восприятия (слушания) музыки и последующей рефлексии. Наибольшую тревогу вызывает тот факт, что на уроках музыки

зачастую привлекается не исполнение учителем произведения на инструменте, а главным образом – записи исполнения. Безусловно, когда идет прослушивание записей выдающихся музыкантов, это оправданно. Но если используется некачественная запись – это только искажает восприятие и снижает ценность прослушивания.

Проведенный в рамках исследования опрос московских школьников, обучающихся в образовательных организациях ЮАО и ЮВАО (опрошено 214 школьников 11–13 лет), показал, что на уроках музыки в средней школе занятия «проходят неинтересно, скучно, на уроке делаем домашнюю работу по другим предметам» (68% опрошенных ответили так); «учитель включает диск на компьютере, и мы слушаем музыку, которая непонятна» (72% опрошенных); «музыка – самый ненужный урок, мы на нем ничего не делаем сами» (65% опрошенных). Эти ответы демонстрируют негативную ситуацию, которая складывается на уроках, когда учитель игнорирует потребности подростков в самовыражении, в эмоционально-напряженных дискуссиях, в проблематизирующем диалоге.

Сегодня не вызывает сомнения взаимосвязь творческого выражения школьников и их целенаправленного педагогически осмысленного обучения музыке. Данный процесс был обоснован и описан Н. А. Ветлугиной, а затем подтвержден Э. П. Костиной, отметившей определяющее значение музыкально-творческих заданий, которые необходимо включать в практическую деятельность учащихся, начиная с самых первых шагов.

Овладение школьниками музыкальными представлениями, знаниями, умениями, обогащение их художественного опыта способствует развитию свободы в их применении (в различных видах деятельности), что обеспечивает интенсивность и разнообразие творческих проявлений. Большое значение имеет разнообразие воспринимаемого музыкального материала, представленного различными стилистическими направлениями, что способствует накоплению слушательского опыта, способности осмысленно воспринимать и анализировать разнообразные музыкальные тексты.

Большую роль в музыкально-творческом развитии играют **учреждения дополнительного образования.**

Здесь мы остановимся на деятельности разнообразных музыкальных кружков, студий, хоровых, музыкально-театральных и танцевальных коллективов.

Все эти подразделения дополнительного образования обладают собственной спецификой, собственным «творческим лицом», чье «необходимое выражение» зависит, в основном, от личности руководителя, его интересов и увлечений.

Вместе с тем, есть нечто общее, что их объединяет. В первую очередь, это большая свобода действий, возможность применять разнообразные методы и новейшие педагогические технологии. Кроме того, область дополнительного образования – это область добровольного, необязательного участия детей и подростков в занятиях.

Общая ситуация может быть определена при помощи русской народной поговорки «Охота пуще неволи», когда увлечение, интерес становятся главной причиной участия школьника в занятиях кружка или музыкальной студии, а не обязательность посещения урока, входящего в расписание.

Таким образом, школьники могут приобщиться к творческому процессу в более свободном формате, чем в общеобразовательной школе, а по словам Б. В. Асафьева, «человек, испытавший радость творчества даже в самой минимальной степени, углубляет свой жизненный опыт и становится иным по психическому складу» [Асафьев 1973; 75].

Виды творческих проявлений в данной области весьма разнообразны. Это и выполнение простейших творческих заданий, связанных с изменением, дополнением и окончанием музыкальной фразы, и отражение собственных впечатлений от прослушанной музыки с помощью других видов искусства (рисунок, выразительное движение, театрализация, литературное сочинение и т. п.), ритмическая организация звуковых составляющих, характеристика воображаемых героев музыкального произведения (в том числе, персонификация главных тем произведения, их взаимодействия). На основе этих первых опытов творческой деятельности осуществляются первые попытки создания собственных музыкальных высказываний, осуществление собственного творческого замысла, что уже может трактоваться как начальный этап продуктивного музыкального творчества.

Культурно-досуговая деятельность. Эта область музыкально-творческого развития приобретает особое значение в современной социокультурной ситуации. Дело в том, что, несмотря на довольно широкие возможности культурного досуга, наличие большого количества различных учреждений, студий, творческих коллективов, фестивалей существует очевидный дефицит вовлечения подростков в активную

творческую деятельность, осуществляющуюся качественно, имеющую направленность на духовное и эстетическое развитие. Здесь все зависит от ближайшего социального окружения подростка – от его семьи, сложившихся семейных традиций, друзей, их интересов и форм общения, а также от объективных возможностей в области досуга места проживания – безусловно, возможности большого города значительно отличаются от возможностей деревни, или поселка городского типа и т. д.

Между тем подростки, которые живут в большом городе, и, казалось бы, имеют все возможности продуктивного, творчески наполненного досуга, зачастую понятия не имеют о тех культурных возможностях, которыми данный город располагает. Они не ходят в театр, не посещают концерты, не знают, где находятся крупнейшие музеи города и считают совершенно естественным бесцельное времяпровождение, не дающее ничего нового, никак не продвигающее и не развивающее никого из участников.

Эти данные подтверждаются результатами масштабного анкетирования подростков из разных регионов России, который был проведен в 2017г. сотрудниками Института художественного образования и культурологии РАО. Опрошено более 1800 подростков гг. Москвы, Санкт-Петербурга, Костромы, Смоленска, Ярославля, Самары, Твери, Томска, Иркутска, Московской, Иркутской, Тверской, Томской, Смоленской, Самарской, Ярославской областей, ХМАО. Из них на вопрос о наличии в городе или селе проживания музея, творческого центра 36% подростков ответили, что не знают об этом. На вопрос о знаменитых людях, которые родились или работали в городе проживания подростка, они отвечали, называя певцов шансона (например, Михаил Круг – тверские подростки), или просто выдающихся деятелей культуры и искусства (так, подростки из г. Ханты-Мансийска называли Пушкина как представителя своего города). В то же время, нередко подростки, живущие в небольшом селе, находят для себя интересное увлечение – изучают историю родного края, художественные промыслы, песенные и обрядовые традиции и т. п.

Подлинный культурный досуг создает условия для продуманной организации свободного времени подростков, которая основана на целеполагании и связана с их возрастными потребностями и интересами. Личностно-развивающий характер культурного досуга оказывает влияние и на развитие ценностных ориентаций подростков, направляет их

становление как человека, способного к культуротворческой деятельности.

Культурный досуг, который организуется на основе деятельностного приобщения к искусству, особенно активно содействует развитию духовного мира растущего человека. Это определяется следующими факторами:

- именно произведения искусства (в том числе музыкального) дают подросткам нравственные образцы, что важно – это происходит без излишней дидактичности и поучительности;
- в процессе освоения произведений искусства на занятиях в рамках культурного досуга подростки открывают для себя наиболее значимые жизненные позиции, которые постепенно становятся качеством их личности.

Кроме того, область культурного досуга – это, с одной стороны, наиболее распространенный вид музыкального творчества, в котором нет никаких ограничений, а с другой стороны, самый «закрытый», изолированный от непосредственного педагогического руководства.

Организация досуга школьников во многом зависит не только от семьи и ее традиций, но и от образовательной организации, ее среды, от участия учителей, который, будучи увлеченными творческой деятельностью, идеями воспитания на основе приобщения к искусству, выстраивают образовательный процесс, объединяющий и обучение, и досуг в постоянное жизнестроительство растущего человека.

Досуговая деятельность в применении к музыкальному искусству отличается тем, что это всегда самостоятельная деятельность, раскрывающая проявления личных склонностей и интересов подростков. Это может быть слушание музыки в записи (причем, наиболее часто школьники увлекаются слушанием современной эстрадной музыки – как отечественной, так и зарубежной), самостоятельное музицирование – создание ансамбля, вокально-инструментальной группы, исполняющей (или пытающейся исполнять) произведения популярных авторов и собственные опусы, созданные коллективно, или кем-то из участников группы.

Безусловно, особое направление представляет собой музыкальный театр. Как отмечает О. И. Генисаретский: «... Воспитание театром – это... воспитание средствами театрального искусства, посвящение в тайны театра как вида художественного творчества, начинающееся знакомством с разнообразными элементами театральности и кончающееся

образованием живого, непрестанного интереса к ценностям театральной культуры, к ее традициям, раскрывающимся в той или иной степени в текущем состоянии театрального процесса» [Генисаретский].

В музыкально-театральном подростковом коллективе создается особая культурно-образовательная среда, стимулирующая подростков к творческой активности, в том числе – познавательной. Музыкально-театральный коллектив подростков – это, по словам участников таких коллективов, «какое-то трудно определяемое словами сообщество людей, которые собираются ...вместе, танцуют, смеются, играют на гитаре, делятся своими радостями и заботами, рассказывают о самих себе...» [Народные театры 1981: 215].

Почему проблема музыкально-творческого развития подростков может быть наиболее органично и эффективно решена с помощью общения их к музыкальному театру?

Как показывают исследования, подростки, участвующие в постановках музыкально-театральных коллективов, студий, школьных театров, обретают мотивацию на саморазвитие в творчестве, в освоении художественной культуры, при этом гибко, органично, продуктивно интериоризируют навыки, значимые для социализации в современном информационном поликультурном обществе. Свойственные этому возрасту искажения в коммуникации и восприятии взрослых инструкций могут также быть скорректированы с помощью различных театральных технологий, направленных на развитие психофизического аппарата, раскрытие творческого потенциала и освобождение от психологических зажимов.

Приходится отметить, что столь очевидное позитивное влияние музыкального театра на развитие подростков не достаточно активно и направленно используется в процессе культурного досуга. Зачастую для постановок используется некачественный музыкальный материал, отвечающий запросам низкопробной массовой культуры. Более того, постановки превращаются в процесс дрессировки юных артистов, в котором нет места подлинной творческим проявлениям, постепенному и вдумчивому процессу воспитания человека культуры.

Между тем основной задачей музыкально-творческого развития в процесс освоения обучающимися современной музыкальной культуры может быть удовлетворяющий комиссию фестиваля или конкурса определенный, часто штампованный и стандартизированный результат. В задачи этого многоаспектного и непрерывного процесса

входит, прежде всего, воспитание в подростках органической потребности в самовыражении в творческой деятельности, которая – в случае участия в музыкально-театральном коллективе – способна интегрировать разные виды искусства: литературу, музыку, танец, изобразительное искусство и т. д.

Только в случае создания условий для глубокого, опосредованно влияющего на подростка приобщения к искусству музыкального театра можно утверждать, что в этом процессе подросток получает импульс для развития духовного начала, для формирования устойчивой системы нравственных и эстетических ценностей. Вместе с образом, который он воплощает, подросток осваивает сложные человеческие эмоции, переживания, становится создателем той этико-нравственной атмосферы, которая объединяет участников постановки, творческий коллектив единомышленников.

Именно эта атмосфера стимулирует увлеченность, вдохновляет, сплачивает подростков, отвлекая и переориентируя их от различных девиаций, зависимостей и проявлений протестного поведения.

Заключая размышления о возможностях и направлениях музыкально-творческого развития подростков в организациях дополнительного образования, можно сделать ряд выводов:

- музыкально-творческое развитие в дополнительном образовании в разных формах способствует созданию условий, в которых подростки более глубоко понимают ценностные смыслы культуры, развивают рефлексивную позицию по отношению к окружающему миру и людям, а также по отношению к самим себе. Это помогает личностному самоопределению, выбору решений возникающих перед подростками бытийных, этических и эстетических проблем, что значит очень многое для освоения жизнестроительных стратегий;
- система дополнительного художественного образования и культурного досуга предоставляет педагогу эффективные методы и ситуации, который содействуют раскрытию творческого потенциала подростка, формированию аргументированных эстетических суждений, оценивающих произведения искусства и явления окружающей жизни, собственные поведенческие проявления, а также поступки других людей. В этом процессе утончается и развивается эмоциональная культура подростка, его способность к саморегуляции, повышается самооценка, формируется

готовность к критическому взвешенному восприятию получаемой подростком информации;

- музыкально-творческое развитие подростка в организациях дополнительного образования содействует расширению знаний, пониманию языка искусства.

Профессиональное направление – специальные музыкальные школы-десятилетки, детские музыкальные школы и детские школы искусств (дополнительное образование), реализующие программы подготовки обучающихся к дальнейшему профессиональному образованию, музыкально-педагогическими колледжи, музыкальные высшие учебные заведения (консерватории и институты), музыкально-педагогические вузы и факультеты педагогических университетов.

Специальные музыкальные школы – учебные заведения, созданные для профессиональной работы с особо одаренными в области музыки детьми, начальный этап подготовки музыкантов-профессионалов как исполнителей, так и композиторов. С самого начала здесь все посвящено интенсивному продвижению по линии развития профессиональных музыкальных навыков и способностей, что достигается за счет упорных целенаправленных занятий, требующих значительных временных, психологических и эмоциональных затрат как со стороны обучающихся, так и со стороны педагогов.

В таких школах на первом месте, как правило, стоит воспитание исполнителя-виртуоза. Данная цель достигается путем «тренинга и муштры» (по словам К. С. Станиславского), являющихся обязательной составляющей процесса воспитания выдающегося исполнителя.

Творческая составляющая здесь концентрируется, в основном, в области способности ученика к интерпретации музыкального произведения, когда он вносит в замысел композитора свое собственное понимание, свои чувства и ощущения, свою трактовку образов, созданных композитором.

В современных специальных музыкальных школах имеются отделения, на которых обучаются дети, проявившие серьезные способности к теоретическим музыкальным дисциплинам – теории и истории музыки, музыковедению, музыкальной журналистике. Есть и композиторские отделения, где готовят будущих композиторов.

Творческие направления здесь представлены более разнообразно – это и анализ музыкальных форм, и собственная интерпретация произведений композиторов разного времени и направлений,

и инструментовка, и, наконец, создание собственных музыкальных произведений.

В области **дополнительного предпрофессионального образования** (детские музыкальные школы и детские школы искусств), реализующего программы подготовки обучающихся к дальнейшему профессиональному музыкальному образованию, существует неоднозначный подход к развитию творческого начала обучающихся.

С одной стороны, такие школы (особенно детские школы искусств) располагают различными возможностями всестороннего развития учеников, приобщения их к другим видам искусства – изобразительному, театральному, танцевальному.

С другой – работа с учениками, проявившими выдающиеся профессиональные музыкальные способности, ведется по образцу и подобию специальных музыкальных школ и заключается в интенсивной подготовке исполнителей-виртуозов. И здесь творческое развитие обучающихся сосредоточено, в основном, в области развития способности к интерпретации музыкального произведения.

Музыкальные колледжи являются той ступенью профессионального обучения, где выпускник уже получает профессиональную квалификацию.

В своем выступлении на Международной конференции «Европейское довузовское музыкальное образование: Россия, страны СНГ и Европы. Состояние и перспективы» [Санкт-Петербург, 19–21.10.2006] директор ФГОУ СПО «Государственный музыкальный колледж имени Гнесиных» Т. Г. Петрова отметила, что в образовательном процессе колледжа акцент делается на освоение специальных компетенций двух основных разновидностей:

«1. Компетенции в области распознавания и интерпретации музыкального текста – относительно универсальны внутри профессиональной среды и обеспечиваются в большей части (но не единственно) природными слуховыми данными и «знанием и пониманием».

2. Специальные технические (инструментальные) компетенции. Компетенции этого рода... обеспечиваются в большей части (но не единственно) «умениями и навыками»..., необходимо отметить специфическую для художественного образования возможность присутствия у ограниченного круга наиболее талантливых обучающихся «врожденных» или, условно говоря, «интуитивных» компетенций и первого, и второго рода... И в том, и в другом случае мы имеем дело

с интуитивным знанием и/или умением, не облаченным в термин, в слово, но приобретенным индивидуумом самостоятельно в процессе освоения музыкального языка эпохи (подсознательном, но социально детерминированном). В этом случае принято говорить уже не о «способностях», а о таланте» [Плакий 2004: 19–24].

В целом, можно заключить, что музыкально-творческое развитие обучающихся в специальных колледжах, готовящих специалистов в области музыкального искусства, направлено, прежде всего, на раскрытие для обучающихся значимости непрерывного профессионального самостроительства в этом виде искусства, что требует опоры, прежде всего, на собственные усилия.

Что это означает? Обучающиеся должны овладеть хорошо осознанными лично значимыми профессиональными целями профессионального совершенствования, четко понимать свои творческие возможности, знать профессиональные нормы и требования.

В культурно-образовательной среде колледжа при этом необходимы условия, в которых музыкально-творческое развитие проходит продуктивно, получает компетентностную педагогическую поддержку в раскрытии у обучающихся способностей к творчеству в профессии музыканта.

Учитывая особенности профессионального музыкального образования, необходимо подчеркнуть, что еще одной важнейшей задачей музыкально-творческого развития является опора на качества ответственности каждого обучающегося. В данном контексте «ответственность» означает наличие у обучающегося чувства внутренней причастности к избранному профессиональному пути. Обобщенно говоря, только при наличии миссии профессии, устойчивом профессиональном самоопределении обучающиеся в колледже получают эффективное музыкально-творческое развитие. Таким образом, можно утверждать, что этот процесс коррелируется непосредственно с развитием нравственного начала.

Музыкальные высшие учебные заведения (консерватории и институты) готовят профессиональных музыкантов высшей квалификации: концертных исполнителей, композиторов, музыковедов, преподавателей для музыкальных колледжей и музыкальных школ.

В аспекте заявленных проблем данного исследования необходимо более предметно рассмотреть направления деятельности межфакультетской кафедры современной музыки Московской государственной

консерватории имени П. И. Чайковского (заведующий кафедрой – профессор В. Г. Тарнопольский). Направления деятельности кафедры распределяются следующим образом: в первую очередь, это музыка XX века, репертуар XX века, история исполнительского искусства XX века, а также современные композиторские и исполнительские техники, современная нотация, практический анализ новейшей музыки, расширенные инструментальные техники, современный музыкальный театр, основы звукорежиссуры, техники работы с электронным звуком и мультимедиа. Очевидно, что данная кафедра наиболее полно реализует направления, обеспечивающие всестороннее освоение студентами современной музыки разных жанров и стилей. Этому способствует также тот факт, что молодые композиторы, обучающиеся в консерватории, имеют реальную возможность услышать свои произведения (любого уровня сложности и написанные для любого состава) в высокопрофессиональном исполнении музыкантами «Студии новой музыки», работающей при консерватории (художественный руководитель В. Г. Тарнопольский, главный дирижер И. А. Дронов). Ансамбль солистов «Студия новой музыки» осуществил более 500 российских и мировых премьер сочинений композиторов XX века, предоставляя и студентам-музыкантам, и слушателям Рахманиновского зала Московской консерватории (а именно этот замечательный зал является основной концертной площадкой ансамбля) познакомиться с самыми новыми достижениями отечественных и зарубежных композиторов. Безусловно, уровень музыкально-творческого развития учащихся в процессе реализации системы освоения отечественной музыкальной культуры конца XX века здесь наиболее высок, что подтверждается разнообразной и интересной творческой жизнью студентов консерватории, интенсивностью деятельности композиторского факультета, количеством и высоким художественным уровнем концертов, на которых исполняются произведения композиторов – студентов консерватории.

В Москве заслуженным авторитетом пользуется историко-теоретико-композиторский факультет Российской академии музыки имени Гнесиных, готовящий и специалистов в области музыковедения, музыкальной журналистики, истории музыки, и композиторов.

В данном вузе имеется ряд музыкальных коллективов, с помощью которых молодые композиторы могут услышать написанную ими музыку в высокопрофессиональном исполнении. Нельзя не вспомнить также

Московский государственный институт музыки имени А. Г. Шнитке. Данный вуз осуществляют подготовку студентов по инструментальным, дирижерским и вокальным исполнительским специальностям. Однако здесь нет специального композиторского направления.

Таким образом, мы можем отметить, что музыкально-творческие проявления студентов реализуются в данном учебном заведении в основном, в направлении творческой интерпретации музыкальных произведений, восприятия и рефлексии.

Музыкально-педагогические вузы обладают собственной спецификой, которая заключается в сочетании исполнительского и педагогического направлений, так как профессия педагога-музыканта предполагает владение музыкальными инструментами, хоровым дирижированием и вокалом, навыками организации и управления музыкальными коллективами – хоровыми и инструментальными ансамблями, а также педагогическими и психологическими компетенциями. Это Государственный музыкально-педагогический институт имени М. М. Ипполитова-Иванова, Московский педагогический государственный университет (МПГУ) и Московский городской педагогический университет. Творческие проявления обучающихся в данных вузах группируются вокруг исполнительских (интерпретация, восприятие и рефлексия) и психолого-педагогических (творческая организация педагогического процесса) направлений. На основе анализа видов музыкально-творческого развития обучающихся на всех этапах непрерывного музыкального образования мы можем отметить, что их творческие проявления опираются на последовательное развитие музыкально-творческих способностей, включающее в себя накопление музыкальных впечатлений, спонтанное, импровизационное выражение творческого начала в различных (речевых, сенсорно-моторных, литературных и др.) проявлениях, постепенным становлением индивидуального музыкального творчества. Наиболее распространенным видом творческого проявления обучающихся является интерпретация музыкальных произведений, восприятие и рефлексия. Высшим уровнем музыкального творчества является композиторское творчество, которое проявляется почти исключительно в направлении профессионального музыкального образования.

Таким образом, можно заключить, что среди основных характеристик музыкально-творческого развития на всех этапах непрерывного музыкального образования наиболее значимы следующие:

- соотносимость музыкально-творческого развития с творческой активностью личности, поскольку включение в музыкальное творчество, осмысление музыки, участие в музыкально-театральных постановках дают импульс к творческому преобразованию в сознании субъективных образов отражаемых объектов окружающего мира, мотивируют на проявления эстетического отношения к миру, раскрывают потенциал личности в культурно-творческой деятельности;
- значимость возрастных особенностей для разработки содержания занятий, выбора технологий и методики музыкально-творческого развития;
- влияние музыкально-творческого развития на адаптивные способности личности и органичность социализации, а также на освоение стратегий жизнестроительства, что доказывают исследования подросткового становления в процессе участия в культурно-досуговой деятельности;
- наличие дефицита вовлечения обучающихся в освоение художественного языка и видов музыкально-творческой деятельности, свойственных музыкальной культуре конца XX – начала XXI века.

Список используемой литературы

- Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Просвещение, 1973.
- Генисаретский О. И. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании подрастающего поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://prometa.ru/olegen/publications/117/#_ftn2.
- Кабкова Е. П. Обновление содержания основного общего образования: Музыка / ФГОС: обновление содержания образования. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2017.
- Народные театры. Взгляд со стороны. Сами о себе / сост. Е. Д. Уварова. – Москва: Искусство, 1981.
- Плаксий С. И. Качественные параметры высшего образования. – Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 19–24.
- Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания. – Вопросы художественного воспитания. – М.; Л.: Учпедгиз, 1947.

Музыкально-творческое развитие школьников в условиях информатизации образования

Алексеева Лариса Леонидовна,
доктор педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе ФГБНУ
«Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9**

Аннотация: в статье рассматриваются актуальные вопросы художественного образования и эстетического воспитания молодого поколения, направленные на реализацию нравственного потенциала искусства в условиях информатизации современного образования.

Ключевые слова: современное образование, творчество, информатизация, музыка, развитие, начальная школа.

Стремительный и необратимый процесс информатизации современного образования на всех его уровнях имеет немало известных преимуществ и рисков [Акишина и др. 2016; Олесина, Стукалова 2016; Акишина, Алексеева, Боякова и др. 2017; Alekseeva Savenkova 2017; Alekseeva 2018; Krasilnikov 2018]. Одной из уязвимых сторон этого динамичного процесса, как правило, считают ограниченность интенсивного развития творческого потенциала растущих детей. Имеются ввиду «заданные», четко программируемые, так называемые «нетворческие» действия, выполняемые школьниками в рамках «первых проб», дальнейшего освоения, изучения и применения информационных и коммуникационных технологий на уроках.

Для учителей предметной области «Искусство», в частности, учителей музыки, эта проблема осложняется тем, что различные виды деятельности обучающихся – слушание музыки, пение (сольное, ансамблевое и хоровое), инструментальное музицирование (ансамблевое,

индивидуальное), музыкально-пластическое движение и драматизация музыкальных произведений – с одной стороны, изначально относят к «творческим» и без применения новейших информационных технологий. И возможности эффективного творческого развития в этом случае обусловлены целым рядом общеизвестных факторов (мотивация ученика к занятиям музыкой, наличие у растущего человека специальных музыкальных способностей, музыкальный кругозор и стремление ребенка к музыкальному самообразованию, методы обучения музыке, которые применяет учитель общеобразовательной школы и т. д.).

С другой стороны, информатизация общего музыкального образования теснейшим образом связанная с процессами цифровизации, технологизации, компьютеризации и т. п., определяется при этом такими важнейшими факторами, как соответствующее материально-техническое обеспечение кабинетов музыки в современной школе, уровень владения новейшими технологиями учителями и др. Особое значение в данном случае имеет также наличие необходимого, непрерывно модернизирующегося, обновляющегося программного и учебно-методического обеспечения, позволяющего не только применять самый широкий спектр имеющихся информационных и коммуникационных технологий на уроке, но и стимулировать творческое развитие детей в процессе обучения музыке.

Одним из примеров учебно-методического обеспечения уроков музыки в контексте информатизации современного образования может быть комплект для обучающихся 1–4-х классов [Алексеева, Школяр 2012 – 2013]. Специальная система заданий, предлагаемая в учебниках, направлена на освоение совокупности конкретных способов действия учащимися, базируется на развитии учебных и познавательных мотивов, создании условий для самостоятельной постановки школьниками учебных целей и художественных задач, осуществлении элементарного творческого преобразования материала в различных видах учебной деятельности, формировании умения контролировать и оценивать собственные учебные действия. Это не исключает традиционных, общеизвестных исполнительских видов деятельности обучающихся (сольное, ансамблевое и хоровое пение, инструментальное музицирование и др.), и способствует расширению представлений учеников о музыкально-творческой деятельности в целом.

При этом целый ряд заданий предусматривает освоение первоначальных навыков и возможность самостоятельной, простейшей творческой деятельности школьников с образовательными ресурсами сети Интернет. В таком контексте обучение в начальной школе подразумевает формирование у детей целостной художественной картины мира в условиях информатизации образования, воспитание заинтересованного отношения к музыке как виду искусства, развитие способностей в различных видах музыкальной деятельности, в том числе на основе элементарной творческой практики с применением информационно-коммуникационных технологий. В целом разработанные задания предлагаются по принципу «от образа и мысли – к самостоятельным действиям». Собственные представления школьников, ощущения, впечатления и размышления становятся основой, своего рода импульсом к освоению в том числе и информационных ресурсов, разнообразной, осмысленной деятельности на уроках музыки, включая вокальное и инструментальное исполнение, драматизацию музыкальных произведений, музыкально-пластическое движение и др.

В первые два года обучения школьники знакомятся (в том числе и с помощью сети Интернет) с видеотрансляциями исполнения фрагментов оперы «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова, симфонии № 40 В. А. Моцарта [Алексеева, Школяр, 1 класс: 61, 66], Концерта для голоса с оркестром Р. М. Глиэра, симфонии «Зимние грезы» П. И. Чайковского [Алексеева, Школяр, 2 класс: 47, 49] и т. д. Учитель при этом постоянно обращается к предыдущему музыкальному опыту, знаниям, умениям и навыкам детей («возвращение к пройденному», Д. Б. Кабалевский), и все большее значение придает самостоятельной работе школьников, в том числе с образовательными информационными ресурсами.

В дальнейшем обучении (в третьем классе) ученикам предлагаются задания поискового характера, несколько различающиеся по целевым ориентирам, содержанию и практической направленности. Так, предусмотрен поиск незнакомых ранее терминов:

«Подумай, что такое сюжет. Найди значение этого слова в толковом словаре или в Интернете. Попробуй самостоятельно поискать информацию о сюжете оперы А. Бородина «Князь Игорь»; «В сети Интернет или музыкальной энциклопедии попробуй самостоятельно найти сюжет оперы М. Глинки «Иван Сусанин». Как ты думаешь, почему Глинка выбрал именно этот сюжет для своей первой оперы?» (рубрика «Для любознательных юных музыкантов»); «Узнай в энциклопедии

или с помощью сети Интернет, что означает слово «балет» в переводе с французского или итальянского языка» [Алексеева, Школяр, 3 класс: 7, 17, 44 и др.].

Предложены задания, расширяющие границы изучения учебного предмета, дающие общее представление о связи музыки с другими видами искусства и «выходящие за пределы» курса музыки в начальной школе. Кроме того, в ходе выполнения таких заданий дети узнают о выдающихся деятелях Отечества, русских композиторах и т. п.:

«Память о богатырях Древней Руси осталась не только в былинах и песнях. В наше время о них снимают кинофильмы. С помощью сети Интернет попробуй найти мультипликационный фильм, который называется «Добрыня Никитич и Змей Горыныч». Обрати внимание на музыку, звучащую в фильме ...»;

«С помощью сети Интернет найди информацию и узнай, когда жил Александр Невский, почему он запомнился людям. Подготовь краткое сообщение в классе»; «Подвиги Александра Невского увековечены не только в музыке и кино, но и в изобразительном искусстве. С помощью сети Интернет найди информацию о 2–3-х произведениях изобразительного искусства, посвящённых его героическим подвигам <...>» (рубрика «Для любознательных юных музыкантов»);

«В память о русском композиторе А. Бородине названы улицы в городах России – Владимире, Екатеринбурге, Иркутске, Омске, Пензе, Ульяновске. Выясни, есть ли в твоём городе (районе) улицы, названные в честь выдающихся русских композиторов. Расскажи об этом в классе» [Алексеева, Школяр, 3 класс: 10, 11, 14, 27].

Отдельное место в учебнике третьего класса занимают задания, раскрывающие школьникам особенности музыкального народного творчества, своеобразии авторской песни и т. д.:

«Самостоятельно найди в сети Интернет одну из народных календарных песен, которую исполняли во время летних и осенних праздников»; «Слышал ли ты когда-нибудь песню «Под музыку Вивальди»? Попробуй самостоятельно найти в сети Интернет слова, мелодию, нотную запись. Может быть, через некоторое время ты выучишь её и исполнишь вместе с одноклассниками» [Алексеева, Школяр, 3 класс: 25, 29];

Интересным примером проектной деятельности в третьем классе начальной школы является создание «Классного музыкального журнала» (Раздел «Творцы музыкальной истории», тема «Пишем

музыкальную историю»). Этот журнал, по замыслу авторов учебника, может быть и электронным, что напрямую связано с имеющимися в классе техническими возможностями и квалификацией учителя музыки в области владения информационными и коммуникационными технологиями. Для примера приведем без сокращений учебный текст:

«Что такое музыкальная история? Наверное, каждый из твоих одноклассников ответит по-своему. И все вместе вы и напишете, исполните – споёте, станцуете, сыграете и нарисуете музыкальную историю своего класса.

О чём будет эта история? О самых ярких музыкальных событиях твоего класса и каждого ученика на протяжении последних месяцев или всего года.

Как оставить их в памяти? Ведь музыка звучит во времени, миг – и остались отзвуки. В этом вам поможет «Классный музыкальный журнал», хотя можно придумать для него другое название. Возможно, когда-нибудь этот журнал станет электронным и будет размещён на сайте вашей школы.

Каким содержанием наполнить свой журнал, решайте сами, обсуждайте с учителем. Самое главное, чтобы в нём осталась музыкальная память о каждом из вас» [Алексеева, Школяр, 3 класс: 63 – 64].

В ходе завершения курса начального общего музыкального образования, в четвертом классе, задания, предполагающие постепенное введение школьников в информационное пространство и его широкие возможности для дальнейшего интенсивного музыкально-творческого развития и самообразования, в ряде случаев усложняются за счет расширения спектра задач. По сути, эти задания можно назвать комплексными, как в плане осуществляемой детьми учебной деятельности, так и в отношении освоения различных аспектов самого предмета (видов музыки, ее жанров и форм, содержания, стиливого разнообразия, взаимодействия с другими видами искусства, основных приемов музыкального развития и т. д.).

Так, для знакомства и изучения различных музыкальных инструментов представлены задания типа: «... С помощью сети Интернет попробуй найти изображение какого-либо японского народного музыкального инструмента и запись его звучания»; «Поразмышляй, что такое соло-гитара, ритм-гитара, бас-гитара. Найди в сети Интернет видеозапись исполнения какой-либо эстрадной песни. Постарайся услышать разное звучание одного и того же современного электронного

музыкального инструмента – гитары»; «С помощью сети Интернет попробуй самостоятельно найти видеозапись любого музыкального произведения в исполнении Духового оркестра России. Прислушайся к звучанию знакомых и неизвестных тебе инструментов. Назови музыкальные инструменты духового оркестра, которые тебе известны» [Алексеева, Школяр, 4 класс: 11, 69, 71].

При целенаправленном освоении в начальной школе информационного музыкального пространства уделяется внимание песням и танцам народов России, детским хоровым и танцевальным коллективам и др. Для этого специально предусмотрены отдельные задания: «С помощью сети Интернет попытайся найти запись любой народной песни нашей страны в исполнении любого детского хора. Прослушай запись, поделись с одноклассниками своими впечатлениями»; «С помощью сети Интернет найди запись исполнения одной из песен народов России – чувашской, башкирской, какой-либо ещё. Поясни, что привлекло тебя в этой музыке»; «Попробуй с помощью сети Интернет найти видеозаписи разных танцев народов России в исполнении детских танцевальных ансамблей...» [Алексеева, Школяр, 4 класс: 24, 25, 29].

Продолжается в четвертом классе и «надпредметное» обучение в рамках изучаемого курса музыки: «Имя Петра Чайковского носят улицы во многих городах России – Владимире, Нижнем Новгороде, Сочи и Липецке. Есть ли улица Петра Чайковского в твоём городе, селе? С помощью сети Интернет узнай, в каких ещё городах России есть улицы Чайковского? ...»; «Музей-усадьба Петра Чайковского есть на его родине, в городе Воткинске. В сети Интернет самостоятельно найди сайт этого музея. Посмотри, прочитай внимательно. Выбери, по твоему мнению, самое интересное о жизни и творчестве композитора, расскажи об этом в классе» [Алексеева, Школяр, 4 класс: 41].

В начальной школе вполне осуществимыми, хотя, возможно и не для всех учеников класса, могут быть задания и такого типа: «Послушай фрагменты известной тебе музыкальной сказки «Гадкий утенок» Сергея Прокофьева в обработке современного композитора Льва Конова для сопрано, трёхголосного хора и фортепиано. Попытайся самостоятельно найти в сети Интернет видеозапись этого оперного спектакля для детей»; «Попробуй в сети Интернет найти фонограмму какой-либо песни из кинофильма «Мэри Поппинс, до свидания» на слова Н. Олева, например, «Тридцать три коровы», «Ветер перемен», «Лев

и брадобрей». Исполни вместе с одноклассниками одну из понравившихся песен» [Алексеева, Школяр, 4 класс: 65, 76].

Завершая начальное общее музыкальное образование, школьники знакомятся с выдающимися исполнителями и наиболее значимыми событиями современной музыкальной жизни, и вновь могут самостоятельно осваивать информационные ресурсы, включая сайты и творчество выдающихся музыкантов:

«С помощью сети Интернет найди записи одного из произведений русской или зарубежной вокальной музыки в исполнении Анны Нетребко. Поделись своими впечатлениями в классе»; «Познакомься в Интернете с официальным сайтом современного российского пианиста Дениса Мацуева»; «Афиша Десятого Московского Пасхального фестиваля представляет не только симфоническую, хоровую, но и звонильную программу. Узнай с помощью сети Интернет, что это за программа, какая музыка включена в неё. Расскажи об этом в классе» (рубрика «Для любознательных юных музыкантов») [Алексеева, Школяр, 4 класс: 72, 73, 80 и т. д.].

В заключение отметим, что предлагаемые обучающимся 1–4-х классов задания являются, конечно, лишь «приближением к музыкальному творчеству» и основой для дальнейшей музыкально-творческой практики с применением информационно-коммуникационных технологий в 5–7-х классах. Тем не менее, представленные задания позволят ученикам начальной школы освоить на элементарном уровне образовательное музыкальное пространство всемирной компьютерной сети, познакомиться с современными технологиями в музыкальном искусстве, потенциальными ресурсами информатизации и т. п. И при этом будут стимулировать у школьников интерес к музыке и музыкальным занятиям в целом, способствовать самостоятельной организации детьми своего содержательного и разнообразного культурного досуга в средней и старшей школе, благоприятствовать полноценному музыкальному и творческому развитию растущего молодого поколения.

Список используемой литературы

Акишина Е. М., Кашекова И. Э., Красильников И. М., Медкова Е. С., Олесина Е. П., Савенкова Л. Г., Фомина Н. Н. Концептуальные основы модернизации предметной области «Искусство» в современном информационном обществе: монография. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 263 с.

- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2012. – 95 с.: ил.
- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2012. – 95 с.: ил.
- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2012. – 95 с.: ил.
- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2013. – 95 с.: ил.
- Интеграция в образовании. Художественное развитие поколения информационной эпохи: сб. научных статей. – М. – ИХОиК РАО, 2016. – 256 с.
- Педагогика искусства и современное художественное образование. Монография / Е. М. Акишина (рук. авт. кол.) и др.; рук. проекта Е. М. Акишина; науч. ред. Л. Л. Алексеева; общ. ред. Е. В. Боякова. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 306 с.
- Alekseeva L. L., Savenkova L. G. Art classes at school and intellectual and creative child development [Text] / L. L. Alekseeva, L. G. Savenkova // *Espacios*. – Vol. 38 (№ 56). – Year 2017. – Page 3. ISSN 07981015.
- Alekseeva Larisa L. Artistic And Educational Potential Of The Contemporary Musical Toys / Larisa L. Alekseeva, Olga V. Stukalova, Elena F. Komandyshko, Veronika V. Kuznetsova, Inga V. Zhgenti // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. – 2018. – Vol. XLVI. – No. 3. – PP. 22–30. – E-ISSN: 2357–1330.
- Krasilnikov Igor M. Schoolchildren’s musical perception development on the basis of interactive musicmaking technology / Igor M. Krasilnikov, Marina S. Krasilnikova, Olga N. Yashmolkina // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. – 2018. – Vol. XLVI. – No. 38. – PP. 326–333. – E-ISSN: 2357–1330

Драматизация как основа построения интегративных уроков музыки в современной школе

Надолинская Татьяна Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры музыкального и художественного
образования Таганрогского института
имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ),
профессор кафедры филологии и искусства
ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО (Российская Федерация, г. Таганрог)

Аннотация: в статье рассматривается процесс организации интегративных уроков музыки в школе, определяемый автором как путь к творческому отражению жизненных реалий в доступной для учащихся младшего школьного возраста художественной форме – игре-драматизации, которая помогает становлению и развитию личностных качеств каждого ребенка, его интеллекта, эмоций, художественных способностей.

Ключевые слова: интеграция, игра, драматизация, театр, театрализация, интегративный урок, школа.

Исследователи второй половины XX в. расширили представления о сущности интеграции, трактуя ее как процесс восстановления целостности, глубоких и устойчивых связей, близких жизненных сфер в содержании учебного предмета с целью достижения эффективного конечного результата при наименьших расходах времени и сил. Целью интеграции, по мнению большинства ученых, является повышение эффективности процесса познания и развития, независимо от того, на какой информации базируется содержание предмета – научных знаниях, способах деятельности, опыте творчества или эмоционально-ценностном отношении к объекту.

В современной науке нет однозначного понимания «драматизация» и «театрализация», т. к. благодаря общности родовой специфики понятия взаимозаменяются или сливаются в употреблении.

Термин «драматизация» является производным от понятия «драма» (гр. drama – действие), которая представляет собой один из трех основных родов художественной литературы (наряду с лирикой и эпосом) и принадлежит одновременно двум искусствам: театру и литературе; специфику драмы составляют сюжетность, наличие диалогов, конфликтность действия, деление на сценические этюды, отсутствие повествовательного начала.

В настоящее время четко разграничиваются игровые, драматургические и коммуникативные средства в обучении и выделяются три основных вида драматизации: инсценизация, импровизация, имитация.

В соответствии с этим инсценизация связана с воссозданием текста (сюжета) художественного произведения.

Импровизация непосредственно связана с деятельностью учителя (педагогическая импровизация на заданную тему), учащиеся также могут участвовать в музыкальной, пластической, драматической или разговорной импровизации в процессе интегративного урока.

Сущностью имитации является воссоздание модели поведения в предлагаемых обстоятельствах, которая помогает сформировать определенные качества личности (как самого педагога, так и его учащихся).

Термин «театрализация» или «театрализованная игра» являются производными от понятия «театр» (от греч. theatron – место для зрелищ, зрелище) – рода искусства, специфическим средством выражения которого является сценическое действие, возникающее в процессе игры актера перед публикой.

Следует различать понятия «театр» и «театрализация».

Театр – это художественная деятельность, театрализация – игровое включение учащихся в художественную среду с образовательной или воспитательной целью.

Театрализация как игровое средство существует в разных организационных формах, таких как интегративный урок музыки, школьный праздник, тематический вечер, театрализованное представление.

Некоторые исследователи (Редько А. М. и др.) определяют сущность данного феномена во взаимодействии с художественно-игровой средой: «Театрализация – художественно-эстетическое, игровое действие, предполагающее сознательное и активное перевоплощение в «другого», ролевое вхождение в заданную среду» [Редько 2004]. Данное определение позволяет нам сделать вывод, что понятия «драматизация»

и «театрализация» в определениях зачастую не различаются. Вследствие этого в современной интерпретации указанных терминов при анализе драматизации как разновидности сюжетной игры мы будем использовать термин «игра-драматизация», при анализе метода драматизации или театрализации будем употреблять единое понятие «метод театрализации (драматизации)».

Стратегический путь организации интегративных уроков музыки в школе определяется нами как путь к творческому отражению жизненных реалий в доступной для учащихся младшего школьного возраста художественной форме – игре-драматизации, которая помогает становлению и развитию личностных качеств каждого ребенка, его интеллекта, эмоций, художественных способностей.

На интегративных уроках музыки игра-драматизация обычно организуется по сюжету литературного или сценического произведения, специфическими особенностями которой является то, что в её процессе всё прочитанное, увиденное или услышанное воспроизводится в «лицах», при помощи комплекса выразительных средств: музыкальной и речевой интонации, мимики, жеста, позы, мизансцены (группировки). Тем не менее, сценарий не всегда является жестким каноном и может быть лишь канвой, в пределах которой развивается импровизация. Л. С. Выготский считал, что в любой игре есть наличие драматизации [Выготский 1991]. Однако лишь драматизация, на наш взгляд, при сочетании всех выразительных элементов близка сценической игре актера.

Игра-драматизация является разновидностью художественной игры и имеет несколько отличительных особенностей.

Во-первых, игра-драматизация является формой усвоения социального опыта людей, причём не только познавательного, но и опыта общения, художественных ценностей и значений.

Во-вторых, в игре-драматизации актуализируется индивидуальный опыт школьника в сфере музыкальной деятельности (при этом имеется в виду, прежде всего опыт эмоциональный – круг эмоционально насыщенных представлений и образов).

В-третьих, необходимо отметить процессуальность игры-драматизации, которая рождается в данный момент и является следствием взаимодействия социального и индивидуального опыта [Надолинская 2003].

Традиционный и интегративный урок музыки имеют общие параметры – цель, задачи, мотивы, характер организации, способы

управления, деятельность учащихся, – однако различаются по содержанию и технологии проведения. Сравним основные параметры традиционного и интегративного урока, основанного на игре-драматизации.

Во-первых, в традиционном уроке цель и образовательные задачи открыты, преобладают учебные мотивы, обучение осуществляется через включение в учебную деятельность, в интегративном уроке они скрыты (или открыты, но опосредствованы художественно-игровой задачей), преобладают игровые мотивы, стремление войти в игровую ситуацию, обучение происходит посредством включения в полихудожественную и игровую деятельность.

Во-вторых, в традиционном уроке в способе управления учебной деятельностью школьников преобладает прямое обучающее воздействие, в интегративном – преобладает инновационная деятельность, сочетающая косвенное и прямое воздействие на учащихся.

В-третьих, изменяются позиция учителя и деятельность учащихся. В традиционном уроке позиция традиционная, деятельность учащихся преимущественно учебная, в интегрированном уроке музыки – игровая («внутри» или «вне» игрового поля), деятельность учащихся – познавательная, игровая и полихудожественная.

В практике современной школы игровое моделирование интегративных уроков музыки осуществляется с разнообразных моделей, таких как урок-конкурс, урок-магазин, урок-салон, урок-лекция, урок-ярмарка, урок-путешествие, урок-блицтурнир и др. Указанные виды уроков искусства отличаются тем, что в них содержатся не только элементы драматизации и театрализации, но и реализуется интегративная форма проведения урока музыки.

В соответствии с вышеизложенным мы выделяем несколько видов интегративных уроков музыки:

- уроки овладения учащимися новыми знаниями (моноурок, построенный на изучении одного классического, художественного, драматического произведения или творчества одного композитора, художника, драматурга или урок-беседа);
- уроки формирования и усвоения умений и навыков (уроки, включающие театрализованные игры и драматизации);
- уроки обобщения и систематизации знаний (урок-конкурс, урок-путешествие);
- уроки повторения, комплексного применения знаний, умений и навыков (уроки, которые включают в себя различные виды худо-

- жественной деятельности и самостоятельную работу учащихся – вокальные, инструментальные, драматические импровизации, диалоги, инсценировка песен, сказок, иллюстрации к рассказам);
- комбинированные уроки, на которых решаются одновременно несколько образовательных задач (урок-концерт, урок-образ, урок-спектакль) – заключительные уроки четверти, полугодия, года.

Игровая форма проведения занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к художественно-творческой деятельности. Подчеркнем, что интегративный урок складывается из различных видов художественной деятельности, однако представляет собой целостную систему, основанную на межпредметных связях. По нашему мнению, интегративный урок искусства – это определенная игровая модель, основанная на взаимодействии различных видов искусств, формах и видах полихудожественной деятельности, которая представляет собой целостное художественно-педагогическое произведение.

Проведение игры-драматизации на интегративном уроке музыки требует от любого педагога не только специальных музыкальных способностей, но и знаний элементов актерской техники и основ режиссуры, ярко выраженной эмпатии и способности к внутреннему, душевному перевоплощению. Поэтому функции профессиональной деятельности педагога-музыканта значительно расширяются при организации и проведении интегративных уроков музыки, внеклассных мероприятий, построенных на основе драматизации или театрализации. Вследствие этого педагог-музыкант выступает в качестве: актера, режиссера, драматурга; постановщика музыкального спектакля, инсценировок, музыкальных конкурсов, путешествий, КВН; дирижера, импровизатора, концертмейстера; лектора, рассказчика; психотерапевта; игротехника.

При подготовке интегративного урока определяющим моментом является то, что уроки музыки – это уроки искусства, важнейшей задачей которых является воспитание личности ученика, формирование ценностных отношений средствами искусства. Урок музыки как целостная художественно-педагогическая форма должен иметь свои специфические методические особенности, которые обеспечивают ведущую роль на уроке организации сопереживания, постижение нравственно-эстетической сущности искусства, а затем уже получение

знаний, умений и навыков. Стремление определить эти специфические особенности привело нас к закономерностям самого искусства и, прежде всего, искусства драматического.

Феномен театрального искусства – перевоплощение и его элементы – может возникать в условиях обычного урока, и в минимальных дозах доступен каждому ученику. Поэтому включение в интегративный урок музыки игр-драматизаций позволяет не только ввести детей в мир большого искусства, но и организовать его по законам театрального действия.

В интегративном уроке музыки, основанном на методе драматизации (театрализации), присутствуют все элементы сценического действия: экспозиция, завязка, разработка, кульминация, развязка. Разрабатывая сценарий урока музыки, основанный на взаимодействии различных видов искусства – музыки, театра, живописи, литературы – необходимо учитывать, что между драматическим произведением и школьным уроком музыки существуют и различия. Во-первых, в драме идея произведения, его тема, то, что входит в понятие содержания произведения, раскрывается через элементы формы: сюжет, композицию и другие формообразующие элементы. Особая роль отводится сюжету, так как через сюжет создаются конфликтные ситуации.

Правомерно говорить и о сюжете урока музыки, однако в отличие от театральной постановки музыкально-сценического произведения, урок включает не только само действие, но может содержать биографические сведения о композиторах, писателях, драматургах, сведения о художественных произведениях, т. е. то, что должен знать учащийся при изучении предмета. Кроме того, само произведение, предназначенное для инсценирования, может включаться не целиком, а фрагментарно.

Для того, чтобы урок представлял собой целостное художественно-педагогическое произведение, его нужно драматургически выстроить, разработать композицию и на ее основе – сценарий урока. Под композицией следует понимать внешнее оформление в движении сюжетного содержания (первые действия учащихся в связи с возникновением замысла; продукция их деятельности на различные этапы урока; окончательное завершение замысла).

Во-вторых, в отличие от драматического произведения, в ходе урока музыки один и тот же ученик может оказаться не только активным участником музыкально-сценического действия, но и зрителем,

слушателем, критиком, композитором, режиссером, дирижером, билетером и т. п. Следовательно, организация музыкально-образовательного процесса в условиях драматизации создает оптимальные условия для художественно-творческого развития учащихся и способствует их духовному росту.

Наибольшие затруднения при организации интегративного урока возникают при постановке главной дидактической цели. Еще К. Д. Ушинский считал, что неясная цель дает неясный урок. В современной дидактике выделяют три цели – обучающую, воспитательную и развивающую. В. П. Симонов считает, что данное положение вызывает сомнение, так как в процессе одного урока практически трудно определить выполнение каждой из целей, нет разработанных критериев и процедур измерения, что приводит к формализму в практике. Большинство теоретиков и практиков говорят о комплексе образовательных, развивающих и воспитательных целей и задач.

В соответствии с вышеуказанными целями отметим ряд специфических задач при проведении интегративных уроков музыки:

- развитие эмоциональной идентификации в процессе разыгрывания ролей;
- развитие музыкальности, музыкально-творческих способностей, творческого воображения и мышления в художественно-игровой среде;
- получение, закрепление и накопление музыкально-исполнительского опыта, музыкальных знаний, умений и навыков в художественно-творческой деятельности;
- формирование художественных интересов, вкусов и потребностей средствами различных видов искусств.

Нам представляется важным, чтобы педагог-музыкант согласно сверхзадаче – художественно-педагогической идее урока – умел подбирать музыкально-дидактический репертуар, словесный текст и воплощать их в форме игры-драматизации, которая создает необходимую атмосферу для восприятия художественного материала и постижения Духа музыки.

Таким образом, с помощью контрастных по характеру музыкальных произведений, каждое из которых наполнено определенной атмосферой, своеобразным сочетанием видов художественно-творческой деятельности школьников, с помощью театрализованной формы проведения интегративного урока создается «симфония» атмосфер.

Создание Духа урока музыки – это творческая задача каждого педагога-музыканта, для решения которой необходимо иметь художественное чутье, педагогическую интуицию, владеть элементами сценического мастерства и режиссуры, уметь внутренне перевоплощаться, а также учитывать эмоциональный, интеллектуальный и музыкальный уровень развития школьников конкретного класса.

Следовательно, организация интегративных уроков музыки, построенных в соответствии с технологиями театрального искусства, поможет создать оптимальные условия для раскрытия многосторонних художественных способностей и установок учащихся, будет способствовать формированию сотворческой деятельности и гуманизации отношений педагога-музыканта и его учеников.

Список используемой литературы

- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М., 1991.
- Надолинская Т. В. Игры-драматизации на уроках музыки в общеобразовательной школе (5–8 классы): Книга для учителя. – Ростов н/Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2012.
- Редько А. М. Театрализация в хоровом исполнительстве // Модернизация художественного образования: Материалы Международной конференции «Д. Б. Кабалевский – композитор, ученый, педагог». – М., 2004.

Автокоммуникация как основа интерактивной музыкальной деятельности школьников

Красильников Игорь Михайлович,
доктор педагогических наук, доцент,
главный научный сотрудник
лаборатории музыки и изобразительного искусства
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.8719.2017/8.9

Аннотация: на начальном этапе обучения эффективным оказывается обращение к интерактивной музыкальной деятельности, основанной на комплементарном взаимодействии музыкальных проявлений детей с внешним источником звучания. Важнейшей особенностью данной деятельности является опора на архаичную автокоммуникацию, которая предусматривает направленность музицирования на себя и кумулятивную рефлексию. Эти свойства автокоммуникации способствуют повышению интереса к музыкальной деятельности, упрощению ее операционной составляющей и тем самым – позволяют приобщить к музицированию и музыкальному восприятию всех учащихся.

Ключевые слова: школьники, музыкальное обучение, интерактивное музицирование, автокоммуникация, протехудожественная деятельность.

Интерактивная музыкальная деятельность – это проживание музыки в процессе ее создания или восприятия на основе комплементарного взаимодействия с внешним источником ее звучания [Красильников 2015: 110]. Данная деятельность перспективна в общем образовании, поскольку она не предполагает высокого уровня развития исполнительских навыков, не ориентирована на слушателя и поэтому доступна всем детям. Вместе с тем, она привлекательна для них, поскольку

общий результат построен на взаимодействии с фонограммой или живой игрой взрослых музыкантов. И то, что дети не могут сыграть сами, дополняется извне, поэтому художественный результат всегда выглядит привлекательно. Благодаря чему сформированное с начала обучения позитивное отношение юных учеников к музицированию позволяет эффективно решать задачу их постепенного подведения к более сложным автономным формам данной деятельности [Krasilnikov 2018; Krasilnikov Herald NAMSCA 1, 2018; Krasilnikov Vol. XLVI 2018].

Интерактивная музыкальная деятельность имеет древние корни. Она во многом опирается на автокоммуникацию, на основе которой построены исторически первые формы синкретической протохудожественной деятельности. Они были связаны с тем или иным ритуалом первобытного племени, носили коллективный характер и включали элементы музыки, танца, театрализации и т. п. Вся эта активность помогала участникам ритуала сконцентрироваться на определенном образе и погрузиться в связанное с ним эмоциональное состояние.

А механизмом решения этой задачи служила автокоммуникация. Притом она была построена не только на рефлексии собственной активности каждого из участников ритуала, но и внешних протохудожественных воздействий, поскольку и то, и другое составляло единое целое и было вплетено в ритуально-игровой процесс. Данное действие имело магическую, а не эстетическую направленность, лишь слегка затрагивая последнюю, но, тем не менее, именно с подобных коллективных проявлений древних людей берет свое начало искусство, в том числе – музыкальное.

Можно смоделировать подобное действие и на занятиях с детьми. Допустим, они разыгрывают праздничное или печальное событие в жизни племени, ситуацию подготовки к охоте и т. п. При этом сюжет разворачивается под музыкальный фон, допустим – ритм африканских барабанов. Музыкальные проявления детей могут быть самыми простыми, например, отбивание метрических долей такта.

Однако при всей занятости подобной игры трудно представить ее осуществление в рамках музыкального обучения. Последнее начинается, когда, пусть в рамках этой игры, внимание учеников переключается на ее эстетические элементы и перед ними ставится определенная музыкальная задача, связанная либо с восприятием, либо с продуктивным творчеством.

Если в прослушиваемую музыку надо «встроиться», подчеркнув в ней с помощью движения, пения или инструментальной игры ее интонационный рельеф, то ученик скорее выступает в роли ее реципиента – слушателя-соисполнителя. Если внешний источник звучания представлен в виде схематичной модели, которую надо дополнить, то – в роли ее со-творца – импровизатора или композитора и т. д. В первом случае внешний источник доминирует и становится предметом смысловой интерпретации, а во-втором – фоном, сопровождением его интонационных действий, направленных на самовыражение. В обоих случаях ребенок обособляется от присущих детской игре шаблонных условий и каждый раз включается в непредсказуемо новую сферу музыкальных форм и смыслов.

Так происходит разветвление музыкальной деятельности от точки интонационной синкретичности по двум направлениям, связанным с развитием восприятия и продуктивного творчества. При этом внешний источник кумулятивной рефлексии протохудожественной автокоммуникации (звучание, организующее общий ритуально-игровой процесс) трансформируется в предмет восприятия, а внутренний источник (действия самого участника) – в продуктивную деятельность.

Поначалу едва уловимые различия в этих проявлениях ученика (действия во время слушания или слушание результатов своих действий вместе с внешним источником звучания) все более обретают отчетливость. По мере их совершенствования и усложнения они все более вытесняют вспомогательные средства интерактивной музыкальной деятельности и превращаются в деятельность автономную – восприятие и различные виды продуктивной музыкальной деятельности.

Весь этот путь музыкального развития ученика от точки интонационной синкретичности до полноценной автономной деятельности композитора, исполнителя или слушателя охватывает интерактивное музицирование. В предпрофессиональном образовании оно существует в качестве особого этапа обучения – в рамках его донотного периода педагог в четыре руки музицирует с ребенком, предлагая ему самые простые партии, исполняемые одним пальцем [Артоболевская 2012; Давиденко Федеева 2018; Королькова 2012].

В общем же образовании подобная деятельность не предусмотрена в качестве отдельного этапа обучения, хотя учителя время от времени к ней обращаются [Программа по музыке 1977: 35–36]. Как правило же,

они сразу пытаются начинать занятия с детьми с автономной музыкальной деятельности. А для преодоления трудностей нагружают их разнообразными техническими упражнениями (например, на хоровых занятиях – упражнениями по выработке навыков дыхания, постановке голоса, совершенствованию дикции и пр.), что предсказуемо ведет к снижению мотивации детей к музицированию.

Интерактивная же музыкальная деятельность не предполагает акцента на технических упражнениях. И она может играть значительную роль в общем образовании, поскольку при минимальных умениях школьников обеспечивает весьма привлекательный художественный результат и, соответственно, стимулирует их интерес к музыкальной деятельности.

Рассматривая автокоммуникацию в качестве основы интерактивной музыкальной деятельности, следует выделить два важных момента.

1) Как и в протохудожественной автокоммуникации рефлексия в рамках интерактивной музыкальной деятельности осуществляется кумулятивно. Она охватывает как результат интонационных действий ученика, так и внешнее звучание (см. рисунок 1).



Рис. 1.

Притом, как было отмечено, итогом такого взаимодействия является достойный художественный результат независимо от уровня подготовки ученика (чем этот уровень слабее, тем более активную роль играет внешний источник звучания – см. рисунок 2). А, значит, обращение к интерактивному музицированию, даже если ученик едва владеет его навыками, стимулирует его интерес к музыкальной деятельности*.

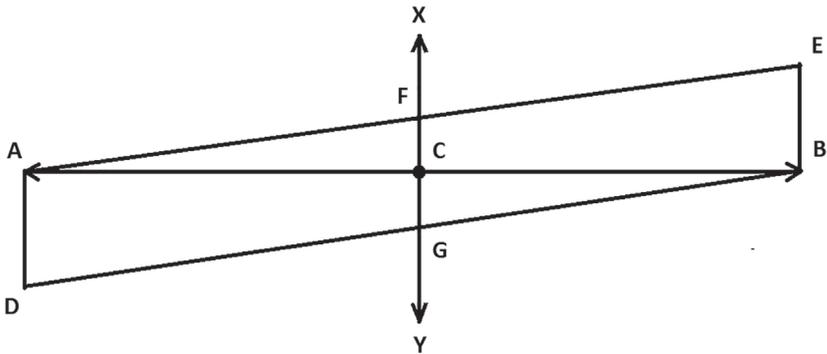


Рис. 2.

*В соответствии с технологией интерактивной музыкальной деятельности от точки интонационной синкретичности «С» линией «С – А» обозначена направленность развития музыкального восприятия ученика, а линией «С – В» – развитие его продуктивного музыкального творчества.

Ось «X – Y» обозначает степень полноты музыкального изложения. Притом по линии «С – X» откладывается вклад ученика в это изложение, а по линии «С – Y» – дополнение из внешнего источника звучания. Как видно из схемы, степень полноты музыкального изложения идентична на протяжении всей линии «А – В» (см. отрезки «А – D», «F – G», «Е – В») при самом разном вкладе ученика в целостный результат.

2) Как и в протохудожественной автокоммуникации, творческая деятельность сконцентрирована исключительно на образе и эмоции. Их трансляция слушателю, что актуально в творчестве профессиональных музыкантов, в рамках интерактивной музыкальной деятельности не предусматривается. То есть речь в данном случае идет не о сложных задачах профессионально ориентированной деятельности, а о музицировании «для себя» в различных видах: импровизации, исполнительстве, сочинении, электронном музыкальном творчестве и др., что значительно упрощает все эти виды деятельности.

Как видим, такие свойства архаичной автокоммуникации как кумулятивная рефлексия и направленность «на себя» составляют основу интерактивной музыкальной деятельности. Эти свойства способствуют

повышению интереса к музыкальной деятельности и упрощению ее операционной составляющей, что позволяет решить важнейшую задачу общего музыкального образования – приобщить к любительскому музицированию и музыкальному восприятию всех учащихся.

Список используемой литературы

- Артоболевская А. Д. Первая встреча с музыкой. Учебное пособие. Из опыта работы педагога-пианиста с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. – Изд-во «Композитор. Санкт-Петербург», 2012. – 98 с.
- Давиденко Е. Э., Фадеева И. Ю. Музыкальные странички для малышей: Подготовительный класс детских музыкальных школ. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 104 с.
- Королькова И. С. Крохе-музыканту: нотная азбука для самых малышей: часть II / И. С. Королькова. – Изд. 14-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 55 с.
- Красильников И. М. Интерактивная музыкальная деятельность как основа развития музыкальности школьников: монография. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015. – 179 с.
- Программа по музыке для общеобразовательной школы (экспериментальная). 1–3 классы. М.: Просвещение, 1977. – 118 с.
- Krasilnikov Igor M. Electronic musical instruments: features of children's creative development in the learning process // The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC. – September, 2018, Special Edition, PP. 1037–1043. –ISSN: 21465193.
- Krasilnikov I. M. Plastic and graphic modeling as a factor in the development of children's musical perception / I. M. Krasilnikov, M. S. Krasilnikova, O. N. Yashmolkina // Herald NAMSCA 1, 2018. – PP. 1212–1218. URL: http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_mode=GeneralSearch&qid=1&SID=D2zV3rK9upU-WRPSzncD&page=1&doc=9&cacheurlFromRightClick=no. – ISSN: 22263209.
- Krasilnikov Igor M. Schoolchildren's musical perception development on the basis of interactive musicmaking technology / Igor M. Krasilnikov, Marina S. Krasilnikova, Olga N. Yashmolkina // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2018. – Vol. XLVI. – No. 38. – PP. 326–333. – E-ISSN: 2357–1330.

Музыкальное развитие школьников средствами цифровых технологий

Пиризева Елена Николаевна,
кандидат искусствоведения,
старший научный сотрудник
лаборатории музыки и изобразительного искусства
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования» (г. Москва, РФ)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.8719.2017/8.9

Аннотация: в статье исследуется феномен звука – актуальный вопрос современного музыкального искусства, рассмотренный с позиции музыкального образования. Предлагаются способы освоения нового звукового материала в заданиях, способствующих музыкальному развитию школьников на основе цифровых технологий и методов звуко-режиссуры. Показаны способы приобщения обучающихся к анализу звуковых новаций современной музыки с помощью вовлечения детей в искусство радиотеатра, пробами самостоятельной записи звуковой партитуры создаваемого радиоспектакля.

Ключевые слова: электронная музыка, музыкальный слух, звуко-режиссура, современная музыка, звуковые новации, радиоспектакль.

В настоящее время происходят глобальные изменения во всех сферах науки и искусства. В музыке они проявились в трансформации всей системы музыкального мышления. Радикальные новации коснулись самого понятия «звук», его ощущения и отношения к нему. Теперь звук характеризуется разнообразными акустическими понятиями. Поэтому, творческие устремления многих современных композиторов сосредоточены на всесторонних исследованиях природы звука.

В поисках нового звучания композиторы экспериментируют с музыкальными инструментами, обращаясь к нетрадиционному

звукоизвлечению, препарированию, усилению. Изменение в звукоизвлечении коснулись многих музыкальных инструментов: «Если взять одно лишь фортепиано, то это будет во многом новый инструмент: игра на струнах пальцами и палочками, кластеры на клавиатуре, обертоновые отзвуки, удары по корпусу, игра одной педалью и т. д. Аналогичные находки сделаны и на всех других инструментах – струнных, органе, духовых, ударных. Впечатляющим открытием является «впевание» человеческого голоса в духовой инструмент, с эффектом особого пения. К инструментам добавляется также пение исполнителей, чистое чтение текстов» [Холопова 2015: 93].

Препарирование инструмента предполагает размещение в нем вспомогательных предметов ради получения неспецифического для данного инструмента тембра, дополнительных призвуков или шумов, а также способности извлекать микротоны. Усиление подразумевает использование микрофона, увеличивающего громкость эффектов нетрадиционного звукоизвлечения.

В поисках нового звучания композиторы расширяют привычный инструментарий благодаря внедрению немusicalных инструментов. Одной из таких находок стало привлечение метронома. Этот прибор используется А. Г. Шнитке в произведении «Жизнеописание» для 4 метрономов, 3 исполнителей на ударных и фортепиано, В. Г. Тарнопольским в сочинении «Маятник Фуко» для большого ансамбля. Другая находка – применение секундомера в пьесе для ударных Б. И. Тищенко «Таинственные соплеменники».

Другой способ поиска звуковых новаций – изобретение новых музыкальных инструментов. Так, советский изобретатель Л. С. Термен сконструировал терменвокс – первый электронный инструмент, на котором возможно исполнение самых разнообразных произведений, а также создание звуковых эффектов; французский музыкант М. Мартено – инструмент Волны Мартено, используемый в произведениях Д. Леvidиса, Э. Вареза, А. Жюливе, Д. Мийо, А. Оннегера, О. Мессиа-на; американец Вотерон – аквафон, примененный С. А. Губайдулиной в произведении «У края пропасти».

Еще одним новым инструментом с богатыми возможностями поиска новых звучностей стал синтезатор АНС, сконструированный советским инженером Е. Мурзиным в 1958 году. Внедрение в художественную практику синтезатора АНС способствовало значительным успехам в экспериментировании со звуком благодаря звуковому синтезу.

В Буклете ВДНХ 1964 года содержалось описание нового инструмента. Там был представлен, в частности, принцип работы на синтезаторе АНС, представляющий запись звуков на стекле, покрытом непрозрачной несохнущей краской. Такая партитура позволяет записывать как самые разные голоса, так и их сочетания, а также шумы. Синтезатор оснащен 720 управляемыми генераторами, координирующими 10 высотных октав. Звукоряд разделяется на 72 интервала. Возможно деление октавы на большее количество интервалов, вплоть до 216, что обеспечивает синтез любых звуков. Композитор, рисуя на стекле, сочиняет различные по спектральным характеристикам звуки, которые запоминаются и могут быть воспроизведены впоследствии в любом месте чередования спектров. Возможны вариации темпа, вибрации, громкости, тембра. Более двухсот опций звукового управления синтезатора функционально сгруппированы для облегчения освоения. АНС оснащен безграничными возможностями темперации, тембров [см. Буклет: 1964].

Одним из композиторов, работавшим на синтезаторе АНС, является Эдуард Николаевич Артемьев – автор сочинений для натуральных тембров и электроники: сюит, концертов, оратории, кантаты, оперы, музыки к спектаклям, художественным фильмам: «В сочинениях Артемьева электроника раскрывается как универсум выразительных возможностей: это не только энергетическая мощь и импульсивная динамика, в руках мастера она рождает живую и трепетную звуковую материю» [Катунян 1996: 181–182].

Изменения в искусстве требуют поиска инновационных технологий, формирующих целостное миропонимание в условиях бурных смен образовательных парадигм, где пристальное внимание уделяется, в том числе, и новым звуковым качествам. В этой связи, с целью воспитания музыкального слуха, способного чутко реагировать на изменения в звуковой среде современного искусства, необходимо знакомство с электронными композициями современных композиторов, в частности Э. Артемьева, а также привлечение цифровых технологий и методов звукорежиссуры. Обращение к цифровым технологиям и звукорежиссерским методам позволяет воспитывать у учеников не только тонкое восприятие музыкальных произведений, адекватную интерпретацию заложенных композитором художественных идей, умение различать высоту, длительность, громкость, тембр, но и такие специфические характеристики звука, как частотные, динамические,

временные параметры. Помимо этого, применение цифровых технологий дает возможность развивать ассоциативность, фантазирование, образное представление благодаря восприимчивости слуха к современным звуковым новациям, порожденным технологическим прогрессом, ставшим особенно ощутимым в период второго десятилетия XXI века. Технические новации, применяемые в методическом аспекте, позволяют преподавателям музыкально развивать школьников, привлекая различные творческие задания, предлагающие ребенку творить свой собственный звуковой мир.

Работа со звуковыми новациями с привлечением цифровых технологий может быть разнообразной. Например, дети могут озвучивать сцену радиоспектакля. В качестве оборудования понадобятся персональные компьютеры, возможность применения сети «Интернет», бесплатный аудиоредактор Audacity, звуковые динамики, наушники, usb-микрофон, микрофонная стойка.

Согласно А. А. Шерелю, «главной промежуточной формой в ходе радиоадаптации любого крупного литературного произведения оказывается театральная инсценировка, которая затем перерабатывается в соответствии с требованиями слухового восприятия» [Шерель 2004: 278]. Это трудоемкая работа, требующая спектра различных знаний и навыков, поэтому, для их приобретения, стоит начать работать над отдельной сценой.

Познакомившись с электронной музыкой, дети, обычно, обращаются к ней и в музыкальном сопровождении к спектаклю. Их привлекает ее непривычная красота, а также богатые возможности и представления, возникающие при ее исполнении. Специфика звучания синтезатора АНС, на котором создавались многие электронные композиции, а также приемы обработки звука ассоциируются у обучающихся с темой космических путешествий, исследованием далеких планет, их фантастическими обитателями.

Именно космические темы явились вдохновением для сочинения некоторых музыкальных композиций Эдуарда Артемьева. Получив заказ в 1961 году на написание музыки к короткометражному фильму «Космос», Артемьев вместе с композитором С. Крейчи создал музыку для синтезатора АНС. Позже эта музыка легла в основу сочинения под названием «Космос», выпущенной в виде пластинки фирмой «Мелодия». Космическая тема получила развитие в творчестве Э. Артемьева в произведении «Звездный ноктюрн», а также в музыке

к художественному фильму режиссеров М. Карюкова и О. Коберидзе «Мечте навстречу» (1963 год), написанной совместно с В. Мурадели. Показательно, что Мурадели писал симфоническую музыку, а Артемьев – электронную, изображающую космос. Далее последовало создание музыки к документальным фильмам «Планета Океан», «Дом в космосе», киножурналам «Хочу все знать», «Альманах кинопутешествий».

Пусть дети сами предложат литературную основу будущего радиоспектакля. Их могут заинтересовать такие пьесы на фантастические сюжеты, как «Семечко тыквы» И. Муренко, «Маленький принц», А. де Сент-Экзюпери, «Первая тройка, или Год 2001-й...» С. Михалкова, ставшая основой художественного фильма «Большое космическое путешествие», «Путеводитель для путешествующих автостопом по галактике» Д. Адамса цикл, задуманный как сценарий радиопостановки, но адаптированный впоследствии в самостоятельное литературное произведение, также получившее новую жизнь на телеэкране.

Для воспроизведения фрагмента радиоспектакля на выбранный детьми сюжет, его необходимо тщательно проработать, продумав соотношение с предполагаемым целым спектакля, придумать и записать сценарий с подробным текстом для каждого персонажа: «Радио не заменяет книгу, а, напротив, впечатляющей, умелой пропагандой конкретного художественного произведения, увлекательным рассказом о литературном процессе приближает книгу к читателю» [Шерель 2004: 276].

Составление звукового оформления спектакля требует особого суждения. Звукозапись позволяет создать ощущение атмосферы необходимой для реализации художественного замысла пространства. Следует послушать возможные варианты звукового оформления и решить, где будет проходить сцена: в открытом космосе, в отсеке космического корабля, на планете Земля или фантастической, незнакомой, далекой планете.

Важно подобрать музыку к радиоспектаклю. Следует продумать выбор музыкального произведения, наиболее полно отвечающего характеру постановки, а также определить его драматургическую функцию, уместнее в данном контексте применение фоном или самостоятельным элементом, обеспечивающим сюжетный ход спектакля. Нередко, именно музыка придает спектаклю и «исполнению дополнительную глубину, вызывая новый, порой неожиданный круг ассоциаций» [Шерель

2004: 282]. Привлечение в радиоспектакль электронной музыки современных композиторов, активно ведущих поиски новых звучностей и добывающихся необычного, влекущего звучания, придаст спектаклю интригующий характер. Именно поэтому, оправдано начать задуманную сцену радиоспектакля не с реплик персонажей, а со звучания фрагмента произведения Э. Артемьева космической тематики. Такой ход позволит предвосхитить последующие события, настроив слушателей на восприятие радиоспектакля. Для создания репризы радиосцены, которая придаст ей законченность и целостность, следует снова обратиться к звучанию того же или другого фрагмента произведения Э. Артемьева.

Подробное изучение и обсуждение сочинений Э. Артемьева на занятиях с детьми, позволит применять их как аллюзию избранного сюжета: учащимся известно содержание музыки, история и технология ее создания, поэтому начальные звуки произведения, выбранного для радиоспектакля, вызывают у детей ассоциации с Космосом Артемьева.

Реалистичность радиосцены усилит самостоятельная подготовка звуковой передачи окружающей природы. Так, звучание дождя можно найти в библиотеке звуков, записать самим настоящий дождь, а также «сочинить» свое звучание дождя. Ассоциации с каплями дождя, барабанищими по крыше, земле или листве вызывает аудио записи ударов кончиками пальцев по деревянной или флисовой поверхности. Дуновения в микрофон позволит воспроизвести легкий ветерок или ураган. Звучание, набирающее громкость *crescendo* или затухающее *diminuendo* при постоянной или изменяемой громкости ударов и дуновения, позволит судить о силе погодных явлений.

Следующий шаг в работе над сценой радиоспектакля – распределение ролей персонажей. Важно выработать оттенки выразительности речи героев.

Функциональность аудиоредактора Audacity предполагает наличие звуковых эффектов, рельефно рисующих образ персонажа, создающих ощущения нахождения в том или ином пространстве. Так, эффект переусиления сигнала позволяет добиваться значительных цифровых искажений и представлять персонаж в разных обликах. Это может быть человек – взрослый или ребенок, ужасный монстр, огромный великан или крошечное существо. Голос персонажа, озвучиваемый в радиоспектакле ребенком, также может подвергаться искажениям, в зависимости от сюжетной и художественной задачи. Аудиоредактор

Audacity допускает изменение скорости звучания определенного звукового фрагмента с сохранением его высоты, а также смену высоты звука, с сохранением скорости звучания. Эффект компрессии выявляет плотность, яркость или мутность звучания, в зависимости от нужного образа.

«Известно, что у звука, так же как и у изображения, есть дальний план, ближний, средний. Используя это обстоятельство, можно создать иллюзию изображения на радио» [Ефимова: 2005: 41]. Следовательно, при записи речи персонажей необходимо создать фон из голосов других персонажей или погодных явлений, дающий зримую передачу происходящего, позволяющий воочию представить местонахождение героев, их окружение, направление передвижения, характер действий. Органичное введение в радиоспектакль реплики других персонажей, образующих второй план, придают «действию психологическую и событийную объемность» [Шерель 2004: 282]. Сочетание речи персонажа с другими звуками радиоспектакля можно осуществить посредством монтажа, регулирующего воспроизведение нескольких звуковых дорожек, сводящего и микширующего качественно разные дорожки.

Аудиоредактор Audacity способен отслеживать взаимодействие голоса и фона при трансформировании тембров записанных голосов, смену частотных, фазовых, временных, формантных особенностей звука в поисках качеств, отвечающим параметрам творческого задания: нужной рельефности, объемности, округлости, или графичности, строгости, пространственных ощущений.

Эффект эха в зависимости от контекста дает ощущение огромного помещения внутри космического корабля, или пещеры и горного ущелья. Для реалистичности происходящего возможна имитация или звукозапись передвижения людей в космических скафандрах (объемной одежде), падения метеоритов, стремительного полета летающих тарелок, птичьего пения, журчания ручья, шелеста леса. Драматургически оправдано было бы сопоставление земных и космических звуков. Земные звуки можно записать на родной планете и сохранить в радиоспектакле в естественном звучании, а космические – записать и акустически преобразовать до получения фантастического, неестественного и необычного облика.

Происходящие в музыкальном искусстве звуковые новации стимулированы современными передовыми технологиями, позволяющими изменять акустические звуковые параметры, делая звук активным

участником художественно-творческого процесса. Обращение к современной электронной музыке, самостоятельная работа со звуком методами звукорежиссуры актуализирует музыкальное образование школьников средствами цифровых технологий – мощным фактором их креативного развития, содействующим формированию музыкальных способностей, обогащению образно-ассоциативной сферы, воспитанию музыкального мышления.

Список используемой литературы

- АНС – электронный инструмент для композиторов. // Буклет ВДНХ, 1964 г. [Электронный ресурс]. – URL: http://asmir.info/lib/ans_booklet.htm (дата обращения 06.09.2018).
- Ефимова Н. Н. Звук в эфире. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 142 с.
- Катунян М. И. Эдуард Артемьев: архитектор и поэт звука / Музыка из бывшего СССР. Сборник статей. – Вып. 2. – М.: «Композитор», 1996. – 336 с. – С. 180–207.
- Композитор электронной музыки Эдуард Артемьев. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.peoples.ru/art/music/composer/artemiev/> (дата обращения 30.08.2018).
- Холопова В. Н. Российская академическая музыка последней трети XX – начала XXI веков (жанры и стили). – М, 2015. – 226 с. [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.kholopova.ru/Russian%20Academic%20%20Music%20\(Genres%20and%20Styles\)%20V.Kholopova.pdf](http://www.kholopova.ru/Russian%20Academic%20%20Music%20(Genres%20and%20Styles)%20V.Kholopova.pdf) (дата обращения 07.07.2018).
- Шерель А. А. Аудиокультура XX века. История, эстетические закономерности, особенности влияния на аудиторию: Очерки. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – 576 с.
- 78 лет Эдуарду Артемьеву. [Электронный ресурс]. – URL: <http://yaokino.ru/78-let-eduardy-artemevu> (дата обращения 30.08.2018).

Музыкальное образование и музыкальное воспитание как структурные элементы музыкальной культуры

Ломанович Валентина Викторовна,
учитель музыки (Королевство Нидерландов, г. Гаага)

Аннотация: в настоящей работе автор рассматривает музыкальное образование и музыкальное воспитание как целостную систему культуры, неотъемлемой частью которой является художественное музыкальное образование и воспитание.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкальное воспитание, художественное образование, музыкальное образование

Танец невинных девушек или предательство Петра?

На протяжении всей истории человечества, это можно заявить без всякого преувеличения, музыка использовалась как мощнейшее средство влияния на умы и сердца людей. Использовалась по-разному, с чистыми помыслами и с довольно циничными намерениями, для блага и счастья людей и для наживы оказавшихся у руля хорошо сориентировавшихся проныр. Всякое бывало. Музыка – это не только оазис с чистой водой, свежими фруктами и желанной в нестерпимый зной тенью. Она не только возвышает и очищает душу, как упорно пишут в энциклопедиях и учебниках, но может и вдохновить на катастрофические действия, готовность убивать, уничтожать, как, например, нацистские марши, написанные профессионально и убедительно с точки зрения жанровой чистоты и обладающие большой силой эмоционального воздействия. Оговорюсь сразу: меня не стоит обвинять в предвзятом отношении к этому жанру (маршам), один из них, «Прощание славянки», входит в очень ограниченный круг музыкальных произведений, впущенных в самое сердце. Там с особой нежностью хранятся такие творения, как «Зима» из «Времен года» Антонио Вивальди, последние фортепианные сонаты Франца Шуберта, вторая часть из Третьего

скрипичного концерта Вольфганга Амадея Моцарта, Третий фортепианный концерт Сергея Васильевича Рахманинова. Впрочем, зачем раскрывать тайны сердца. Мои личные взаимоотношения с близкими моей душе композиторами должны остаться частным делом, если в эти взаимоотношения больше никто не вовлекается. Но учитель музыки, на какой бы ступени в иерархии образовательной парадигмы он не находился, все равно не сможет обойтись только предписаниями и методическими разработками стоящими над ним идеологами этой самой парадигмы. Учитель музыки не сможет скрыть своих предпочтений, представляя ученикам тот или иной учебный материал. Без этого прекрасно обходятся учителя точных наук, их материал не подвержен влиянию частных интересов, формулы и теоремы не нуждаются в нашей симпатии или антипатии, нам надо просто смиренно принять факт их существования.

В теме, предложенной для размышления, все слова ключевые, каждое из них было проработано не один раз выдающимися просветителями и педагогами за долгую историю человечества. Но до тех пор, пока существует устойчивое словосочетание «учитель музыки», пока все-таки он является проводником ребенка в мир музыки, эта тема будет плодотворно развиваться.

Начну со «структурных элементов», то есть с того, на чем прочно и надежно должна держаться вся конструкция. Эти основы должны создать условия для взращивания мощных культурных плантаций. Образовать нельзя, не воспитывая и воспитать нельзя, не образовывая. С музыкальным образованием, по крайней мере на первый взгляд, все понятно. Еще с советских времен в нашей стране была выстроена мощная музыкальная образовательная инфраструктура, которая должна была, как хотелось думать, вовлечь широкие массы в культурно-социальный процесс. Остатки этой инфраструктуры до сих пор сохранились, хотя многое нуждается в капитальном ремонте. Но основные параметры музыкальной образовательной парадигмы коренным образом не изменились: познакомить учеников с обширным спектром разнообразной мировой музыки, научить их отличать хорошую музыку от плохой, ознакомить со структурой музыки: языком, формами, жанрами, выразительными средствами, научить играть на музыкальных инструментах, познакомить с основами композиции, дать возможность реализовать свои идеи на языке и в формах музыки. Из всего спектра этих замечательных задач выпадает, пожалуй, только игра

на музыкальных инструментах и уроки композиции. Этому в общеобразовательной школе вряд ли научат, надо идти в музыкальную, что не все себе могут позволить, и здесь у учеников определяются разные старты для вхождения в мир музыки. Как все эти задачи воплощаются в реальной жизни – особый разговор, но, в целом, образовательная концепция ясна.

С воспитанием сложнее, потому что оно всегда было основано на религии и идеологии, в зависимости от того, какое «тысячелетие на дворе». Воспитательный процесс даже в таком тонком и эфемерном деле, как обучение музыке, как и в любом другом начинается с ограничений. Если взять школу с продуманной программой обучения и свободой инициативы для учителей, то воспитательный процесс начнется с самого первого занятия в хоре. Подчинение руководителю, концентрация внимания, строгий контроль над качеством звука, чистотой интонации. Общая ответственность за общее дело. Цепное дыхание, как обеспечение автономной жизнедеятельности коллектива при любых условиях. Субординация, точное понимание своей роли в общем деле. Умение слышать не только себя, но прежде всего, партнеров и радоваться их достижениям. Партнерская (дружеская) поддержка тем, кто вступает в коллектив, новичкам. Просто кодекс строителя коммунизма какой-то. И эта воспитательная цель достигается просто при хорошо поставленной работе, ведь при отсутствии этих качеств хорошим хористом не стать, как не стать хорошим членом человеческого сообщества. А музыку можно исполнять разную, потому что для достижения цели – воспитать человека, умеющего подчинить свои цели общим – подойдут и песни Шаинского, и Кантаты Баха. Главное, чтобы музыка была хорошая.

Одной из самых впечатляющих образовательных и воспитательных парадигм через занятия музыкой является так называемая El Sistema в Венесуэле. Результаты ее воплощения в жизнь в стране с огромным количеством учеников из бедных и неблагополучных семей настолько впечатляющие, что заслуживают самого пристального изучения. Основная идея латиноамериканской образовательной парадигмы – это симфонический оркестр, мощный и точный образ человеческого сообщества, где от каждой ноты, сыгранной на том или ином инструменте, зависит конечный результат. Некоторые инструменты несут большую нагрузку и на них надо дольше учиться играть, некоторые – меньшую, но от этого ценность вклада их в общее дело не уменьшается. В Систему

обязан войти каждый ребенок, он может сам выбрать инструмент. Если ему трудно сделать выбор, руководители оркестра предложат что-нибудь сами. На репетиции оркестра надо ходить каждый день, выучив свою партию и обязательно в чистой белой рубашке.

Воспитательная задача, стоящая перед учителями, специально подготовленными для воплощения Системы, изложена предельно ясно: научить детей жить в обществе, чувствуя свою необходимость, гордясь собой за прекрасно выполненную работу.

Если вы спросите наших учителей музыки в отечественных школах, какую воспитательную цель они ставят перед собой на уроках, то, скорее всего, вы услышите: воспитание хорошего вкуса, чувства патриотизма, гордости за отечественную музыкальную культуру, развитие эмоциональной сферы учеников, уважение к иным музыкальным культурам. Цели вполне достойные и достижимые.

Но есть еще один аспект воспитания через музыку, который интересует меня больше всего. Он самым тесным образом связан с процессом образовательным. Здесь не обойтись без одной пространной цитаты: «Ничто так не повредило музыкальной культуре человечества, как старанье «околомузыкальных» людей примитивно разъяснить слушателю музыкальное произведение как рассказ. И не потому это повредило, что словесные толкованья могут быть совершенно произвольны, неверны, неточны и проверить или доказать их невозможно. Главная беда тут в другом: когда слушатель приучается следить за музыкой по переводу ее на словесный язык... он тем самым теряет возможность слушать музыку в ее собственном, музыкальном речении, следовать за развитием ее собственного, музыкального языка, иначе сказать, он не вырабатывает настоящего понимания музыки. А ведь музыка и есть этот особый язык...» (М. Шагинян). В связи с этим высказыванием известного в области культуры человека не могу не снизить исследовательский стиль статьи и не поделиться своим частным опытом по изучению голландского языка. Своего желанья его учить у меня не было, но по бюрократическим причинам пришлось. Процесс шел трудно, но успокаивало лишь то, что тяжело было не одной мне. Друзей по несчастью, которым этот непростой язык никак не хотел даваться, удалось вычислить по потерянному выражению лиц. Одна из немолодых курсисток, турчанка, произнесла фразу, которую я с тех пор использую, как весьма весомый аргумент, когда слышу высказывания, приведенные в предыдущем абзаце. С трудом сохраняя чувство юмора,

слушая беглую нидерландскую речь более даровитых товарищей, она сказала: «*Mooi worden*» (красивые слова). Я бы добавила «красиво звучащие слова», смысла которых она, как и я, совсем не понимала и очень нуждалась в переводе. Ясно, что ни она, ни я не остановились перед трудностями и не удовлетворились только слушанием «музыки языка». Мы старались всеми способами добраться до его смысла.

Людей, не понимающих язык музыки, если мы, конечно, говорим о музыке, как об искусстве, очень много, их большинство. Никто не спорит, музыка обладает своим собственным языком, но почему ей отказывают в способности на этом языке передать человеческое содержание? Поэзия тоже обладает своим собственным языком, но мы же, слушая стихи, не только восхищаемся «музыкой» рифм и ритмов, использованием определенных гласных и согласных для выявления заложенного смысла, мы, прежде всего, отыскиваем смысл. В театре мы ведь не удовлетворяемся только изумительной пластикой актеров, модуляциями их голосов, точно найденной походкой и выразительными жестами. А это все и многое другое есть язык актерской игры. Нам ведь интересно содержание, смысл, выявленный с помощью этого языка.

Возвращаясь к воспитанию через музыку, можно с огорчением констатировать, что руководствуясь подобным взглядом на нее, невозможно сделать ее надежным другом и учителем в жизни. Она будет лишь украшением, что само по себе хорошо, хотя бы так, но ее высшие смыслы останутся закрытыми.

В «Страстях по Матфею» И. С. Баха есть один эпизод, известный любителям музыки как «Ария альты». Идет эта ария в сопровождении солирующей скрипки. О чем же поет безымянный альт? О предательстве Петра. После троекратного крика петуха, о чем предупреждал Иисус своего верного ученика, тот отрекся от Учителя. Представьте себе, что вы сидите в концертном зале. Свет притушен, но так, чтобы слушатели могли видеть текст, который они держат в руках. Конечно, вы – человек образованный и знаете, что Бах написал эту музыку для церковной Пасхальной службы, но слушаете ее в первый раз. К несчастью, немецкого языка вы не знаете. Первое, что вы мысленно скажете себе, когда зазвучит эта ария: «Какая красивая музыка!» Это действительно очень красивая музыка, но она может только такой для вас и остаться, что само по себе очень хорошо (это значит, что у вас развитый эстетический вкус и умение видеть и слышать красоту). Но ее главный смысл будет вами не понят.

Для этой арии И. С. Бах выбрал неторопливый и нежный итальянский танец невинных девушек Сицилиану с ее характерным ритмическим рисунком, благодаря которому этот танец никогда не спутаешь с другими. Странность этого выбора вызывает наши вопросы. Почему Сицилиана? Ведь реакция на поступок Петра должна быть другой: возмущение, гнев, презрение, негодование, ненависть, что было бы логичнее. В музыке Сицилианы таких эмоций быть не может, она чистая, тонкая, деликатная, успокаивающая. Но выбор Баха пал именно на нее, потому что он, как его называют Пятый Евангелист, понимал, что ненавидеть человека, совершившего ТАКОЕ преступление, бесчеловечно, ибо то, что придется ему пережить за момент своей слабости, будет неизмеримо страшнее всей человеческой ненависти. И учит нас церковный кантор своей музыкой состраданию к падшему. Но понять это сразу не удастся. Музыка так прекрасна, что только ее красоты, то есть необыкновенного сочетания высоких и низких, коротких и длинных звуков уже достаточно для того, чтобы удовлетворить наше эстетическое чувство. Но Бах говорил нам о другом, о христианском милосердии. Говорил с прихожанами церкви Святого Фомы на музыкальном языке, который им, жившим в двадцатых годах восемнадцатого века, был хорошо знаком. Для большинства слушателей двадцать первого века музыкально-риторические фигуры, бывшие для барочных композиторов заготовками для создания их шедевров, ничего не значат, многие ничего не слышали даже о факте их существования. А именно по значениям этих музыкально-риторических фигур музыкальный язык легко переводится на человеческий и раскрывает настоящее содержание этой прекрасной музыки.

Можно привести много примеров, когда музыка оставалась для слушателей просто красивым, прихотливым орнаментом, а смысл ее, посланный человечеству автором, так и остался за кулисами. Мир меняется на наших глазах, и, может быть, послание Кантора в Арии алта никому уже и не надо? И не надо изучать пыльные музыкальные трактаты, для того чтобы понять, какие смыслы Бытия закладывали композиторы в свои послания? Может быть, ограничиться чисто эстетической стороной музыки и сделать вид, что этого вполне достаточно, отказав музыке в мощнейшем этическом влиянии на людей? Одни вопросы.

Изучение национальной музыкальной культуры учащимися на уроках музыки в школе (на примере творчества великого русского композитора М. И. Глинки)

Красильникова Марина Станиславовна,

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории
музыки и изобразительного искусства
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Яшмолкина Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук,
заместитель директора по методической работе
МБУДО «Детская школа искусств № 6 г. Йошкар-Олы»
(Российская Федерация, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.12918.2018–12.1**

Аннотация: в статье освещается подход к развитию музыкальной культуры школьников в условиях взаимодействия различных этномызыкальных традиций, сочетания федерального и регионального компонентов общего музыкального образования (на примере Республики Марий Эл). Особое внимание в формировании целостного представления учащихся об отечественной музыкальной культуре уделяется взаимосвязи национальных традиций, закономерностям становления композиторских школ и претворению профессиональными композиторами фольклора в процессе творческих поисков своего музыкального языка.

Ключевые слова: модернизация общего музыкального образования, российская идентичность, этнокультурные традиции, цивилизационный подход, музыкальная среда региона, культуротворческая деятельность композитора, исполнителя и слушателя.

Музыкальное искусство России как социокультурное явление представляет собой синтез музыкального творчества всех народов, проживающих на ее территории. При этом стержневую роль в обеспечении единства музыкально-культурного пространства России выполняет русская музыкальная культура. И потому в каждом регионе на уроках музыки в школе свое родное музыкальное искусство должно быть соотнесено с музыкой народов далеких и близких, с музыкальной классикой русской и зарубежной. Причем, адекватность этого соотнесения будет выражена и в жанровой представленности произведений, и в методических подходах к их изучению. Раскрытие связей и отношений различных этномызыкальных традиций будет способствовать формированию у детей целостного представления о музыкальной культуре своего региона, как неотъемлемой части культуры Российского государства [К вершинам музыкального искусства 2004].

В этих условиях особую роль в содержании музыкального образования приобретают шедевры мирового музыкального искусства и прежде всего произведения, имеющие для культуры системообразующее значение.

В русской музыкальной культуре такими произведениями являются, в первую очередь, оперы М. И. Глинки «Иван Сусанин» и «Руслан и Людмила». Эти оперы очертили качественный рубеж в истории отечественной музыки, определив на последующие столетия стратегию её развития. 1836 год – год премьеры оперы «Иван Сусанин», по праву считается годом рождения русской классической музыки [Красильникова 2018].

Велика роль этих опер в истории русской оперы. При изучении учащимися таких шедевров отечественной музыкальной культуры, как «Князь Игорь» А. П. Бородина, «Садко» и «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии» Н. А. Римского-Корсакова, «Война и мир» С. С. Прокофьева и др., очень продуктивно рассмотрение опер М. И. Глинки, как основы, истоков развития великих отечественных музыкальных традиций в раскрытии многообразных связей сценических образов и оперной драматургии эпических и героико-патриотических произведений.

Образы Родины, любви и верности, войны и мира, жизни и смерти, преломление фольклорных обрядов в музыке отечественных композиторов XIX и XX веков – все это содержательное богатство русской оперной классики несет в себе ярко выраженный патриотический

акцент благодаря гениальным оперным шедеврам М. И. Глинки. И именно поэтому без раскрытия их животворных традиций нельзя сформировать у детей целостного представления об отечественной музыкальной культуре [Яшмолкина Обсерватория 2008: 93–97].

Эти оперы стали своеобразным музыкальным «образцом», «компасом», «маяком» для становления музыкальных культур в регионах России, поскольку на бескрайних просторах российской земли многие народы жили и развивались, ориентируясь именно на великие достижения русской культуры.

Примером тому может служить история становления профессиональной школы марийских композиторов, которая формировалась под непосредственным влиянием традиций русской музыкальной культуры [Яшмолкина Обсерватория 2008: 93–97].

Именно через русскую культуру (особенно русскую духовную музыку) марийский народ начал освоение многоголосия как типа музыкального мышления. Именно лучшие произведения русской музыкальной культуры стали ориентиром в создании марийскими композиторами произведений, ставших затем национальной музыкальной классикой. Освоение марийскими композиторами музыкально-сценических жанров проходило под непосредственным влиянием традиций русской героико-эпической оперы. Именно поэтому марийская музыкальная культура осваивается младшими школьниками Республики Марий Эл в тесной взаимосвязи с русской музыкальной культурой как опорной в становлении и развитии марийской профессиональной композиторской школы.

В силу такого сопоставления на уроках музыки возникают разнообразные ассоциации между явлениями русской и марийской музыки. При этом сравнение направлено на выявление национальной характерности, этнической специфики музыки каждой культуры. Так, например, анализируя музыкальные характеристики главных героев опер «Иван Сусанин» М. Глинки и «Акпатыр» Э. Сапаева, ребята обнаруживают сходство их нравственных позиций – любовь к родине и борьба за свободу родного края, самоотверженность и решительность в принятии судьбоносных решений, нежное отношение к детям, семье и стремление защитить ее от невзгод. В обеих операх ярко выражено единение народа в защите своей родной земли от угнетателей. В опере Эрика Сапаева ясно прослеживается также линия взаимопомощи и взаимоподдержки марийского и русского народов (отряд русского воеводы Носкова прибывает на помощь восставшим мари).

Сравнивая мелодии женских хоров из опер «Иван Сусанин» М. Глинки и «Акпатыр» Э. Сапаева, школьники обнаруживают близость некоторых интонационных оборотов мелодий: при всей национальной характерности звучания мелодии имеют сходство в общем характере движения (мягкость, плавность, напевность, легкость движения мелодии). Вместе с тем поиск различий («а почему одна песня звучит по-русски, а другая по-марийски?») приводит ребят к обнаружению интонационных особенностей каждой из мелодий, их структурного оформления, развития. Ребята чувствуют, что общий для них ритмический оборот мелодически оформляется по-разному, «живет» в каждой мелодии по-своему [Яшмолкина Музыка 2008: 21–23].

Стилевые сравнения позволяют заострять внимание детей на выразительных гранях интонаций, элементах музыкального языка, характерных для стиля русского и марийского народов, и посредством интонационно-стилевых обобщений эффективно формировать «интонационно-стилевой словарь» школьников. Взаимосвязь сравнения и обобщения, формируя ощущение стилового своеобразия, играет стержневую роль в освоении младшими школьниками русских и марийских национальных музыкальных традиций.

В процессе изучения пьесы «Камаринская» из Детского альбома П. Чайковского, одноименной симфонической фантазии М. Глинки и балета «Лесная легенда» А. Луппова ребята встречаются с народными напевами – русской плясовой «Камаринская» и свадебной песней Моркинского района «Корем пундаш шушпыкшым».

Постигая их интонационно-смысловое развитие в контексте «новой среды» (крупного музыкального произведения), учащиеся анализируют подходы композиторов в прочтении народных мелодий: насколько точно песня цитируется? какому герою поручено исполнение песни? в каком контексте она звучит, каков смысл ее звучания? как напев вписывается в развитие действия? какова его функция в драматургии целого? и т. д.

В третьем и четвертом классах учащиеся уже самостоятельно могут определять цитату, сравнивать мелодию с фольклорным оригиналом и определять пути, по которым развивалась композиторская мысль при создании произведения, обсуждать вопросы содержания, идеи музыки (ее истории), особенностей развития музыкальных образов в произведении, композиции в целом.

Все это отвечает цивилизационному подходу к музыкальному образованию детей, углубляющему культуротворческую направленность музыкальных занятий и расширяющему возможности художественно-исследовательской и исполнительской деятельности учащихся.

Отечественная музыкальная культура, при всей ее самобытности и многогранности, всегда была открыта для творческого диалога с музыкальными культурами других стран и народов. Урок музыки в нашей общеобразовательной школе – часть великой российской музыкальной культуры, которая призывает ставить амбициозные цели и находить пути их решения в непростых современных социокультурных условиях [Akishina 2017; Alekseeva Savenkova 2017].

Список используемой литературы

- К вершинам музыкального искусства. Программа по музыке для 1–4 классов общеобразовательных школ Республики Марий Эл. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», 2004.
- Красильникова М. С. Постигание музыкальных произведений школьниками: целостный анализ и его педагогическая интерпретация. – Педагогика искусства. – 2017. – №1. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/postizhenie-muzykalnyh-proizvedeniy-shkolnikami-celostnyy-analiz-i-ego>
- Красильникова М. С. Музыкальная классика в школе: монография. Москва: Изд-во «Экон-Информ», 2018.
- Яшмолкина О. Н. Национальные музыкальные традиции и их претворение в школьном музыкальном образовании. – Обсерватория культуры. – 2008. – С. 93–97.
- Яшмолкина О. Н. «Музыка – это голос нации...». О методах освоения национальной специфики музыкального языка. – Искусство в школе. – 2008. – № 3.
- Akishina Ekaterina M. Features of mastering the modern musical continuum by the youth audience in Russia / Akishina, Ekaterina M. // Man in India. – 2017. – No. 97 (22) : 43–52 (ISSN00251569-India-Scopus), 359723
- Alekseeva L. L., Savenkova L. G. Art classes at school and intellectual and creative child development [Text] / L. L. Alekseeva, L. G. Savenkova // Espacios. – Vol. 38 (№ 56). – Year 2017. – Page 3. 0798–1015

Творческое наследие М. И. Глинки в музыкальном образовании современных школьников

Алексеева Лариса Леонидовна,
доктор педагогических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе ФГБНУ
«Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9**

Аннотация: данная статья посвящена наследию М. И. Глинки в современном общем музыкальном образовании школьников.

Ключевые слова: программа по музыке для общеобразовательной школы Д. Б. Кабалевского, творчество М. И. Глинки, «золотой фонд» уроков музыки

Творчество великого отечественного композитора, основоположника русской классической школы Михаила Ивановича Глинки в общем музыкальном образовании школьников занимало и занимает достойное место. С момента появления основных принципов и методов программы по музыке для общеобразовательной школы Дмитрия Борисовича Кабалевского произведения М. И. Глинки являются «золотым фондом» уроков музыки в начальной и основной общеобразовательной школе, фундаментом освоения интонационно-мелодических особенностей отечественного музыкального искусства, его эстетических идеалов и специфики музыкальных образов. В связи с этим представляется интересным рассмотреть, какие сочинения классика русской музыки Дмитрий Борисович счел необходимым включить в свою программу, к примеру, начального общего образования, для постижения классического музыкального наследия, формирования общей музыкальной культуры и обогащения духовного мира растущих детей.

Знакомство с музыкой М. И. Глинки, по замыслу Д. Б. Кабалевского, начинается уже в первом классе, на самых первых встречах с музыкой на уроках в школе. В рамках темы «О чем говорит музыка» ученики слушают «Попутную песню», пытаются понять музыкальную речь, услышать стук колес, движение поезда в этом музыкальном произведении [Кабалевский 1983: 37].

Во втором классе в рамках изучения темы «Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость» школьники знакомятся с М. И. Глинкой как «солнцем русской музыки», получают общее представление об опере «Иван Сусанин», слушают фрагмент Арии Сусанина, разучивают ее главную мелодию. Одна из Испанских увертюр, «Арагонская хота», показывает школьникам пример танцевальности в целом и танцевальной музыки русского композитора в том числе. Кроме того, дети исполняют главную мелодию хоты в ансамбле с учителем, играя при этом на элементарных детских музыкальных инструментах (бубны, тамбурины, кастаньеты) [Кабалевский 1983: 50–51].

В третьем классе опыт изучения творческого наследия М. И. Глинки пополняется хором «Славься» из уже известной ученикам оперы «Иван Сусанин» (тема «Музыка моего народа»). При освоении темы «Между музыкой разных народов мира нет непреходимых границ» дети слушают также одно из «итальянских» сочинений русского композитора, романс для голоса с фортепиано «Венецианская ночь» [Кабалевский 1983: 72, 79]. На первый взгляд, сочинений М. И. Глинки в программе Д. Б. Кабалевского для начального общего образования не так и много. Но при этом творчество Михаила Ивановича представлено во всем его разнообразии: вокальное, оперное, симфоническое, хоровое. При этом обращает на себя внимание и последовательность «включения» детей в классическую музыку – от песни к фрагменту оперы, далее к инструментальной музыке (танцу по сути), хоровой из уже знакомой оперы (причем к музыке, нередко исполняемой в оркестровом варианте как торжественный марш), и вновь к вокальной музыке.

Современные авторы учебников по музыке для общеобразовательной школы при разработке программ, как известно, ориентируются на Примерные основные образовательные программы [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015].

Рассмотрим одну из таковых, для начального общего образования.

В первом классе сочинение М. И. Глинки «Полька» упоминается в связи с одним из видов учебно-творческой деятельности «Игра в детском шумовом оркестре. Простые ритмические аккомпанементы к музыкальным произведениям» [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015: 175]. Предполагается, что дети должны ознакомиться с одним из произведений русского классика, участвовать в его исполнении с помощью ложек, погремушек, трещоток, треугольников, колокольчиков и др.

Во втором классе для ознакомления школьников с мелодией, ее выразительными свойствами и многообразием музыкальных интонаций предлагается творчество русских композиторов, включая и сочинения М. И. Глинки, без указания конкретных музыкальных произведений. В качестве сочинения с «яркой выразительной мелодией» для слушания отечественной музыки и элементарного анализа особенностей мелодии приводится «Патриотическая песня» [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015: 180]. Упоминается М. И. Глинка только лишь как автор музыки для изучения в разделе «Содержание обучения по видам деятельности», когда подразумевается слушание музыки («восприятие точной и вариативной повторности в музыке»), в частности в «форме инструментальных и оркестровых вариаций» [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015: 182–183].

В третьем классе в разделе «Слушание музыкальных произведений, написанных в разных формах и жанрах» «Арагонская хота» предлагается в качестве примера для прослушивания оркестровых произведений, написанных в форме вариаций [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015: 189].

Как видим, музыка М. И. Глинки представлена, хотя в иной логике, что вполне объяснимо статусом документа – Примерная основная образовательная программа начального общего образования. С одной стороны, менее строгая регламентация содержания в части изучаемых музыкальных произведений дает больше «авторской свободы» разработчикам учебников.

С другой стороны, существует вероятность того, что знакомство современных детей с музыкой великого русского композитора будет ограничиваться только лишь указанными в Примерной программе музыкальными произведениями.

Одним из примеров включения творческого наследия М. И. Глинки в содержание музыкального образования детей являются учебники для начальной школы, изданные в 2012 – 2013 гг. [Алексеева, Школяр 2012. 1 класс; Алексеева, Школяр Л. В. 2012. 2 класс; Алексеева, Школяр 2012. 3 класс; Алексеева, Школяр 2012. 4 класс].

На примере песни «Жаворонок» первоклассники размышляют о том «Что такое песня?» (так называется тема одного из первых уроков) [Алексеева, Школяр 2012. 1 класс: 12–13]. Во втором классе при освоении темы «Выразительность и изобразительность в музыке» школьники знакомятся с «Попутной песней» и небольшой пьесой для фортепиано «Чувство», которую может исполнить не только учитель, но и один из учеников класса, обучающийся в детской музыкальной школе или школе искусств [Алексеева, Школяр 2012. 2 класс: 8–9]. Обдумывая ответ на вопрос: «Что такое мелодия?», – дети слушают «Мелодический вальс», также входящий в хрестоматии педагогического репертуара для обучающихся 6–7 классов детских музыкальных школ [Алексеева, Школяр 2012. 2 класс: 13].

Основываясь на собственном имеющемся опыте, вдумываясь в значение слов учебных текстов, вслушиваясь в звучание «Мелодического вальса» М. И. Глинки, школьники получают обобщенное представление о мелодии как об одном из выразительных средств. В тексте учебника намеренно представлены высказывания о «мелодиях песен», «звуках неожиданных, прелестно-странных» в мелодиях, что дает детям возможность понять многозначность этого средства музыкальной выразительности. Детям предлагается подумать и о том, что такое мелодия жизни, и есть ли она у каждого из нас, или только у композитора, исполнителя. На примере «Вальса-фантазии» второклассники размышляют над тем, «О чем может рассказать темп?» [Алексеева, Школяр 2012. 2 класс: 15]. Обращение при этом к изобразительному искусству, «портрету, нарисованному звуками» помогает школьникам осознать специфику музыкального языка, зависимость темпа музыкального произведения от воплощаемого образа.

Опера «Иван Сусанин» предстает перед учениками третьего класса в рамках темы «О подвиге и мужестве в музыке». Школьники знакомятся с фрагментами Увертюры и ее контрастными музыкальными темами, читают отрывок из поэмы К. Рыльева, размышляют о человеке-герое, слушают Арию Сусанина, поэтический текст и само звучание хора «Славься», узнают, что в честь великого русского композитора

названа одна из малых планет – 2205 GLINKA [Алексеева, Школяр 2012. 3 класс: 16–21]. Еще одна опера М. И. Глинки «Руслан и Людмила» изучается школьниками в разделе «Шедевры русской музыки». Дети слушают фрагменты «Песни Баяна», «Каватины Людмилы» и «Рондо Фарлафа», «Хора «Ах, ты, свет, Людмила» и «Сцены пробуждения», «Марша Черномора» [Алексеева, Школяр 2012. 3 класс: 48–53].

Для самостоятельного чтения в учебнике для учащихся третьего класса дан небольшой фрагмент из книги В. А. Васиной-Гроссман «Михаил Иванович Глинка» («Детские годы») [Алексеева, Школяр 2012. 3 класс: 92]. Такого рода текст, отличающийся поэтичной, своеобразной речью, необычностью и оригинальностью слов, «оживляет» имеющиеся у детей впечатления о музыке и музыкантах, способствует развитию образного мышления, эмоционально-ценностного, творческого восприятия окружающего мира. Совершенно неслучайно раздел «Музыка на карте мира» четвертого года обучения, своего рода музыкальное турне по различным странам мира, завершается встречей с музыкой М. И. Глинки, созданной им под впечатлением путешествий по Испании. При изучении темы «О чем рассказывает музыка народов разных стран?» школьники слушают одну из Испанских увертюр, «Арагонскую хоту» [Алексеева, Школяр 2012. 4 класс: 16–17].

Дети узнают о том, что Глинка, готовясь к поездке по этой стране, выучил испанский язык и мог говорить на нём почти свободно. На уроках школьники не только знакомятся с увертюрой как самостоятельным произведением для симфонического оркестра. Главное, что основой обеих увертюр русского композитора стали испанские народные напевы, услышанные во время путешествия. По словам современника композитора В. Ф. Одоевского в музыке «Арагонской хоты» слышно «бряцание гитары, весёлый стук кастаньетов, перед вашими глазами пляшет чернобровая красавица, и характерная мелодия то теряется в отдалении, то снова является во всём своем разгаре».

По своему усмотрению учитель может познакомить школьников и с «картиной народной жизни», симфонической фантазией «Камаринская» М. И. Глинки, где возможно обсуждение музыкального развития двух народных тем, формы этого сочинения («двойные вариации»). «Патриотическая песня» является еще одной возможностью приобщения к музыке Отечества, когда школьники не только размышляют о родных музыкальных интонациях, но и пробуют сочинять мелодию в народном духе, размышляют о том, какого человека можно назвать

патриотом и почему в этом сочинении русского композитора, песне, нет слов и т. д. [Алексеева, Школяр 2012. 4 класс: 31]. Одним из действительных результатов общего музыкального образования детей на примере приведенных современных учебников является обобщенное понимание выпускниками начальной школы высказывания самого композитора: «создаем не мы, создает народ; мы только записываем и аранжируем».

Подводя некоторые итоги рассмотрения того, каким образом при допускаемой сегодня вариативности образовательных программ творческое наследие М. И. Глинки может изучаться в процессе музыкального образования современных школьников, подчеркнем следующее. В продолжение идей Д. Б. Кабалевского в общем начальном музыкальном образовании целесообразно освоение музыки М. И. Глинки различных видов и жанров. В рамках существующей Примерной основной образовательной программы начального общего образования [Примерная основная образовательная программа начального общего образования 2015] вполне возможно включение разнообразных произведений в содержание общего музыкального образования, от программных детских инструментальных пьес и вокальных сочинений, привлекательных для детей по музыкальным образам, до симфонической музыки (увертюра, фантазия) и сочинений крупных жанров (опера).

Список используемой литературы

- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 1 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2012. – 95 с. : ил.
- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2012. – 95 с. : ил.
- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2012. – 95 с. : ил.
- Алексеева Л. Л., Школяр Л. В. Музыка. 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Мнемозина, 2013. – 95 с. : ил.
- Кабалевский Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1 – 3 классы. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.
- Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена Решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). В редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-2/>. – дата обращения 30.06.2018 г.

ЧАСТЬ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА И ДИЗАЙНА

Развитие предметно-пространственных представлений учащихся в процессе освоения изобразительного искусства: история и современность

Савенкова Любовь Григорьевна,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
главный научный сотрудник ФГБНУ
«Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Фомина Наталья Николаевна,
доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент Российской академии образования,
заведующая лабораторией музыки и изобразительного искусства
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7452.2017/8.9**

Аннотация. В статье раскрыт предметно-пространственный подход к процессу освоению изобразительного искусства детьми разного возраста. Обоснованы педагогические направления работы с детьми, получившие развитие и научное обоснование в трудах выдающегося психолога, педагога, искусствоведа А. В. Бакушинского (1883–1939).

Выделены базовые направления освоения предметно-пространственных видов деятельности с учащимися разного возраста. Показано как идеи художественного воспитания ребенка, зародившиеся в начале XX века преломляются в современном образовании детей

Ключевые слова. Художественное образование, педагогика искусства, пространство и среда, пространственные представления, взаимодействие искусств, комплексное обучение, мировоззрение ребенка.

Теория предметно-пространственного освоения изобразительного искусства рассматривается условием целостного художественного воспитания учащихся, если она опирается на категорию *художественный образ*. В основе такого комплексного обучения лежит положение о коренном переосмыслении фундаментальной проблемы современной подготовки школьников к реальной жизни с позиций художественной педагогики. Исследование направлено на возрождение и развитие того лучшего, что питало художественную педагогику прошлого, составляя ее методологическую сущность. Теоретическая платформа художественной отечественной педагогики ориентирована на «деятельностный подход» активную роль реальной художественной самостоятельной практической деятельности ребенка, которая требует адекватной организации педагогического руководства и предметно-пространственного окружения, в рамках которого развиваются дети.

Актуальность проблемы определяется приверженностью современных детей к восприятию действительности через плоский экран (вне реального пространства), что может затруднять их объемно-пространственное восприятие и освоение действительности. Изучение проблемы в отечественной психолого-педагогической науке восходит к первым десятилетиям XX века и наиболее полное отражение получило в теоретических работах психолога, искусствоведа и педагога А. В. Бакушинского (1883–1939).

А. В. Бакушинский исследовал художественное творчество детей «на материале пространственных искусств» для того, чтобы понять историю развития искусства, изучал историю пространственных искусств Востока и Запада для того, чтобы понять эволюцию мировосприятия человека периода взросления. Стараясь угадать, каким будет искусство ближайшего будущего, он писал: «Новое мировоззрение должно быть синтетическим, сохранив личность и всю сферу

ее художественного выражения как драгоценное наследие культуры Запада и восстановив ее крепкую органическую связь с общим, сверхличным как последним источником всяких норм, конечно, и художественных...» [Линейная перспектива 1981: 47].

Объемно-пространственные представления находят отражение в изобразительной деятельности детей в особенностях передачи пространства и предметов, его наполняющих: их величины, формы, месторасположения, организации композиции листа.

А. В. Бакушинский в результате изучения эстетического и художественного развития детей, начиная с рождения до юношеского возраста, выявил основные фазы художественного развития, обуславливающие формирование объемно-пространственных представлений, как показателя мировоззрения. В сравнении со своими предшественниками ученый значительно расширил изучаемую область художественного творчества детей от рисунка до «детского искусства», включив в это понятие «детскую архитектуру, скульптуру, живопись и рисунок» [Бакушинский 1925: 9].

В результате анализа процесса развития пространственно-объемных и временных восприятий в «детском строительстве», «детской лепке и скульптуре», в «творчестве на плоскости» (рисунок и живопись), орнаментально-декоративной форме ученый пришел к определению фаз художественного развития, которые, по его мнению, неминуемо проходит каждый человек в своем развитии. Это – период двигательной-зрительной установки психики, период зрительно-двигательной установки психики, период зрительной установки психики. Первый период, как правило, соответствует дошкольному детству, второй – младшему подростковому возрасту, третий – старшему и юношескому возрасту.

Основной вывод А. В. Бакушинского для системы эстетического воспитания можно представить следующим образом: «...в своих методах она должна исходить из безусловного признания и утверждения автономных ценностей возраста и не допускать навязывания ложных и непрочных ценностей извне. Она должна быть системой, освобождающей творческую силу, но не системой накопления и тренировки механически и аналитически приобретенных знаний и навыков, органически необоснованных, а потому и крайне непрочных» [Бакушинский 1925: 156]. Важнейшей задачей эстетического воспитания А. В. Бакушинский считал формирование нового мировоззрения, которое, по его мнению,

должно быть «синтетическим». К не решенным, но перспективным задачам художественной педагогики он относил «проблему комплексного преподавания и его связи с задачами художественного воспитания. Причины: новизна, крайняя сложность и трудность задачи. Изучению этой задачи должны быть посвящены ближайшие изыскания, наблюдения и общественное обсуждение» [Бакушинский 1925: 3].

В 1970–2010-е годы к изучению проблемы развития объемно-пространственных представлений учащихся обратились последователи научной школы А. В. Бакушинского – Юсов Б. П. [Юсов 1995; Юсов 2004], Савенкова Л. Г. [Савенкова 2014], Фомина Н. Н. [Фомина 2014] и др. Учеными с разных позиций была подтверждена теоретическая значимость исследований А. В. Бакушинского для педагогики искусства, введены в научный оборот его базовые выводы с позиций современных взглядов и направлений работы с детьми разного возраста. В исследованиях раскрыты методы развития объемно-пространственных представлений и предметно-пространственных направлений работы с обучающимися разного возраста в условиях общего и дополнительного художественного образования. Показана актуальность вывода о необходимости формирования нового «синтетического» мировоззрения в процессе «комплексного преподавания», в частности, «полихудожественного» освоения изобразительного искусства (Б. П. Юсов) [Yusov 1975]. Научную ценность представляют исследовательские методики, открывшие возможность получать достоверные результаты.

Выводы исследований А. В. Бакушинского проверяются и корректируются на современном этапе путем применения диагностических методик, разработанных им для изучения развития объемно-пространственного восприятия детьми на каждом возрастном этапе. Это позволяет рассматривать объемно-пространственную деятельность в обучении изобразительному искусству как особую педагогическую категорию, направленную на решение задач формирования художественного мировоззрения обучающихся.

Такое заявление, на наш взгляд, вполне правомерно, так как в эстетике ПРОСТРАНСТВО рассматривается как категория в классификации видов искусства. В развитии этого подхода в художественной педагогике используется смысловое значение внутренней формы слова пространство, которое вмещает в себя протяженность, реально ощущаемую мерность, его образное представление через цвет, свет, звуки, звучание слова, формы предмета, архитектурного пространства,

природного ландшафта. А поскольку пространство пустое, не заполненное предметами, цветом, звуками, запахами, действием детям представить трудно, оно отождествляется в данном случае с понятием среды. Отсюда появляется предметно-пространственное направление, когда весь процесс обучения изобразительному искусству в школе должен быть направлен не столько на формирование отдельных графических навыков и практических умений работы в конкретном виде деятельности (как это, чаще всего, происходит на практике), сколько на развитие эмоционально-чувственной сферы детей, раскрытие их внутренней готовности к активному творческому проявлению в искусстве, саморазвитию, самосовершенствованию и посильному участию в процессе совершенствования культуры своего народа.

Правомерность предметно-пространственного освоения любого искусства, обусловлена в исследовании следующими позициями:

1) всякое реалистическое изображение в основе своей имеет предметно-пространственную форму понимания действительности, в которой отражается мировоззрение художника (В. А. Фаворский) [Фаворский 1988: 72];

2) искусство в детском и школьном возрасте должно осваиваться в активном творческом действии, в разнообразных проявлениях ребенка в творчестве, в ощущении окружающего пространства жизни и себя в этом пространстве (А. В. Бакушинский) [Бакушинский 1925: 5];

3) предметно-преобразующая деятельность с реальным пространством является исходной формой всех видов деятельности ребенка: игровой, учебной, трудовой (В. В. Давыдов) [Давыдов 1996: 102].

При работе с детьми понятие «пространство» рассматривается, как воображаемая деятельность, которую можно раскрыть как возможность ПРО-СТРАН-СТВО-ВАТЬ по миру, по свету, по искусству – прожить пространственный образ искусства (освоить, изучить и осознать его с разных точек зрения) [Савенкова 2014: 30]. Сказанное обусловлено тем, что в современный период в школах России возникла реальная потребность обучать детей: адекватно воспринимать визуальный мир информации и ориентироваться в окружающем мире информации; осознавать и усваивать визуальный мир избирательно и уметь адаптировать его на себя; формировать у школьников художественный зрительский вкус; развивать способность к быстрой смене видов деятельности; саморазвиваться и самосовершенствоваться. Все это предполагает: накопление определенного опыта эмоционально-образного

восприятия не только искусства, но и окружающей среды (природной, художественной, социума); развитие эмоционально-чувственной сферы; научение рассматривать отдельные явления жизни в единстве со всем окружением; готовить их к посильному совершенствованию культуры своего народа.

Пространство рассматривается с трех сторон: 1) как организующая структура произведения; 2) жизнь произведения искусства в определенном пространстве; 3) зависимость пространства художественного произведения от того, в каком историческом, природном и предметном пространстве жил и творил художник – «окружение: ландшафтное и этническое» (Л. Н. Гумилев) [Гумилев 1990] в реальной жизни самого художника. Отсюда уровни художественной интеграции, в связи с особенностями возраста учащихся, раскрываются следующим образом: первый уровень – экологический подход к индивидуальному развитию восприятия и деятельности формирующейся личности (дошкольный и младший школьный возраст); второй уровень – комплексный подход к процессу художественного образования, формирование целостности мышления, широкого взгляда на окружающий мир и искусство (средний школьный возраст); третий уровень – индивидуальность художественно-образного мышления, формирование системного (философского, исследовательского) художественного мышления в условиях освоения пространства (старший школьный возраст).



Такой подход предполагает переосмысление общей структуры организации обучения; специальную подготовку учащихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации (с позиций науки, истории развития культуры, особенностей разных искусств, окружающей природы); формирование у обучающихся понятий и представлений о мире, как едином целом. Педагогический смысл интегрированного обучения состоит в планировании цикла занятий по освоению, например, одного понятия, художественного образа, направлений обсуждений, других важных для нескольких педагогов, работающих с одним и тем же коллективом детей, в условиях взаимодействия базового и дополнительного образования.

Методика исследования включала теоретическую и опытно-экспериментальную работу: анализ российской и зарубежной литературы, изучение практики школ и систематических коллекций продуктов детской художественной деятельности в нашей стране и за рубежом, обобщение педагогического опыта, специально организованные экспериментальные и опытно-методические исследования.

Анализ исследований развития объемных, предметно-пространственных представлений учащихся, как указано выше, носит комплексный характер и также восходит к психолого-педагогическому исследованию А. В. Бакушинского. Она включает теоретический анализ философских, психологических, искусствоведческих, педагогических взглядов на проблему; анализ практики художественного образования в этой области; диагностику особенностей формирования объемно-пространственных представлений путем тестов, впервые примененных А. В. Бакушинским и его учениками (изображение куба, пруда, хоровода).

Эффективными методами явились педагогический эксперимент, наблюдение детей в процессе творческой деятельности, анализ с позиций изучаемой проблемы подборок рисунков одного ребенка за определенный период развития. Свидетельством достоверности результатов исследований А. В. Бакушинского являются репрезентативные подборки детских рисунков и учебных работ 1920-х годов, составляющие «фонд А. В. Бакушинского» в международной коллекции детского рисунка Института художественного образования и культурологии Российской академии образования. Рисунки выполнены спонтанно или по определенным тестам, а также в школах на уроках по программе «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанной под руководством А. В. Бакушинского.

Художественная деятельность определена в исследовании как относительно самостоятельный компонент в общей структуре типов деятельности школьников; показано ее отличие и ее связь с игрой и категориальным познанием. В свою очередь, художественная деятельность включает компоненты других направлений воспитания и развития школьников и является фактором их оптимизации. Предметно-пространственный подход к процессу организации интегрированного освоения изобразительного искусства в школе позволяет достичь в педагогической теории и практике художественного образования и воспитания достаточной полноты и цельности, при условии соблюдения этапов и уровней интеграции с точки зрения логики, преемственности и последовательности возрастных ступеней. 1-й этап художественной интеграции целостность – взгляд на другие искусства с точки зрения одного искусства (в данном случае изобразительного); 2-й этап – взаимосвязь, взаимодействие изобразительного искусства с окружающей жизнью, природой, историей культуры; 3-й этап – художественное мышление – выражение жизни, природы, искусства через систему средств художественного изображения.

Основатель системы «метода комплексного преподавания» в школьную практику А. В. Бакушинский утверждал, что «комплекс, как метод педагогического воздействия на ребенка, должен быть построен не по теме-формуле, а на ТВОРЧЕСКОМ ОБРАЗЕ-ПЕРЕЖИВАНИИ» [Искусство в трудовой школе: 11].

В результате А. В. Бакушинский пришел к системе, в которой взаимодействие разных искусств (комплекс) участвует в художественном развитии. Цель художественного воспитания (которую можно осуществить в результате художественного развития) – «культура творческой личности», способной «стать творцом в области избранного дела».

А. В. Бакушинский воспринимает ребенка целостно, во всех проявлениях развития, выраженного в способах взаимодействия с пространством в движении, ритме, разных формах созидания. Подборка рисунков детей от дошкольного до юношеского возраста (в коллекции института художественного образования и культурологии) отражает систему эстетического воспитания, в которой задача формирования объемно-пространственных представлений объединяет задания по развитию наблюдательности и воображения, изучению культур разных народов, декоративно-прикладного искусства, плаката, искусства книги и театра.

Основной базой эксперимента являлась Седьмая опытная станция художественного воспитания Наркомпроса РСФСР, включавшая школу 1-ой ступени в селе Успенское (под Звенигородом) и школу 2-ой ступени имени Карла Маркса в Москве. В программе А. В. Бакушинского специально выделены комплексные темы: «Диаграмма благоустройства города и города в будущем», «Орнамент на вещах быта», «Первобытная постройка. Жилища», «Деревенская и городская постройка», рисунки «по естествознанию», по композиционным заданиям (симметрия), изображения «восточных жилищ». Это давало возможности для раскрытия возможностей для творчества учителя и ученика. О чем свидетельствует образный строй многих рисунков, в которых видна осведомленность учащихся в области современного искусства. Заметно влияние конструктивизма (в книжной графике особенно). Учащиеся стремятся придать своим рисункам вид законченного станкового произведения: казалось бы, чисто учебные задания («штриховка», рисунки треугольников и других геометрических фигур), они все заключены в рамки, обдуманы композиционно. Рисунки отражают жизненные наблюдения и впечатления детей. Изучение разных заданий показывает развитие отдельных учащихся, которых узнаешь по выразительным особенностям рисунка.

К педагогическому эксперименту привлекались сотрудники Третьяковской галереи, Педагогического театра, Московской консерватории, широкий круг художников и искусствоведов. Приобщение к искусству в школе носило комплексный характер, связывающий развитие детей в разных видах искусства и художественного творчества. Об этом свидетельствует и альбом «Село Успенское», в котором объединены рисунки и рассказы об окружающей природе, о жизни, теснейшим образом – по-деревенски, увязанной со сменой времен года, с крестьянским трудом. Учителя стремились не помешать потоку впечатлений учащихся при создании этих маленьких произведений, раскрывающих печали и радости авторов. Г. И. Соколов, в 1920-е годы преподававший в 7-ой опытной станции русский язык и литературу, определил задачу по свободному творчеству детей в следующих словах: «открыть глаза ребятам на живую окружающую действительность как на неиссякаемый источник волнующих впечатлений и разнообразных творческих возможностей» [Глинская 1973: 294].

Рисунки учащихся II-ой ступени школы имени Карла Маркса систематизированы в соответствии со следующими учебно-творческими

проблемами, органичными для художественного развития старших подростков: «Композиция»; «Натюрморт»; «Наброски человека»; «Рисование с натуры. Фигура человека. Акв. Подход графический» 1926–27 гг.; «Пейзаж»; «Работа над головой человека (портрет)» (№№251–267). Самые ранние рисунки относятся к 1924 году, самые поздние – к 1930-му году. Возраст учащихся, имя и фамилия указаны не на всех рисунках. Самым старшим – 15–16 лет. Педагоги, занимавшиеся с учащимися П-ой ступени, стремились преодолеть «затухание» художественно-творческой активности подростков в области изобразительного искусства. В. Е. Пестель – художник-педагог, преподававшая в школе имени Карла Маркса, определила свой метод в статье «Методические вопросы преподавания ИЗО в школе П ступени», где она, в частности, писала: «Через творческий, сознательный процесс ввести в понимание искусства. Через познание творческого напряжения к познанию окружающего».

Этот новый путь и есть путь познания мира через искусство – через творческий процесс» [Линейная перспектива 1981: 142]. Известный график Н. Н. Купреянов в работе с детьми поставил перед собой педагогическую задачу «развитие зрительной памяти и привычки анализировать видимое в направлении извлечения из него образа» [Бакушинский 1925: 201].

Художественное развитие подростков носило разносторонний характер. Рисование в классе сочеталось с домашними зарисовками наблюдений и экскурсиями «на природу», с посещениями художественных музеев и творческих мастерских художников. Освоение современного искусства («ОСТ», «бубновых валетов» и др. направлений) происходило для учащихся в процессе работы над собственным замыслом, поиском образного решения композиции, колористического строя. Подборка рисунков учащихся 1920-х гг., выполненных по системе А. В. Бакушинского, дает основание считать, что им и его коллегами был найден путь преодоления «затухания» творческих задатков подростков. Этот путь проходил через поступательное преодоление трудностей понимания и изображения пространства в рамках особенностей современного искусства, ориентированного на конструктивное воплощение художественных замыслов в разных видах искусства – в архитектуре, скульптуре, живописи, дизайне.

Продолжая исследования, связанные с предметно-пространственным освоением изобразительного искусства через несколько десятилетий после А. В. Бакушинского (20–40-е гг XX в.) и его последователя

Г. П. Глинской (60–70 гг. XX в. в России) [Глинская 1973], в том числе зарубежных исследователей XX века – Г. Кершенштейнера [Кершенштейнер 1914], группы американских исследователей (СЕМРЕЛ – Barkan M. [Barkan 1974]), с современными детьми, следует подчеркнуть актуальность и своевременность данного направления и сейчас. Подтверждается факт, что именно предметно-пространственный подход способствует осмыслению ребенком (позднее подростками и старшими школьниками), процесса самостоятельного художественного творчества, позволяет ощутить себя в центре этого процесса. Исследования, проводимые, вначале 80 гг. XX в. по настоящее время в Институте художественного образования и культурологии позволили выстроить динамику включения данного направления в работу с учащимися с 1 по 9 класс.

Практическая значимость исследования связана в первую очередь с тем, что направления размышлений и деятельности раскрываются через взаимосвязь: *природа – человек – среда – искусство*. На этом выстраиваются и принципы единства Природы, Культуры и Человека.

Возрастная динамика развивающих направлений работы с позиций предметно-пространственной деятельности выглядит следующим образом:

1 класс. Опора на естественную природу ребенка – переключать внимание с одного вида деятельности на другой, что связано, в первую очередь, с развитием наблюдательности детей. Изучение окружающего предметного мира, открытого и закрытого пространства и действия в нем. Формирование умения переносить наблюдаемое в художественный продукт.

Подобные размышления о естественном характере развития ребенка, его врожденной способности восприятия и деятельности в разных видах художественного творчества и важности комплексного взаимодействия искусств в процессе разностороннего творческого воспитания детей отражены в работах К. Д. Ушинского [Ушинский 1954], Л. С. Выготского [Выготский 1967], Дж. Дьюи [Дьюи 1921]. Е. А. Флеринной [Флерина 1921].

2 класс. Освоение окружающей природной и предметно-пространственной среды. Формирование представления о тесной взаимосвязи предметов составляющих среду. Важнейшей частью этого является развитие психических процессов ребенка, приобщение его к миру сказочных превращений в своих рисунках.

О значении в развитии ребенка таких психических процессов, как: эмоции, интуиция, воображение, внимание, образное мышление и др. подтверждают исследования (Р. Арнхейма [2] и Л. С. Выготского [5]);

3 класс. Формирование представлений о деятельности человека в окружающей природе и предметно-пространственной среде. Развитие понятия зависимости архитектуры, обычаев, одежды, искусства от климата и природного ландшафта. Первые представления о художественном образе в искусстве.

4 класс. Формирование представлений об особенностях освоения человеком ближнего природного ландшафта. Развитие логического мышления – установление взаимосвязи народного искусства с традициями, своеобразием окружающей природы. Открытое и закрытое пространство, его изображение.

5 класс. Погружение в специфику и историю изобразительного искусства. Формирование представлений о взаимосвязи: материал – форма – цвет – практическая значимость предмета (в жизни и в искусстве). Осмысление понятия: окружающая предметная среда человека, как отражение его мировосприятия, его интересов и предпочтений.

Внедрению интегрированного обучения в практику и роли интеграционных процессов в развитии общества (Б. М. Кедров [Кедров 1973], Б. П. Юсов [Юсов 2004]).

6 класс. Формирование понятий о процессах освоения (обживания) человеком природного ландшафта в разные исторические периоды. История развития архитектуры, как отражение мировоззрения человека. Развитие представлений о художественной форме в искусстве.

Проблеме эволюции первобытной культуры и ее зависимости от принадлежности к климатическим и природным условиям бытия; формировании научно-теоретической школы стратегии ее развития писали К. Леви-Строс [Леви-Строс 1994], Э. Б. Тайлор [Тайлор 1989].

7 класс. Пространственное расположение объектов в реальной и природной среде. Функциональная значимость каждого звена природной структуры. Изобразительное искусство и наука. Мотивы природы в застывших формах искусства (биоархитектура, стилизации). Изображение с натуры объектов природы, зарисовок и этюдов фигуры человека. Роль изобразительного искусства в театре, кино, мультфильме.

О развивающем факторе окружающей предметно-пространственной среды и предметно-пространственной деятельности в развитии

художественно-творческого мышления детей, их активном проявлении в творчестве указывал П. А. Флоренский [Флоренский 1980].

8–9 классы. Форма и содержание в искусстве. Композиция – конструкция – структура на плоскости, в объёме, в пространстве. Представление о стиле в искусстве. Освоение художественно-выразительных средств: композиция, форма, цвет, пространство, статика, динамика, равновесие, симметрия и др. Специфика восприятия искусства (живопись, графика, скульптура, архитектура, дизайн, декоративно-прикладное искусство). Импровизации в разных видах искусства.

В процессе обучения, опираясь на известные исследования российских исследователей: А. В. Бакушинского, Л. С. Выготского, И. П. Глинской, Г. И. Лернера, Н. А. Сакулиной, Е. Е. Флериной, Б. П. Юсова; на анализ зарубежных исследователей, в частности Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, Ж. Пиаже, Е.В Айснера, М. Баркана и др. ученых, выделено семь развивающих видов деятельности: зрительно-внешние наблюдения и развитие дифференцированного зрения; перенос наблюдаемого явления (предмета, действия и др.) в художественную форму (рисунок, конструкцию, музыку, литературное творчество); собственное творчество учащихся, самостоятельное порождение творческого продукта, социальный аспект изучаемого материала; природная среда, среда предметная, музыкальная среда, архитектурная, театральная, др.; ребенок и искусство (умение составить создать свой художественный образ через собственное «я»); разнообразие форм занятий и материалов.

Этапы и уровни комплексного интегрированного направления в освоении изобразительного искусства предполагают решать проблему с точки зрения следующих факторов:

- Взаимодействие искусств – как структурная организация обучения.
- Гармония соединения законов формирования архитектуры с окружающей природой, творения эмоционально-художественного климата пространства в истории народов – с точки зрения культурологии.
- Пространственное ощущение мира с помощью разных искусств – с точки зрения психолого-педагогической направленности.
- «Живое активное пространство» и действие с ним – с системно-иерархической точки зрения.

- Среда как фактор изменения пространства – с точки зрения искусствознания в условиях социальных перемен.
- Создание окружающего человека художественного пространства, чуткое отношение к конструктивным задачам искусства, творение искусства в действии.

Теоретический анализ современных научно-педагогических исследований по проблеме приобщения школьников к предметно-пространственной деятельности и эстетическому воспитанию школьников в условиях реальной среды показал, что специальных исследований, по определению педагогических условий данного направления в области художественного образования детей, к сожалению, не проводилось.

Виды и формы работы, в рассматриваемой области, были связаны в исследованиях ученых-педагогов, главным образом, с прикладным характером работ и с акцентом на декоративную деятельность. Но при этом следует выделить группу российских художников-архитекторов, активно работавших в 80–90-е годы XX в. с детьми в условиях студий, строящих свою деятельность главным образом на решении архитектурно-пространственных проектах, конструкторских задач (И. Абаева, В. Ермолаев, А. М. Какушкин, А. Кирпичев).

Такая оторванность предметов художественного и эстетического цикла от реальной жизни вызывает необходимость пересмотра учебных программ с точки зрения их значимости формирования у школьников умений и представлений об адаптации полученных знаний в конкретной практической деятельности. Это реальное требование времени в воспитании творчески активных личностей диктует необходимость совершенствования педагогических гуманитарных технологий организации и проведения занятий по изобразительному искусству, и создания особой предметно-пространственной среды обучения.

Предложенная возрастная динамика художественного развития школьников за годы пребывания в школе, в условиях освоения отдельных видов художественной деятельности позволяет постепенно вводить ученика в процессе предметно-пространственного изучения изобразительного искусства.

Практическая значимость исследования заключается в выявлении теоретической и практической основы системы преподавания изобразительного искусства в школе с позиций важнейшего направления – изучения изобразительного искусства с позиций

предметно-пространственного подхода. Данная динамика художественного развития может быть использована для конкретизации общей теории целостного формирования личности и воспитания школьников.

Результаты исследования позволяют выстраивать систематическую художественную работу с учащимися на занятиях изобразительным искусством в массовой школе, учитывая конкретное соотношение разных видов изобразительной деятельности и их взаимодействие в процессе художественного развития школьников разного возраста, что может найти применение при составлении программ, пособий, повышения квалификации учителей.

Для современной педагогики сохраняют значение идеи, развиваемые в начале XX века выдающимися учеными и исследователями, такими, как А. В. Бакушинский, сохраняет значение методика исследования художественного развития, базирующаяся на изучении подлинных результатов художественно-творческой деятельности детей.

Следует подчеркнуть, что предметно-пространственный подход позволяет развивать ПРОСТРАНСТВО ВООБРАЖЕНИЯ детей – широту и глубину воображения посредством освоения пространства истории культуры, народных традиций и пространства разных видов художественно-творческой деятельности. Тем самым решать проблему художественного и духовного развития детей на совершенно ином уровне.

Список используемой литературы

- Айснер Е. В. Eisner E. W. The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. – New York: Macmillan Co., Inc, 1979.
- Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. – М.: Прометей, 1994.
- Бакушинский А. В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.: Новая Москва, 1925.
- Barkan M., Laura H. Chapman, Evan J. Kern. Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education. \ Aesthetic Education Curriculum Programm. – Saiant Louis: SEMPEL, INC., 1970.
- Вьготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1967.
- Глинская И. П. Доперспективные способы передачи пространственной информации и некоторые вопросы обучения рисованию младших школьников. – В кн.: Художественное образование в школе: Сб.научн. трудов. – Л., 1973, с. 103–132.
- Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. – Л.: Наука, 1990.
- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.:Интор, 1996.

- Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. ... Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – Москва, 1921.
- Искусство в трудовой школе. – М., 1926.
- Искусство и дети: Эстетическое воспитание за рубежом. / Сост. ВП. Шестаков, Б. П. Юсов. – М.: Искусство, 1968.
- Кедров Б. М. О синтезе наук. – Вопросы философии. – № 3. – 1973.
- Кершенштейнер Г. Развитие художественного творчества ребенка. – М.: Изд-во Сытина, 1914.
- Леви-Строс К. Первобытное мышление. – М.: Республика, 1994.
- Лернер Г. И. Восприятие пространственных тел, представленных на чертеже. – В кн.: Управляемое формирование психических процессов. – М., 1977. – С. 7–22.
- Линейная перспектива в искусстве и зрительном восприятии реального пространства. – Цит. по А. В. Бакушинский. Исследования и статьи. – М.: Советский художник, 1981.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. – М.: Просвещение, 1969.
- Революция – искусство – дети, ч. 2. – М.: Просвещение, 1966.
- Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. – М: МАГМУ-РАНХиГС, 2014.
- Тайлор Э. Б. Тайлор Э. Б. Первобытная культура – М.: Политическая литература, 1989.
- Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1945.
- Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие. – М.: Советский художник, 1988.
- Флерина Е. А. Роль материальной среды в развитии художественно-творческой активности дошкольника. – М., 1921.
- Флоренский П. А. Анализ пространственности в художественно изобразительных произведениях. – Декоративно-прикладное искусство. – № 7. – 1980. – С. 24–29.
- Фомина Н. Н. Изобразительное творчество детей в пространстве художественной культуры. – М.: ВЦХТ, 2014.
- Юсов Б. П. Когда все искусства вместе. – Мурманск, 1995.
- Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в художественно-педагогическом образовании. – М.: Спутник, 2004.
- Yusov V. P. The Systematic Artistic learning and the Problem of Children's Leisure Time. – In: Presentation des Exposés: Annexe (rapports ties exposés Anglais) / INSEA 22-nd World Congress. General Conference; 7-th – 12-th July, 1975. – Sevres: France, Centre International d'Etudes Pédagogiques, 1975.

Проблемы выявления и развития художественной одаренности учащихся на занятиях изобразительным искусством в общеобразовательной школе

Кощева Татьяна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
старший научный сотрудник
лаборатории музыки и изобразительного искусства
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7384.2017/8.9**

Аннотация: в статье дается уточнение понятия «художественно одаренный ребенок», анализируются материалы Международной коллекции детского рисунка Института художественного образования и культурологии Российской академии образования, вычленяются проблемы выявления и развития художественной одаренности учащихся на занятиях изобразительным искусством в общеобразовательной школе с учетом стадий творческого роста ребенка. Делается вывод о том, что одаренный ребенок, опережая сверстников, неповторим в своем художественно-творческом развитии, поэтому необходимы индивидуальные стратегии обучения «особых» детей, привлечение их к сотворчеству с педагогом. Учитель, передавая художественно одаренному ученику часть своих полномочий, ставит его в позицию «наставника», который обучает сверстников рисованию, лепке, конструированию, способствует организации коллективных форм творческой деятельности. Выявляются методы диагностики художественного развития одаренных детей: свободный рисунок, затейное рисование, дорисуй изображение и др. Подчеркивается роль художественной выставки детского изобразительного творчества в становлении развивающейся личности.

Ключевые слова: одаренный ребенок, творчество, проблемы выявления художественной одаренности, изобразительное искусство, общеобразовательная школа, диагностика, детское произведение, художественно-творческий опыт, выставка детского изобразительного творчества, индивидуальное развитие, Международная коллекция детского рисунка.

Результаты детского изобразительного творчества: скульптура, рисунок, вещь декоративно-прикладного значения и др. являются формой выявления детской художественной одаренности. В процессе освоения культурных практик, примеряя на себя роль автора, проживая путь творца, ребенок приобретает «культурное приращение», художественный опыт, в котором аккумулируются особенности его развития. Детское произведение – это результат самовыражения юного художника, отражения «его самости», итог творческого труда, в котором прослеживаются индивидуальные и возрастные особенности, а также «следы» художественной одаренности.

Творчество – как удовлетворение созидательным процессом – важное средство, метод и способ развития художественного потенциала одаренного ребенка, основа содержания образования на всех стадиях его роста. Педагогика искусства, занимаясь проблемами выявления и развития художественной одаренности учащихся на занятиях изобразительным искусством в общеобразовательной школе, ищет оптимальные пути художественного развития детей и подростков.

Скульптор А. С. Голубкина писала, что «творить можно лишь любясь». На занятиях в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте педагоги, видя детскую непосредственность и смелость в рисовании, поддерживают их стремление к творческому созидательному процессу и интерес к изобразительному искусству. Известно, что дошкольный и младший школьный возраст является сензитивным периодом для рисования. Каждый ребенок создает замысел в зависимости от своего жизненного опыта. *Глубина замысла и сложность композиции* – яркий показатель и один из критериев выявления художественной одаренности. Кажется, нужно только создать оптимальные условия для творческой деятельности: краски, пастель, пластилин, глину или др. и ребенок будет развиваться в соответствии со своей, присущей только ему «траекторией творческого роста». Однако на практике

в общем образовании, где занимаются дети разных уровней художественного развития, этого недостаточно, нужна особая образовательная среда, организуемая педагогом, который своим личным обаянием и интересом к искусству будет поддерживать «разных» детей в творчестве и способствовать развитию их художественных индивидуальностей.

В каталоге международной выставки в Лозанне в 1957 году Элиз Френе, говоря о выразительности детского рисунка, пишет: «Искусство ребенка не боится насмешек догматов и схоластов. Признав это искусство, мы узаконили те тайны изображения, которыми обездоленные дети покрыли страницы своих классных тетрадей, стены и даже мостовые. Больше того, мы сами приняли участие в этом движении. Мы стали участниками вдохновенных поисков детей. Мы приложили все усилия к тому, чтобы эти вдохновения могли свободно проявляться. (...) Поэтому надо всеми средствами охранять эту радость жизни» [Искусство и дети 1968: 165]. Создание «творческой свободы», охрана «радости жизни через творчество» стали важными условиями организации и руководства художественной деятельностью детей 3–18 лет в общеобразовательных учреждениях разных стран мира, что нашло отражение в методических рекомендациях, а позднее и в учебниках. При этом «первыми скрипками» и главными помощниками учителя становятся «одаренные дети», которых в каждой дошкольной группе или в общеобразовательном классе обычно бывает 2–3 человека. Этих детей выявляешь сразу, как только начинаешь наблюдать за ними. Они, кажется «живут с карандашом в руке» и получают радость от рисовального процесса.

Художественно одаренные дети – это те, кто часто и много рисует, почти все свое свободное время они отдают изобразительному творчеству, лепке, конструированию, изобретательству и достигают высоких результатов, создавая выразительные произведения. Они почти всегда знают ответ на вопрос: Как нарисовать тот или иной объект? Как правило, талантливые дети с готовностью, лихо и быстро рисуют на доске любой объект в сложном ракурсе: со спины, сбоку, сверху или в движении: идет, бежит, летит и т. п. Поэтому мудрый педагог на своем занятии всегда использует творческий потенциал «особых» детей и просит их что-либо изобразить на доске или листе бумаги в зависимости от темы урока. Сверстники, видя, как даровитый ребенок создает изобразительный образ, перенимают у него рисовальный опыт, и создают свои рисунки по-своему, уже без робости. Педагог комментирует

смелые движения художественно одаренного ученика и тем самым прокладывает этапы рисования детям, неискушенным в творческом плане.

Изучение Международной коллекции детского рисунка Института художественного образования и культурологии Российской академии образования (ФГБНУ «ИХОиК РАО») более чем за сто лет (1897–2018 гг.) позволяет выявлять эффективные способы и методы руководства учебным процессом в разные исторические эпохи. Анализ французских, английских, голландских, японских, российских и др. рисунков свидетельствует о том, что творчество одаренных детей занимало и сегодня занимает особое место в художественном образовании, детские рисунки коллекционировали и изучали под разными углами зрения. У нас в стране в 1920-е годы такую систематическую работу вели сотрудники Государственной академии художественных наук (ГАХН) под руководством А. В. Бакушинского, а позднее с 1929 года – сотрудники Центрального дома художественного воспитания детей (ЦДХВД), под руководством Г. В. Лабунской.

В 1920-е годы был собран обширный материал, полученный педагогами-исследователями, который сейчас хранится в Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО» в папке №275. Протопопов Ю. Н. пишет, что «в 1921 г. А. В. Бакушинский организовал и проводил семинарий по методике и методологии художественного воспитания при Главмузее. В том же году группа педагогов (Г. И. Журина, Н. И. Хурина, А. П. Зедделер, Г. В. Лабунская, В. Е. Пестель, О. Н. Петрова, Н. П. Пospelова, П. Н. Сакулина, Е. А. Флерина) из этого семинара начала вести экспериментальную работу в опытно-показательных школах Москвы. В результате проведенного исследования они пришли примерно к одинаковым выводам относительно процесса художественного развития детей, что подтверждало его достоверность. Они изучали разные стороны: изобразительный рисунок, лепку, декоративно-орнаментальный рисунок. Проводимые ими наблюдения позволили выявить возрастные фазы, которые проходит ребенок, приближаясь к изобразительной деятельности» [Протопопов 2007]. Уточнив этапы творческого роста, можно вычленил следующие стадии:

1 стадия (1–3 лет) – бесформенных изображений (процессуальность);

2 стадия (3–5 лет) – примитивных изображений (ассоциация следа, головоноги);

3 стадия (3–6 лет) – схематических изображений (упрощённые изображения);

4 стадия (5–10 лет) – правдоподобных изображений (головастики);

5 стадия (10–14 лет) – пластических изображений (пропорционально-объёмное видение);

6 стадия (13–22 года) – символических изображений (абстрактно-логическое видение);

7 стадия – индивидуального стиля.

Одаренные дети, как правило, опережают свой природный возраст. Работа с ними всегда окрашена индивидуальным подходом. Тем сложнее ее организовать в детском коллективе, когда в группе детского сада или в школьном классе большое количество детей разного уровня творческого развития. Одаренные дети обычно имеют повышенную активность, непоседы, проявляют любопытство и познавательный интерес, им до всего есть дело. Они необычайно чувствительны, острее реагируют на неправильное обращение с ними. Своими репликами, замечаниями, вопросами такие дети порой ставят в тупик педагога.

Американский психолог А. Анастази [Анастази 1982], изучая психологические методы выявления одаренности, отмечал, что современный учитель должен обладать доброжелательностью, высоким уровнем интеллектуального развития, терпением, динамичным характером и чувством юмора (но без сарказма), чтобы «не задеть впечатлительную душу» одаренного ребенка, «не навредить» ему. От себя я бы добавила, что этими качествами должен обладать любой педагог, работающий с любыми детьми. Но прежде всего, он должен любить детей и свой предмет. Важно отметить, что на ранних этапах творческого роста одаренные дети еще не осознают свою «особенность». Рисую, лепя или клея, дошкольники скорее играют, и наслаждаются результатами изобразительного творчества, нежели осознанно создают что-то художественно ценное.

Однажды папа одного шестилетнего мальчика принес в школу громадное количество поделок, которые ребенок делал дома. Это были большого размера изображения животных, рыб, людей, кораблей и др., созданные гуашью на газетах. Изобразительные объекты были не вырезаны из газет, а созданы в технике обрывного моделирования, которую ребенок сочинил сам. Изобразительные объекты «жили» своей жизнью. В руках дошкольника они извивались, двигались. Кирилл (так звали ребенка) создавал их для своих игр, по собственному

побуждению, и как казалось папе, не придавал им никакого эстетического смысла. Хотя созданные произведения отличались особой выразительностью и цветовой, и объемно-пространственной. Папа, показывая работы своего сына, все время приговаривал, что Кирилла никто не учил, он все изобретал самостоятельно, отмечал также, что сын любит смотреть книги многочисленной домашней библиотеки, и рано научился читать.

Затем этот дошкольник поступил в школу, на уроках изобразительного искусства его работы всегда отличались оригинальностью замысла, мальчик был выдумщиком и часто предлагал необычные темы для рисования. Его ранняя художественная даровитость не получила развитие, мальчик не стал связывать свою судьбу с изобразительным искусством. Будучи многогранно одаренным в разных областях, он поступил в математический класс. Но интерес к рисованию сохранил и до 8 класса всегда с интересом выполнял рисунки на уроках изобразительного искусства, правда, уже дома не рисовал, ссылаясь на то, что нет свободного времени.

Иные родители препятствуют творческому росту своего ребенка. Одна девочка из «неблагоприятной» семьи проявляла на уроках изобразительного искусства художественную даровитость. Она очень хотела рисовать, но дома у нее не было ни бумаги, ни карандашей. Узнав об этом, мы подарили ей карандаши, краски и альбом за победу в школьном конкурсе детского рисунка. Какое же было мое удивление, когда заплаканная девочка с горечью сообщила, что мама выбросила подаренные краски в мусорное ведро, сказав, что «художницей ей не быть, поэтому нечего марать бумагу красками». Девочка стала тайком ходить в школьную изостудию, но со временем ее тяга к рисованию пропала, так как она не видела поддержки со стороны родителей. Девочка переключилась на пение в хоре, так как мама хотела видеть в ней артистку.

Обычно художественно одаренные дети с интересом рисуют на любые темы, однако им больше всего нравится рисовать по собственному замыслу. С этой целью на своих занятиях в детском саду и в общеобразовательной школе я ввела рубрику «Свободное рисование». Одаренные дети при этой теме всегда выражали радость, иногда из разных уголков класса издавался возглас: «Ура!». Дети же неискушенные в творческом плане часто испытывали неудовольствие, так как затруднялись с выбором темы для рисования. Для них всегда необходима

была дополнительная беседа с педагогом об интересных событиях прожитой ими недели или месяца. Поэтому задание «Рисунок по собственному замыслу» также является одной из форм выявления «особых» детей, *интерес и быстрота рождения замыслов* свидетельствуют об их художественной одаренности.

Талантливые дети при выполнении рисунка или скульптуры особое внимание *уделяют деталям*, их глаза замечают то, на что обычный человек не замечает. Такую способность «смотреть и видеть» порой называют «визуальной беглостью», «зрительной цепкостью». Художественно одаренные дети «наполняют» свои композиции подробностями, тщательно прорисовывают изобразительные объекты, которые хочется рассматривать. Английские педагоги О. Гурвиц и М. Дей в связи с этим предлагали при отборе талантливых детей обращать внимание на следующие проявления в процессе их занятий искусством: «способность к наблюдению; чувство цвета; опережающее развитие; способность подключать при рисовании воображение; эмоциональная экспрессивность; память; умение предать пространство; чувствительность к выразительным средствам, случайная и осознанная импровизация, стремление ребенка рассматривать произведения искусства» и др. [Hurwitz 1991]. В качестве основного критерия определения детской одаренности они и многие отечественные ученые (А. В. Бакушинский, Е. А. Флёрина, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.) видели «самостоятельность» ребенка, его способность без педагогической опеки создавать оригинальный художественный изобразительный образ.

Как правило, если в общеобразовательной школе учитель изобразительного искусства занимается с одним и тем же контингентом детей в начальном и среднем звене, то в подростковый период он уже знает и учитывает склонности учеников и может сказать, кто более или менее художественно одарен, и как нужно работать с «разными» детьми. Если в класс приходит подросток из другой школы, то выполненный им рисунок на свободную тему и беседа с ним сразу выявляет уровень художественной подготовки ученика и его проблемы в изобразительной области: навык, творчество, выражение.

Подростки в отличие от учеников начальных классов уже начинают осознавать свою одаренность. Они видят результаты авторского изобразительного труда и сравнивают их с работами сверстников, а также с произведениями профессиональных художников. В своем творчестве они стремятся достичь поставленной задачи, найти адекватные

замыслу средства художественного выражения и реализовать задуманное. В то же самое время, некоторые талантливые дети начинают подражать любимым художникам, копировать их работы или перенимают их изобразительный стиль (импрессионизм, кубизм и др.). Некоторым нравиться академический рисунок и живопись, они стараются достигнуть мастерства в реалистическом рисовании и часто поступают в художественную школу. В подростковый период в классе начинает сказываться неравенство художественного опыта, который дети получили в период прожитых лет. У одних одаренных детей опыт ограничен только уроками изобразительного искусства, поскольку нет ориентации на выбор в будущем художественных профессии, у других – он обогащен рисованием дома, дополнительными занятиями в изостудии или художественной школе и яркой мотивацией на поступление в художественный вуз. Кризис подросткового периода 10–18 лет, связан с возрастанием критического отношения к результатам своего изобразительного творчества, который приводит к спаду изобразительной активности.

Художественно одаренный подросток все чаще становится недоволен результатами своего труда, сравнивает их с работами одноклассников и, иногда, имея завышенные к себе требования, не проявляет терпение для достижения удовлетворяющего его результата и отказывается рисовать. Удивление и любование детским ярким эмоциональным рисунком уже не устраивает его, а на новый уровень рисования ученик не желает или не готов подняться. Отсутствие домашних рисунков – свидетельство того, что подросток охладел к этому виду творческой деятельности и переориентировался на другой его вид.

Характерной чертой подросткового периода является «уход в себя», «замыкание на одной теме», «увлеченность манерным рисованием», вызванным мультимедия (например, японскими мультфильмами), отход от реальности, «жизнь грёзами», идеализация, сочинение фантастических образов и увлеченность стилем «фэнтази» и др. [Копцева 2017]. Подростки часто жалуются на скуку, которую они испытывают на «неинтересных уроках», что порождает негативное отношение к школе и к учебе.

В методической литературе отмечается, что педагоги у нас в стране и в других странах ищут пути решения этих проблем в разных направлениях. Одни учителя стремятся «приостановить естественный процесс, искусственно задерживая ребенка на стадии уже чуждого ему

инфантилизма». Другие «стремятся перестроить образование, обогатить воображение ученика, давать ему возможность работы разными материалами и техниками, насытить его художественный опыт новыми и увлекательными формами деятельности, разъясняя, что правдоподобие изображения не прямо пропорционально его выразительности. Все эти поиски нацелены на то, чтобы стремление к зрительному реализму, «погоня за иллюзорностью не привели подростка к утрате творческой выразительности» [Искусство и дети 1968: 169]. Опыт работы в общеобразовательной школе позволяет сделать вывод о том, что пути решения кризисных проблем подростка нужно решать на ранних этапах его творческого становления. Уже в начальной школе важно предъявлять к даровитым детям завышенные требования, не перехваливать их работы, а все время ставить перед ребенком творческие проблемы, задачи повышенного уровня трудности, сопровождая их словами «я в тебя верю», «ты сможешь», «у тебя получится» и т. п. Решение проблем будет стимулировать подростка к труду, формировать необходимые художественные навыки, так необходимые ему в дальнейшем развитии, мотивировать на домашнее изобразительное творчество в многогранных формах выражения: лепка, рисование, конструирование и т. п. Создавать коллекции своих творческих работ и выставлять их на персональных выставках или хранить в «тайных папках».

В учебниках по изобразительному искусству или в учебных творческих тетрадях необходимо обязательно прописывать разные уровни трудности выполнения заданий. Замечено, что разный уровень творческих задач подстегивает в развитии все категории более или менее одаренных детей, так как любой ребенок стремится взять для себя наиболее высокую планку. Ставя перед собой, на первый взгляд, сложную задачу, ученик осознанно относится к решению стоящей перед ним проблемы, при достижении результата ищет оптимальный путь и развивается в соответствии со своими возрастными возможностями и индивидуальными способностями.

Если в дошкольном детстве и начальной школе, чтобы ребенок ни сделал, все считалось замечательным, а главное, нравилось ребенку, то в подростковый период дети начинают осознавать, что одни рисуют лучше, а другие – хуже. Они адекватно понимают свои достижения. Здесь педагогу важно создать ситуации «радости» творческим продуктивным удачам сверстников одаренным и неискушенным в творческом плане. «Не рисующим» подросткам нужно предлагать

выполнить работы теоретического плана: сделать доклад или презентацию к уроку на ту или иную тему, сфотографировать рисунки всего класса и систематизировать их, быть корреспондентом урока: взять интервью и сделать слайд или видеofilm «На уроке» и т. п. Подростку важно ощущать свою значимость в коллективе сверстников и для каждого нужно найти «траекторию творческого роста», выработать эффективную педагогическую стратегию. Создать в коллективе атмосферу доверия и творческого поиска.

На пути объединения детей и подростков важную роль играет организация коллективных видов художественно деятельности: роспись стен школы или детского сада, организация подарочного фонда (для ветеранов, для детских домов, домов престарелых и т. п.). Например, создание коллективной работы «Золотые ворота», украшающие вход в кабинет изобразительного искусства, объединило деятельность детей 3–11 классов школы № 22 г. Березники Пермского края вокруг реализации единого замысла. Создание графических и живописных серий работ детьми всей школы или всего класса, с целью создания фонда подарков для больных детей. Общая гуманистическая цель, мотивировала детей на создание интересных работ. Порой все 25 детей класса создавали на уроке выразительные рисунки.

Продуктивной формой становится работа над спектаклем, о развивающем потенциале которого в начале XX века писали многие педагоги и ученые (В. И. Бейер, П. М. Ершов, Г. В. Лабунская, С. Д. Левин, В. С. Щербаков и др.). Создание афиш, пригласительных билетов, декораций, кукол к кукольному или теневому театру, исполнение ролей и т. п. – это те коллективно-индивидуальные виды труда, которые способствуют общему и художественному развитию детей и подростков. О важности «театрализованного события» в жизни школы писали в начале XX века представители комплексного метода преподавания, сегодня этот метод получил развитие в интегративном подходе к преподаванию предметов образовательной области «Искусство» (Д. Б. Кабалевский, Л. М. Предтеченская, Б. М. Неменский, Н. Н. Фомина, Б. П. Юсов, Л. Г. Савенкова и др.).

Участие в коллективных праздничных гуляниях сопровождается созданием коллективного или индивидуального творческого продукта. Так, например, хорошей традицией школы № 1913 г. Зеленограда стало создание на праздник Масленицы каждым классом или учеником своего чучела.

В век компьютеризации и визуализации образования мультипликация является тем видом работы, который организует всех детей на реализацию творческого замысла, каждому находится дело по душе в зависимости от его умений и навыков, готовности выполнять ту или иную работу: написание сценария, лепка или рисование персонажей, изготовление декораций и т. п. Интересный опыт работы с детьми в области кино и мультипликации систематически описывается на страницах журнала «Искусство в школе» (гл. редактор А. А. Мелик-Пашаев), а также в электронном журнале ФГБНУ «ИХОиК РАО» «Педагогика искусства» (гл. редактор Е. М. Акишина).

Связь с современным искусством и творчеством юных художников других стран, городов или школ родного селения сегодня ярко освещается в педагогической литературе, в электронном журнале Международного союза педагогов-художников «ART TEACHER». Совместные выездные пленэры «художественных» и «обычных» детей сплачивают группу, обсуждение и оформление работ на выставку объединяет единой творческой задачей: сделать выразительную экспозицию. Учителю нужно доверять детям и максимально привлекать их к оформительскому труду.

Изучение Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «ИХОиК РАО» позволят выявлять эффективные способы и методы руководства учебным процессом. Под руководством Н. Н. Фоминой ведутся целенаправленные исследования по выявлению психолого-педагогических оснований выявления и развития художественной одаренности детей и подростков в условиях общего и дополнительного образования [Фомина и др. 2014]. Анализ французских, английских, американских, голландских, японских и др. рисунков свидетельствует о плотной связи учебного процесса с современным искусством. Лабунская Г. В., анализируя художественное образование разных стран мира, отмечает, что «живая связь художественного воспитания детей с эстетическими тенденциями современного новаторского искусства Франции рассматривается идеологами «новой» системы художественного воспитания детей как необходимое доказательство «современности» этой системы, ее непосредственной созвучности французской культуре сегодняшнего дня. Детское искусство рассматривается здесь как подлинное искусство, художественные качества которого иногда не уступают профессиональному» [Искусство и дети 1968: 162].

Анализ учебно-методической литературы позволяет сделать вывод о том, что к концу XX в. идеи «новой школы», выдвинутые прогрессивными педагогами в начале века (С. и З. Френе и др.), подтверждаются и развиваются в практике современной школы и находят дальнейшее развитие. В начальной школе делается установка на раскрытие творческого потенциала учащихся; особое внимание уделяется эмоциональной сфере ребенка, развитию его индивидуальности, обогащению внутреннего мира и визуальной культуры. В подростковом периоде при освоении изобразительного искусства акценты переносятся, с одной стороны, на прикладные виды творческой деятельности (расширяется круг художественных материалов и техник, прослеживается связь с продуктивным трудом); с другой стороны, возрастает роль теоретического освоения истории изобразительного искусства и современных форм визуальных искусств: фотографии, кино, мультипликации, рекламы, афиши, плаката и др.

Связь с современным искусством – вопрос непростой. Некоторые учителя, мотивируя тем, что нужно идти в ногу со временем, увлекаются «модернистскими» течениями и направлениями в искусстве. Если создавать ситуацию творческого поиска и игры, то дети с интересом относятся к новшествам и парадоксам современного искусства. Выражают свое неформальное, порой критическое отношение к произведениям актуального искусства. Они с интересом создают перфомансы из бросовых и природных материалов. Здесь важно уберечь детей от насильственного, по инерции подражания всему новому. Чутко относиться и учитывать их запросы в достижении высот реалистического искусства. Сегодня как никогда актуально звучат слова Г. В. Лабунской о том, что «взгляды и опыт представителей «новой школы», несомненно прогрессивные и близкие нашей педагогической концепции, приобретают особые акценты в свете трагического осознания нивелировки человеческой личности, ее отчуждения в условиях капиталистического производства» [Искусство и дети 1968: 173].

Педагог-художник Левин С. Д., анализируя результаты изобразительного творчества одаренных детей, писал, что «детский рисунок – искусство, так как выразительность детского рисунка (как и всякого произведения искусства) возбуждает у зрителя сопереживание, эстетические эмоции, то есть собственно то, ради чего и создаются эти произведения, ради чего и существует искусство» [Левин 1978]. Зачатки

творческой одаренности он видел в каждом своем ученике. Важной формой поддержки «особых» детей считал выставку детского рисунка.

Американские исследователи, авторы книги «Одаренные дети» [Одаренные дети 1991], адресовав ее учителям и родителям, акцентировали внимание на формах выявления и поддержки одаренных детей, выделили причины, способствующие развитию природных задатков.

Многие специалисты у нас в стране и за рубежом [Combs 1965; Whitmore 1980] среди причин мешающих реализации способностей одаренных детей выдвигают следующие проблемы:

1. Плохое преподавание изобразительного искусства, не способствующее индивидуализации образования, не отвечающее современным запросам. Иногда учитель отстает в каких-то вопросах от современного ученика и тем самым создает проблемную ситуацию и конфликт с учеником, пользуясь своим статусом, «унижает его», «ставит на место».

2. Отрыв семьи от школы. В семьях с низкими доходами не склонны высоко ценить значимость художественного образования, окружение ребенка дома не стимулирует его творческое развитие. Родители ратуют за то, чтобы их ребенок «был как все» и не выделялся на общем фоне. Родители с высоким уровнем достатка наоборот предъявляют к детям завышенные требования или не обоснованно называют их «гениальными», иногда стремятся в детях развить то, чего не достигли сами. Эти причины становятся препятствием на пути развития одаренного ребенка.

3. Сенсорные недостатки (слепота, глухота, дальтонизм, астма, нарушение и дефекты речи и т. п.). Отсутствие в школе ранней диагностики и профилактики не способствуют развитию больного одаренного ребенка, он неизбежно начинает отставать от своих сверстников. Необходимо грамотное медицинское вмешательство и работа психолога по своевременному (на ранних стадиях роста) устранению сенсорных недостатков и отставания.

4. Отсутствие специальных программ и механизмов, позволяющих в рамках общего образования выявлять и поддерживать одаренных детей, программ работы с родителями, бесплатных программ индивидуального развития для каждого ребенка.

5. Большое количество детей в школе и в классе не способствует индивидуализации образования. Чрезмерная загруженность учителя и обилие формальной отчетности мешают в работе. Новомодное

создание школ-комплексов, объединяющих большое количество детских садов, школ и учреждений дополнительного образования привело к нивелированию уникальности системы дошкольного и школьного образования, к нарушению традиций и искусственному следованию рекомендациям «свыше» в соответствии со стандартом. Решение этих проблем стоит на повестке дня общего художественного образования России и других стран мира.

Сегодня существует много зарубежных и отечественных разработок по выявлению художественной одаренности детей и подростков. Среди них можно выделить измерение творческих способностей на основе методик Торренса [Torrance 1966], методы выявления эстетического отношения А. А. Мелик-Пашаева и З. Н. Новлянской [Мелик-Пашаев 2006], метод «затейного рисования» Г. В. Лабунской [Фомина 2014], метод «свободного рисования» и др. Однако, по-прежнему остаются не решенными проблемы дифференцированного обучения детей на уроке изобразительного искусства в соответствии с их возрастными умениями и индивидуальными возможностями.

Важными показателями художественной одаренности ребенка является наличие у него желания заниматься творчеством в различных формах его проявления: и дома, и в общеобразовательной школе, и в системе дополнительного образования.

Создание благоприятных условий и возможностей творческой реализации детей всех социальных групп в общеобразовательных учреждениях сегодня является актуальной проблемой. Необходима организация системы раннего выявления и поддержки талантов, предполагающая внимательное отношение и заботу о творческом росте каждого одаренного ребенка на всех этапах его художественно-творческого становления [Alekseeva Savenkova 2017; Boyakova Torshilova 2017; Koptseva 2018; Fomina 2018].

Список используемой литературы

- Анастаси А. Психологическое тестирование: Т.1–2. – М.: Педагогика, 1982.
Искусство и дети. Эстетическое воспитание за рубежом / Ред-сост. В.Шестаков. – М.: Искусство, 1968.
Копцева Т. А. Художественно одаренные подростки в выставочно-конкурсном движении // Развитие креативности детей и подростков в условиях дополнительного образования: Сб. научных трудов под ред. Акишиной Е. М., Т. А. Касимова, Д. В. Поль. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017. – С. 89–104.

- Левин С. Д. Ваш ребёнок рисует. – М.: Советский художник, 1980.
- Мелик-Пашаев А. А. Художественная одарённость детей, её выявление и развитие. Метод. пос. / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адаскина, Н. Ф. Чубук. – Дубна: Феникс+,
- Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого; предисл. В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991.
- Протопопов Ю. Н. Фазы художественного развития «по Бакушинскому» // Коллекционеры и коллекции детского рисунка. – М.: Типография «Новости», 2007.
- Фомина Н. Н., Голобоков Ю. В., Копцева Т. А. и др. Психолого-педагогические основания выявления и развития художественной одаренности детей и подростков в условиях общего образования // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2014. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine.htm>.
- Combs A. The professional education of teachers: A perceptual view of teacher preparation / Boston: Allyn and Bacon, 1965.
- Hurwitz A., Day M. Children and their art. Methods for the elementary school. – N. Y.: Harcourt Brace Jovanovich, 1991, p. 134–135, p. 144.
- Koptseva T. A. Possibilities Of Correlational Statistical Analysis At Summarizing Of The Children Drawing Contest Results // International Journal of Pure and Applied Mathematics. – 2018. – Volume 119. – No. 16. – PP. 3821–3825. – ISSN: 1314–3395.
- Torrance E. Tests of Creative Thinking. – Bensenville IL: Scholastic Testing Service, 1966.
- Whitmore J. Giftedness, conflict, and underachievement. – Boston: Allyn and Bacon, 1980.
- Alekseeva L. L., Savenkova L. G. Art classes at school and intellectual and creative child development [Text] / L. L. Alekseeva, L. G. Savenkova // Espacios. – Vol. 38 (№ 56). – Year 2017. – Page 3. 0798–1015
- Boyakova E. V., Torshilova E. M. Research of aesthetic development of preschool and primary school children [Electronic resource] // Espacios. – 2017. – Vol. 38 (№ 56). – P. 8. – ISSN 0798–1015.
- Fomina N. Artistic Development of Gifted Children on the Basis of Pictorial Activity / N. Fomina, D. Belov // J. Pharm. Sci. & Res. – 2018. – Vol. 10 (9). – PP. 2364–2372. – ISSN: 09751459–India–Scopus.

Возможности интегрированного подхода к преподаванию изобразительного искусства в общеобразовательной школе

Радомская Ольга Игоревна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории интеграции
искусств и культурологии имени Б. П. Юсова
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7452.2017/8.9**

Аннотация. Реализация задач современного общего образования возможна только при коренном переосмыслении педагогических технологий обучения. Интеграция – это фундамент образования, так как это позволяет включать как учителя, так и учащихся в активный совместный творческий процесс. Интегрированный подход позволяет превратить любой, изучаемый предмет в развивающую систему.

Ключевые слова: изобразительное искусство, образование, общеобразовательная школа, интегрированный подход.

Основной задачей системы общего и дополнительного образования в России является воспитание всесторонне развитой гармонической личности. В связи с этим, особую важность приобретают учебные предметы (музыка, изобразительное искусство, литература, МХК, технология и др.), формирующие духовность подрастающего поколения. Предметы, которые приобщают детей к общечеловеческим ценностям, развивают их творческие способности, позволяют прикоснуться к миру прекрасного, созданного человеком в течение тысячелетий. В общеобразовательной школе в систему общего и дополнительного образования должно быть включено искусство, которое формирует целостную творческую личность каждого учащегося.

Искусство в школе направлено на достижение следующих образовательных результатов:

- Инкультурация учащихся.
- Профессиональная ориентация выпускников.
- Воспитание гражданственности и любви к Родине.
- Социокультурная адаптация учащихся в среде города.
- Развитие художественного восприятия и мышления.

В настоящее время художественный (эстетический) цикл в общеобразовательной школе состоит из трех учебных предметов: Изобразительного искусства, Музыка и Мировой художественной культуры. Театр, кино, танец и другие виды искусств относятся к системе дополнительного образования в общеобразовательной школе, возможно включение элективных курсов в учебный план школы. Изобразительное искусство в школе – это система учебной и внеучебной художественной деятельности учащихся. Изобразительное искусство является важным звеном в системе общего и эстетического воспитания, одним из видов и средств художественного образования школьников.

Изобразительное искусство в общеобразовательной школе включает в себя освоение пластических искусств: изобразительных (живопись, графика, скульптура); конструктивных (архитектура, дизайн; различных видов декоративно-прикладного искусства), народного искусства. На уроках изобразительного искусства формируется восприятие произведений искусства, предполагающее развитие чувств, овладение образным языком искусства. Формирование образного художественного мышления детей происходит в единстве восприятия произведений искусства и собственной творческой практической работы. Также можно выделить выполнение творческих проектов и презентаций как интегрированную исследовательскую форму работы на уроке изобразительного искусства.

В России одновременно существует несколько образовательных систем, отвечающих требованиям ФГОС (Федеральных государственных образовательных стандартов). У каждой из них есть свои особенности, но большинство школ выбирают программы обучения: «Школа России», «Начальная школа XXI века», «Школа 2100», «Гармония», «Планета знаний», «Перспектива», «Ритм» и др.

Характерными особенностями системы «Школа России» являются приоритет духовно-нравственного развития и воспитания школьников, личностно ориентированный и системно-деятельностный характер

обучения. Предметная линия учебников по изобразительному искусству, изданная под руководством Б. М. Неменского, направлена на формирование художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной, которая достигается через формирование художественного мышления, развитие наблюдательности и фантазии, способности к самостоятельной художественно-творческой деятельности.

Учебники по изобразительному искусству Т. А. Копцевой, В. П. Копцева, Е. В. Копцева учебно-методического комплекса «Гармония» отличаются тем, что они создают условия для совершенствования эмоциональной сферы ребёнка, для расширения его опыта образного восприятия мира, для развития образного мышления.

В основе учебников в рамках программы «Начальная школа XXI века» Л. Г. Савенковой, Е. А. Ермолинской «Изобразительное искусство» лежит современный интегрированный, полихудожественный подход, учитывающий психические особенности детей, их интересы и предпочтения в художественно-творческой деятельности.

Интеграция в обучении предполагает активную деятельность разных видов художественного мышления, воображения, интуиции, фантазии, действия. В результате такого процесса взаимодействия в сознании происходит взаимоперенос знаний и представлений с одного вида деятельности на другой, слияние разных видов искусства (Б. П. Юсов, Е. П. Кабкова). Так, целью интегрированного преподавания искусства в системе общего образования является, прежде всего, развитие полихудожественных творческих возможностей ребенка с помощью искусства, а также расширение горизонтов освоения окружающего мира и культуры мира школьниками, формирующее осмысленное отношение к искусству и развивающее интерес ко всему прекрасному вокруг.

Интеграцию в процессе освоения искусства следует рассматривать не только как условие освоения материала, но и как форму организации урока, занятия, художественного события, то есть как педагогическую технологию.

Интегрированный подход к процессу организации и проведения уроков и дополнительных занятий с детьми в общеобразовательной школе предполагает сотворение эмоционального, образного, культурного, национального, природного мира ребенка с помощью разных видов искусства в условиях их взаимодействия с различными областями знаний; формирование представлений о взаимосвязи как основе развития мира, искусства, науки и человека; развитие философского мышления в осмыслении искусства, жизни, природы.

Интегрированный подход к преподаванию учебных предметов в школе позволяет осваивать выбранную учителем тему с самых разных сторон, предполагает активное сотворчество учащихся, учителей, родителей.

Интегрированные педагогические технологии осуществляют связь учащихся с развитием культуры в широком смысле слова: наука, градостроительство, знакомство с прошлым, культурными национальными традициями, общечеловеческими ценностями, дают возможность детям проявить свои духовные и творческие возможности. С точки зрения работы учителя, появляется необходимость консультаций со специалистами, чтения научной литературы, посещения музеев и библиотек, использование интернета.

Б. П. Юсов определил три культурных компонента, «как бы три вложенные друг в друга сферы. Внутреннее ядро – экология культуры, которая особенно важна для младших школьников (хотя все три сферы необходимы для любого возраста), следующая сфера – экология социума – носителей культуры, источник ее совершенствования и развития, качество человеческого окружения детей. Это имеет решающее значение для подросткового возраста. И внешняя сфера – экология природы, стимулятор мысли и познаний, научного взгляда на мир и законы искусства, где необходимо соответствие художественного и научного мышления. Это важно в старшем возрасте, где художественное мировоззрение должно иметь научную базу, развитую мысль.

Таким образом, выстраиваются ступени развития художественной культуры ребенка. В основе реализации воспитательного потенциала искусства лежат направления творческого развития, основанные на предрасположенности каждого ребенка к восприятию и деятельности в разных видах художественного творчества.

Задачи интегрированного преподавания изобразительного искусства в школе:

- Развитие эстетического восприятия искусства и способности формировать художественный образ в разных видах творческой деятельности.
- Освоение учащимися мирового пространства и культуры во время виртуального, воображаемого путешествия по разным странам и континентам, в настоящее и прошлое. Приобретение знаний об истории и развитии искусства в мировой культуре.
- Побуждение к самостоятельной творческой деятельности учащихся.

- Воспитание у детей чувства любви и интереса к окружающему его миру и мировой культуре в целом.
- Осознание зависимости форм в искусстве от природной среды, величия и многообразия окружающего мира; прослеживание связи характера, формы и колорита природных объектов с их местонахождением в мировом пространстве.

Этапы применения интегрированного подхода к преподаванию изобразительного искусства в общеобразовательной школе:

- **1–4 классы:** стремление создавать на уроках оригинальный творческий продукт, эмоциональная сфера играет главную роль в развитии творческой деятельности и художественного восприятия. Интегрированные технологии: уроки-путешествия; уроки, связанные сквозной темой; гостевые уроки; художественные события.
- **5–7 классы:** экранные искусства (мультфильмы, фильмы), компьютерные технологии, музыка, графическое решение творческих работ по ИЗО, интеграция изобразительного искусства и предметов гуманитарного цикла. Комплексные блоки уроков.
- **8–11 классы:** проектная и исследовательская деятельность, интеграция изобразительной и литературной творческой деятельности. Метапредметные уроки.

Список используемой литературы

Городская инновационная площадка «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы» 2012–2016 гг. (направления работы): научно-методическое пособие. – М.: Интеллект-Центр, 2014.

Из опыта работы школ города Москвы в рамках городской инновационной площадки «Гуманитаризация образования в условиях комплексного освоения социокультурной среды города Москвы» (ГБОУ СОШ № 875, ГБОУ СОШ № 659): сборник научно-практических материалов. – М.: Интеллект-Центр, 2015.

Комплексные образовательные блоки в рамках реализации инновационной деятельности в области гуманитаризации образования: сборник статей / ред.-сост. О. И. Радомская, под общ. ред. Л. Г. Савенковой. – М.: Интеллект-Центр, 2014.

Савенкова Л. Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: Интеграция в педагогике искусства. Монография. – М.: МАГМУ-РАНХиГС, 2011.

Школа в пространстве культуры (из опыта работы учителя): учеб. пособие. / ред.-сост. О. И. Радомская, под общ. ред. Л. Г. Савенковой. – М.: Синергия, 2012.

Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей. – М.: Компания Спутник+, 2004.

Изобразительная культура учащихся как устойчивый гуманитарный компонент системы художественного образования

Ротмирова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры частных методик общего среднего образования
ГУО «Минский областной институт развития образования»
(Республика Беларусь, г. Минск)

Аннотация. Современная система художественного образования призвана *выступать в качестве динамичного и устойчивого пространства, гарантирующего на уровнях гуманитарных и аксиоэстетических плоскостей, источники и механизмы трансляции культурных смыслов, идеологию успешного и положительного, эмоционально насыщенного и культуросообразного. В этой связи, научно и практически конструируемое полотно развития изобразительной культуры учащихся должно быть охарактеризовано как культурная сфера сотворчества и самореализации, обеспечивающая возможностями преобразования социокультурной действительности в соответствии с общеэстетическим и метапониманием, жизненно-ценностными потребностями.*

Ключевые слова: художественное образование, изобразительная культура, метапредметная практика.

Широта и масштаб происходящих в социуме XXI века политических, экономических и культурных изменений обуславливают активизацию механизмов модернизации системы образования. Общество, неотделимое от обилия информации, систем быстрой связи именуют «обществом потребления», формирующем потребительскую культурно-художественную картину мира, имеющую свои особенности. Высокотехнологичные процессы жизнедеятельности требуют от людей больших умственных и нервных усилий, а массовая культура выступает зоной рекреации, апеллируя к социальным ожиданиям

в художественно-привлекательной форме, востребуя упрощённые и лёгкие для восприятия образцы.

Современный человек как зритель, потребитель, творец живет в навязанном средствами массовой информации пространстве полихромности, полифоничности и полисемантической, тиражирования эффектно оформленных и аккуратно выполненных изображений, не содержащих предметно-языковых и смысловых связей, форм [Рунова 2012].

С точки зрения А. В. Медведева, в настоящее время мы вправе говорить о противостоянии между изобразительной и неизобразительной цивилизацией, потому что о красоте, гармонии и порядке, как сегодня, так и в будущем, свидетельствуют открытые артефакты, а искусство, будучи поверженным, прорастёт, не взирая на руинированное состояние культуры, искусства и образования [Стоять и хранить предания 2005].

Именно изобразительные контексты воссоздают целостный образ гуманитарной художественной культуры в её непрерывном развитии, способствуют созданию гармонии между науками, искусствами и культурой в целом, так как каждая учебная дисциплина, представляет одну из её граней.

С точки зрения Б. М. Неменского [Неменский 2012], наука в области художественного образования прошла очень серьезный путь к превращению данной сферы в фундаментальный путь освоения изобразительных видов искусств; за основу учебного предмета «Искусство» должен быть взят серьезный культурологический опыт в неразрывном единстве теории и практики. Вне практической работы, без системной работы руками, материалами и инструментами социальные функции искусств, их основная суть не могут быть освоенными, а «история искусств, как и МХК, не решают эту проблему полностью» [Неменский 2012].

Если современные социокультурные условия обеспечивают широкие возможности включения в жизненное пространство творений художественной литературы, кинематографа и других видов творчества, которые находят свою аудиторию с помощью сетевых средств телевидения, радио, интернет; то другие области - а, в частности изобразительное искусство, которое раньше было одной из ведущих сфер культурной жизнедеятельности, страдают из-за шатких связей между творцом и зрителем [Омельяненко 2012]. Как утверждает Б. М. Неменский

[Неменский 2012], в условиях современной системы художественно образования должна быть организована целостная научно-методическая работа по развитию визуально-пространственной, изобразительной культуры как культуры осмысленной, осознанной, творчески грамотной, как меры цивилизованности современного человека.

Образовательная художественно-творческая, изобразительная деятельность выступает как специально организуемый субъект-субъектный процесс, в котором учащиеся через вхождение в пространство успешных изобразительных, культуродеятельностных практик социализируются, вырабатывают своё отношение к коэволюционному миру культуры и человека в целом.

По мнению М. Салтыкова, из всех видов искусств, именно изобразительное, по совокупности своих качеств, выступает как самое трудное в восприятии и неконтактное, хотя дети, получая большую часть информации через зрение, ещё не научившись говорить начинают красить, лепить, выражая себя через изобразительную деятельность [Салтыков 2005].

Учителю изобразительного искусства более сложно показать на лежащем альбомном листе основную идею, даже если виртуозно владеешь культурой изображения, в отличие от учителя, преподающего музыку, как абстрактный вид искусства, обеспечивающий вербальный подход к ученику [Неменский 2012; Салтыков 2005]. Возможно поэтому, в системе художественного образования сложилось неоднозначное познавательное и социокультурное видение ориентиров и результатов развития изобразительной деятельности учащихся. Исследователи едины в одном, что именно культура, её императивы призваны выступать ведущими критериями художественного творчества. Но как сама художественная культура, так её составляющая «изобразительная» имеют особую специфику, требуют конкретики, как в познавательном, так и в социокультурном планах.

Полагаем, что неоднозначность и утрата точной трактовки термина «изобразительная культура» привели к нивелированию современным обществом аксиологии, смыслов изобразительной деятельности учащихся. Хотя широта распространения и актуальность изобразительных процессов в различных естественнонаучных и гуманитарных сферах общеизвестна. В итоге, в силу терминологической путаницы сама изобразительная сфера произвольно утрачивает свой актуальный изобразительный код. Так как до сих пор в специальной среде учёных

и педагогов-художников, учителей-художников нет однозначного понимания изобразительной культуры. Очевидно, что изобразительная культура выступает в качестве результата взаимозависимости, взаимосвязи двух родовых составляющих «изображение» и «культура». По М. М. Бахтину [Бахтин 1979], действительное эстетическое событие наиболее точно раскрывает термин импрессивной эстетики «изображение», характерный для пространственных и временных искусств, гарантирующий перенос центр тяжести с доминирующего объекта художественно-изобразительного произведения на самого автора как активного субъекта.

Изобразительная культура учащихся в своей цельности, как в тактическом, так и в стратегическом плане, предстаёт как социокультурная акция, совокупность способов, система деятельностных актов, реализуемых при помощи средств, видов, жанров искусства, обеспечивающих развитие способностей к позитивному творческому взаимодействию, вызывающих потребности к самопроявлению, стремление содействовать гармонизации действий и отношений, повышение познавательного потенциала, ориентированных на присвоение опыта самореализации в социокультурном творчестве; будучи адекватна присвоенному опыту, строится в рамках как предметной, так и метапредметной субъектно ориентированных границ.

Как считает А. А. Мелик-Пошаев, практически у каждого ребенка уже на пороге школьного возраста имеется стихийный, порой даже педагогически организованный опыт художественной (или квазихудожественной) деятельности [Мелик-Пошаев 2005]. Чаще всего ученикам предлагается освоение социокультурного опыта, как наработанного и накопленного прошлого, но без особых навигационных инструментов видения и обдумывания будущего. Конечно же, можно что-то изобразить, разработать и реализовать, но найти основания и обоснованно предъявить культурные изобразительные образцы деятельности это, порою сложно. Изобразительный опыт, структурно изоморфный человеческой культуре, выступает как модель открытого, приобретённого и соответствующего социокультурному, художественному прошлому, а выбранная идея или замысел, призванные гарантировать положительное разрешение проблем настоящего и задач успешного будущего, адекватна проекту как образу, взгляду в будущее.

Очевидно, учебно-предметная гуманитарная специфика обуславливает акцентуацию внимания на проектирование и реализацию

изобразительной практики в контексте развития изобразительной культуры в границах её *предметности*, содержательно-функциональными компонентами которой выступают подкультуры: целостности, формообразования, композиционная, материализации, тонально-пластическая, преобразования и стадильности.

В данной статье особое внимание уделим рассмотрению метаспецифики. В изобразительном творчестве присутствует условность и фрагментарность изображения, диктующего закономерности требуемых потребностей, востребованности, восприятия и принятия.

Причём (по А. Г. Маслоу), в содержании психологических потребностей роста среди самоактуализирующих, метапотребностей (когнитивных и самореализации) должны быть эстетические потребности. Думается, что эту задачу в полной мере может решить, как часть эстетического, именно художественно-изобразительное творчество, способное удовлетворить задачи творческого роста, развития, самовыражения.

С помощью сочетающихся изобразительных художественных образов творческое мышление символизирует те или иные связи между событиями или идеями. Форма и конструкция, характер художественно-творческой работы обеспечивается самостоятельностью и свободой выбора изобразительных средств, гарантируя возможность грамотно «сформулировать свою мысль и точнее её наметить в изобразительных образах» [Ветеринг 2010: 8].

Специфику образного видения объектов изобразительной деятельности в различных видах изобразительного искусства и процессах, протекающих в отношении его, гарантируя его объективную научную основу, отличают требования отображения цельной, вписанной и сопряжённой с пространством формы, конструктивного рисунка и композиционной завершённости.

При этом, с точки зрения Б. М. Неменского [Неменский 2012], сегодня важно ставить вопрос о гармонизации мышления, развивая художественную и научную форму познания мира, не заменяя одно другим, а дополняя, развивая в гармонии, так как только в гармонии рационально-научного и художественно-изобразительного, эмоционально-образного познания возможен процесс развития.

Считаем, что культура изобразительной деятельности развивается в границах *метапредметности*, обуславливая устойчивость системы художественного образования в рамках продуктивных показателей

как подкультур: восприятия, отношения, осмысления, открытия, проектирования, отражения, транслирования.

Подкультура *восприятия* предполагает опыт чувственно-духовного наблюдения, опыт художественно-образного присвоения и опыт познавательно-изобразительного видения. Изобразительная работа с позиции автора-художника может начинаться с определённого типа восприятия природы. Способность вызвать у человека в изображении ощущение живой природы выступает одной из характерных черт содержания изобразительного искусства, где изобразительная плоскость всегда ограничена определённым форматом, обеспечивающим замкнутость изображения, связь с особенностями человеческого восприятия [Белютин 1961].

Воображение зрителя достраивает предшествующие изобразительно отображённому моменту ситуации и прогнозирует возможные изменения, где динамическое изображение – это художественное повествование о событии и действии, которое имеет начало, течение и окончание [Кудин 1987].

Изобразительная задача целостного восприятия объектов диктует требование изобразительно видеть объекты во взаимосвязи (в ситуациях мгновенного и цельного видения и формы и положения объекта относительно друг друга и во взаимосвязи) [Белютин 1961]. Маршрут восприятия сюжета всегда проектируется автором изображения и, порой, уводит зрительское внимание от центра к другим частям композиции через рассмотрение и познание смыслового различия и единства всех композиционных планов. Контрастирующие по изобразительному исполнению и смыслу части изображения удерживают внимание зрителя, сопоставляющего в единую целостность отдельные детали. В ходе культуры восприятия реализуются задачи продуктивности воображения и систематизации эмоциональных, образно-опорных впечатлений.

Подкультура *отношения* предполагает наличие эмоционально-ценностного опыта (свойства: избирательность, символизм, аксиологизм) и рефлексивно-диалогического, сотворческого, социально-художественного опыта. Важно, средствами изобразительной деятельности, обеспечить развитие личностных ориентаций и направленности, самосознания и самооценки автора-художника и зрителя с целью служения и высказывания художественно-изобразительного и благородного отношения к жизни, определяемого требовательностью и долгом [Стоять и хранить предания 2005].

Приобщение к художественной (в т. ч. изобразительной) культуре будет более существенно, если учесть детерминирующие внешние (влияние семьи, школы и т. д.) и внутренние (субъективные, социальные, идеологические, общекультурные и др.) факторы формирования отношения человека [Савенкова 2011]. Как отмечает И. А. Лыкова сложный феномен эстетического «отношения» раскрывается как метакатегория педагогики искусства, интегрируя гносеологический, эмоциональный, аксиологический и деятельностный компоненты в целостной структуре социокультурного опыта ребёнка [Лыкова 2017].

Э. ван де Ветеринг утверждает, что действие изобразительного искусства на человека в большей степени определяется отношением и интеллектом самого художника, который находясь в постоянных раздумьях по поводу выбора приёмов работы, направляет на зрителя десятки подобранных «уловок» с целью добиться желаемого положительного эффекта; при этом ощущения того, что картина – это сочетание просчитанных художественных манипуляций и погони за эффектностью у зрителей не возникает [Ветеринг 2010]. При этом, существующий дидактический специальный приём работы отношениями (ориентирами) позволяет сопоставление форм, деталей как в натуре, так и на самой изобразительной работе, когда точка или линия выявляется, соотносится с двумя другими уже выполненными, обеспечивая для учащихся культуру смотрения и видения, способствуя художественной постановке «глаза» [Петрусёва 2010].

Показателями подкультуры *осмысления* выступает рационально-логический и рефлексивно-оценочный опыт. По теории Ю. У. Фохт-Бабушкина, существует связь между:

1) уровнем художественных потребностей и в целом, духовными запросами;

2) интересом к искусству и развитием его интеллектуальной сферы, где «художников» отличает высокая общая культура мышления, а у «математиков» занятия искусством сопряжены с увеличением творческих возможностей;

3) занятиями учащихся разными видами художественной деятельности и их склонностью к различным типам оценки и обобщения [Савенкова 2011].

Поэтому, например, многоплановая живописная работа с выверенной рационально-логической идеей, проработанной перспективой, колористическим строем, световыми рефлексам и тонкостью

светотеневых нюансов требуют глубины ознакомления, характеризуемого сменой впечатлений и рефлексивно-оценочных размышлений. При этом, очевидно, что нельзя воспринимать окружающий мир с присущей обычному обывателю толерантностью и смотреть на выполненную художественную композицию поверхностно, так как это результат тысяч мыслительных и технологических художественно-изобразительных открытий и решений автора-художника [Ветеринг 2010].

Подкультура *открытия* предусматривает поэтапное присвоение системного познавательного и опыта осуществления известных способов деятельности, наличие исследовательского опыта. В целостной художественной системе возможны три ведущих подсистемы: когнитивная (познавательная, включающая процессы восприятия, представления, мышления и памяти); регулятивная (эмоционально-волевая сфера человека); коммуникативная (содержание всех форм общения) [Жудин 1987]. В частности, В. Б. Попов отмечает, что создание композиции в один сеанс начинается с поиска и открытия интересного мотива, последовательного выполнения рисунка без детальной прорисовки, поэтапного живописного письма с неба, и при условии, обнаружения его близости к горизонту, по не высохшей краске, в области изображения неба, отражение дальних планов, добиваясь эффекта воздушной перспективы и завершая исследовательский изобразительный процесс через дальнейшее выполнение композиции по-сухому, исключая места, где необходим переход из цвета в цвет, которые прописываются техникой по-сырому [Попов 2010]. В условиях выполнения упражнений по копированию исследовательский процесс требует наибольших усилий проявления опыта осуществления известных способов деятельности, но уже в техническом плане [Ветеринг 2010].

В процессе исследовательского поиска и открытия нового, оригинального в условиях художественного познания действительности учащиеся призваны изобразительно мыслить, характеризуя с помощью воображения художественный образ; с помощью изобразительных средств решать задачи более глубокого изучения объективного устройства предметного и социального мира [Белютин 1961].

Подкультура *проектирования* обеспечивает специфичный механизм построения творческого процесса как способа отражения задуманного, переносимого на сферу иных предметных практик через: опыт организации, регулирования и диагностирования, а также - ценностей

последовательности, гармонии, положительного эмоционального восприятия и отношения к результатам не только автором, но и другими, адекватности и соответствия запросам социального и предметного окружения. Через соблюдение традиционных норм и правил изобразительной деятельности раскрываются способы последовательного осознания проблемы в виде образа и его творческой последовательной реализации. Причём, В. Е. Калашников (по Н. А. Нарочницкой, утверждающей, что культуру рождают высокие табу) считает, что существование нормы какого-либо критерия характеризует все художественные явления [Стоять и хранить предания 2005].

Изобразительная практика достижения задуманного через нормирование, схематизацию и эскизирование, скрайбинговые и дудлинговые способы проецируется на реальные возникшие проблемные моменты в любом общеобразовательном или общекультурном процессе. Поэтому важна критериально выстроенная среда, в условиях которой автор изображения способен адекватно оценивать реализуемые художественно-изобразительные шаги. В организуемом пространстве художественно-изобразительного творчества учащиеся осваивают специфику отдельных материалов и нормируемые условия их подготовки к работе, например, чётко понимая, что успешная композиция акварелью гарантируется началом работы со светлых тонов, лессировку средних и прокладывание теней для выявления света и формы; а специфика бликов заключается в их специфичной цветности и теплоте. При этом, очевидно, что изобразительные правила реализуются в проблемном пространстве индивидуальной предметности и социальности.

В этом же ключе представляется возможным отметить взаимосвязь культуры с подкультурой *отражения*, которая возможна через накопление интерпретативно-выразительного, сюжетно-творческого, образно и знаково-символического опыта. Завершённость изобразительного образа строится относительно выбранных и преследуемых пределов окончания работы, заключающихся в авторских предпочтениях, установленных нормах изобразительного языка, месте и значении, характере отражаемого и выражаемого образа.

По мнению Л. Г. Савенковой образное мышление и авторское мировоззрение базируется именно на эмоционально-чувственной сфере (воображении, культурной памяти, внимании, восприятии, ассоциациях), опирается на культурное наследие, исторический опыт и изобразительно-выразительные средства [Савенкова 2011].

Выполнение изобразительных задач на выразительное отражение, как полагает В. Стасевич, должно быть постоянной целью и высшей ценностью занятий по изобразительному искусству; это важное условие знаниево-умениевого преобразования в источник творчества, начал транслирования изобразительной культуры в «зрелищный» культурный результат [Стасевич 2005].

Подкультура *транслирования* изобразительной деятельности проявляется через развитие опыта: экспонирования, представления и обмена культурными кодами и образцами. С помощью приёмов переноса, презентирования и рекламирования достигаются задачи сотрудничества, интеракции автора произведения и зрителей, педагога и учащихся, представителей социума.

В научной теории педагогики искусства Б. М. Неменским справедливо подчеркивается, что система художественного образования рассматривается как естественное продуктивное средство воспроизводства социумом культуры [Неменский 2012]. Это означает, что уровень развития изобразительной культуры определяется опытом успешного разрешения и транслирования успешных способов, культурных практик решения проблем.

Таким образом, изобразительную культуру учащихся следует рассматривать как проектируемую художественно-изобразительную практику реализации творческих замыслов, развиваемую относительно предметной и метапредметной границ в ситуациях присвоения изобразительного опыта деятельности. Она призвана как актуальная предметная и метапредметная практика выступать в качестве устойчивого гуманитарного компонента современной художественно-образовательной системы.

Именно такое понимание способствует комплексному, культурно и компетентностно ориентированному художественно-изобразительному познанию учащихся в условиях современного художественного образования учреждений общего среднего (образования); может обеспечивать аксиологию обозначенного выше вопроса через выполнения задач видения культурных образцов и их исследования, понимания и проектирования, реализации и оценивания, чувствования и наслаждения, транслирования.

Список использованной литературы

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества // М. М. Бахтин; сост. С. Г. Бочаров; текст подгот. Г. С. Бернштейн и Л. В. Дерюгина. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.
- Белютин Э. М. Основы изобразительной грамоты / Э. М. Белютин. - М.: Советская Россия, 1961. - 258 с.
- Ветеринг Э. Попытка дать объективную оценку искусству Рембранта / Э. ван де Ветеринг // Художественная школа. - 2010. - № 3 (36). - С. 11-13.
- Кудин П. А. Психология восприятия и искусство плаката / П. А. Кудин, Б. Ф. Ломов, А. А. Митькин. - М.: Плакат, 1987. - 208 с.
- Лькова И. А. Стратегический подход к внедрению концепции преподавания предметной области «Искусство» / И. А. Лькова // Методист. - 2017. - № 7. - С. 16-21.
- Мелик-Пашаев А. А. Психологические основы художественного образования / А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская, А. А. Адашкина, Г. Н. Кудина, Н. Ф. Чубук. - М.: МГППУ, 2005. - 160 с.
- Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить: книга для учител. общеобр. учреждений / Б. М. Неменский. - М.: Просвещение, 2012. - 240 с.
- Омельяненко М. В. Судьба искусства на фоне художественных акций 2009 г. / М. В. Омельяненко // Искусство в XXI веке: сб. статей (Труды СПбГУКИ ; Т. 192) (Scientia artis = Наука искусства ; вып. 4 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств; под общ. ред. Ю. И. Арутюнян. - СПб. : Изд-во СПбГУКИ, 2012. - С. 126-130.
- Петрусёва Л. Методическая разработка «Рисунок гипсового слепка головы. Этапы ведения работы» / Л. Петрусёва // Художественная школа. - 2010. - № 3 (36). - С. 22-27.
- Попов В. Б. Гуашь глазами художника / В. Б. Попов // Художественная школа. - 2010. - № 3 (36). - С. 8-9.
- Рунова Е. А. Искусство рисунка и феномен контемпорари арт / Е. А. Рунова // Искусство в XXI веке : сб. статей (Труды СПбГУКИ ; Т. 192) (Scientia artis = Наука искусства; вып. 4 / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств ; под общ. ред. Ю. И. Арутюнян. - СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2012. - С. 159-164
- Савенкова Л. Г. Дидактика художественного образования как составляющая часть педагогики искусства: новое знание. Учебно-метод. пособие / Л. Г. Савенкова. - М.: ИХО РАО, 2011. - 280 с.
- Салтыков М. Почему художников привлекает книга: книжная иллюстрация, советы профессионала / М. Салтыков // Художественная школа. - 2005. - № 1 (6). - С. 40-45.
- Стасевич В. Учёба - игра по правилам / В. Стасевич // Художественная школа. - 2005. - № 2 (7). - С. 3-7.
- Стоять и хранить предания. Художественное образование - взгляд профессионалов / выдержки из выст. участ. научн.-практ. конф. «Образование и творчество», октябрь 2004 г. // Художественная школа. - 2005. - № 1 (6). - С. 10-14.

Общение на языке дизайна в контексте творческого развития ребёнка. На примере создания коллективного панно «Прованс»

Комлева Вероника Викторовна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
лаборатории литературы и театра
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7452.2017/8.9

Аннотация: в статье рассматривается способ творческого общения с дошкольниками и младшими школьниками на языке дизайна. На примере создания коллективного панно «Прованс» описывается пример, как построить образовательное путешествие и максимально использовать игровую среду в работе с детьми с учётом особенностей их возрастного развития. Образовательный материал путешествия построен на основе социо-культурных традиций Франции, различных видов искусства и народного творчества региона «Прованс». Ребёнку в доступной форме предоставляется возможность определить предметно-смысловую связь событий, представить историческую «дорожку», получить творческий опыт по созданию новых форм и использованию различных техник, материалов в художественном иллюстрировании. Это помогает изменить методологические и личностные установки в обучении, знакомить детей с народными праздниками, с культурой и традициями не только родного края, но и мирового европейского наследия.

Ключевые слова: дизайн, развивающая деятельность дошкольников, тематика театрализованных занятий, метод художественного образования.

Принцип единства обучающего и художественно-эстетического пространства дошкольника позволил воплотить идею моделирования образовательного поля дошкольников на основе создания коллективного панно «Прованс». Создание коллективного панно в рамках образовательного путешествия является деятельной возможностью творческого освоения единой картины мира. Технология познавательной, художественно-эстетической деятельности дошкольника была выстроена с помощью векторных направлений целевого, содержательного, технологического и аналитико-результативного блока. Знакомство с Францией было одной из тем программы дополнительного образования «По мифам и легендам». Эта программа прошла апробацию на экспериментальной площадке в лицее раннего развития «Галеас». Чётко поставленные задачи целевого блока: художественное освоение мира через культурно-историческое знакомство с наследием различных континентов. Знакомство с Европой дети начали через творческое образовательное путешествие во Францию.

На первом этапе погружения в образовательное путешествие «Солнце Прованса» необходимо:

1. Определение задачи (выявление объекта изучения) для дошкольников.
2. Прохождение историко-географического векторного направления. Знакомство дошкольников с географическим направлением, флорой и фауной изучаемого объекта Прованс.
3. Прохождение художественно-эстетического векторного направления. Знакомство дошкольников с бытом, традициями изучаемого объекта.
4. Прохождение социо-культурного векторного направления. Знакомство детей с древними мифами и легендами изучаемого объекта.
5. Создание педагогом и детьми художественного образа изучаемого объекта, сравнение его с образом настоящего времени.

Нужно было выявить личностную направленность дошкольников на поиск и создание художественно-эстетического образа исследуемого объекта – Прованса. Первым шагом было ориентирование по карте, изучение флоры и фауны Прованса, как части Франции. Параллельно по теме «Прованс» осуществлялось выстраивание занятий по музыке, ритмике, изобразительной деятельности, декоративно-прикладному и арт-дизайну с определением единого ключевого значимого акцента

Прованса. Такими акцентами стал собирательный образ – румяного солнца, ветки оливы, горного массива Альп, Средиземного моря, прованских трав, морского ветра мистраль, полей лаванды, песен весёлых трубадуров.

Детями были представлены музыкально звуковые изображения воображаемых образов солнца, моря, облаков, гор, театральные экспромты по изображению старой оливы, улья пчёл, торговли и покупателя прованских трав, весёлых трубадуров, шумовые изображения ветра Мистраль, моря, крика чаек. Было использовано изобразительное творческое иллюстрирование, дети нарисовали рыбаков, виноградарей, пчеловодов. Так с помощью мимики, жеста, движения, образного танца детьми и педагогом был проиллюстрирован информативный материал по теме Прованс.

Знакомство со сказками, мифами и легендами помогло словесно описать образ Франции и Прованса. Затем в диалоге с педагогом ребёнком было задано много вопросов, что помогло ему более живо почувствовать историческую окраску изучаемого объекта. Ориентирование во времени и пространстве прошло на занятиях по математике, развитию речи, интеллекта. Было определено место-время Прованса средневековья, далее определено место в исторической дорожке для воображаемого корабля знаний «Галеас», на котором находились дошкольники.

Художественно-эстетическое знакомство со средневековым Провансом было продолжено в Историческом музее, в Музее Изобразительного искусства имени А. С. Пушкина. Далее накопление знаний содержательного блока было продолжено на занятиях по изобразительному искусству с определением цвета, пятен, композиций, иллюстрирующих Прованс.

На занятия по арт-дизайну были проработаны образы-объёмы ранее описываемых символов Прованса из картона, цветной бумаги, плёнки, цветного лоскута, ваты, пуговиц. В ходе этих занятий детьми было получено социокультурное осмысление. Дети делали ветки оливы, лаванды, изображения гор, пастухов, овец. Каждый сделал рыбку и других обитателей Средиземного моря из различных материалов, затем эти рыбки, морские звёзды и раковины, оливковые деревья, горы, поля с овечками были прикреплены к полиэтиленовой плёнке большого размера – так создавался образ панно на тему «Путешествие по Провансу».

На музыкальных занятиях был проработан образ пастухов и трубадуров, с помощью различных музыкальных инструментов и различных музыкально-ритмических иллюстраций.

Социокультурное осмысление было закреплено на занятиях, посвящённых сказкам, мифам и легендам Франции, произошло знакомство с бытом и традициями, были разыграны сюжетно-ролевые игры главных праздников – осенних ярмарок. С детьми были сделаны костюмы рыбаков, трубадуров, пастухов, в сюжетно-ролевых играх проработаны нравственные понятия, такие как: отношение к старшим, уважение к ближнему, бережное отношение и почитание семьи и близких, ловкость и находчивость в трудных ситуациях, любовь ко всему живому.

На занятиях по развитию речи детьми и педагогом были выбраны наиболее понравившиеся сказки, мифы и легенды Прованса для будущего спектакля. Педагоги разработали сюжетную линию будущего спектакля. Был написан сценарий в стихотворной форме, так как эта форма наиболее понятна детям, легко запоминается и воспроизводится детьми пяти, шести лет. Далее определяется длительность будущего спектакля – 30–45 минут. Особый интерес у дошкольников вызывают декорации и театральные костюмы, так как любое иллюстрирование требует своей атрибутики. Здесь роль декораций выполняет дизайн панно, созданное в процессе образовательного путешествия.

Средства и методы театрально-игровой деятельности помогают создать театрализованные иллюстрации по сказкам и легендам Прованса, в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития детей данного возраста. Используются отдельные виды детской дошкольной творческой деятельности, такие как изобразительная, музыкальная, декоративно-прикладная, игровая и дизайн.

Таким образом, дизайн, творчество, художественная и театральная деятельность, рассматриваемая как способ развития познавательной и творческой способности дошкольника, является ведущей в развитии ребёнка. Во время репетиций или занятий по истории костюма и образного знакомства с домом в стиле Прованса, совершенствовались артистические навыки детей в плане переживания и воплощения образа, моделировались и закреплялись навыки социального поведения в заданных условиях. Всё это вызывало интерес не только у дошкольников, но и у воспитателей, педагогов и родителей. Все были включены в общий процесс образовательного путешествия по Провансу. Общий интерес стимулировал желания у детей искать выразительные средства

для создания образа того или иного героя сказки или легенды Франции. От занятия к занятию повышался интерес к театрално-игровой деятельности, который выражался в обсуждении дизайн проекта костюма главного героя, поиска мимики и жестов в экспромтах и этюдах по поиску характера героя. В театрализованных сюжетно-ролевых играх, совершенствовались исполнительские навыки и умения дошкольников, расширялись представления об окружающей действительности по созданию единой картины мира, обогащался и закреплялся словарь знаний. В процессе создания дизайн панно у детей проявлялось желание играть и представлять себя героями сказок и легенд. Через музыкальное, художественное, декоративно-прикладное дизайн иллюстрирование проходило многоуровневое отражение постигаемого образа Прованса.

На занятиях музыкой моделировались музыкальные диалоги и звуковые картины: «Солнце», «Море», «Шёпот лаванды», «Дыхание ветра», «Движение облаков», «Песнь трубадура».

Эти звуковые картины моделировались с помощью деревянных палочек, стекла, песка и воды, пластиковых бутылок, камешков, шуршания фольги и целлофана. Речевое описание изобразительных иллюстраций и декоративно-прикладных работ, а также выполненных вместе с родителями дизайн проектов сетей, рыбацких поясов, пресов для оливкового масла дополняли художественные иллюстрации постигаемого образа и явились основой последующей выставки «Знакомьтесь Прованс».

Такие выставки проводятся после каждой пройденной темы, и еще долго являются предметом обсуждения и детьми и взрослыми по созданию коллективного образа. В процессе каждой темы создается общее панно, где суммируются основные знания и понятия по пройденной теме. Эти панно в лицее «Галеас» и в дошкольном образовательном учреждении № 1500 украшают пролёты лестниц.

Коллективно создавались декорации к будущему спектаклю «Сказки Прованса». Было сделано большое панно «Средиземное море», где каждый ребёнок независимо от возраста сделал и прикрепил свою рыбку, островок, ракушку, морскую звезду или водоросли. Были сделаны объёмные цветы лаванды, фигурки рыбаков, пастухов, осликов, овечек и большое солнце. Сам спектакль явился аналитико-результативным итогом пройденной темы, потому что определил уровень знаний дошкольников, показанных в театрализованных иллюстрированиях.

Познавательные способности дошкольников были определены на тестовых занятиях, где на предложенные вопросы педагога дошкольникам нужно было сделать краткий рисунок или графический знак-букву, словесное описание, звуковой экспромт-иллюстрацию, которые показали, насколько дошкольники знают основные понятия исследуемого объекта, увидеть диапазон образовательной и художественно-эстетической деятельности.

Ответы оценивались и расшифровывались самими дошкольниками. Они должны быть: 1) узнаваемыми, 2) узнаваемыми с пояснениями дошкольника или его сверстников, 3) узнаваемыми с пояснениями педагогов. Это были цифры, буквы, рисунки, знаки, цветовые пятна, коллажи. Это показало, что на поставленные вопросы ответили более 80% опрошенных и правильные ответы дали более 70%. Это показало эмоциональный критерий, такой как особая отзывчивость, удовлетворённость, понимание образа Франции и выражение дальнейшей потребности дошкольников в образовательной деятельности и образном путешествии по странам и континентам.

Итоговые тесты занятия показали положительный результат моделирования образовательного путешествия дошкольника с помощью театрализованных сюжетно-ролевых игр на основе сказок и легенд:

- 1) определены, используя гностический критерий, знания основных художественно-эстетических понятий по теме «Прованс»: Солнце, Альпы, Мистраль, Прованс, Римская провинция, Марсель, Средиземное море, Европа, Франция, греки, финикийцы. Легенды: Мудрость старого рыбака, синь-трава, весёлая пастораль, Песнь трубадура, Ветер, который оторвал хвост у осла, прованские травы.
- 2) увеличен диапазон образовательной и художественно-эстетической деятельности. Проведены занятия по географии, истории и истории костюма, культурологии, дизайну, музыке, изобразительному и декоративно – прикладному искусству Франции.

Эмоциональный критерий выражался в повышенном интересе детей к изучаемой теме, в желании дошкольников увеличить длительность занятий, поделиться новыми знаниями с друзьями, родителями и знакомыми: на выставках Музея Изобразительных искусств им. А. С. Пушкина, Государственного исторического музея; в период подготовки спектакля, самостоятельной самоподготовки дошкольника с родителями дома. Участие в выставке театрального костюма

и выставке посвящённой изобразительному искусству Франции; выражение детьми дальнейшей потребности в образовательной деятельности и проведения вечера, посвящённого женскому историческому костюму Франции.

Определение деятельностного критерия проходило через осуществление рефлексии, художественной активности в иллюстрировании дошкольниками образовательного и художественно-эстетического материала, музыкально-ритмическими экспромтами, выполняемыми детьми и их родителями, что повысило активность в театрализованной сюжетно-ролевой игре.

Список используемой литературы

- Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем возрасте. – М., 1979. – Гл. 4.
- Дьяченко О. Н. Знакомимся с программой «Развитие». – М.: Гном и Д, 2001.
- Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии: серия «Психотерапия на практике». – СПб.: Издательство «Речь», 2000.
- Кавтарадзе Д. Н. Введение в активные методы обучения. – М.: МПСИ, Флинта, 1998.
- Комлева В. В. Музыкальная театрализация как основной художественный опыт детей в современной школе // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2015. – №2. URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komleva_334-345.pdf.
- Комлева В. В. Восприятие и развитие дошкольников на тематических занятиях по театру // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2014. – №4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/komleva_150-160.pdf.
- Программа полихудожественного развития школьников 1–4 классов «Живой мир искусства»: разработана под руководством Б. П. Юсова. – М.: Изд. дом Магистр-Пресс, 2000.
- Савенкова Л. Г. Развивающая среда детского учреждения как условие модернизации дошкольного образования // Педагогика искусства: сетевой электронный научный журнал. – 2014. – №4. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/savenkova_0.pdf.
- Солнцева О. В. и др. Основная и адаптированная образовательные программы дошкольного образования. Модель и методические рекомендации по проектированию на основе ФГОС. – СПб, 2015.
- Трубайчук Л. В. Интеграция как средство образовательного процесса. – Начальная школа Плюс До и После. – 2011. – № 10.

ЧАСТЬ 4. ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И СОЦИО- КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Традиции Малого театра и профессиональное становление современного актера

Афанасьев Валерий Алексеевич,
народный артист Российской Федерации,
актер Государственного Академического Малого театра
(Российская Федерация, г. Москва)

Жихарев Петр Сергеевич,
актер, режиссер Государственного Академического Малого театра,
преподаватель кафедры мастерства актера Высшего
театрального училища (институт) имени М. С. Щепкина при
Государственном академическом Малом театре России
(Российская Федерация, г. Москва)

*«Малый театр!... это русская
Academie des Sciences!
Это коллегия бессмертных!»
(А. Амфитеатров)*

Аннотация: статья посвящена влиянию профессиональных традиций Малого театра на профессиональное становление современного актера.

Ключевые слова: Малый театр, Щепкинское училище, традиции, профессиональное становление.

Малый театр – уникальное явление национальной русской и – шире – мировой культуры. Уже 263 сезон дом Варгина на Петровской – ныне Театральной – площади распахивают свои двери для зрителей. Великие и неповторимые Мочалов, Щепкин, Пров Садовский, Ермолова открывают список имен, чьи профессиональные достижения на национальной сцене легли в основу русской театральной педагогики. Никулина, Федотова, артистическая семья Садовских, Ленский, Южин, Яблочкина, Остужев, Пашенная, Ильинский, Жаров, Бабочкин, Царев – это только часть «коллегии бессмертных», воспетых Амфитеатровым, составляющих гордость Малого театра и оказывающих так или иначе огромное влияние на профессиональное становление актера, чей творческий путь оказался связан с «*русской Academie des Sciences*».

Труппа театра, знаменитая своей театральной школой – «школой Малого театра», всегда состояла из актеров разных поколений, свято придерживающихся профессиональных традиций Малого театра. Это, на наш взгляд, своего рода линия наследования, нацеленная, во-первых, на сохранение всего самого лучшего, что было в истории театра, – опору на классику и мастерство актера, оградить от лукавых посягательств принципы старого русского театра, во-вторых, – на новаторство, обновление. Нельзя не согласиться с авторитетным мнением художественного руководителя Малого театра Ю. М. Соломиным, что новаторство не в том, чтобы взять одно только название у классика и переделать пьесу на свой лад, «по-современному». Что можно переделать «по-современному» в «Ревизоре»? Поэтому мы играем в костюмах того времени, в соответствующем гриме, манерах, интерьере. Старая школа... Моя учительница Вера Николаевна Пашенная говорила нам, студентам: «Вы должны оставлять на сцене, на рампе кусочек своего сердца». В этом и состоит русская театральная школа. Когда мы ставили дипломный спектакль «Чайка» Чехова, я спросил ее, что значат эти слова. И она ответила: «Ты поймешь с годами». И я понял. Играть на сцене надо с душой. Игра с душой – это полная отдача сил. И когда по другую сторону рампы зрители плачут, смеются, аплодируют, замирают, в этом и есть смысл работы актера» [Большая жизнь 2017].

Малый театр – «Дом Островского». Вспоминаются пророческие слова выдающегося русского писателя И. А. Гончарова к «А. Н. Островскому»: «Только после вас, мы, русские, можем с гордостью сказать: «У нас есть свой русский, национальный театр. Он, по справедливости,

должен называться «Театр Островского» [История]. И уже много лет Малый театр проводит Всероссийский фестиваль «Островский в Доме Островского», который является уникальным ретранслятором идей великого драматурга для нового поколения и деятелей театра, и зрителей. Ведь сегодня драматург Островский и Малый театр – это те имена, которые неотделимы друг от друга в творческом восприятии и профессиональном становлении современного актера, так как прежде чем приступить к постижению «смысла работы актера» (Ю. М. Соломин) на сцене Малого театра необходимо постигнуть азы профессии в старейшем театральном образовательном учреждении – Высшем театральном училище (институте) имени М. С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре России, чья история создания начинается с Московского императорского театрального училищца, официально учрежденного императором Александром Первым в конце 1809 года, и прославлена именами великих театральных педагогов: М. С. Щепкина, А. П. Ленского, В. Н. Пашенной, М. И. Царева, М. О. Кнебель, А. Д. Дикого и др. Нельзя не присоединиться к словам ректор ВТУ имени М. С. Щепкина Б. Н. Любимов, обращенным к абитуриентам: «Талантливого человека мы примем в любом случае. Но я бы очень посоветовал, готовясь к поступлению и делая все то, что обычно делает абитуриент театрального института – уча басню, стихотворение, прозу – в плюс к этому еще хотя бы чуть-чуть узнать что-нибудь по истории Малого театра и Щепкинского училища. Честное слово, они того заслуживают» [ВТУ (институт) имени М. С. Щепкина].

Данные исследования, проведенного в 2017г. в рамках инновационной социокультурной площадки ФГБНУ «ИХоиК РАО» «Образование – Театр», в котором приняли участие 187 студентов из театральных ВУЗов – ВТУ (института) имени М. С. Щепкина, Школы-студии (института) имени Вл.И. Немировича-Данченко; театральных специальностей вузов культуры и искусств – Орловского государственного института культуры и Смоленского государственного института искусств, позволяют говорить о том, что легендарные имена и профессиональные актерские традиции для будущих деятелей сцены не пустой звук. На вопрос анкеты «*Назовите имена деятелей театра (если таковые были), которые оказали огромное влияние на выбор вашей будущей профессии*» 63% респондентов назвали имена актеров и режиссеров, составляющих славу Малого театра и Щепкинского училища: М. С. Щепкина, Г. Н. Федотовой, М. Н. Ермоловой, А. А. Остужева,

М. О. Кнебель, Ю. М. Соломина, О. И. Даля, И. М. Чуриковой, О. Е. Меньшикова и др. Почти 75% респондентов написали «Малый театр», отвечая на задание анкеты «*Перечислите театры (России и мира), которые являются для вас точками пересечения культурных эпох, на сцене которых вы хотели бы служить*». Такой результат исследования говорит о том, что традиции старейшего русского театрального достояния по заслугам оценены современным поколением.

Список использованной литературы

- Большая жизнь Малого театра. – Ноев ковчег. – 2017. – №5 (292).
ВТУ (институт) имени М. С. Щепкина при Государственном академическом Малом театре России / Об училище // Офиц. сайт. – Эл. код доступа: <http://shepkinskoe.ru/wtu/>
История / Государственный академический Малый театр России // Офиц. сайт. – Эл. код доступа: <http://www.maly.ru/pages?name=history>
Каюров Ю. И. Куда уходят дни... / Ю. И. Каюров // Под общей редакцией Г. М. Полтавской. Литературная запись Н. И. Пашкиной. – М., 2007.
Лотман Л. М. Драматургия Островского в свете проблем современной культуры (вопросы и раздумья) / Л. М. Лотман // Русская литература. – 1987. – №4. – С. 116–133.
Коршунов В. И. Пережитое / В. И. Коршунов // Консультант В. Максимова. Под общей редакцией Г. Полтавской. Литературная запись М. Марутян. Редактор Е. Микельсон. – М., 2009.
Максимова В. А. И это все о нем. Юрий Соломин. – М., 2014.
Португалова М. Г. Тема театра в драматургии Островского // Записки о театре. Сб. ст.: Л.-М., 1960. – С. 153–182.
Стросельская Н. Д. Малый театр: 1975–2005. – М.: Языки славянской культуры, 2006.
Штейн А. Л. Об идеале в искусстве А. Н. Островского. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. Вып. 2. – М., 1973. – С. 111–120.

Психолого-педагогический портрет студента в контексте художественно-образовательной среды театрального вуза

Жихарев Петр Сергеевич,

актер, режиссер Государственного Академического Малого театра,
преподаватель кафедры мастерства актера Высшего
театрального училища (институт) им. М. С. Щепкина при
Государственном академическом Малом театре России
(Российская Федерация, г. Москва)

Аннотация: статья посвящена проблеме психолого-педагогического портрета студента в контексте художественно-образовательной среды театрального вуза, которая является малоисследованной проблемой в педагогической науке.

Ключевые слова: психолого-педагогический портрет, личность студента, художественная среда вуза, театральный вуз.

Профессиональное становление будущих актеров и режиссеров в современном театральном вузе в последнее десятилетие широко обсуждается как учеными и педагогами в научно-методической литературе, так и деятелями театра и широкой общественностью в средствах массовой информации. Во многом это связано с Концепцией долгосрочного развития театрального дела в Российской Федерации на период до 2020 года, одобренной Правительством Российской Федерации в 2011г. В этом основополагающем для современного театра и театральных вузов документе, в частности, говорится: «Театральное искусство характеризуется неразрывной связью с театральным образованием. Российская модель репертуарного театра обеспечивает не только возможность активного сотрудничества театров и учебных заведений в образовательном процессе, но и неформальное, фактически непрерывное, образование в театральных труппах в процессе практической творческой деятельности. Репертуарный театр с постоянной труппой способен обеспечить преемственность актерского искусства. Актер,

получивший основы мастерства в театральном учебном заведении, по-настоящему осваивает профессию только в театре, в работе с режиссерами, с мастерами сцены старшего поколения. В рамках репертуарного театра благодаря активному взаимодействию театральных педагогов и практиков сформировалась уникальная российская актерская школа» [Концепция 2011]. Разработчики данного документа, на наш взгляд, правильно заметили, что «особенность образования в области театрального искусства, как и в других видах искусства, определяется тем, что оно базируется не только на научных знаниях, как в большинстве других сфер, а на непосредственной передаче опыта, умений от учителя к ученику и не только на интеллектуальном, но и на чувственном, духовном уровне. Это обстоятельство в значительной степени определяет специфику образования в области театрального искусства, которая в недостаточной степени учитывается законодательством Российской Федерации об образовании и другими нормативными правовыми актами» [Концепция 2011].

Художественно-образовательная среда театрального вуза (учебно-творческий процесс, внеучебная деятельность, оформление учебных кабинетов, лекционных и репетиционных залов, коридоры, фойе, гардероб («театр начинается с вешалки!») и пр. – уникальный фактор, определяющий эффективность как учебно-профессиональной, так и учебно-воспитательной работы в театральном образовательном заведении. Данный фактор настолько мощный, что от него во многом зависит психологическое состояние будущих деятелей сцены – актеров и режиссеров, поскольку, по мнению исследователей, социокультурная и нравственная проблематика воспитания актера связана с возросшей степенью «публичности» существования обыденной личности (в том числе и актерской) [Кузин 2002].

Мнения и представления обучающейся молодежи о личности студента являются мощным субъективным фактором, определяющим эффективность учебной и учебно-воспитательной работы любого вуза и широко используются в мониторинговых исследованиях. В связи с этим, на наш взгляд, актуальным является изучение психолого-педагогического портрета студента в контексте художественно-образовательной среды театрального вуза с целью коррекции и оптимизации всего образовательного процесса в том или ином театральном вузе.

Итак, что из себя представляет психолого-педагогический портрет студента в контексте художественно-образовательной среды

театрального вуза? В нашем исследовании приняли участие 187 студентов из театральных ВУЗов – ВТУ (институт) имени М. С. Щепкина, Школы-студии (института) имени Вл.И. Немировича-Данченко; театральных специальностей вузов культуры и искусств – Орловского государственного института культуры и Смоленского государственного института искусств.

Результаты анкетирования следующие: современный студент театрального вуза должен быть широко эрудированным в области российского театрального (83%) и – шире – мирового искусства (78%), иметь талант (97%), быть обаятельным (93%), целеустремленным (91%), обязательно иметь оригинальное мышление (67%) и возможности для самореализации (63%). Именно эти личностно-профессиональные и личностные качества занимают первые строчки в рейтинге наиболее значимых для студентов театральных вузов качеств. В верхней части списка также фигурировали: «Темперамент» (61%), «Вера в предлагаемые обстоятельства» (58%), «Эмоциональность» и «Воображение» (по 57%), «Самопознание» (55%), .

Почти все респонденты (93%) положительно ответили на вопрос анкеты: «Согласны ли вы с утверждением, что театр должен учить мыслить и вовлекать в процесс публичного мышления зрительный зал?». Абсолютное большинство (89%) согласилось с утверждением, «что решающее условие состоятельности режиссера – яркие, талантливые спектакли, а актера – сыгранные персонажи». Творческие мероприятия театрального вуза, которые составляют неотъемлемую часть учебно-воспитательного процесса и художественно-образовательной среды, – мастер-классы, выставки, учебные спектакли, концерты и прочее, по мнению всех практически всех опрошенных (98%), весьма востребованы и любимы студентами за «невероятное погружение в творческий процесс» (ответ студента Сергея С. – будущего режиссера) и возможность реализовать свои творческие способности.

Список использованной литературы

Концепция долгосрочного развития театрального дела в Российской Федерации на период до 2020 года: офиц. сайт Министерства культуры Российской Федерации. – Эл. код доступа: <https://www.mkrf.ru/documents/o-realizatsii-kontseptsii-dolgosrochnogo-razvitiya-teatralnogo-dela-v-rossiyskoy-federatsii-na-perio-19/>
Кузин А. С. Социально-профессиональное становление актера в театральном вузе: дисс... кандидата педагогических наук: 13.00.08. – Ярославль, 2002.

Роль режиссера-мастера в профессиональном становлении будущих режиссеров

Барковский Виталий Михайлович,
Заслуженный деятель искусств Республики Беларусь,
Главный режиссер ОБУК «Смоленский
государственный драматический театр им. А. С. Грибоедова»,
доцент кафедры социально-культурной деятельности,
режиссуры театрализованных представлений и актерского искусства
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»
(Республика Беларусь, Минск – Российская Федерация, Смоленск)

Аннотация: роль и значение режиссера-мастера в театральном педагогическом искусстве нельзя переоценить. Режиссёр объединяет в себе массу профессий. Он является педагогом, наставником, психологом. При этом он должен быть хорошим организатором и подходить к решению стоящих перед ним задач с максимальной оперативностью, быстротой.

Ключевые слова: режиссер, профессиональное становление, театральный вуз, драматический театр, национальный театр

Заявленная в названии тема не только актуальна в последнее столетие [Горчаков 1956; Режиссёрское искусство 1961–1965; Товстоногов 1967; Эфрос 1993], когда режиссер, благодаря идеям таких великих людей как К. С. Станиславский и Вл.И. Немирович-Данченко [Станиславский 1954–1961; Немирович-Данченко 1952], стал главной фигурой в театральной сфере, но и весьма дискуссионна [Система К. С. Станиславского 1960]. Педагогические аспекты системы К. С. Станиславского не смотря на то, что нередко подвергаются интерпретациям и критике, продолжают быть востребованными театральными вузами и их студентами.

Театр важен и прекрасен тем, что даёт возможность высказаться личности, а другая личность, в свою очередь, тебя услышит. Это созидательный духовный акт.

Будущие режиссеры, находясь еще на студенческой скамье театрального вуза, внимая своему мастеру, должны понимать, что стоящий перед ними человек, делящийся сейчас с ними секретами своего профессионального мастерства, имеет за плечами труппу, которая через полтора-два часа должна попробовать каким-то образом изменить что-то в другом человеке. Происходящее на сцене действие даёт зрителю возможность усомниться или, наоборот, ещё больше убедиться в силе тех или иных ценностей. Человек также имеет шанс возрадоваться и быть сопричастным жизни. В этом и состоит магия театра, и созданию этой магии должно научиться молодое поколение. Как бы то ни было, несмотря на всю специфику театра, он является предприятием, выпускающим свой особый вид продукции. Поэтому надо стараться удовлетворять интересы разной аудитории. Одни любят ортодоксальную классику, другие – что-то необычное, свежее, близкое к авангардному.

Здесь же уместно будет сказать и о возмужании души – процессе постижения человеком того, что ему ещё неизвестно. Он черпает эту прозрачную, чистую воду житнетворения из неких источников, крыниц. Будущие режиссеры должны внимательно отнестись к идеям Л. С. Выготского, основоположника научной школы теории развития поведения и психики человека [Выготский 1987].

На мысль стать артистом и режиссёром меня натолкнул белорусский национальный театр. Там работали очень колоритные, харизматичные люди, подробно выстраивающие взаимоотношения, глубоко чувствующие образы. Для устранения сомнений в том, быть мне режиссёром или нет, на Высших режиссёрских курсах мне пришлось просмотреть 600 репетиций.

Ещё будучи десятилетним мальчиком, я очень любил слушать рассказы взрослых и потом, переделав их почти до неузнаваемости, рассказывал им же самим. И только в финале моего рассказа я давал им подсказку, и они узнавали свои же истории. Это было здорово! Уже тогда почувствовал всю прелесть того чуда, когда владеешь публикой, аудиторией. А в восьмом классе я уже вместе с родственниками поставил свою первую пьесу, на показе которой присутствовали настоящие зрители.

На частый вопрос журналистов «Кто из режиссёров для вас авторитетен и кто ваш любимый режиссёр?» всегда отвечаю: «Любимый, конечно, Анатолий Эфрос. Кроме того, Дмитрий Орлов, у которого я

получил своё первое образование. Оказали на меня большое влияние и работы польского режиссёра Ежи Гротовского. А самый авторитетный режиссёр – безусловно, жизнь».

Своих студентов я учу, что можно ставить Пушкина, Гоголя или Чехова, но Островский – наш главный драматург. Он всегда останется современным. На мой взгляд, Александр Николаевич своими пьесами делает нам прививку от новых влияний европейского театра. От них никуда не денешься, как и московских театров, которые сегодня поднимают на небывалую высоту планку общения со зрителем. У них появился новый художественный язык, когда эмоции идут через холодную, рациональную, глубокую и, может быть, в какой-то степени, опасную мысль по отношению к будущему человека.

Когда возникла мысль поставить пьесу Островского «Правда – хорошо, а счастье лучше», на смоленской сцене, мы хотели посмотреть спектакль, поставленный Сергеем Женовачем в Малом театре в Москве. Но даже читая рецензии, понимаешь, насколько это нестандартно и талантливо... И мы умышленно не стали смотреть, чтобы не поддаваться обаянию спектакля и не начать бессознательно копировать. Поэтому видео спектакля желательно смотреть только после собственной премьеры.

Студенты должны понимать, что есть нравственные нормы в истории русского и других народов, которые позволяют достойно наладить диалог с жизнью. Через Бога или через великую увлеченность процессами познания, через благодарность за то, что мы появились и живем в этом мире.

Список используемой литературы

- Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1987.
Горчаков Н. М. Работа режиссёра над спектаклем. – М., 1956.
Немирович-Данченко Вл.И. Театральное наследие: в 2 т. – М., 1952.
Режиссёрское искусство // Театральная энциклопедия (под ред. П. А. Маркова). – М.: Советская энциклопедия. – Т. 3. – 1961–1965.
Система К. С. Станиславского и современность: итоги дискуссии // Театр. – 1960. – № 2. – С. 38–39.
Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 8 т. – М., 1954–1961.
Товстоногов Г. А. О профессии режиссёра. – М.: ВТО, 1967. – 360 с.
Эфрос А. В. Избранные произведения: В 4 т. – 2-е изд. доп. М.: Фонд «Русский театр», Издательство «Парнас», 1993.

Воображение. Сходства и разница двух концепций – К. С. Станиславского и М. Чехова

Тюмин Сергей Борисович,
Заслуженный артист РФ,
актер ОБУК «Смоленский государственный
драматический театр имени А. С. Грибоедова»,
доцент кафедры социокультурной деятельности,
режиссуры театрализованных представлений и актерского мастерст-
ва
ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»
(Российская Федерация, г. Смоленск)

Аннотация: статья посвящена воображению – способности человека к спонтанному возникновению или преднамеренному построению в сознании образов, представлений, идей в концепциях К. С. Станиславского и М. Чехова.

Ключевые слова: воображение, К. С. Станиславский, М. Чехов

Воображение – познавательный процесс отражения будущего путем создания новых образов на основе переработки образов восприятия, мышления и представлений, полученных в предшествующем опыте. Хочется изначально обратить внимание на фразу – *«на основе переработки образов восприятия, мышления и представлений, полученных в предшествующим опыте»*. К сожалению, большое количество людей, причисляющих себя к искусству, считают что их восприятие, и, конечно же, самовыражение на уровне восьмилетнего ребёнка – это величайшее достижение. Они путают способ и результат. Восприятие мира глазами ребёнка – это наилучший способ познания мира и себя в этом мире, но уровень мышления ребёнка – это только первая ступенька на бесконечной лестнице человеческих познаний. И это всё складывается из огромного количества знаний и опыта, как научного, так и культурного (оставленного нам предыдущими поколениями), которые – в результате – и составляют наш опыт и развивают

наше мышление. Вывод: читайте, смотрите и слушайте – литература, изобразительное искусство, музыка – вот что позволяет нам «воспарить», увидеть мир в новых красках и за счёт этого «подбросить» своё воображение за пределы достигаемого.

Итак... Мы имеем двух величайших представителей нашей культуры, которые вывели театр на совершенно новый уровень, и это не только не оспаривается, но считается эталоном во всём мире. Некое воплощение совершенно невозможного в бытовой жизни – восхищения и сомнения, обожания и скепсиса. Что может быть и есть основополагающим в искусстве – нет канонов, есть только путь.

М. А. Чехов – русский и американский драматический актёр, театральный педагог, режиссёр, автор известной книги «О технике актёра». Со школой Художественного театра, т. е. и с системой Станиславского, М. Чехов познакомился вместе с Вахтанговым и Сулержицким, и если у других, изначально, были некие сомнения, то для Чехова, по начал, было счастье полного приятия, обретения и, что самое главное, – глубокого познания. Он не просто подчинился определённому методу работы и не только послушно пошёл за великим режиссёром. Он понял систему Станиславского как художественное мировоззрение – и безоговорочно принял его. Но при этом он начал создавать свою систему. Видимо ему было мало того, что предложил Станиславский. В истории человечества мы знаем немало примеров, когда ученик не становился копией своего учителя-гения, а выбирал собственный путь – и появлялся ещё один гений.

Станиславский – каждое наше движение на сцене, каждое слово должно быть результатом верной жизни воображения: «Всякий вымысел воображения должен быть точно обоснован и крепко установлен. Вопросы: кто, когда, где, почему, для чего, как, которые мы ставим себе, чтобы расшевелить воображение, помогают нам создавать всё более и более определённую картину мнимой, призрачной жизни. Бывают, конечно, случаи, когда она образуется сама, без вопросов, а – интуитивно».

Основополагающая тема системы Станиславского – я в предлагаемых обстоятельствах, и эти воображаемые предлагаемые обстоятельства он постоянно притягивает к логике, необходимости для себя объяснения – *для чего, почему, как...* У Станиславского понятия воображение и фантазия отдельны друг от друга, хотя бы потому что воображение это нечто конкретное, а фантазия – то что может быть..

Учение Чехова как целостная система, по мнению исследователей, приветствуется меньшим числом театральных мастерских, однако каждый актёр волен выбирать именно тот подход, который ему ближе. Школы Чехова и Станиславского во многом похожи, однако их кардинально отличает подход к помещению актера в предлагаемые обстоятельства. Нельзя забывать, что Михаил Чехов – ученик Константина Станиславского, поэтому присутствующие в их системах различия не означают конфронтацию. М. Чехов объединяет такие понятия как воображение и внимание. Он, в отличие от Станиславского, основной упор делает на фантазии. В воображаемом разговоре со старыми мастерами он, в общем то, ведёт спор с постулатами Станиславского – «я есть», «я в предлагаемых обстоятельствах». М. Чехов приводит множество примеров из жизни великих мастеров подтверждающих то, что образы фантазии живут самостоятельной жизнью. У Чехова воображение и фантазия это единое целое. И какое же значение в этом имеет внимание? Образы фантазии могут вспыхивать и проподать, чтобы удержать их необходимо внимание. Для Чехова внимание есть **процесс**. Этот процесс он подразделяет на четыре действия: во-первых, вы *держите* незримо объект вашего внимания, во-вторых, вы *притягиваете* его к себе, в-третьих, *сами устремляетесь к нему*, в-четвёртых, вы *проникаете в него*. Чехов говорит о том, что этот процесс представляет собой большую душевную силу: «Процесс это не требует физического усилия и протекает целиком в области души». Вот и столкнулись – логика и последовательность Станиславского, и нелогичная и непоследовательная жизнь души Чехова. Разум и психика.

С первого взгляда совершенно несовместимые, взаимоисключающие понятия. Но почему Чехов считал себя учеником Станиславского, почему когда Чехов уже жил зарубежом (куда устроился работать по протекции Станиславского), они встречались, обсуждали творческие пути друг друга. Чехов расстраивался, что у них не получается создать совместную систему. Да и Станиславский до последних своих дней продолжал работать над своей системой, не считая её завершенной.

Человек – очень сложный организм... И Станиславский, и, особенно, Чехов отмечали неразрывную связь психики и физики человека – любая физическая зажатость сковывает нашу психику, а психическое действие провоцирует нашу физику пластически поддерживать это действие.

Развивая свою физическую пластику мы даём больший простор для пластики психической. Психологи давно определили в психике две ипостаси – первая сигнальная система и вторая. Выберем в этих определениях то что ближе к нашей теме – сознание и подсознание, ещё один шаг и – логика и интуиция.. Значит жизнь души включает в себя реалии и фантазию.

Если согласиться с этим выводом, то мы придём к заключению: система Станиславского и система Чехова – это единое целое в работе актёра. Другое дело, что реалии могут заглушить фантазию, а фантазия может так разрушить реалии что будут рождаться химеры, не имеющие ничего общего с предлагаемыми обстоятельствами материала над которым работает актёр. Прелесть системы Станиславского в том, что она более понятна и объяснима. А значит и начинать надо с неё, и только создав это «крепкое» основание, идти дальше, и лёгким дуновением фантазии пустить в плавание нашу «жизнь души».

Нельзя не согласиться с Чеховым, которого хочется процитировать в заключении данной статьи: «.. многое из того, что вам удалось создать в воображении, перейдёт постепенно и в вашу фактическую игру на сцене, благодаря тому, что ваше тело, оставаясь пассивным и свободным в то время, как вы репетируете в воображении, получает тонкие импульсы, исходящие из ваших переживаний, оно прорабатывается не меньше, чем во время репетиций на сцене. Оно готовится стать телом вашего образа, усваивает его характер и манеру движений. Побуждённые вашим воображением творческие чувства, проникая в тело, как бы ваяют его изнутри...».

Список используемой литературы

- Система Станиславского. Работа актёра над собой. Процесс переживания. – М.: Эксмо, 2013.
- Станиславский К. С. Ответ критикам. – Советское искусство. 1932. – 27 декабря.
- Станиславский К. С. Собрание сочинений в 8 т. – М., 1954–1961.
- Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. – М., 1953.
- Чехов М. Литературное наследие: В 2 т. / Общ. науч. ред. М. О. Кнебель. Сост.: И. И. Аброскина, М. С. Иванова, Н. А. Крымова. Коммент.: И. И. Аброскина, М. С. Иванова. М., 1995.
- Чехов М. А. Уроки профессионального актёра: На основе записей уроков, собранных и составленных Л. Х. Дюпре / Под ред. Д. Х. Дюпре. Пер. с англ. М. И. Кривошеева. – М.: ГИТИС, 2011.

Роль классики в современном искусстве

Гржленска Анастасия Катрин,
актриса Театра «День смерти Моцарта»,
преподаватель фортепиано
Социальной Музыкальной Школы им. В. Лютославского
и Варшавского Фонда Художественного Образования
(Республика Польша, г. Варшава)

Аннотация: в данной работе на примере художников Леонардо да Винчи и Рафаэля, музыкантов В. А. Моцарта и Й. Гайдна, режиссеров С. М. Эйзенштейна предпринята попытка рассмотреть значение классического искусства в современном мире.

Ключевые слова: искусство, классика, современное искусство, произведения искусства на протяжении веков.

– Что такое душа?

На этот вопрос нет однозначного ответа, но если Творец не будет стараться найти его, он никогда не создаст произведения искусства.

В сегодняшнее время зрителей кормят только словами, не раскрывая им душу, потому они возвращаются домой и быстро забывают о том, что видели. Это ли искусство?

В каком-то моменте человек начал убегать от страдания. Вопрос в том, когда это наступило и почему?

– Из-за общего благополучия и доступного видения чувства счастья?

– Или из-за усталости временами войн и жизнью в постоянном страхе?

Возможно, обе эти гипотезы являются ответом на поставленный мной вопрос. Тему, которую я хотела бы рассмотреть, – как этот побег влияет на искусство?

Никто не хочет страдать. В этом нет ничего плохого. Но, к сожалению, страдание, независимо от его относительности, присутствует в нашей жизни. Мы можем отрицать это, но таким способом не перестанем чувствовать это, потому что оно все равно будет гнездиться

в нашем подсознании. Единственное, что может помочь страданию, это его принятие. Затем мы позволяем ему «прозвучать» и нам легче вернуться в повседневную жизнь.

- Какова в этом роль искусства?
- Искусство – это речь души.

Когда душа страдает, она нуждается в понимании, а понимание наступает только через сочувствие.

Поэтому в театре рождается отношение между актером (включая драматурга) и зрителем. Это разговор душ. Поэтому, если этот разговор не происходит, он указывает на отсутствующий элемент перекрытие души на то, что нас более всего трогает. Это страх перед духовной наготовою. Это касается как актера, так и зрителя.

Пожалуй, рассмотрим произведения искусства на протяжении веков. Произведения, которые нас глубоко трогают и которые служат только нашему удовольствию.

Составлю следующие примеры:

- «Мона Лиза» Леонардо да Винчи и «Портрет молодой женщины» Рафаэля,
- Симфония № 40 соль минор В. А. Моцарта и симфония Симфония № 45 фа-диез минор (Прощальная симфония) Й. Гайдна,
- «Земля» А. П. Довженко и «Броненосец «Потёмкин» С. М. Эйзенштейна.

Все эти произведения, несомненно, велики, но некоторые из них отличаются чистым гением. Искра загадки, которая не может быть объяснена и которая воспламеняет огонь в нашей душе. Затем происходит разговор между создателем и получателем. Человек открывает в себе красоту, против которой он полностью бессилён.

Это настоящее искусство.

Вернемся к отношениям актера со зрителем. У актера есть мощное оружие – слово, и слово принадлежит драматургу, поэтому чрезвычайно важно подобрать текст.

Поскольку огромный талант не был бы предоставлен актером, его действия будут ограничены, если текст не будет захватывающий.

Есть ли что-то более захватывающее, чем шедевры?

Недаром дано им такое название, и это потому, что они глубоко нас трогают, и именно эти произведения выживают и переносятся на протяжении веков.

Список используемой литературы

- Александр Довженко – советский режиссер, драматург, писатель. – Официальный сайт «Люди (Peoples.ru)». – Электронный код доступа: <http://www.peoples.ru/art/cinema/producer/dovzhenko/index1.html>
- Баранова Л. Ко дню рождения фильма «Броненосец «Потемкин»: топ-10 советских кинокартин, признанных шедеврами на Западе. – Официальный сайт «Слово и Дело». – Электронный код доступа: <https://slovodel.com/520583-ko-dnyu-rozhdeniya-filma-bronenosec-potemkin-top-10-sovetskikh-kinokartin-priznannykh-shedevrami-na-zapade>
- Aleksandr Dovzhenko (1894–1956) / Personal Details // <https://www.imdb.com/name/nm0235590>.
- Farago, Claire J. (1999), *Leonardo's Projects*, C. 1500–1519, Taylor and Francis.
- Pallanti, Giuseppe. *Mona Lisa Revealed: The True Identity of Leonardo's Model*. Florence, Italy: Skira. 2006.
- Raphael (Italian painter and architect): Introduction / *Encyclopædia Britannica Online* // <https://www.britannica.com/biography/Raphael-Italian-painter-and-architect>
- Symphony No. 40 in G minor, K. 550 (Mozart, Wolfgang Amadeus) // https://imslp.org/wiki/Symphony_No.40_in_G_minor,_K.550
- Webster, James; Feder, Georg (2001). «Joseph Haydn». *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Published separately as a book: (2002) *The New Grove Haydn*. – N. Y.: Macmillan. 2002.

Юмор против Иронии: Потенциал карнаваль- ной культуры в методиках формирования личности актёра и режиссёра

Семенова Елена Александровна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
лаборатории литературы и театра
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской Академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.7384.2017/8.9**

Аннотация: в предлагаемой статье автор делится результатами многолетнего научно-практического изучения потенциала карнаваль-ной культуры в формировании личности актёра и режиссёра. Описывается авторская методика «Юмор против Иронии», в которой структура карнаваль-ной культуры выступает искусственно разделённой на иронию и юмор. Функция иронии (несколько противоречащая её социальной природе) состоит в том, чтобы способствовать процессу создания дружественной, карнаваль-ной среды, основанной на выстраивании квазисемейной матрицы в учебной среде студентов-актеров и режиссеров. Методика базируется на металингвистической теории юмора А. Г. Козинцева; теории тормозной доминанты Б. Ф. Поршнева; положениях о карнаваль-ной амбивалентной брани и редуцированных формах карнаваль-ной площади М. М. Бахтина. Рекомендации, которые автор дает в конце статьи могут быть полезны студентам факультетов мастерства актёра и режиссера, режиссерам театра, режиссерам театрализованных представлений и праздников; режиссерам и актерам уличного театра, а также всем, кто интересуется карнаваль-ной культурой, рэп-культурой.

Ключевые слова: юмор, ирония, актер, режиссер, студент, образование, рэп-баттл, пародия, смех, агрессия.

В предлагаемой статье автор хотел бы поделиться результатами многолетнего научно-практического изучения потенциала карнавальной культуры в формировании личности актёра и режиссёра, которое переросло в авторскую методику «Юмор против Иронии», в которой потенциал карнавальной культуры выступает структурой, намеренно разделенной на иронию и юмор. В данной методике основным приемом является переворачивание смысла иронии, которая в культуре рэп-баттла выполняет основную ценность (нанесение оскорбления в речевой форме), являясь критерием успеха в победе над соперником. В цирке мы можем встретить этот же принцип в общении белого клоуна с рыжим.

Совершенно обратный принцип действует в основе предлагаемой методики, в которой главный невербальный противник иронии – это юмор, функция которого заключена в разрушении семантики иронии, обезоруживании её манипулятивных механизмов, связанных с вербальной агрессией, ложью и симуляцией, с серьёзной социо-ролевой позицией. Прежде, чем перейти непосредственно к сравнительному анализу проведенных по данной методике мастер-классов остановлюсь на постановке самой проблемы и необходимости обращения к потенциалу карнавальной культуры в формировании личности актёра и режиссёра.

В детстве и в юношеском возрасте с особым максимализмом отстаивается частная территория «сокровенного». Это является важнейшим ресурсом творческой индивидуальности на всех этапах её формирования и развития. Но не только в этом состоит сходство данных возрастных периодов.

Молодёжный возраст приравнивается сегодня к затянувшемуся детству, которое необходимо для того, чтобы молодой человек накопил необходимый личностный потенциал (багаж знаний, навыков, опыта), самоопределился в профессиональной деятельности. Исследователи называют этот период роскошью развития современного человеческого общества. Как известно, в предыдущих столетиях статус детства и молодёжи был иным, никак не выделенным в приоритетную возрастную категорию. Дети и молодёжь на ранних возрастных стадиях на равных со взрослыми включались в трудовую деятельность. Тем не менее несмотря на то, что сегодня (в отличие от прошлых столетий) одной из главных обязанностей детства и юношества является учебно-игровая деятельность, этот выделенный для познания и игры

длительный временной отрезок взросления, еще меньше, чем раньше, гарантирует качество дальнейшей творческой, профессиональной деятельности взрослого человека. Одна из причин подобной ситуации, видится и в том, что нередко представители взрослого мира демонстрируют снисходительное отношение к детству и молодёжи, которое часто наблюдается в отношении к маргинальным сообществам, субкультурам. Взрослые часто не верят в то, что ребёнок и подросток, даже пытаясь изобретать что-либо новое, внесет существенный, революционный вклад в развитие культуры.

Более того, несмотря на то, что период детства все больше продлевается (вплоть до 30 лет), у молодых людей довольно рано формируется стремление выстроить свою взрослую (прагматически-ориентированную) модель мира. И это вполне закономерно, так как у ребёнка и подростка представление о культуре и о самом себе формируется не столько через сверстников, сколько через образ взрослого. Взятая за образец усеченная взрослая модель прочно усваивается в детстве в процессе социо-ролевых игр, закрепляясь на всех последующих этапах жизни. В этой связи важно понимать, что социально-ролевые игры, бесспорно обладающие определёнными положительными свойствами, играющие не последнюю роль в процессе развития ребенка, имеют свои негативные последствия. А. Г. Козинцев [Козинцев 2007] приравнивает к социо-ролевым играм (играм с правилами) все виды театра, ритуала, отмечая, что несмотря на то, что дети тяготеют к самым простым, примитивным играм без правил. В. Ю. Михайлин проводит аналогию между социо-ролевой игрой и рабской психологией. При этом, все выше названные исследователи отмечают, что человеку присуща адаптивно-неадаптивная способность видя всю неадекватность поступающей информации из социума, принимать адекватные решения. В. Ю. Михайлин называет это свойство револьверным сознанием [Михайлин 2017:8], М. В. Бондаренко [Бондаренко 1995] – контрзнаком. В. А. Петровский [Петровский 1976] «надситуативной деятельностью» или «активной неадаптивностью» называет все, что ответственно за принятия творческих решений. Но у данной способности есть и фундаментальная адаптационная миссия. В. Ю. Михайлин отмечает, что человек обладает адаптационным механизмом поведения, которое исторически было «вынужденно разнообразно до такой степени, что предполагает наличие несовместимых в рамках одной ситуации поведенческих моделей и аттитюдов» [Михайлин 2017:8]. Согласно

исследователю, мы поочередно находимся на двух территориях: своей-домашней и чужой.

Несмотря на то, что на своей территории мы не «актуализируем иных, несовместимых с ней поведенческих моделей», как только мы оказываемся на чужой территории «переместившись в другую зону (скажем, маргинальную, маркированную топосами войны и охоты), «мы должны» вести себя радикально иным образом, не утрачивая при этом ни индивидуальной, ни групповой адекватности» [Михайлин 2017: 9]. В этом отношении ирония является одной из адаптивных тактик поведения «на чужой территории».

Возможно, что всё вышесказанное влияет на то, что выделенный в современной культуре период детства, растянутый вплоть до молодёжного возраста, не гарантирует молодежи тот культуротворческий потенциал, который бы мог повышать количество и качество культурных открытий и т. д. Это же можно наблюдать и в актерских, и в режиссерских профессиях, которые ориентированы на адаптивные, социорольевые модели поведения.

В этой ситуации возникает необходимость обратиться к неадаптивной, творческой стороне карнавальной культуры. Не случайно М. М. Бахтин определил карнавальное поведение как «массовый поведенческий феномен, фундированный специфическим типом образности», особенность которого заключается в карнавальном смехе, санкционированном миром идеалов. В отличие от бытовых форм смеха, культуротворческий потенциал карнавальной культуры состоит в карнавальном (амбивалентном) смехе. То есть, чем выше социальная норма, – тем выше карнавальная норма, карнавальный идеал.

В молодёжной культуре довольно часто образуются очаги спонтанной карнавализации. Это можно объяснить возрастными особенностями (эмоциональной подвижностью, интеллектуальной активностью, впечатлительностью, ранимостью). В юношеском возрасте повышена акцентуация внимания на ценностных, мировоззренческих смыслах; проблемах личностной, социальной, гендерной идентификации. Карнавальная культура молодёжи по-своему автономна в рамках более широкой системы культуры, так как её очаги располагаются не вовне, а внутри – в повышенной зоне карнавальная психолого-возрастной активности. Это позволяет отнести молодёжь к специфической подсистеме культуры, сохраняющей способность к диахронному «самовоспроизводству во времени» [Щепанская 2004: 42]. Тем не менее вспышки

карнавализации и карнавальное поведение редко самостоятельно переносятся молодыми людьми в осмысленную профессиональную деятельность. Как правило, это происходит только в результате позитивного педагогического влияния наставника, кумира, авторитета – персонификатора карнавального мира, увлекающего в пространство карнавальной культуры, разворачивая свёрнутые карнавальные символы, скрывающие акты значимой человеческой карнавально-творческой деятельности. Ярким примером проводника в карнавально-художественный мир является всемирно-известный клоун-философ В. И. Полуниин, в практической деятельности которого наиболее полно отражена роль и значение потенциала карнавальной культуры в творческом развитии личности [Семенова 2018: 8].

Но чаще эти проявления останавливаются на ступени метанормативности (театральность, перформативность, эпатаж). Метанормативность – это демонстративный, публично манифестируемый выход за «общепринятую поведенческую норму», в котором «смысл всего действия концентрируется не вокруг нарушения конкретной нормы, а вокруг собственно самого факта нарушения» [Гожев Юрков 2005: 270]. Отличие метанормативного поведения от девиантного состоит в том, что оно подобно театрализованному действию, которое ориентировано на зрителя и на определённый общественный резонанс [Семенова 2018: 7]. Данный тип поведения основан на создании новой нормы (завышенной или заниженной) по отношению к общепризнанной [Гожев Юрков 2005: 272].

Коренное отличие метанормативного поведения от карнавального заключено в том, что оно не преследует создать принципиально новую норму в человеческом обществе, которая бы демонстрировала максимальное приближение к человеческому идеалу. Карнавальная норма не выше и не ниже общественной. Это новая идеальная норма – новый идеал, новая общепризнанная взятая высота. Именно поэтому метанормативное поведение не представляет угрозы для общества. Оно располагается на двух полюсах: выше и ниже.

Нередко в среде молодых людей проявляется декарнавализация. А. Г. Козинцев объясняет этот феномен перерастанием шуточной агрессии в подлинную. По его мнению, причина этого состоит в том, что со временем у человека всё более утрачивается память о своём эволюционном прошлом; развиваются мозговые структуры; происходит замена многих неречевых функций на речевые. Можно сказать, что

преобладание иронии, социально-ролевого, серьёзного, прагматического поведения – сигнал не востребованности социумом древнего игрового поведения, основанного на псевдо-агрессии и игровой агрессии. Большую роль в этом играет размытость моральных ценностей (амбивалентность, а не полярность категорий добра и зла); отсутствие общего морального эталона, персонифицируемого в герое своего времени. Все эти процессы способствуют формированию деструктивного потенциала молодёжи, часто перерастающего в девиантность, агрессию, бесцельное хулиганство, вандализм, инфантильность, ироническое мировосприятие, стресс, трэш и эпатаж. Всё это затрудняет процесс аккумуляции у молодёжи карнавального культуротворческого потенциала. Можно увидеть общую тенденцию в молодёжной среде: во-первых, даже при том, что молодёжная культура откровенно протестует против статусного взрослого, разоблачая его, она остаётся в пределах допустимых норм, не претендуя на переворот; во-вторых, часто псевдоигровая обценная лексика, которая паразитирует на речи, и, в частности, на иронии, заменяет активную агрессию.

Представляется, что причина подобного не вызревания карнавального поведения у современной молодёжи имеет серьёзные причины, которые коренятся в самой культуре. Карнавальная норма – это бунт, переворот, стихия. Здесь в силу вступает не прагматизм, а такие понятия, как художественная и творческая одарённость; человеческий, личностный потенциал, талант, гениальность.

В связи с выше сказанным, предметом исследования в данной методике выступает реализации потенциала карнавальной активности студенчества вузов культуры и искусства, театральных вузов в профессиональной деятельности и за ее пределами.

В предлагаемой вниманию методике иронии отведена промежуточная, подчиненная функция, которую она выполняет в процессе создания дружественной, карнавальной среды, основанной на выстраивании квазисемейной матрицы в учебной среде студентов-актеров и режиссеров. Главная педагогическая задача, которую преследует педагог в упражнениях по данной методике – создать у студентов в процессе вербальной псевдоигровой агрессии потребность объединить разъединенные половины (иронию и юмор) в единой бескорыстной карнавальной деятельностной коммуникативной структуре общения, ощутив весь масштаб деструкции иронии, применяемой «ради иронии» или в целях выживания. Идеи создания данной методике возникли после

изучения трудов А. Г. Козинцева, в частности после знакомства с его металингвистической теорией юмора (нетрадиционной для европейских семантических теорий юмора [Attardo 1994; 2006: 341–362; Raskin 1985]). Кроме того, автора статьи заинтересовала культура рэп-баттла, в которой очевиден процесс распада карнавальской культуры на юмор и иронию.

Мастер-классы по методике «Юмор против иронии» проводились в рамках программы регионального кластера междисциплинарных исследований «Потенциал искусства клоунады в развитии мастерства актера и режиссера» (9–10 февраля 2018 ОмГУ им. Ф. М. Достоевского); в рамках международного научно-практического кластера междисциплинарных исследований «Антропология театральности: изучение фундаментальных принципов и основных структур самодеятельного творчества» (27.03.2018–23.05.2018, Орел, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»); и в рамках секции «Потенциал карнавала в формировании личности актера и режиссера» в программе международного научно-практического кластера «Теория и методика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях: Россия–Франция (СГИИ, Смоленск, 19–20 июня 2018).

Такой поразительно простой игровой приём как «юмор против иронии», в которой невербальная атака выступает против вербальной, оказался тем пусковым механизмом, который извлекает из недр актерского темперамента иное качество одарённости. Этот приём позволяет аккумулировать универсальную творческую способность к карнавально-художественной деятельности в условиях городской среды, в которой преобладает «гостевая психология», гедонистическое стремление к «завоеванию все новых и новых территорий»; порождение ложных «проективных реальностей» [Михайлин 2018: 11–13]; симуляция в дискурсах; недобросовестная коммуникация, нарушение законов кооперации [Грайс 1985]; конкуренция и т. д.

В методике «Юмор против иронии» использованы три ступени формирования карнавальной культуры личности актера и режиссера: первая ступень – эта ступень детского развития в процессе (освоения принципов социально-ролевой игры с последующим нарушением нормы; вторая ступень – освоение взрослой иронии; третья ступень – формирование индивидуальной карнавальной культуры на основе синтеза иронии и юмора.

Хотелось бы остановиться на главном упражнении данной методике, которое показывает всю степень безоружности иронии перед невербальной силой юмора, как сигнала дружелюбия и игры [Козинцев 2007]. Упражнение представляет собой карнавальный, хвалебный баттл между двумя студентами, во время которого, один из студентов выполняет задачу «хваля-ругая» партнёра или «ругая хвалить», используя иронию, а второй выполняет задачу – невербально нейтрализовать иронию соперника, атакуя его согласием, дружелюбием, любовью и юмором. Затем партнёры меняются ролями.

В данной методике проверялись маркеры иронии и сарказма, ранее применённые С. Аттардо с коллегами (интонационный «ironical intonation» и маркер лицевой экспрессии «blank face») [Attardo et al. 2003: 243]. Проведенный эксперимент подтвердил выводы С. Аттардо о том, что «особой иронической интонации как таковой нет, и что интонация и лицевая экспрессия в иронии выступают мультимодальными маркерами иронии, «функционируя как единая система» [Attardo et al. 2003: 258].

Опосредованно методика «Юмор против Иронии» способствует снижению потребности в употреблении обценной лексики, так как её бытовая, обличительная функция заменяется на игровую, карнавальную, художественно-фантазийную функцию («амбивалентную хвалу-брань»). В связи с этим можно допустить, что карнавально-художественная деятельность имеет отношение больше к искусству и художественному творчеству, чем к бунту, анархии, протесту, завуалированной агрессии.

Можно надеяться, что данная методика создает устойчивую положительную динамику профессионально-личностного роста студентов, оптимизируя потенциал «карнавально-художественной» активности в городской среде, который проявляется в чувстве юмора; в умении удерживать приподнятое, радостное состояние во время выполнения наиболее сложных учебных заданий; в желании преобразовать образы действительности в карнавально-художественные; в способности самостоятельно моделировать карнавальную среду, которая представляет собой целостное явление (зависимую переменную), а смех, юмор и ирония – независимые переменные, поддающиеся корректировке и влиянию извне.

В заключение статьи я хочу выразить особую благодарность Александру Григорьевичу Козинцеву за вдохновение, которое мне подарили его работы и общение с ним.

Литература

- Бондаренко 1995. М. В. Два лица Януса-смеха. // Учебное пособие. Ростов-на-Дону: РИО АО Цветная печать. 86 с.
- Бодрийяр Ж. 2000. Символический обмен и смерть. М.: «Добросвет». 387 с.
- Гожев К. М., Юрков С. Е. 2005. Понятие «метанормативное поведение» и его границы, Грайс. Г. 1985. Логика и речевое общение// Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 16 Лингвистическая прагматика. М.: Прогресс. С.217–237.
- Жельвис В. И. 2015. Жанр обзваний: тело как бранный инвентарь (немецко-русские языковые параллели) // Жанры речи. № 1 (11). С.85–92.
- Журнал «Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена» №10, том 5.
- Козинцев А. Г. 2007. Человек и смех. СПб.: Алетей. 236с.
- Козинцев А. Г. 2007. Юмор: до и после иронии. // Логический анализ языка языковые механизмы комизма, Российская академия наук, Институт языкознания, М.: Индрик. С. 238–253.
- Михайлин В. Ю. 2018. Правда и ложь//Интерпретация культурных кодов 2018. Сост. И общ. Редакция В. Ю. Михайлина и Е. С. Решетниковой. Саратов: ИЦ «Наука».2018. 170с.
- Михайлин В. Ю. 2017. Раб как антропологическая проблем: взгляд из России. //Доминирование и контроль. Интерпретация культурных кодов 2017/Сост. И общ. Редакция В. Ю. Михайлина и Е. С. Решетниковой. Саратов: ИЦ «Наука». 331с.
- Михайлин В. Ю. 2010. Русский мат как мужской обценный код: проблема происхождения и эволюция статуса, Саратов. 69с.
- Петровский В. А. 1976. Активность как «надситуативная деятельность»//Тез.науч. сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу.
- Семенова Е. А. 2018. Уличный театр как универсальное пространство формирования карнавальнoй культуры личности: от детства к взрослости. М.: ООО «Сам Полиграфист».170с.
- Щепанская Т. Б. 2004. Система: тексты и традиции субкультуры. М.: ОГИ.
- Attardo S. 2006. Cognitive linguistics and humor // Humor. 2006. Vol. 19.P.341–362.
- Attardo S. et al.2003. Multimodal markers of irony and sarcasm // Humor 16–2, 243–260.
- Attardo S. 1994. Linguistic Theories of Humor. Berlin: Mouton de Gruyter. 426 p.
- Raskin V. 1985. Semantic Mechanisms of Humor. D. REIDEL Publishing.

Использование медийного пространства как инструмент мотивации студента. (К вопросу о методике преподавания иностранного языка в творческом ВУЗе)

Огнева Надежда Михайловна

старший преподаватель английского языка
кафедры иностранных языков,
продюсерского факультета Школы-студии (ВУЗ)
имени В. И. Немировича-Данченко
при МХАТ имени А. П. Чехова
(Российская Федерация, г. Москва)

Аннотация: в статье идет речь о различных методиках использования медиаресурсов для совершенствования самостоятельной и/или интерактивной работы студентов, изучающих иностранный язык в творческом ВУЗе. Этот принцип построения занятий позволяет учащимся преодолеть инерцию потребительского отношения к готовой информации, предлагаемой Интернетом, значительно расширить словарный запас и овладеть основами культуры стран изучаемого языка.

Ключевые слова: культура, методика, иностранный язык, творческий ВУЗ, медиаграмотность, медиаобразование, обучающий фактор.

С развитием Интернет-пространства и его доступности для пользователя, поток информации, которую возможно почерпнуть в этом пространстве, утратил четкую структуру и подлинность. Существует огромное количество иностранных и отечественных информационных платформ, ориентированных на расширение горизонтов учащихся ВУЗов. Однако именно ввиду такого разнообразия у студента рассеивается внимание, перестает развиваться навык критического анализа и структуризации получаемых знаний. В итоге педагоги зачастую сталкиваются с тем, что студент имеет фрагментарное представление о ключевых культурных и социальных реалиях, необходимых для понимания изучаемого материала. И эта фрагментарность, поверхностное

представление (и, следовательно, понимание) культурного контекста изучаемого языка в процессе обучения превращается в серьезный барьер между преподавателем и учащимся. Задачей компетентного педагога становится поиск инструментария для работы с подобным «пэчворком», объяснение студенту того, как важно логически (и критически!) мыслить, подходя к изучению нового материала, анализировать культурно-историческую сторону языковых явлений – самостоятельно выявлять причинно-следственные связи тех или иных событий и т. д.

Обилие доступной информации развлекает, увлекает и отвлекает. Опыт автора настоящей статьи показывает, что студентам творческого ВУЗа с трудом удается фокусировать свое внимание на отдельно взятых темах (от 10 до 15 минут без перерыва – средний показатель для студентов младших курсов). Затем интерес учащегося начинает угасать и переносится на новую тему: похожим образом пресыщенный телезритель переключает каналы, не концентрируясь на смысловой нагрузке демонстрируемого материала.

Здесь напрашивается первый вывод: подача нового материала должна быть компактна и эффектна. Социальные сети удачно интегрировали в свою работу принцип «краткость – сестра таланта»: до некоторого времени существовали ограничения на количество знаков в текстовых сообщениях, статусах и записях в микроблогах. Теоретически подобный принцип можно было бы применять для отработки навыка формулирования учащимся темы и ремы высказывания. Практически же такая лаконичность зачастую негативно сказывается на освоении материала: понимании логики событий, узнавании исторических и культурных аллюзий. Помимо компактности и эффективности подачи информации педагог должен уметь заострять внимание студента на актуальности материала.

Наличие разнообразной информации онлайн минимизирует включенность студента в процесс познания, поиска и ознакомления. Современные технологические возможности позволяют ему бездумно копировать целые блоки различного материала без особых усилий – для дальнейшего использования в работе. Исследователи педагогики (и медиапедагогики в частности) задаются резонным вопросом: как сделать Интернет и кино союзниками преподавателя? [Красушкина 2013]. Ответ на этот вопрос заключается в самом понятии медиаобразования, сформулированном А. В. Федоровым: медиаобразование – это

процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умения полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов... [Федоров 2001: 131–145].

На начальных этапах обучения иностранному языку важно корректно провоцировать учащегося, мотивируя самостоятельно оценивать его собственные знания по конкретному вопросу, необходимость подкрепления их фактами из внешней информационной среды. В противном случае у учащегося вырабатывается своего рода набор штампов, в том числе и словесный каркас, коим он оперирует на протяжении своей деятельности – нерепрезентативный и неинформативный. Поэтому на младших курсах необходимо объяснить важность варьирования тезауруса. Это варьирование достигается за счет аккумуляции синонимического корпуса (исключение «простых» конкретных слов из повседневного словаря, замена их подходящими синонимами).

На 1 курсе продюсерского факультета вводится правило на отказ от использования слов «good», «bad», «interesting», «strange». Вместо них студенту предлагается самостоятельно составить личный словарь синонимов, основываясь на материалах английских толковых словарей, доступных онлайн. Это же правило работает и с рядом других частотных слов.

Новые термины предлагается осваивать как в устной речи при построении диалогов, так и в письменной: учащиеся создают контексты, в которых значение нового слова раскрывается без приведения его словарного определения или прямого объяснения. Затем студент получает задание найти новое слово в газетных заголовках: современные поисковые системы позволяют выполнять это задание в кратчайшие сроки. Таким образом группа может оперативно собрать необходимый материал разнообразной тематики и оценить возможность применения нового слова в разных сферах – бизнес, театр, здравоохранение. Студенты зачитывают найденные заголовки, прогнозируют содержание статьи и т. д.

Чтение статей и их обсуждение подразумевает ответы на вопросы о тех или иных реалиях – возникают сложности при расшифровке и переводе аббревиатур, титулов, званий, названий постановок. В таком случае студенту предлагается подготовить краткие сообщения или интерактивные презентации к следующему занятию, которые

будут вписываться в информационную канву тематического блока. Это стимулирует студента проявлять инициативу, углублять свои знания не только с языковой, но и общекультурной точки зрения. При этом следует ограничить ресурсную базу для выполнения подобного задания: например, исключить ссылки на «Википедию» или русскоязычный Интернет. Также действенным способом мотивации студентов нам видится предложение успешных проектов их предшественников в качестве дополнительных материалов или примеров для выполнения творческих заданий.

В качестве справочного материала для студента преподаватель может предложить собственную информационную базу, выполненную в формате тематической группы в социальной сети или информационного текстового канала в популярном мессенджере (приложении для обмена моментальными сообщениями). Формат данного портала должен определяться наличием регулярных содержательных обновлений, сопровождаемых иллюстрациями и актуальными ссылками на авторитетные публикации в Интернете.

Своего рода электронный учебник рекомендуется рассматривать в качестве дидактического материала на факультативной основе. Автор настоящей статьи имеет основания полагать, что способность восприятия студента опирается на принципы работы моментальной памяти: как при работе с бумажным толковым словарем изучаемого языка, когда при пролистывании страниц учащийся встречается со словом, которое отправляется в его пассивный словарь, или же при переходе по гиперссылке в языковом пространстве Интернет знакомится с иллюстративной конструкцией современного иностранного языка.

Схожий подход демонстрирует в действии модель медиаграмотности: на занятии студентам предлагается посмотреть фильм на языке оригинала с субтитрами и выполнить задание, например, занести в стилистический журнал/словарь все, что не будет понятно при просмотре – новые слова, имена деятелей/географические названия/другие реминисценции. Последующее занятие будет посвящено разбору этой картины на английском языке с обсуждением терминологии, исторического контекста, интересных фактов.

Преподавание любой университетской дисциплины продюсерам должно базироваться на принципе учета определенных качеств, присущих будущим специалистам: стремления к творчеству, креативности, желания иметь возможность высказывать индивидуальное

мнение. Залогом продуктивности занятий будет являться не только поощрение к освоению контекста, но и к расширению его рамок. Каждый тематический блок завершается постановкой творческой задачи: выполнения индивидуального или группового проекта. Так студенты 2 курса реконструируют образы, присущие викторианскому обществу (на основе разбора пьес О. Уайлда и просмотра трансляции Theatre HD постановки театра Vaudeville «Как важно быть серьезным»). Студентам 4 курса продюсерского факультета предлагается реконструировать образ ирландца на базе знаний, почерпнутых ими в ходе анализа литературных произведений и медиасреза («Дублинцы» Д. Джойса, пьесы М. Макдонаха, авторские колонки и статьи в авторитетных изданиях, экранизации романов об Ирландии и т. д.).

Креативный подход к преподаванию иностранного (английского) языка в творческом ВУЗе, использование современного медиaproстранства как вспомогательного материала для освоения программы и расширения горизонтов учащихся положительно влияют на ход учебного процесса в целом и развивают у студентов интерес не только к программным элементам, но и побуждают студентов учиться анализировать и интерпретировать глобальный культурно-исторический контекст. Отношения преподаватель-студент выстраиваются по принципу диалога, где студент – не пассивный слушатель, а «просьюмер» [Гамбарато 2017], созидательный элемент образовательного процесса.

Список используемой литературы

- Красушкина А. В. Формирование и повышение медиаграмотности студентов в рамках курса «История зарубежной литературы» // Гуманитарное знание и образовательные технологии XXI века. Литература XX – XXI веков: итоги и перспективы изучения // М. Экон, 2013.
- Федоров А. В. Молодежь и медиа: проблемы и перспективы // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2001. – №1.
- Гамбарато Р. Р. Медиаграмотность. Ключевой навык человека в подключенном мире. 29.09.2017 // <https://postnauka.ru/talks/80040>
- Bulger M., Davison P. The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy // Data and Society Research Institute. 2018 // https://datasociety.net/pubs/oh/DataAndSociety_Media_Literacy_2018.pdf
- Колесниченко В. Л. Канадская медиаобразовательная модель. – Известия ТРТУ. – 2006. – № 8.
- Чичерина Н. В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. – М., 2008.

Иновационные формы обучения философским и социально-гуманитарным дисциплинам в Школе-студии МХАТ. (Проблема деятельности и бездеятельности)

Найдёнкин Сергей Михайлович,

кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой философии и социально-гуманитарных дисциплин Школы-студии (ВУЗ) имени В. И. Немировича-Данченко при МХАТ имени А. П. Чехова (Российская Федерация, г. Москва)

Основой данной небольшой статьи является лежащая буквально на поверхности и давно представленная в истории культуры диалектическая мысль о том, что **деятельность не существует без бездеятельности**. Особенно – в художественном и др. творчестве.

Известно, например, что уже с античных времён у поэтов и философов появляется замечательная и, к сожалению, забытая отечественными психологами и педагогами мысль **о деловом безделье**. Например, у Аристофана («ленивая деятельность» (комедия «Лягушки»), у Горация – «деятельное бездействие» (Письма 1,11), у Фэдра (I в. н. э.) – «занятия на досуге», у Сенеки – «беспокойное бездействие» («О покое души», 12), «праздное занятие» («О краткости жизни», 11), «бездеятельное дело» (там же, 12). Отметим, – эта антитеза вслед за античной литературой была усвоена и мировой литературой Нового времени. Родоначальнику новой датской литературы Людвигу Гольбергу принадлежит комедия «Деловой бездельник», в подражание которой в Германии в 1743г. появилась под тем же названием комедия И. Э. Шлегеля. Гёте в 1773г. использовал это выражение в драме «Гец фон Берлихинген» (акт 4) и в романе «Годы учения Вильгельма Мейстера» (1795). Наконец, мы знакомимся с этим парадоксом ещё в школьные годы, читая у Пушкина:

Как брань тебе не надоела.
Расчет короток мой с тобой:
Ну, так, я празден, я без дела,
А ты бездельник деловой.
(А. С. Пушкин. Эпиграмма, 1820 г.)

Александр Сергеевич как всегда прав! Он очень часто бывал и «празден» и «без дела»... и написал колоссальное количество гениальных строк, в том числе и данную эпиграмму.

Известно, что в некоторых сферах отечественной философии, психологии и педагогики долгое время царил **принцип деятельности**. В этом не было бы ничего страшного, наоборот, – на базе этого принципа было предложено и сделано много интереснейших революционных тезисов и открытий. Именно в шестидесятые годы Э. В. Ильенков сформулировал революционный тезис «Школа должна учить мыслить». Он писал: «Помогайте ученику решать конфликт между общей истиной и единичным фактом. Тогда вашего воспитанника за порогом школы не отравит своим страшным ядом мир разочарования и скепсиса, – ваш воспитанник будет знать, как осмыслить факт научно, он не пойдёт путём «приспособления к фактам»... во имя обывательского принципа – такова жизнь» [Ильенков 1964]. Как современно звучат эти слова сегодня. Как бы помогла в нашем веке средней и высшей школе сокрушительная критика Э. В. Ильенкова и А. Н. Леонтьева проверки способностей учащихся с помощью тестов IQ, определяющих интеллектуальный уровень человека. Можно легко вообразить реакцию этих великих мыслителей на ЕГЭ и другие тесты! Идеи школы Выготского – Леонтьева – Ильенкова на протяжении нескольких десятилетий развивали многие видные психологи и педагоги. Так в рамках данной школы П. Я. Гальперин создал **теорию поэтапного формирования умственных действий**.

Бесспорным достижением советской тифлосурдопедагогики стала практика И. А. Соколянского и А. И. Мещерякова по обучению слепоглухонемых детей с помощью **совместно разделённой деятельности**. Замечательные исследования А. И. Миракяна, его «Трансцендентальная психология», создание «перцептрона» тысячами нитей связаны с работами единомышленников Ильенкова. Эти примеры можно продолжать и продолжать. Если бы не была упущена из виду вторая парная деятельности диалектическая категория – **бездеятельность!**

«Бездеятельность» имеет много как отрицательных, так и положительных аспектов. Обычно в отрицательном смысле «бездеятельность» фиксировалась и выступала под различными именами – «созерцание» (в философии – чаще всего), «безделье», «лень», «невыполнение задания» и т. п. Бывшие комсомольские работники хорошо помнят понятие – «иллюзия бурной деятельности».

А в положительном смысле?! Начиная с 60-х годов XX в. несколько поколений советских людей повторяли фразу из фильма «Берегись автомобиля» – «Насколько Ермолова лучше бы играла вечером, если бы днём работала у шлифовального станка?». И от души смеялись.

А понятие «творческая лень» или «созерцательная жизнь» воспринимались заранее негативно. Или вообще было исключено из теоретического рассмотрения.

Показательно, что не только люди искусства хорошо знают, что такое творческая лень, без которой иногда не создашь художественного произведения. Оказывается современные теоретики и практики (!) тайм-менеджмента фирмы пишут: «Творческая лень применяется осознанно. Она – следствие хорошего умения управлять собой, а не следствие отсутствия самоконтроля. Вы сознательно позволяете себе выделить время на такое тонкое, изысканное наслаждение, как произвольная лень. Творческая лень сопровождается не муками совести, а радостью – наподобие той радости, которую человек может испытывать, слушая *тишину*. Между прочим, во многом забытое в наше время искусство. Возможно потому, что современный человек слишком боится остаться *наедине с собой* – внутренняя пустота требует непрерывного шумного внешнего заполнения. Или непрерывно кричащим радио, или трудоголизмом. Творческая лень органично сочетается с плодотворной работой, и результатом творческой лени бывают новые и красивые решения, нетривиальные идеи, сильные мысли» [Архангельский 2003].

Вывод – нужно и бороться с ленью, и лениться в свое удовольствие. Главное – делать это осознанно, не отпуская на самотек. И тогда высокие результаты неизбежны!

Уже в XX-ом веке раздавались голоса о том, что созерцательный момент является необходимым при образовании научного понятия. В психологию давно «стучится» **мысль об «оживляющем созерцании»**.

На похожие понятия указывают учёные, занимающиеся развитием креативных способностей у детей. Эти процессы – существенное дополнение к организации психолого-педагогического процесса. А не только указание на то, что созерцание – сложный, не зеркальный процесс отражения.

Отметим, что в советское время недооценка бездеятельного момента и гипертрофия деятельностного привела к неточному прочтению смысла знаменитого 11 тезиса Маркса о Фейербахе. Плюс

ещё – переводчики его переводили следующим образом: «Философы лишь различным образом объясняли мир, но дело заключается в том, чтобы изменить его» [Маркс Энгельс Т. 3: 4]. Глагол «interpretier» – истолковывать, переводился как – «объяснять». И складывалась, мягко говоря, странная ситуация – нужно изменять мир без его объяснения.

Интересно, что с «бездеятельностью» и его различными аспектами были давно знакомы в восточной мудрости. Так в китайской культуре, а уж китайцев никак не назовёшь ленивыми бездеятельными людьми, никогда не абсолютизировалась деятельность. В трактате «Чжуан-цзы» немалое внимание уделено и натурфилософским проблемам, и принципам поведения человека. В частности, в нём так же, как и в «Дао-дэ-цзин», много говорится **о даосском принципе увэй (недеяние)**.

Анализ и использование этого принципа имеет много аспектов. «Недеяние» может пониматься как полный уход от любой деятельности (например, у даосских монахов-отшельников). А может как необходимое условие для того, чтобы остановиться, не заниматься ложной деятельностью, а, взяв паузу и, подумав в тишине и спокойствии, прийти, наконец, к деятельности истинной. Именно так всегда понимается принцип «недеяния» у китайских живописцев.

Интересно ещё отметить, что «**бездеятельность**» – одно из необходимых условий внутренней свободы, свободы творческого воображения.

В заключении, с некоторым страхом и трепетом, попросив прощения у тени великого ФИЛОСОФА, рискну дополнить знаменитое определение идеального (которого я, кстати, не нашёл в новой философской энциклопедии): *«Идеальное есть форма (схема) деятельности и бездеятельности общественного человека».*

Список используемой литературы

- Архангельский Г. Творческая лень. – Журнал «Карьера». – Январь. – 2003.
Выготский Л. С. Психология искусства. – М., 1987.
Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. – Народное образование. – 1964. – № 1.
Квинта Горация Флакка. Десять писем первой книги. / Пер. Харитона Макентина. 2-е изд. – СПб., 1744.
Малаяин В. В. Чжуан-цзы. – М., 1985.
Маркс К. и Энгельс Ф. Избр. произв. – Т. 3.
Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. – Рос. Акад. Наук. Ин-т психологии, 1999.

Постсоветский российский театр

Руднев Павел Андреевич,

кандидат искусствоведения,
театральный критик, театральный менеджер,
помощник художественного руководителя МХТ им. А. П. Чехова и
Школы-студии (ВУЗ) имени В. И. Немировича-Данченко
при МХАТ им. А. П. Чехова по спецпроектам
(Российская Федерация, г. Москва)

Последние 20–25 лет российский театр развивался очень сложно и крайне интересно, он прошел три больших этапа после крушения советской системы. 1990-е оказались губительными для театрального мира, при том, что и в те годы приличного театра хватало. Экономические несурезицы бросили театр в пучину капиталистической экономики, и театрам пришлось медленно учиться самостоятельно зарабатывать, думать, чем привлекать зрителя. В 90-е театр резко бульваризируется, буржуализируется. Теряется духовная, социальная, коммуникативная миссия театра, театр оказывается формой досуга, одной формой из богатого ассортимента ему подобных. Из театра исчезает дух эксперимента, лаборатории. И самое важное – он резко теряет былую аудиторию; условно говоря, публика 80-х была одна, публика 90-х другая, а публика 2000-х – третья. И эти три сегмента редко пересекаются. Кризис театра – всегда кризис общества. И от театра в 1990-е отшатывается интеллектуальный пытливый зритель, в том числе и по причине тотального обнищания интеллигенции. Зрительская традиция во много прервалась. Театр потерял значимость, ценность, востребованность. 1990-е годы прошли под знаком пустеющих, седеющих залов. И вместе с тем, эта травма, которая до сих пор живет в нас, дает понимание того «дна», куда снова театру скатиться, наверное, не дадут. Эта травма заставила целое поколение людей, ее переживших, действовать.

1990-е годы – также годы отсутствующих вакансий. В сфере управления еще действуют советские законы несменяемых лидеров, отсутствуют грантовые системы, лабораторное движение, открытые площадки, связь между столицами и провинцией, богатая фестивальная

жизнь – поэтому дебютировать по сути негде. Молодым театры еще не доверяют, и их не ищут. Например, сегодня одно из первых имен в мировой оперной режиссуре – Дмитрий Черняков – в те годы выпускается на факультете музыкального театра ГИТИСа и не может найти работу по профессии, предпочитая около пяти лет колесить по провинции, ставя исключительно драматические спектакли. Эта ситуация отсутствия вакансий и системы покровительства дебютам привела к сегодняшнему перекосу, к проблеме разрыва поколений. Особенно это чувствуется в среде режиссеров, драматургов и критиков: есть люди старшего поколения, начавшие работать еще при советском строе, и есть экстремально молодые, 20–30-летние. Очень мало представителей театра среднего поколения, это как раз те люди, которым не дали созреть в 1990-е; во многом это поколение было потеряно: люди уходили в смежные профессии, не находя в театре применения. Ситуация 2010-х, когда особенно остро стал звучать конфликт консервативного и экспериментального направления в театре, во многом спровоцирована этим поколенческим разрывом: не только отсутствием «рукопожатий», но и отсутствием поколения баланса, нормы, среднего поколения.

С конца 1990-х и в особенности с начала 2000-х годов возникают робкие попытки осознать кризис и начать действовать, лечиться. Крайне важно, что «нулевые» стали временем, когда торжествовала частная инициатива. Процесс выздоровления театральной системы осуществлялся по методу самолечения, самоисправления. На первых порах это было движением «снизу», не акция министерства культуры, не требованием и не заказом власти. Более того, часто люди работали без каких бы то ни было денег, просто полагая, что необходимо организовывать культурную среду вокруг себя, чтобы не сгинуть в энтропии; театр становился местом коммуникации. Из среды выделились конкретные люди, которые стали заниматься развитием театра по разным направлениям: в рамках частной инициативы возникли: движение современной пьесы, интерес к модерн-танцу, новая фестивальная культура, лабораторное движение в провинции, которое очень укрепило нестоличную Россию, открытые площадки, различные формы социальной работы в театре. По всей стране стали появляться центры, очаги театрального просвещения, в которое вовлекалось большое число волонтеров, любителей, они постепенно профессионализировались. Стала важной не только задача раскрепощения театральной системы

и поиска новых театральных технологий, но и представление о театре как форме консолидации общества, страны, «социальном клее».

К 2010-м годам мы получаем отрадную картину. Театр нарастил мускулы и вернул свою социальную и художественную значимость. Новый театр породил феномен нового зрителя, которые стал требовать своего театра. Фестивальная культура (очень развитая в России) не только связала, сшила, подтянула к столицам регионы, но и образовала и художников, и публику. За последние 20 лет Россия увидела едва ли не весь мировой театр, различные альтернативные театральные системы, многообразие способов делать театр – это невероятным образом повлияло на деканонизацию театра; российский театр быстро залатал те лакуны, которые оставила после себя советская цензура, органичивавшая кругозор. Все это произошло еще и на фоне того, что цеха обновились, омолодились: в театр пришло новое, постсоветское поколение художников. Новая пьеса и крайне важная технология для российской сцены – документальный театр – смогли вывести театр, с одной стороны, к изучению реальной жизни, к интересу к реальности, с другой стороны, вернуть театр к традиции сочувственной социокритики. Одно из важнейших свойств новой театральной культуры – развернутость к зрителю, преодоление «четвертой стены». Часто за последние двадцать лет новый театр провоцировал живейшие дискуссии со зрителями, использовал демократический инструмент блогосферы, где нет иерархии и все связи горизонтальны. Через этот прямой контакт с аудиторией не только рекрутировался новый зритель, но и художники предлагали «ключи» к пониманию новой эстетики и новых смыслов.

Все эти широковещательные новшества привели к тому, что театр стал очень влиятельным, вернул себе социальную значимость. О театре говорят, о театре спорят, его ненавидят и обожают, в театр пришел новый зритель с запросами, жизненно активный. Театр стал реагировать на жизнь за пределами сцены: изучать меняющийся язык общества, ценностные ориентиры, стал говорить на серьезные темы, такие как миграционные процессы в новой России и тема адаптации инвалидов, о феномене ксенофобии и социального неравенства, социального обострения. Самый яркий пример такой влиятельности: спектакль Театра.doc «Час восемнадцать» повлиял на известность, узнаваемость истории о Сергее Магнитском, жертве политической системы.

В 1990-е было потеряно в основном наследие так называемых Творческих мастерских и театров-студий, которые открывались на волне

перестроечной свободы. Многие экспериментальные театры, инициативы были закрыты, заморожены по экономическим причинам. Волна экспериментального театра, появившаяся как следствие раскрепощения театральной системе и интереса к альтернативным эстетикам, была приостановлена.

В 1990-е весьма существенными были опыты Эймунтаса Някрошюса по интерпретации российской и мировой классики (гастроли литовского театра Meno Fortas были частными, практически ежедневными, что стало восприниматься как естественная часть московского ландшафта): Някрошюс трактовал Пушкина, Чехова, Шекспира в духе поэтического метафорического театра, работая магическим образом с материями и стихиями воды, дерева, льда, земли, камней. Театр Някрошюса предлагал взглянуть на русскую культуру как часть мировой культуры, обогащенной не только отечественными темами, но и, скажем, языческими или западно-христианскими мотивами. Взгляд одновременно и чужака, и родного по крови (Някрошюс режиссуре учился в Москве) на общеизвестные пьесы одним из первых раскрепостил, деканонизировал стереотипные представления. Хотя уже и тогда звучали мнения об «извращении» классики варягами. Очень важно, что интерес к прибалтийской режиссуре (который не утихает до сих пор – несколько литовцев возглавляют центральные театры) возник сразу же после крушения СССР: балтийский театр идеально сочетал в себе синтез психологического театра и западной формы театрального спектакля.

Анатолий Васильев, вместе с Игорем Поповым выстроивший в те же годы уникальный театр «Школа драматического искусства» (сценическую площадку, где имитируются многие театральные формы от литургической храмовой архитектуры до пространства шекспировского «Глобуса») сосредотачивается на апокалиптических и религиозных темах в искусстве. Самый известный спектакль той поры «Плач Иеремии» имитировал протохристианский ритуал, литургические песнопения, высокую суровую образность. Спектакль в визионерских, сновидческих интонациях глаголил о разрушении нечестивых городов, урбанистической цивилизации, о мистической вихревой силе, которая правит миром и регулирует жизнь людей. Гармония искусства сталкивалась с дисгармонией содержания, суровостью прогноза ветхозаветного сюжета, который Анатолий Васильев простирали на реалии сегодняшнего дня. Опыт Анатолия Васильева оказался драматическим:

осознав, что театр делает меньше, чем мог бы при существующем здании и господациях, Департамент культуры Москвы предлагает Васильеву перестать быть директором своего театра, сохранив за собой художественное руководство. Васильев отказывается и вовсе покидает собственный театр и более в России спектаклей не ставит с начала 2000-х. Справедливости ради, надо сказать, что театр «Школа драматического искусства» после ухода Васильева стал работать в разы интенсивное, не меняя по сути экспериментального направления, которое было выбрано Анатолием Васильевым. В последние годы успех театра связан прежде всего с Лабораторией Дмитрия Крымова, который стал резидентом ШДИ еще при Васильеве.

С конца 1990-х в театр начинают приходиться художники нового направления – в основном из провинции, ломая московскую иерархию – Евгений Гришковец из Кемерово, Кирилл Серебренников из Ростова-на-Дону, Иван Вырыпаев из Иркутска и другие.

Но все же 1990-е целиком и полностью – время рассвета и закрепления школы Петра Фоменко и его ученика Сергея Женовача. Прежде всего именно им театр обязан тем, что прожил эти тяжелые годы не в пустую. В 1992 году ГИТИС выпускает актерско-режиссерский курс, который прославился еще в институте, – он становится легендарной Мастерской Петра Фоменко. Параллельно работая на других сценах, Фоменко, к тому времени уже пожилой мастер, открыл в себе педагогический дар, вырабатывает свою систему.

Критики тогда писали о том, что Фоменко мягко подготовил русский театр в момент перехода от советской модели культуры к постсоветской. Синтезируя все лучшее, что было в советском театре (говорили о том, что феномен позднего расцвета Петра Фоменко объясняется тем, что в СССР его «заслоняли» Эфрос и Товстоногов, Любимов и Ефремов), Фоменко с помощью мягкой иронии своего театра, подготовил почву для новой театральной культуры. Режиссер словно разрушал бесконечное доверие к полному перевоплощению на сцене. Образ, который артист строил на сцене, был склонен к бесконечному расщеплению, расслоению, многопластовости. Артист играл и саму роль, и отношение к ней, и свое местоположение в труппе, лелея иронично обыгранные, характерные, осознанные штампы своих устоявшихся амплуа. Артисты постоянно выходят из своих ролей, чтобы продемонстрировать нам не только свою самость, свою телесность и индивидуальность, разницу между создаваемым образом и своим свободным,

непокоренным ролью темпераментом, но и саму невозможность условного театра, физическую невозможность полностью перевоплотиться, стать другим. Театр, театральность, мимикрия становятся главными темами Фоменко, и отсюда бессмысленно делать вид, что актеры живут на сцене, они постоянно должны намекать на разницу между реальностью и сновидением. Система Фоменко заключалась еще и в оригинальном способе инсценировки русской прозы. Между обильно воспроизводимой авторской прозой (роль повествователя, нарратора) и действиями артиста в роли предполагался всегда ироничный, саркастический зазор. Авторская «ремарка», описание внешности, характера действий образа не совпадали со сценической реальностью: артисты Петра Фоменко всячески наглядно демонстрировали комедийное, шуточное сопротивление, недоверие к авторскому слову, тем самым проявляя недюжинный актерский волюнтаризм, любовь к талантливому штампу, – явление, культивируемое в Мастерской. Школа Фоменко выполнила еще и важнейшую социальную функцию, хотя впрямую социальных проблем никогда не касалась, поставив только одну современную пьесу в 1990-е – «Таню-Таню» Ольги Мухиной, в которой и то – современность была скорее безвременьем, временем «всегда». Театральность Мастерской Фоменко, дух бесконечной, зашкаливающей игры становилась щитом против грустной депрессивной реальности 1990-х; уроком Петра Фоменко оказывалась необходимость театрализации жизни. Если реальность нас не удовлетворяет, нужно сообщить ей свои правила игры. Если жить полноценно не дают, то пусть хотя бы разыграем жизнь.

Из школы Петра Фоменко вырастает и театр Сергея Женовача, во многом следующий учителю, но во многом ему же сопротивляющийся. В 1990-е годы Сергей Женовач работает в Театре на Малой Бронной. Темой Женовача того периода становится мир семьи, семейственности как образа гармонии и потери семьи как обесмысливание человеческой жизни. Женовач ставит спектакль по «Королю Лиру» в новом переводе Осии Сороки, где Шут Лира называет «дяденька Лир», а масштабы королевства – это маленький загончик-ринг из дерева. Потерять империю – ничто перед потерей покоя в семье – такой контекст в момент крушения СССР был весьма существенен (ср., например, с темой братства в трилогии Алексея Балабанова). Мир семьи – хранимой доброй волей и разрушаемый человеческим злом – развернут и в «Идиоте», и в «Пучине», и в «Мельнике – колдуне, воре, обманщике

и свате», и в «Провинциалке». Под стать семейной теме стали и возрождаемые старинные сентименталистские жанры – мелодрамы в «Пучине» и комической оперы в «Мельнике». Апогеем работы Женовача в театре на Малой Бронной становится трехчастный «Идиот», шедший в три вечера. Женовач делал принципиальную «реконструкцию» всего романа Достоевского: акцент был сделан на мощной религиозной теме, которая была невозможна на советской сцене – и если некогда Иннокентий Смоктуновский играл христианскую тему скрытно, без слов, то князь Мышкин Сергея Тарамаева выражал ее густо, открыто.

Далее у Сергея Женовача был период Малого театра (поставленная пьеса «Горе от ума» была полна светлого, ясного патриотического чувства, сочувствия к Чацкому-изгою и понимания позиции Фамусова). Набрал собственный курс в ГИТИСе, Женовач выпустил его готовым театром, который стал Студией театрального искусства. Здесь творчество режиссера стало резко меняться. В каком-то смысле искусство Женовача стало оппозиционным по отношению к своему учителю. Будучи педагогом на курсе Петра Фоменко, который стал Мастерской, Женовач выпустил там острокомедийный спектакль «Владимир III степени» по незаконченной пьесе Гоголя, затем «Шум и ярость» Фолкнера и потом – уже когда Мастерская встала на ноги – тургеневский «Месяц в деревне». Дальше их пути разминулись и, думается, неслучайно. Метод Фоменко (раскрепощение актера, расщепление образа на сцене, определенный волюнтаризм артиста) часто приводил к актерской капризности, своеволию, каботинству, что в какой-то мере привело сегодняшнюю Мастерскую без Мастера к некоторому кризисному рубежу. Женовач не мог этого не замечать.

Уже с первого спектакля курса Женовача «Мальчики» Достоевского мы видим, как Женовача разворачивает в сторону театра аскетического, сурового, даже постного. В нем доминирует этическое над эстетическим (по заветам этического лидера раннего МХТ Леопольда Сулержицкого, и, кажется, что эта параллель Женовачем осмыслена), и собственно здесь мы видим редчайший пример современного театра, где роль художника в сценическом замысле – минимальна. И в этом, и в некоторых последующих работах артисты оказывались этакими «мыслящими тростниками», почти бестелесными, с доминантой речи над жестикующей, в каком-то смысле двумерными как на иконе. Суровый, сдержанный, строгий образ своего театра Женовач противопоставлял синтетическому полиморфному театру, который расцветал

вокруг. Главной миссией артиста становилось донесение текста до слушателя, смыслообразование без попытки интерпретировать, интонировать. Культура чтения возобладала над культурой трактовки, «оживляжа» (один из спектаклей – по Диккенсу – таки заимствовал саму эту форму чтения книги «долгими зимними вечерами» у каминна). Сопротивление Женовача было очевидным и осмысленным: СТИ отказывался от репрезентивной функции артиста, от его навязчивой манипулятивности; было очень важное ощущение, что артисты СТИ тебе как бы «ничего не продают», они разговаривают с тобой даже без рекламы своей творческой воли.

Парадокс заключается в том, что тенденция театра аскезы развивается не только в параллель с синтетическими формами театра (а их несоизмеримо больше), но и равным образом как в традиционном театре, так и в театре эксперимента. Два выпускника школы Льва Додина в Петербургской академии театрального искусства Дмитрий Волкострелов и Семен Александровский – предложили нечто особенное в этой области.

Волкострелов в собственном петербургском театре «Post» и в других постановках занимается практикой принципиально не интерпретационного театра. И дело совсем не в каком-нибудь агрессивном отрицании трактовочного волюнтаризма современной режиссуры, дело в доверии к тексту. Волкострелова характеризуют два влияния. Первое из них – текстологичность, дигитальность современного восприятия; интернет и информационные технологии вернули нас из речевой культуры в письменную, но только в дигитальное письмо, которым мы пользуемся и для переписки, и для чтения с различных гаджетов. Поэтому текст, проговоренный или начертанный, отображенный на экране, становится важным художественным приемом и часто героем пьесы. Отсутствие интонирования, сдержанная сухая манера изложения текста, чтение (а не материализация) авторских ремарок также становится формой передачи текста «без посредников». Второе влияние для Волкострелова – галерейная культура, перформанс и инсталляция. Театр как бы заимствует у современного искусства культуру аскезы: интерес к отдельному, автономному, часто отделенного от содержания, значения звука, цвета, точке, линии и т. д.

Режиссера Семена Александровского, начавшего работать в той же системе, но нашедшего собственное поднаправление, отличает интерес к синтезу театра и современной науки. Одна из тем творчества

Александровского – как новейшие технические средства (дигитальные, визуальные) влияют на наше восприятие, на его скорости и качество. Спектакли обретают характер научного эксперимента, когда, например, в спектакле «Ручейник» (новосибирский «Старый дом») появляются просмотровые световые панели с проекцией, позволяющие увидеть мир фрагментизированный, разъятый. Или в спектакле «Топливо» (петербургский театр «Pop-up») идет разговор о том, как наука преобразует вселенную, как техника меняет органику, восприятие. В основе спектакля – серия интервью с основателем российской компании АВВУУ Давидом Яном. Спектакль становится своеобразным мастер-классом по продвижению идей и одновременно уверением аудитории в том, что в XXI веке не власть, не тупая сила, не сила денег управляют миром, а интеллектуальные конструирования, изобретение вещей, которые помогают жить. Информационные технологии как новые средства коммуникации. Одна из таких – флеш-моб, в структуре которого Давид Ян видит волшебство остановленного мгновения и тяготение общества к самоорганизации. Этот гимн человеческому сознанию, преобразующему вселенную, обернут еще и в любопытные сценические формы. Артист Максим Фомин, его голос, его жесты, словно бы ведет непрерывный диалог-конфликт со своим виртуальным двойником, явленным в видео и аудиотрансляции. Человек реальный конфликтует со своим кибер-двойником, дополняет его. Еще один спектакль Александровского, сделанный в новосибирском «Старом доме» – «Элементарные частицы» повествует об уникальном научном советском сообществе – новосибирском Академгородке. Культура вербатима, технологии документального театра позволяют Семену Александровскому достичь подлинности текста и сценического существования.

Необычайно развившийся жанр документального театра в России – также дань аскетическому подходу к сценическому искусству. Культура вербатима распространилась далеко за пределы столиц и стала приучать публику к пониманию того, что современная жизнь тоже может быть предметом искусства, изучения художника. Документальные спектакли словно «примагничивают» публику к месту проживания, к речевой культуре местности, ее топонимике, ее ценностным устремлениям. Вербатим (в основе которого – активное внимание к человеческим сообществам, сбор материала всей постановочной группой в непосредственном контакте к «донорами информации») стал образовательной технологией, примененной впервые курсом Дмитрия

Брусникина в Школе-студии МХАТ: поставленный спектакль сразу на первом курсе «Это тоже я» дал курсу стремительное, прежде всего, интеллектуальное развитие.

Документальный театр – если его брать в ригористическом, строгом исполнении – требует аскетических театральных форм. Московский Театр.doc Елены Греминой и Михаила Угарова, созданный как театр, проповедующий документалистику, имеет лозунг: «Театр, в котором не играют». Отрицание избыточных театральных средств, отказ от «клептомании театра», строгость, «нераскрашенность» рисунка, отказ от интонирования и декорации – следствие того, что смыслом документального театра становится передача документа из рук в руки. В отличие от интерпретационного, трактовочного театра документальный театр текст передает в первозданности, не искажая его обработкой. В документальном театре приобретает особое значение задача сохранить доверие донора информации, тем более что в документальном театре речь идет, как правило, о серьезных человеческих драмах, это театр социального звучания.

Технология вербатима еще оказалась чрезвычайно полезна для образования драматургов. Проблема существования современной пьесы в постсоветский период упирается в плохо налаженный образовательный процесс. Драматурги не обучаются внутри центральных театральных образовательных центров (ГИГИС, Петербургская академия, Школа-студия МХАТ) и по сути единственная, регулярно действующая драматургическая школа одна – это школа Николая Коляды в Екатеринбурге (она работает очень неплохо, выпуская регулярно значительное число авторов для живого театра). Но этого мало. Поэтому обучение драматургов, как правило, процесс стихийный, «в полевых условиях». И вербатим тут оказывается самым серьезным подспорьем для обучения. Молодой драматург часто сталкивается с необходимостью «переключения регистров»: в начале карьеры драматург, как правило, занят самопознанием, использованием своего опыта для формирования сюжетных линий. В какой-то момент житейский опыт заканчивается, но навык постижения другого, чужого опыта не приобретается. Вербатим – это культура погружения в опыт другого, система, нагруженная этическими нормативами, в которой писатель становится «зеркалом» – отражателем для объекта изучения. Вербатим помогает осуществить очень важный поворот от самопознания к постижению другого, оторваться от самолюбования, присущего любому художнику.

В остальном мы касаемся все же синтетических форм театра, где вопрос интерпретации, трактовки во многом зависит от сложносочиненных постановочных ходов, богатой режиссерской техники.

Постсоветский театр столкнулся (быть может, впервые после разногосолицы 1910–1920-х годов) с деканонизацией, полистилизмом театрального языка. Сложно подобрать иное слово к многообразию постановочных техник сегодняшнего дня. Каждый режиссер – сам себе система и правила игры. Это стало следствием, прежде всего, фестивализации театральной жизни, атаки мирового театра, когда за двадцать лет Россия увидела весь мировой опыт, все способы делать театр, которые были закрыты от нас железным занавесом. Интернет дал неограниченный доступ к знаниям. И молодое поколение режиссеров (а на них в России сегодня некоторым образом мода, да и хорошей режиссуры попросту не хватает на все труппы) ринулось адаптировать новые способы делать театр к актуальным российским смыслам. Торжествует доктрина «театра плюс», где к традиционным театральным технологиям «привариваются» новые практики в области психологии и социологии, арт-терапии и философии и проч.

Прежде чем перейти к новому театру, нужно бросить беглый взгляд на то, чем занимаются сегодня режиссеры, заставшие еще советскую культуру, начавшие работать при ней. Волей неволей их творчество можно уже считать «новым академизмом», хотя спектакли эти вовсе не выглядят тяжеловесными и назидательными.

Как существует традиция сегодня, в эпоху деканонизации, как она избавляется от советизмов, сделавших ее канонической, неизблемой?

Любопытную форму предложил Валерий Фокин, уверенно возглавивший Александринский театр в Санкт-Петербурге и выведший его из многолетнего кризиса. Фокин московского периода – художник, ищущий новые формы. Фокин в Петербурге – новый академист, понимающий, что линия Александринского театра была разнообразной – и романтическая преувеличенная школа, и сценический реализм, и начавшийся здесь полноценно театр Всеволода Мейерхольда. Традиция разнообразна, и поэтому Фокин объявляет проект «Новая жизнь традиции», где успешно пытается наладить контакт театральной истории с театральным сегодня. Открывает Новую сцену Александринского театра, куда переносит экспериментальные формы синтетического театра, а сам ставит на основной вещи с оглядкой на репертуар прошлого, где история предъясняется как очаровательный призрак, внезапно

оживающий то в виде элементов декорации в «Маскараде» или «Ревизоре», то в виде повтора пьес, который стали легендарными в постановках театра – «Живой труп» или «Чайка». Для Фокина характерны широкомасштабные крупные формы, пантомима, авангардная аудиосреда и гротесковые, шаржированные актерские маски. Тема двойничества, соперничества личности и личины является в творчество Валерия Фокина постоянно, но в Петербурге тема усилилась в связи с ее «петербургской пропиской». Фокин словно заполняет ранее отсутствовавшую в его карьере «петербургскую» проблематику: важнейшими спектаклями становится «Ксения Петербургская в житии» по пьесе Вадима Леванова – сценическая история преображения святой Ксении, ее духовного подвига, который творится не в прошлом и не в настоящем, а всегда – и «Двойник» по повести Достоевского, где классический петербургский пейзаж оказывается мистическим, волшебным и страшным, монструозным видением, грезой о мытарствах этого города, ставшего и величием, и нищетой российского урбанизма.

Многообразие развития русского репертуарного театра предъясняет и глава Российского молодежного театра Алексей Бородин. Находясь внутри традиции, Бородин ее развивает, откликаясь на нужды современности. Так, в РАМТе идет поиск новых форм театра для детей, связанного с явственным изменением зрительского восприятия. Фактически после лаборатории РАМТа по детскому театру становится законным и популярным жанр сторителлинга на отечественной сцене: рассказывание с картинками, перехват ролей друг у друга, формирование реквизита из подручного материала на глазах у детей, суперкамерная форма подачи текста.

Бородин расширяет горизонты репертуарного театра, часто делая из постановки спектакля мультикультурное событие. В театре работают школа юного зрителя и юного критика, налажены контакты с образовательными учреждениями Москвы. Крупная значительная премьера обрастает конкурсами, дискуссиями, лекциями; театр издаст огромный познавательный буклет. Так было со спектаклем по пьесе Тома Стоппарда «Берег утопии» (о круге Бакунина, Герцена, Белинского и др.), по «Нюрнбергу» Эбби Манна (о переживании памяти о Второй мировой войне), по «Участи Электры» О'Нила (смещение древнегреческих мотивов и истории Гражданской войны в США).

Феномен театральной Москвы – и режиссура Камы Гинкаса в Театре юного зрителя. Это режиссер мучающийся и лукавый, страдающий

и конфликтный, ревностный и непримиримый. Гинкаса интересуют последние вопросы бытия: человек и насилие, как вочеловечиться зверю, что такое тяга к преступлению и в чем причина человеческой деструктивности. Его интересуют парадоксы человеческой природы, и поэтому инструмент его постановочной техники – человек, удивительный артист, «чувствилище» культуры, а Достоевский – любимый автор. Гинкас любит моральные парадоксы, говорит о сложности человеческой природы и неоднозначности моральной оценки: сыноубийца Медея оказывается жертвой и проклятием маскулинного мира, городской меркантильной цивилизации; декабристы, обвиняя своих палачей в то, что и повесить – то не умеют, делают России колоссальный комплимент; Катерина Ивановна Мармеладова стучится в небесные двери, и ей когда-нибудь откроется.

В Санкт-Петербурге эту ветвь театральных «последних вопросов» поддерживает Лев Додин и его труппа Малого драматического театра. Его классическое наследие всегда обогащено актуальными смыслами, ответом на запросы сегодняшнего дня. Он едва ли не первым выводит на сцену новую российскую постсоветскую литературу с ее растабуированными темами – в спектаклях «Клаустрофобия» и «Gaudeamus» в середине 1990-х в театр пришли Владимир Сорокин, Людмила Улицкая, Сергей Каледин. В «Клаустрофобии» еще в самом начале постсоветского пути Додин предупреждает общество о том, что свобода есть в том числе необходимость бдительной терпимости, ведь свобода вовсе не означает свободы только для «всего хорошего». Избавление от советской боязни замкнутого пространства с неизбежностью откроет двери и человеческой мерзости. А «Бесы» Достоевского Додин ставит в начале 2000-х с одной стороны как литературу, которую нужно реабилитировать после долгих лет запрета, с другой стороны, как актуальное сочинение, адресованное России, в которой не должна повториться стратегия человеконенавистничества. Лев Додин – режиссер «русской темы», он обогащен специфически российским способом мышления, поворотами мысли, философией, вечно колеблющейся между православием и язычеством, западничеством и славянофильством, богоискательством и богоборчеством, государствоцентризмом и анархизмом. В 2010-е Додин ставит важные, социально значимые спектакли по западной классике. В «Коварстве и любви» Шиллера говорится о праве частного человека на частную жизнь и о государстве, требующем подчинения, убивающем достоинство частной жизни. Во «Враге народа» Ибсена Додин внезапно

воскрешает архаическую тему одинокого героизма, странничества, ригористической бескомпромиссности бунтаря-отшельника. Истина выше общества, истина выше родины. Что-либо изменить может только герой-одиночка, отказывшийся от всяческих связей с миром, потерявший страх смерти и отшельничества.

Важно понять, как происходил процесс обновления театрального языка. Первыми пробудились драматурги – возникает движение «Новой драмы», которое вводит культуру читок, публичных обсуждений и дискуссий, лабораторного движения внутри репертуарных театров и за их пределами. Современная пьеса, поначалу тяжело пробивавшаяся на сцену, поставила вопрос об изменившемся восприятии реальности, о новых уровнях правды и правдоподобия на сцене, что сделало возможным поиск новых способов постановочной культуры, могущих справиться с неканоническим драматургическим письмом.

Другой, даже более важный фактор изменения – огромное фестивальное движение. Относительно либеральные 2000-е годы позволили эффективно обмениваться международным опытом (количество международных акций было велико и сошло на нет в середине 2010-х) и привозить звезд западного и международного театра в столицы и даже провинцию. В «нулевые» годы, например, в Москве одно время было ощущение, что фестивали сменяют друг друга: один начинался, когда другой заканчивался. Говорили даже о дурной фестивализации театральной жизни: часто необходимость видеть невиданный ранее театр заслонял московские премьеры.

Организованный сразу после крушения СССР фестиваль «Золотая Маска» стал формой консолидации огромной театральной страны, видел свою задачу, прежде всего, в попытке уравновесить столичную театральную жизнь и провинциальную культуру, децентрализовать картину сценической практики. Каждый год праздник театра разворачивается в полуторамесячный марафон, выставку достижений всероссийского масштаба за прошлый сезон. Важен принцип всеохватности: в «Маске» участвуют все регионы страны и все жанры, начиная от огромных опер и завершая миниатюрными куклами, и все тренды современного театра. Принцип отбора строг – он позволяет группе театральных критиков-селекторов объезжать за год всю страну, высматривая лучшие работы для конкурсной и внеконкурсной программ. Таким образом, в финальном форуме в Москве показываются около 150 спектаклей. Самым важным результатом действия «Золотой Маски»

стала реальное оживление провинциальной театральной жизни, ее автономизация. Очень важно говорить о том, что «Золотая Маска» как статусный фестиваль пытался не только раздать премии явным вершинам театра, но и открывать новые имена и тренды, обращал внимание на инновации: собственно сетка номинаций менялась, как только театральные мир открывал для себя новшества.

Уникальный фестиваль был основан также в конце 1990-х – фестиваль NET – Новый европейский театр. Его своеобразие – в частной инициативе, послужившей мотивацией для формирования интереса общества к западному театру, с вершинам которого нас фестиваль знакомил в течение двадцати лет. По сути это был фестиваль театральных критиков, который привозил в столицу результаты регулярных просмотров важнейших европейских форумов. Реализация фестиваля всякий раз зависела от различных источников финансирования, площадок, с которыми удавалось договориться, и объем фестиваля всегда транслировал степень интереса бизнеса и госинституций к западному театру. Фестиваль, между тем, крайне популярен в театральном сообществе – впервые Москва увидела здесь работы Тальхаймера и Херманиса, Пипо Дельбоно и Кригенбурга, многих других. Кроме того, в число «новых европейских спектаклей» включались и опыты российского театра: по сути NET открывал широко таких дебютантов, как Евгений Гришковец, Иван Вырыпаев, Дмитрий Волкострелов.

Огромное значение – у Чеховского фестиваля в Москве. Если NET занимался театральным «арт-хаусом», то летний Чеховский фестиваль, часто работавший тогда, когда театральный сезон идет на убыль, занял нишу качественного «народного» театра, предъявляя шумные, зрелищные постановки синтетического театра – нового цирка, современной пластики, музыкального и визуального театров. Кроме того, Чеховский фестиваль все более активно занимается вывозом азиатского театра – и традиционного, и новейшего, разбавляя «европоцентризм» театральных ожиданий зрителя.

Фестиваль «Балтийский дом» в Петербурге сделал себе имя на взаимном интересе российской и прибалтийской культур – что ни говори, но взаимопроникновение этих двух культур (и в первую голову в театре) можно считать важнейших советским завоеванием. Фестиваль «Балтдом», можно сказать, и породил эту особую моду на театр стран балтийского региона, прославил имена Някрошюса и Коршуноваса, Смедса и Нюганена.

Очень важными результатами автономизации провинциальной театральной жизни стали региональные фестивали. В 2010-е годы особым образом выделяются «Платоновский фестиваль» в Воронеже под патронажем режиссера Михаила Бычкова – фестиваль мирового театра столичного масштаба и «Новосибирский транзит» в Новосибирске – фестиваль восточной части России: Урала, Сибири и Приморья с очень тщательной системой отбора. А в 2000-е годы провинциальные театральные фестивали – «ДНК» в Красноярске, «Голосова, 20» в Тольятти, «Коляда plays» в Екатеринбурге и другие – оказали огромное влияние на движение современной пьесы

В целом можно говорить о том, что фестивали в российском театре формируют определенный знак качества, это метод селекции, расстановки акцентов на огромном поле российского театра.

Нельзя не заговорить о влиянии открытых площадок на раскрепощение театральной реальности в России. Появившиеся в начале 2000-х годов сперва в Москве (Центр им. Вс. Мейерхольда, ТЦ «На Страстном», ЦДР и другие), затем в Петербурге и некоторых городах России, они смогли сломать монополию репертуарного театра, создать вакансии для молодой режиссуры, хореографии, сценографии, драматургии и критики, повысить роль кураторства. Вопрос возможностей для дебютирования по-прежнему остается очень острым – частично эти возможности предоставляет провинциальный театр, в котором миграционные процессы – константное явление. Но как раз создание сценических пространств, лишенных труппы, управляемых командой менеджеров, дало некоторые возможности для экспериментов с социальным театром, новой драматургией, театром художника и проч. – тем, что невозможно зачастую в нормативном театре репертуарной модели, не могущем пойти на риски. Появляются и любопытные формы синтеза репертуарного театра и открытой площадки («Приют комедианта» в Петербурге при директоре Викторе Минкове или Театр наций при Евгении Миронове).

Мы говорили выше об опыте аскетического театра, теперь самое время представить более обширную территорию синтетического театра, театра, пытающегося преодолеть свои собственные горизонты, уйти в зоны, еще не освоенные сценической культурой.

Лаборатория Дмитрия Крымова, возникшая в театре Анатолия Васильева в начале 2000-х, прежде всего, ставила задачу открыть в России специфический жанр – театр художника, театр предмета.

Артисты, они же художники (в качестве перформеров Крымов за- действовал как своих учеников-сценографов, так и студентов, а затем выпускников эстрадного факультета ГИТИСа), занимали сценическое время рисованием, коллажированием, ассамбляжем, перформансом, хэппенингом, где соединяли несоединимые материалы, из самых дико-винных предметов собирали различные образные системы и артефакты, затем разбирали, синтезировали цвет и звук и тому подобное.

Такой вид театра, помимо раритетной формы, которая миру была давно известна (приложил руку к ее созданию, между прочим, Василий Кандинский в «Баухаусе»), а советской культурой отвергалась, в руках Дмитрия Крымова оказывался своеобразной школой театрализации жизни. Крымову, пока он был еще только художником, была свойственна примитивистская школа, и отсюда возникает намеренное «простодушие» средств и способов реализации. Из числа доступных в быту предметов и красок. Возникало очень важное «настроение» спектаклей Лаборатории Крымова: «сделай сам». Спектакли оказывались мастер-классами про преобразению вселенной вокруг себя, уроками театрализации действительности: как из хлама, мусора, хаоса предметов создать художественную систему. Миру вокруг можно навязать свои правила игры, если его театрализовать, оживив мертвую материю.

Со спектакля «Горки-10» возникает вторая важная «тема» театра Дмитрия Крымова: он становится активно саркастичным и ерническим в отношении штампов классического наследия. Театральность, легкий игровой подход оказываются действенным способом обнаружить фальшь искусства, когда оно встало на поток. Театр особо остро воспринимает время, и стили, которые сменяют друг друга еще быстрее, чем времена суток. Театр, имеющий непосредственный контакт с публикой, делающийся здесь и сейчас, имеет возможность чувствовать идеально, как быстро устаревает то, что восхищало еще вчера, как время безжалостно сжирает иллюзии прошлого. В «Горках-10» Крымов проходил и по советской лениниане, и по советским же штампам фильмов о войне. В «Бердичеве» герои чеховских «Трех сестер» страдали так сильно, что оказывались физически жалкими уродцами, вызывающими наглядное сочувствие. А в спектакле по Островскому «О-й. Поздняя любовь» повергалась нежному осмеянию свойство русских классиков наделять своих голубых героинь и героев тройной сострадательностью, житейской беспомощностью и сказочным, одическим морализмом.

Крымские спектакли театра художника часто напоминали структурно сбор и разбор неких сложносочиненных геометрических конструкций, когда фрагментированный до состояния хаоса мир художник усилием художественной воли собирал разрозненные фрагменты в хрупкую гармонию и затем точно так же, рукою шаловливого ребенка, разваливал эту гармонию в чистый хаос. Тот же принцип «сходо-развала», конструирования и деконструкции используется и в отношении литературного материала.

Владимир Панков пришел в театр не из театральной среды. Его юность – фольклористика, народная музыка, песенные экспедиции, мульти-инструментализм. Панков развивает понятие музыкального театра, изобретает сам себе закон, свой собственный жанр, который называет «саундрама». Сказать, что спектакли Панкова от этого становятся похожи на обычные музыкальные спектакли, значит задвить всю инновационную сложность панковской режиссуры. Спектакли, созданные с участием «Пан-квартета» (музыкальной группы Владимира Панкова), делают саму музыку, само «звуковое покрытие» – режиссером спектакля. Незаметно дирижируемая Панковым музыка сама дирижирует и ведет спектакль, создавая «саунд-атмосферу», похожую на звуковое сопровождение действительности, куда влезает разный звуковой «мусор»: от обрывков радиопередач до шуршания при ходьбе. Звук стал режиссурой в спектаклях Панкова – музыка ведет игру, подчиняя действие на сцене своему ритму, то хаотично-джазовому, то сурово-роковому, то игрово-фольклорному. Главным действующим лицом театра стал звук. Звук по сути организует мизансцену, музыканты становятся перформерами, двигаются по сценической площадке, образуют мизансцены с артистами, вмещаются в действие. Музыка словно охраняет действие, подчиняет своему ритму, не дает рассредоточиться. Кроме того, музыкой становится сама речь, нарратив Панкова не слишком интересует, а диалоги и монологи, подчиняясь ритму музыки, становятся музыкальной фразой, формой нерелигиозной литургии, песнопения. Все это позволяет Панкову существовать в разных литературных стихиях – и это не только классика («Вечера на хуторе близ Диканьки» или «Утиная охота»), но и современная пьеса («Доктор» Елены Исаевой, «Я – пулеметчик» Юрия Клавдиева, «Красной ниткой» Александра Железцова). Существенным был спектакль и по авангардной поэзии из 1920-х – по поэме Марины Цветаевой «Молодец», пока

не получивший, увы, продолжения. Все это доказывает, что был найден какой-то универсальный ключ.

Едва ли не первой фигурой в русском театре 2010-х годов становится Юрий Бутусов. Он стремительно, с самых первых своих спектаклей, ворвался на театральный небосклон, предпочитая работать в различных театрах Москвы и Петербурга циклами: сперва были работы по абсурдистам (Пинтер, Беккет, Камю, Сухово-Кобылин), затем большой шекспировский цикл, затем Брехт, теперь начата работа по новой драматургии. Бутусов сегодняшний ищет способ работы в бессистемном, бесструктурном театре, театре-пейзаже, как его описывает Ханс-Тис Леман, изобретатель термина «постдраматический театр». Литературные фрагменты могут меняться между собой, заменяться сценой молчания, роль может становится хореографическим этюдом, в текст одного произведения может вклиниться другой текст и проч. Метод Бутусова чаще всего – не допустить подчинения театральной эстетике литературной композиции, изобрести новую, специфически театральную структуру для литературного материала. Объясняя свой метод, Бутусов говорит, что репетиции идут не «от текста», а «к тексту». К написанному слову тут подбираются, пытаюсь высказать мысли и ощущения через иные средства выразительности, подобраться к слову, уподобляясь автору-творцу, словно бы авторский язык ткется здесь и сейчас, а не дается нам готовым.

Для Бутусова характерны экстастика, «взрывоопасность» актерского существования – артисты существуют на грани своих возможностей, на грани физического истощения; артисты признаются, что и репетиционный процесс точно так же изнуряющ – Бутусов работает с актерами таким образом, чтобы верная интонация выходила как «последний вздох», на грани усталости. В спектакле «Добрый человек из Сезуана» (Театр им. Пушкина, Москва) Александра Урсуляк именно таким образом строит роль Шен Те, чтобы выявить это свойство современного человека – феномен хронической усталости, энергозависимость от ритма города. Увлекающий тягучий ритм, когда танцуешь, сам того не желая, подчиняясь иррациональной стихии, – хореографическая основа спектаклей Бутусова (режиссер работает с хореографом Николаем Реутовым): органичной частью спектаклей становятся коллективные танцы героев, который словно «заводит» выбегающий на сцену сам режиссер. Спектакль таким образом становится формой энергообмена со зрительным залом.

Любопытный способ взаимодействия со своим спектаклей Юрий Бутусов предлагает в «Чайке» (театр «Сатирикон», Москва) – вопреки здравому смыслу, режиссер в бытовой одежде врывается в свой спектакль, действуя как провокатор, сумасшедший художник. Видимо, солидаризируясь с Костей Треплевым, Бутусов на сцене пытается нервно «спасти» свое детище, что-то чинит, подправляет, затем пытается сжечь свое творение, оправдаться перед зрителем. «Чайка» Бутусова – о патологической зависимости художника от акта творения; о том, что творчество лишает человека покоя, комфорта, как солитер высасывает из тебя все силы. Это спектакль о том, как мучительно трудно поставить спектакль и со стороны – режиссеру – взирать, как рухнет на глазах твое творение, и не быть в силах это изменить.

С явлением режиссера Кирилла Серебренникова в российском театре начались существенные перемены. Во-первых, он доказал возможности слома столичной иерархии, возможности пути из провинции в столицу, дебютировав в Москву уже в зрелом возрасте с не слишком заметным опытом работы в Ростове-на-Дону. Первый его московский спектакль «Пластилин» по пьесе Сигарева вывел Серебренникова в лидеры молодой режиссуры и расколол общество. Серебренников как ледокол прошел по театральному ландшафту, и вслед за ним в очередь устремились другие художники.

Серебренников – режиссер современной темы, он высказывается остро, социокритически о психозах и комплексах сегодняшнего дня. Он начал с постановок актуальной драматургии (Сигарев, «Терроризм» и «Изображая жертву» Пресняковых, «Откровенно поляроидные снимки» Равенхилла), затем стал работать с классикой как с современной пьесой. В его «Мещанах» (МХТ им. Чехова) мещанами были все молодые – хамоватый Нил и апатичные дети Бессеменова, а чета стариков, напротив, вызывала уважение и сострадание, как советские старики, потерявшие в одночасье все свое величие и власть, а «Лес» (в том же театре) был перенесен в эпоху брежневского застоя, где околопартийная элита по-прежнему, как и во времена Островского, презирала и унижала острых беспокойных художников и предпочитала комфортное, галантное искусство.

Кирилл Серебренников работает на стыке разных видов искусства – именно с его руки драматический театр стал находить точки соприкосновения с контемпорари денс, с галерейной культурой, миром современной музыки, видеоартом и т. д. Создание Гоголь-центра

в начале 2010-х породила новый тип репертуарного театра в России – спектакли здесь играют сериями (не друг за другом, несколько раз в месяц, а целой обоймой по 4–5 показов несколько раз в году), а театральное здание работает и днем как клуб, оно открыто, горизонтально для зрителя. Репертуарный театр становится зоной не только театра, становясь и лекториумом, и видеотекой, и местом для образования. Примечательно, что именно Кирилл Серебренников смог пробить нашу изоляцию от западных театральных фестивалей – в последние годы его спектакли («Мертвые души» и «Идиоты») представлены на крупнейших европейских фестивалях в Авиньоне и Вене (наряду с «Идеальным мужем» Константина Богомолова). Из-за проблем с визами и таможней, отсутствия государственных программ по экспортированию культуры российский театр очень сложно встраивается в европейские интеграционные процессы.

Параллельно существует традиция петербургского авангарда, которая сосредоточилась в фигуре Андрея Могучего и его Формального театра. Петербургский авангард мыслит себя как оппозиция респектабельной, пышной, осмысленной Москве и реализует себя в абсурдистских формах невербального, пластического театра. Тут и российский вариант европейского жанра «новый цирк» – опыт трагической клоунады «Лицедеев», остросоциальной, гротесковой и безусловно являющейся продолжением прерванной линии русских дадаистов, обэриутов. Тут и алогичная пластика театра «Дерево», в какой-то момент слившаяся с рок-средой, с мультимедийными концертами «Поп-механики» и «АВИА». Тут и различные неформальные объединения молодежи, трактующих российскую культурную мифологию: от того же феномена ленинградского рок с его экзальтированностью и театральностью («Алиса», «АукцЫон», «Странные игры» и проч.) до «митьков». Могучий – режиссер визуальной культуры, прежде всего, создающий обширные мультижанровые полотна большого формата. Опыт Формального театра отразился для Могучего и в области руководства Новой сценой Александринского театра, а затем и БДТ – с неизбежным сообщением академическим площадкам новой энергии, отхода от «литературоцентризма» театрального высказывания.

Раскалывающим театральное сообщество феноменом уже 2010-х годов становится режиссура Константина Богомолова. Его опыт оформлялся долго, эволюционно, и в конечном итоге выразился в постановке титульных, канонических литературных текстов, где режиссер

актуализовывал классику путем волонтаристского приближения ее к современности и раскрытия скобок, которые оставляет автор. Богомолов занимается фаршированием известных текстов собственными текстами, визуальными образами, размышлениями о сегодняшнем дне. Такой метод Богомолов называет «десакрализацией смерти», попыткой уйти от основ греческо-христианской цивилизации с ее обожанием, обоготворением смерти. Называя психологический театр методом «выпрашивания у зрителя определенной эмоции», Богомолов приводит артиста к отказу от интонирования и игры, к ноль-позиции, «разоружению» школы, попытке реализовать интеллектуальный, а не эмоциональный потенциал у зрителя. Чаще всего мир Богомолова – карнавален, это демонстрация изнанки человеческого существования с неизбежным обращением к темам телесности (раскрепощение тела как результат десакрализации смерти), раблезианства, нарочитой вульгарности. С появлением фигуры Богомолова в российском театре вновь заговорили об интересе театра к ядовитой беспощадной сатире.

Богомолов обновляет язык режиссуры. Его персональным изобретением можно считать использование видеоэкрана как своеобразной «режиссерской ремарки» – на экранах режиссер словно бы общается со зрительным залом во время действия, сообщая ему тексты, заголовки, лозунги, определяющие интонацию данного мгновения спектакля, дающие иронический комментарий к действию, ключи к восприятию сцены. С фигурой Богомолова также связана тенденция вторично использовать элементы массовой культуры, заходить на территорию масс-медиа для достижения более высоких смыслов. Используя элементы низовых жанров (клубная культура, шлягерные песни, шансон и проч.), Богомолов помещает их в неестественную среду, лишает силы, обновляет смысл слов и высказываний и словно бы валоризирует утраченные, расхвачанные, банальные образы.

Один из самых интересных феноменов 2010-х – режиссура Виктора Рыжакова, часто выступающего в тесном контакте с пьесами Ивана Вырыпаева. Рыжаков разрабатывает «театра текста» – вопреки общей тенденции отказа от доминанты литературы в театре, Рыжаков видит свою главную задачу в донесении текста до зрителя. Причем, артисты часто находятся в ноль-позиции по отношению к литературному материалу, играют таким образом, чтобы не привнести собственных интонаций. Текст проходит сквозь речевой и эмоциональный аппарат

артиста, словно бы его не задевая – на него влияет, прежде всего, структура, ткань текста, его логическая «связанность».

В среде большого числа молодых режиссеров выделяются Максим Диденко с его интересом к пластическим гротесково-цирковым формам и завязкой на постоянную «шумовую завесу» от композитора Ивана Кушнира – тут и драм-энд-басс, и эмбиент, и электронная перкуссия; а также Марат Гацалов, работающий в сложных визуально-пространственных формах.

Невозможно в обзоре 2000-х и 2010-х упустить тему провинциальной режиссуры. За счет того, что провинциальная культура в эти годы обрела опыт автономии, стала более активно и смело доверять молодым постановщикам, открываться новым текстам и новым приемам, можно говорить о провинциальном театре как не менее важном, нежели процессы в столицах, плацдарме для формирования современного театрального языка. Пожалуй, это вообще главное достижение 2000-х: наращивание мускулов российской провинции (прежде всего, Сибири и Урала, Поволжья, национальных республик, в остальных регионах процесс заторможен). Генерация режиссуры, возникшей в конце 2000-х – начале 2010-х – это феномен, полностью созревший на провинциальных сценах.

Одна из основных точек интереса – Михаил Бычков, основавший в Воронеже Камерный театр, а затем и крупнейший Платоновский фестиваль. Для режиссуры Быčkoва характерен острый гротеск, интерес к современности, ее наплывающим темам. Крепкая полифункциональная труппа, которая развивается в условиях жестокого авторитарного театра, достигающего высот столичных мастеров.

Значительные феномены можно встретить в Перми, где работает Сергей Федотов в театре «У моста», имеющего тенденцию к мистическим, гиперреалистическим спектаклям о России как непостижимой, заповедной, своеобразной зоне. Федотов также связан с феноменом Мартина Макдонаха, которого режиссер открывает для российского театра и безусловно русифицирует. Интересен также и Пермский Театр театр, который Борис Мильграм повел по пути качественного коммерческого репертуара, музыкальных, пластических работ. В Красноярске работают Олег Рыбкин в Театре драмы (основал фестиваль ДНК – Драма новый код, оказавший огромное воздействие на развитие современной пьесы в Сибири) и Роман Феодори в ТЮЗе. Линия Феодори – сочетание интереса к документальному театру и одновременно

к большеформатным дорогостоящим, оснащенным по последнему слову техники спектаклям для детей, у которых, можно сказать, даже нет конкурентов в стране.

В новосибирском театре «Глобус» работает Тимофей Кулябин, строящий свой театр на темах современной веры и безверия, пытающийся синтезировать театр философского парадокса с галерейной культурой, визуальными зрелищными формами. Получил широкий резонанс его спектакль «Три сестры», сделанный через язык сурдоперевода. Также Кулябин является автором оперного спектакля «Тангейзер» – очень качественной, умной, интеллектуальной постановки, ставшей главной жертвой политической и религиозной цензуры середины 2010-х годов.

Очень важным феноменом развития провинциальной культуры становится движение малых городов – театра в городах, не являющихся столицами субъектов федерации, театров муниципального уровня финансирования. Это движение, поддержанное и театральной общественностью, и государством (огромное значение тут – усилия Театра наций), позволяет делать театр в малых городах не со скромными задачи, а пытающееся быть равнозначным наряду с театрами областного и федерального подчинения. Один из примеров существования отличного театра в удаленных городах – Алексей Песегов, работающий в своей родном городе Минусинск Красноярского края. У Песегова мы встречаем новейшие приемы сценографического искусства (художник Светлана Песегова), интерес к феномену «провинциального сознания», «сибирского темперамента», «сибирского этноса», также отчетливо звучит пронзительная женская тема – тема женщины, в XX веке взвалившей на себя тяготы быта, но чувствующей время кожей, телом, идеально обустроенной чувственностью.

Отдельного упоминания достойны национальные театры – театры на нерусском языке, прежде всего, театры финно-угорских и тюркоязычных народов. К сожалению, во всем мире очевидна тенденция к сокращению языков малых народов, и театр это не может не чувствовать на себе. Практически исчез детский театр на языках, но вместе с тем на фоне относительной свободы этнический театр осознает себя на остром лезвии между постулированием себя как инструмента сохранения и развития языка и вместе с тем как форма рекламы своей идентичности, выживания за счет сращивания, ассимиляции с мировым театральным опытом. Кроме того, важно понимать, что этнический театр с его опорой на эпическое мышление, корни, представляет

собой театр принципиально не классический, не психологический, что составляет значимую альтернативу театральному мейнстриму. Опора на религиозные культы и мистерии, на архаический театральный язык, присутствующая в якутском, хакасском, бурятском, ханты-мансийском театрах, дает шансы причислить такой театр к уникальным феноменам российской межнациональной культуры.

Отдельный разговор – о том, что происходило в эти годы с современной пьесой.

1990-е годы вошли в историю театра как годы стагнации: кризис финансирования и управления, отток зрителя (прежде всего, интеллектуального, для которого театр был проводником либеральных идей, но демократического зрителя тоже), буржуализация, бульваризация репертуара. Театр часто стал восприниматься не как духовная коммуникация, а как часть досуга. Резко оборвались связи театра с драматургией. Прежде всего, исчез механизм распространения пьес по театрам – интернета еще не было (а в 2000-е и до сих пор он является главной движущей силой современной пьесы в российском мире, как раз именно сила новой пьесы выразилась в том, что ресурсы интернета и блогосферы максимально включились для продвижения драматургии), театральные журналы перестали выходить, а книги по драматургии как не выходили, так и теперь не выходят. Для огромной, раздробленной страны с затрудненной коммуникацией этот факт стал достаточным для того, чтобы выработалась формула: «У нас нет современной пьесы».

Современной пьесе в новой России суждено было стать в 2000-е годы самым важным, заметным трендом, вещью, о которой все спорили. Случилось это, наверное, потому, что современная пьеса затронула множество пластов не только эстетики, но и социальной жизни, поставила вопрос о том, куда движется искусство и общество. Более того, важно говорить о том, что именно новые драматурги первыми заявили, во-первых, о своей консолидации и желании действовать, во-вторых, об острой необходимости обновления языка искусства, не только драматургического, но и языка театра вообще, новых конвенций в отношениях драматург-театр и театр-общество. В конце 1990-х – начале 2000-х началось движение обновления театра в России, и началось оно именно с драматургии.

После обнуления драматургической жизни страны, в какой-то момент, после череды усиленных акций и мероприятий, драматургический

цех действительно обновился. Драматургические конкурсы («Любимовка», «Евразия», «Свободный театр», «Премьера» и др.) стали собирать до 500 новых пьес в год. Рынок стал пополняться предложениями для театра, а драматургическое мастерство стало востребовано, стало ясно, что с этими пьесами можно делать, как их продвигать, как работать с новой драматургией. Показательными были тольяттинский феномен, о котором уже написаны диссертации, и феномен белорусской драматургии. Как только возникали «открытые двери», появлялись люди, желавшие продвигать жанр, институции, готовые обеспечить минимальную инфраструктуру, зрительский интерес, так сразу вокруг «места силы» возникали интересные творческие личности, желавшие писать пьесы, образовываться, тратиться на общее дело. Так получилось, что между драматургическими поколениями – поздним советским и первым постсоветским – почти не вышло «рукопожатий», видимой связи поколений, обмена опытом. Драматургия словно началась с нуля, и это дало как положительный эффект, так и, разумеется, отрицательный. Тут сыграл тот факт, что по факту единственной авторской и регулярно действующей школой драматургии является школа Коляды, что крайне мало для России. Поэтому поколение драматургов пришло из любителей, поколение «неоварваров». В большей массе современные драматурги являются жителями не столичными, это, как и, например, русский авангард 1920-х, провинциальное явление. Оно дает, безусловно, знание жизни и социальную обостренность.

В 1990-е современный герой исчез с подмошков, реальность на какое-то время перестала интересовать театр. Реальность ужасна, криминальна, безысходна, неузнаваема – и она полностью исчезает со сцены; театр уходит в ностальгию, сновидение, грёзы, не желая работать над своим отражением в зеркале. Феноменом 1990-х стали инсценировки классической прозы.

Весьма существенно, что движение за обновление репертуара начали сами драматурги – прежде всего, это «Любимовка», фестиваль современной пьесы, который возглавили Михаил Угаров и Елена Гремина; позже начал работать с молодыми драматургами Николай Коляда, сперва в институте, потом в возникшей премии «Евразия», на фестивале «Коляда-plays». Сплотившись, поколение, идущее сразу за последними советскими авторами, стало работать над формированием мотиваций для постановки новых пьес и технологиями продвижения новой драмы в среде театрального истеблишмента. Любопытно,

что драматургическое движение в стране в первом своем десятилетии, на первых шагах оставалась частной инициативой частных лиц, не поддержанной ни одним из государственных институтов. Это вообще одно из важнейших свойств театральной культуры 2000–2010-х: волю к переменам осознавала сама театральная система «снизу» и пыталась сама себя излечить, исправить. Собственно движение современной пьесы возникает в этот момент, и перед ним встают четыре важнейшие задачи, которые были во многом реализованы за 2000-е и начала 2010-х. Идея консолидации, объединения сил – не только географически (а опыт «Любимовки», внедривший в театральный контекст жанр читки с обсуждением, который стал законной частью театрального ландшафта, породил массу подобных семинаров – в Екатеринбурге, Тольятти, Минске, Санкт-Петербурге, Омске, Петрозаводске, Алма-Ате, Ташкенте, Ереване, Уфе, Красноярске, Харькове, Киеве и в других городах), но и междисциплинарно (создание тандемов «режиссер-драматург» и проч., а также привлечение кинодеятелей, гуманитарной науки к феномену современной пьесы). Идея распространения пьес, доведения информации о существующих текстах до огромной театральной России, презентации-ярмарки нового предложения для репертуара. Идея синхронизации с мировыми драматургическими процессами – в 2000-е очень распространены и эффективны международные драматургические семинары и переводческая деятельность. И, наконец, и прежде всего – обновление репертуара, возврат современного героя на современную сцену. Когда нужно понять наше время, назвать его и начать с ним сотрудничать. Новая пьеса осознает необходимость самоидентификации, без которой невозможно нормальное функционирование человека. И в этом смысле безусловно современная пьеса в России – есть проявление огромного социального беспокойства, и даже социального раздражения. Новая драма лежит в поле неизбежных социальных конфликтов в обществе. Современным драматургам – а это драматургия боли, не комфорта – не нравится положение дел в новой России, или же дискомфорт они считают нормой. Но они все понимают самое главное: чтобы начать работать с реальностью, нужно этот мир обозначить, назвать, критически разглядеть. С этого жеста начинается самосовершенствование.

Михаилом Угаровым и Еленой Греминой в свое время была выбрана очень правильная философия. Новая пьеса стала входить в нормальную театральную жизнь через образовательные технологии

и лабораторное движение. Нехватка экспериментального направления и нехватка современного героя словно бы компенсировали друг друга и обеспечили и тем, и тем успех. Действительно о недостатке риска, пространства для эксперимента, альтернативы в несколько конвейерном способе репертуарной жизни театра заговорили впервые именно через современную пьесу. Очень важно, что подобные полумеры – читка пьесы, превью, лабораторный показ, эскиз постановки – никогда не обходятся без общественных дискуссий, без диалога со зрителями.

Новая пьеса подняла волну общественных дискуссий о театре. Более того – как социально активное искусство (новые пьесы очень публицистичны, затрагивают острые, конфликтные моменты, обладают протестным мышлением) – новая драма вернула театру общественную значимость. Прежде всего, благодаря тому, что вызывала в зрителе диалог, отклик. Так или иначе, новая пьеса задает вопрос о будущем театра: и в том числе вопрос для себя самоубийственный – можно ли сегодня надеяться, что новый виток театрального эксперимент будет зависим от текста, от литературы. У движения современной пьесы в России своя логика, а у режиссуры на рубеже веков своя, и режиссура все больше и больше старается оторваться от литературы как цемента театрального действия, найти свой собственный голос, не зависящий от ходов литературной композиции. Театр больше не хочет быть служанкой литературы. Драматург в современном театре становится мастером композиции, арматуры спектакля, структуры, в то время как постановочное мастерство как раз становится все более бесструктурным. В искусстве драматурга мы видим определенность, зафиксированную в слове, логику психологического поведения, слова вербализуют невысказанное, а опыты современной режиссуры как раз стараются избежать манипулятивности, определенности сценического высказывания. Возникает дилемма, конфликт интересов. Все более распространяется модель, при которой драматург становится частью театрального замысла, автором создаваемого с нуля текста спектакля. Функция драматурга в постдраматическом театре видоизменяется. После того, как современная пьеса закрепилась на сценах страны, на смену эре драматурга в 2010-е в русский театр пришла эра художника.

(Здесь важно говорить о том, что сценографы действительно стали многое определять в театральном замысле. В 2000-е приходит новое поколение мастеров: Зиновий Марголин, Александр Шишкин, Галина

Солодовникова, Николай Симонов, Ксения Перетрухина, Мария Трегубова, Виктор Шилькрот, Екатерина Галактионова, Лариса Ломакина и многие другие. Их общее направление – это игры с восприятием зрителя, заходы на территорию перформанса и инсталляции, желание наделить зрителя какой-то ролью в спектакле, дать угол зрения, фильтр наблюдения за спектаклем, выведение зрителя из пассивной наблюдательной позиции.)

И все же о чем и как пишут молодые драматурги? Доминирует предельный острый драматизм, даже трагизм. Доминирует натуралистический документальный стиль: изменяющаяся реальность требует фиксации ускользающей реальности, физиологии жизни. Документальный, свидетельский театры действительно оказали большое влияние на театр 2000–2010-х годов, впрочем, и для европейского театра это явление, этот новый виток сценического реализма также немаловажен. Комедийное, сатирическое начало развивается гораздо хуже.

Для драматургов первой волны (Евгений Гришковец, Василий Сигарев, Олег Богаев, Ольга Мухина и др.) характерны темы виктимности героя, статуса жертвы, рассказа о реальности с точки зрения униженного и оскорбленного героя, у которого нет ни желания, ни возможностей изменить мир.

Поколение 2000-х (Иван Вырыпаев, Павел Пряжко, тольяттинцы братья Дурненковы, Юрий Клавдиев, Вадим Леванов) попыталась искать новые драматургические формы, среди которых весьма ярок был жанр антиутопии, причем не политической, а религиозной: пьесы об обретении новых символов веры с неизбежным крахом.

Испытывающий одновременно и буддийское, и православное влияние, Иван Вырыпаев ведет поиск новой дидактики в драматургии, пытаясь найти формулу бесконфликтной драмы. Вырыпаев использует метод тавтологии, топтания на одном месте, ритма катехизиса. Его тексты словно танец дервиша балансируют в одной точке. Бесконфликтность выражается в поиске безусловного человека, человека без концепций, человека, подчиненного внешнему закону, а не внутреннему, лживому, конвенциональному. Бесконфликтность – это буддийское «позволить всему быть», пить воду, а не изобретать концепцию воды. Человек живет просто, не по принципам, а смыслом человека наделяет Бог. Пьесы Вырыпаева наполнены проповедями новой этики, и текст в них часто становится главным героем.

Павел Пряжко изучает новые способы коммуникации, человека в тисках дигитального восприятия. Персонажи Пряжко языком пользуются так мало и так неvirtуозно, что мы видим, как «магнитофоно» отражая жизнь языка, Пряжко демонстрирует процесс отмирания языка как средства коммуникации. Понимание, контактирование приходит через какие-то иные средства связи, межличностного общения. И с этими же проблемами связана и доминанта ремарки в драматургическом письме Павла Пряжко: их объем не сопоставим с малым объемом реплик. Именно с Пряжко связано переосмысление функции ремарки в современной драме. Наблюдаемый эмпирически феномен отмирания языка как основного средства коммуникации позволяет сократить объем диалогов и нарастить объем ремарок, перенося на них все функции драматического напряжения и композиции: ремарки смыслообразующие, ремарки действенны, ремарки событийны, ремарки поясняют, расшифровывают кодовый, дежурный язык диалогов. В некоторых пьесах Пряжко почти приближается к невербальным пьесам Беккета, причем если у западного драматурга это, как правило, абстрактная сконструированная реальность, то у Пряжко – документально зафиксированная. Действие (или часто у Пряжко бездействие) заменило язык, и жест значит гораздо больше, чем пустоцветие каких-то там красивых выражений. Пряжко фиксирует превращение языка в техническое средств передачи обезличенной, лишенной воображения и метафоры информации. Это какой-то важный поворот в истории театра, который сегодня все менее и менее зависит от вербальности, от логики речи, от слов как таковых. Пряжко также разрабатывает метод посекундного наблюдения за жизнью, когда в «объектив» драматурга попадает мелочные действия, физиология повседневности.

В драматургии появляются темы выживания, повседневной жизни как страстотерпия. Для героя современной пьесы в России характерна социофобия, страх любых форм коллективной организации, коллективного сознания. Есть темы: человек и мегаполис, человек и средства массовой коммуникации, изменение сознания человека в тотально открытом мире. Сопrotивление насилию массовой культуры, технологий и урбанизма. Человек и техника: как меняется сознание человека под воздействием технических новшеств. Существенна тема антиглобализма, сопротивления капитализму – можно сказать, что российская культура доросла и до этого уровня понимания, еще недавно увлекавшаяся сопротивлением социализму. Добровольный аутизм, принцип

невмешательства в жизнь общества, альтернативные формы индивидуального выживания. Человек и критика тела, тема недовольства телом, его ограниченностью и его ограничивающими инстинктами. Человек и сексуальное раскрепощение: человек, мир без тайн. Нарцистическое поколение: потребность в коммуникации и отказ от коммуникации. Феномен насилия в обществе: мир, готовый стать жертвой; потребность в виктимности, «хельсинский синдром». Глобализация, культура мегаполиса, городская культура и исчезновение коллективного мышления, распадение целикового мировоззрения «нации», «государства» на отдельно существующие в мегаполисе «племена» и «диаспоры», культура разнообразия, diversity, способность существовать и вместе, и по отдельности, страх любых форм коллективности.

В России сильна женская линия драматургии. В текстах Анны Яблонской, Ирины Васьковской, Полины Бородиной, Ярославлы Пулинович, Юлии Тупикиной говорится о теме миграции, потере дома, родового гнезда как духовной катастрофе. Эту же тему поддерживает и, например, любопытный драматург Олжас Жанайдаров, говорящий о тех же проблемах, но уже на примере казахских гастарбайтеров в Москве.

В пьесах братьев Пресняковых и Павла Пряжко также разрабатывается тема глубокой имитационности жизни, жизнь в духе секонд-хэнд. Одно из самых последних приобретений русской пьесы – белорус Дмитрий Богославский. В его пьесах разрабатывается тема зыбкого пограничья между реальностью и обманными иллюзиями, психическими тупиками, в которое заводит нас сознание, что не может уцепиться за реальность, найти хоть сколь-нибудь важное и ценное, что может удержать нас в бытии. Грёза является нам как зловеющий морок, обморожение, столбняк и постепенно оттесняет от нас явь. Вот, если угодно, герой нашего времени: тщетно сражающийся за право удержаться в реальности и легко возвращающий реальности обратный билет.

В этом смысле интересны метаморфозы русской пьесы. Время относительной свободы – конец 1990-х – 2000-е – породили интерес к новой реальности, к его документальному фиксированию и осмыслению. В 2010-е годы, когда в России вновь заговорили о репрессивных механизмах и преждевременном сворачивании либеральных реформ, явился драматург, который говорит о спасительности иллюзий, терапевтическом эффекте эскапизма, социофобии. Вновь (а Дмитрия Богославского стали активно ставить российские театры) торжествует

идея благотворности сновидений, ухода в себя, в мир интимных переживаний. Некогда Николай Эрдман устами своего героя говорил о последнем, неотъемлемом праве маленького человека «на шёпот». Сегодня эта идея реализуется в праве на галлюцинацию.

Осталось сказать несколько слов о еще двух аспектах театральной жизни.

В 2010-е годы мы видим усиление чувства социальной ответственности у театральных художников. По мере того, как государство ищет формы зависимостей театра от государственной идеологии, художники сами себе подбирают новые функции, новые формы ответственности перед обществом. Чувство социальной ответственности – это работа с проблемами общества, не только социокритика, но и прямая социальная работа с различного рода меньшинствами, диаспорами, «племенами», попытка защитить позиции «маленького человека». Театр может и должен стать формой социальной работы.

Нагляднее всего это происходит в так называемом инклюзивном театре – театре, который работает с людьми с ограниченными возможностями. Это и есть одно из проявлений интереса к аномалии как таковой. С одной стороны, мы здесь воспринимаем театр как арт-терапию, инклюзию – вхождение человека с ограниченными возможностями в общую систему, что помогает обществу стать более цельным и чувствительным к боли «иного», а человеку с ограниченными возможностями адаптироваться к миру. Что делает инклюзивный театр именно искусством? То, что мы через контакт с людьми с совершенно другим восприятием изучаем их опыт, их художественное мышление, лишенное зачастую стереотипов «большого мира».

Очень важный опыт – работа Бориса Павловича в Кировском Театре на Спасской, который ознаменовался выдающимися, без преувеличения, экспериментами в области театральной педагогики (сейчас Борис продолжает эту линию в БДТ). В Кирове был весьма характерный спектакль, который назывался «Я (не) уеду из Кирова». Этот спектакль вызвал сильнейший резонанс в регионе, потому что проблема миграции из северных районов России совершенно колоссальная. Павлович и артисты этого театра пошли в школы и поговорили со старшеклассниками о перспективах, будущем, карьерных приоритетах. Спектакль был настолько сильный, что даже вызвал интерес губернатора: все это выросло в научную конференцию. Это часть документального театра – театр свидетельский, где человек является документом. Когда театр

идет по этой технологии, то само задавание вопроса дает человеку право и возможность формулировать свою судьбу. Театр вызывает человека к диалогу, делает его объектом искусства, культуры.

И самое последнее: состояние театральной критики. Стало очень тяжело печататься. Негде. СМИ, где серьезная критика востребована, единичны. Большинство СМИ сильно поправили и стали нерукопожатными. К счастью, есть интернет, блогосфера. Гонорары за статьи свелись к нулю, по сути.

Во многом эта ситуация меняет в корне роль театрального критика в процессе. Критик чувствует себя более востребованным в диалоге с художником, в деятельном участии в театральном процессе. В частности, жанр устной рецензии на провинциальных фестивалях, показах (это наше, российское ноу-хау) стал более существенным, более важным, нежели письменная речь. Критические обсуждения спектаклей на труппе оказываются для провинциального театра вариантом избавления от культурной изоляции.

Критик «вышел в производство». Он постепенно берет в свои руки еще и обязанности продюсера, менеджера. На театральном рынке раздробленной страны существующие культурные институты в полной мере не справляются с делом консолидации, объединения, информирования. Критик оказывается внутри театрального мира единственным «высвобожденным звеном». Он может взять на себя объединительные, коммуникативные функции. Он обладает колоссальным объемом информации, базой данных, знаниями. Он мобилен, подвижен, достаточно много ездит по миру и стране, читает, ведает, общается. Критик сегодня – это адаптер между театрами. Критик осуществляет культурные связи – связывает режиссера с театром, драматурга с режиссером, фестивали с труппами, директоров с режиссерами, театры между собой.

Роль музея театра в художественном образовании подростков (на примере экскурсии «Чехов на смоленской сцене»)

Киреева Елена Валентиновна,
руководитель литературно-драматургической
части ОБУК «Смоленский государственный
драматический театр имени А. С. Грибоедова»
(Российская Федерация, г. Смоленск)

Аннотация: обращение к творчеству А. П. Чехова в рамках экскурсии в музее истории драматического театра – это значимый этап в художественном образовании подростков. Драматург Чехов всегда интересен тем, что о его героях нельзя сказать однозначно, положительные они или отрицательные, они – живые люди с противоречивыми чувствами, мыслями, поступками.

Ключевые слова: музей истории театра, художественное образование подростков, А. П. Чехов, Смоленск, антреприза Д. И. Басманова, драматический кружок Смоленско-вяземского землячества, Евг. Вахтангов, Смоленский государственный драматический театр имени А. С. Грибоедова, П. Д. Шумейко, А. Ледуховский, В. М. Барковский.

Музей истории Смоленского государственного драматического театра имени А. С. Грибоедова – структура, занимающаяся сбором, хранением, изучением и экспонированием уникальных документов, материалов и предметов, связанных со сценическим искусством. Художественное образование подростков и молодежи – учащихся школ и студентов вузов – в рамках экскурсий является неотъемлемой частью работы этого отдела учреждения культуры. «Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств» [Гальчук 2013: 47–49], утверждают исследователи и педагоги, но «кризис духовности, поразивший все его слои общества, остро ставит вопрос о сохранении и развитии традиционных для России ценностей, воспитании детей гармонически развитыми, понимающими и принимающими глубинные

нравственные устои нашей страны, ее блестящее культурное прошлое» [Роль театра в духовно-нравственном воспитании школьников]. Для реализации воспитательной цели при помощи театра решаются такие педагогические задачи, как: обучение духовно-нравственным традициям, обучение нормам поведения в коллективе и общественных местах.

К чести Смоленского драматического театра (как бы он ни назывался в разное время: Смоленский областной, Смоленский экспериментальный или Смоленский государственный драматический театр имени А. С. Грибоедова), нужно отметить, что постановки пьес Чехова на его сцене имеют историю с продолжением. Первые сведения, сохранившиеся в музее театра, относятся к 1902 году. В летнем сезоне антреприза Д. И. Басманова ставит пьесу А. П. Чехова «Дядя Ваня», а в следующем сезоне смоляне увидели «Чайку».

Революция 1917г. повлияла на театральное искусство: и на профессиональное, и на любительское. В Смоленске, как и повсеместно, в огромном количестве создавались драматические кружки. Их репертуар, что вполне объяснимо, был весьма пестрый, но включавший и инсценировки рассказов Чехова «Злоумышленник», «Хирургия», а также драматические миниатюры «Юбилей» и «Свадьба». А вот в жизни драматического кружка Смоленско-вяземского землячества участвовал сам Евг. Вахтангов, поставивший «Дядю Ваню» и «Злоумышленника».

В музее театра сохранились документы и о постановке драмы «Иванов» режиссером И. Ростовцевым и художником Н. Медовщиковым, которые, как писали в тогдашней прессе, «в обычных картинах сумели передать неотразимую красоту жизни». Главную роль в спектакле блистательно сыграл актер Николай Покровский. Его исполнение было высоко оценено не только журнальными критиками, но и коллегами. Вот что писала Вера Дубровина, актриса Смоленского театра имени Ленинского комсомола (более известного как «Молодой», был и такой), посмотрев спектакль: «Никакие годы не в силах стереть в памяти спектакли 30-х годов Смоленского областного драматического... Пожалуй, Иванов – наиболее сложный образ у Чехова. Я все люблю у него – и рассказы, и пьесы. Но пьеса «Иванов» мне всегда казалась скучной и малопонятной. Однако кругом говорили: «Покровский в «Иванове» – чудо!» Пошли посмотреть. И действительно – слов нет, как это было хорошо! Свидетель тому время – 40 лет все живо в памяти! Сложный, противоречивый образ Николая Алексеевича Иванова стал ясен,

поняты в своей глубокой трагичности. Иванова зритель осуждал, порой ненавидел за безволие, за нервозность и несдержанность, доводящую до чудовищной жестокости в сцене с женой (эта сцена – удачный дуэт исполнителей Н. Покровского и Е. Черник – была необычайно сильна). И вместе с тем жалел в нем погибшие светлые мечты, незаурядный ум, порядочность и хотел верить в возраст прежнего Иванова. Покровский так играл Иванова, что заставлял зрителя ненавидеть все окружающее его пошлое и тупое общество, при котором гибли хорошие, но слабые волей люди, их светлые, честные помыслы и дела. Иногда Иванов проявлял желание с ним побороться, «восставал» словесно, но... это были не те слова, что он знал в молодости, это «пустые» слова, и он страдал от этого и вновь сникал. И тяга к Шурочке игралась как тяга «утопающего к соломинке» – появилось вновь желание побороться с силой омута, тянущего его на дно. И зритель хотел его победы. Он не осуждал Шурочку, надеясь увидеть в ней спасение Иванова, хотя и жалел, и понимал Сару. Но... опустошение в душе Иванова пустило слишком глубокие корни – даже сладкое чувство любви к юному существу всего лишь «посветило», но не «согрело». Для жизни, ее движения вперед Ивановы не нужны – это он понял. И трудно забыть его последнюю фразу: «Проснулась во мне молодость, заговорил прежний Иванов!» Иванов Покровского как бы оживал весь, лицо его светилось радостью, и добрая улыбка застыла в его глазах, обращенных к Шурочке, – он благодарил ее за то чистое и светлое, чем она готова была его одарить и спасти, и что он не сумел взять. Благодарил и за то, что своей любовью она заставила его со всей силой понять все опустошение и никчемность, из которой выход один – смерть. Без аффектации, убежденно и благородно Иванов Покровского уходил из жизни».

В 1954 году театр ставит «датский» спектакль (к печальному юбилею – 50-летию со дня смерти драматурга) – «Чайку», режиссером которого был В. М. Каплин. Заметим, что Чехов писал о своей работе над комедией: «Пишу ее не без удовольствия, хотя страшно вру против условий сцены ... много разговоров о литературе, мало действия, пять пудов любви». В спектакле театра играли великолепные артисты, которыми город гордится и теперь. Аркадину играла заслуженная артистка РСФСР Н. А. Зиновьева, Треплева – В. А. Смирнов, Сорина – Я. П. Простаков и заслуженный артист Дагестанской АССР А. М. Чараджи. А вот Нину Заречную – тогда еще начинающая, а ныне заслуженная и знаменитая В. Я. Простакова. Зрители горячо принимали спектакль.

100-летие со дня рождения А. П. Чехова театр отметил премьерой спектакля «Дядя Ваня» в постановке Л. Н. Александрова. Роли исполнили Н. Н. Царев, Е. И. Кравцова, Л. В. Ставровская, Г. А. Завистовская, заслуженная артистка РСФСР Н. А. Зиновьева, А. А. Юкляевский. Так случится, что эту пьесу на смоленской сцене в 1992г. увидит уже другое поколение зрителей в постановке П. Д. Шумейко. Еще до премьеры газеты писали: «Интерес к пьесе не угасает, и сегодня она звучит современно, дает повод каждому поразмышлять о жизни – смешной и драматичной, сложившейся и неудачной – и, конечно, получить наслаждение от встречи с талантом писателя, с его пьесой, вошедшей в сокровищницу мировой драматургии». А режиссер в интервью говорил: «В пьесах Чехова всегда искали идею. В то время как они глубоко психологичны. Мы попытались в этом разобраться. Удастся ли, нет ли – судить зрителю». Удалось. Игра актеров и мастерство постановочной группы по заслугам были оценены смоленскими журналистами: «Это спектакль, прекрасно созданный театром, о поисках утраченного времени. Или о поисках любви... Кто не скажет про себя, как Войнички: «Прошлого нет, оно глупо израсходовано на пустыки, а настоящее ужасно по своей нелепости. Вот вам моя жизнь и моя любовь: что мне с ними делать, куда мне их девать?» И не случайно в 1997 году именно этот спектакль участвовал в фестивале «Славянский венец» в Москве.

Вдохновленный удачей режиссер ставит спектакль «Медведь» – водевиль по произведениям А. П. Чехова, основой которого была одноименная чеховская шутка. Сценография Заслуженного художника РФ Н. Агафонова, музыка В. Бровка в исполнении живого оркестра, а также игра актеров запомнились зрителям.

Совсем другим через несколько лет был спектакль Олега Глущенко. «Произведения Чехова меня не отпускают... Я ставил их в Красноярске, затем снова, хотя совершенно по-иному, – в Новосибирске», – говорил режиссер в интервью. И как результат, в 1999 году в Смоленске состоялась премьера спектакля с интригующим названием «Криминальная история А. П. Ч.»

Сценическая версия чеховской «Лебединой песни» плавно перетекала в его же водевиль «Предложение». Олег Глущенко вместе с художником Светланой Архиповой и актерами в комедийно-фарсовой форме обращались к серьезной и мучительной теме выбора жизненного пути для каждого человека и подведению итогов этого выбора. «Меня не покидало ощущение, что «Лебединая песня» должна иметь

продолжение. Чехов поставил не точку, а многоточие», – объяснял свой выбор режиссер.

Критика так оценила очередную попытку театра по освоению Чехова: «Спектакль представляет собой внятное желание режиссера поразмышлять о корявой штучке, то есть загадочной русской душе. В нем она как бы разложена на множество своих составляющих. Перед нами драма пожилого артиста, где вся жизнь – все лучшее и прочие ее мгновения – театр и ничего больше. Роль главного героя артист А. Руин исполняет с размахом ратника и легкостью истинного вдохновения. Великолепна, как всегда, работа О. Кузьмищева... Сценография С. Архиповой многозначительно проста, что присуще творческой оригинальности без подражательных изысков. Например, круг сцены не вращается, но действие в спектакле не единожды в прямом смысле разворачивается на 180 градусов. Запомнился весь в заплатах занавес, отделяющий авансцену от остального пространства, и мы, зрители, видим как бы провинциальное закулисье, куда во время спектакля вбегают актеры отдышаться, обменяться репликой, сделать глоток воды. Но театр переходит в жизнь, а жизнь – в театр. Взлетает в последний раз занавес, и вот она – Расея...»

В июле 2001 года в Смоленске гастролировал Тюменский государственный театр драмы и комедии. В репертуаре значился «Вишневый сад». Вишневый с ударением на первый слог – «как у самого Чехова». Эпиграфом спектакля театр выбрал фразу из пьесы: «О мое детство, чистота моя!.. О сад мой! После темной ненастной осени и холодной зимы опять ты молод...». Режиссер А. Горбань в разговоре о спектакле цитировал великого А. Эфроса: «... Пьесы испытали на себе влияние, по крайней мере... трех разных подходов – натуралистического, поэтического и гротескного. И оказалось, что в каждом подходе есть возможность для проявления чеховских чувств и мыслей...». В нашем «саду» существуют и натуральность, и гротеск, и поэзия. Так что же такое «Вишневый сад»? Это карусель... И кружатся на ней печальные люди, большие дети, которых переехало время...». Смоленская пресса написала о гастролерах: «Вишневый сад» ... вызывает чувства противоречивые. Комедии, как завещал Чехов, во всяком случае, не получилось. Да, наверное, и не может получиться, пока единственно умный и ответственный Лопухин остается в отверженных. Остальные, правда, тоже «поодиночке», но, в отличие от Лопухина и Фирса, сами тому виной. Слепая любовь мстит одиночеством, а всепрощающая есть

прерогатива Господа Бога, да и Он прежде требует покаяния». Тем не менее спектакль потрясал своей сценографией.

На стыке XX – XXI веков театр решил опять обратиться к творчеству Антона Павловича и открыл театральный сезон спектаклем «Три – ses-тры и другие пациенты доктора Чехова» в постановке Анатолия Ледуховского. Трактовка знаменитого чеховского произведения вызвало неоднозначную реакцию и публики, и критики. В своей работе режиссер решил напомнить зрителю о врачебной практике знаменитого писателя и рассматривал всех героев пьесы, как пациентов доктора Чехова.

До недавнего времени в репертуаре театра был знаменитый «Вишневый сад» в постановке главного режиссера театра заслуженного деятеля РБ В. М. Барковского: «Я понимаю, что сады старятся, что истории не остановить... Но я по-прежнему убежден: НЕЛЬЗЯ начинать с топора! – говорил перед премьерой режиссер. – Однако именно топор играет в мире нашего нового спектакля ключевую роль. И то, что мы сделали, ни в чем не противоречит чеховскому тексту. Но Чехов – великий мистик, при этом он очень тактичен – многие вещи прячет, о них можно только догадаться. А в этой пьесе он крупным планом дает топор. С первых страниц буквально слышится стук топора! Мы пошли вслед за Чеховым. Потому у нас и на формальном уровне топор – некий центр сценического пространства. Здесь, может быть множество ассоциаций. Сад вырубают так, как будто, только что, похоронив близкого человека, начинают играть свадьбу. Как сейчас говорят, влезают в чужие тапочки...».

Парадоксально, но спектакль получился не о безысходности, хотя надежды у героев нет. Раневская произносит: «Ангелы не покинули нас», а ведь, как известно, «пока в городе есть три ангела, город устоит»... Создателей спектакля интересовало: «Почему человек не видит приближающейся опасности? Почему он наивно пытается спастись... через божественное сладострастие, предаваясь удовольствиям, и не понимает, что это тупик? Ведь в это время он теряет «нюх» и зрение, перестает видеть вечное». Декорации спектакля, придуманные Светланы Архиповой, – почти классические: сад, скамейки... Единственное, что выбивается – посередине сцены стоит огромная колода с топором. Не случайно В. М. Барковский неоднократно говорил: «Я думаю, надо возвращать человека к той мысли, что есть великая сила, и мы – ее неотъемлемая часть, и каждый из нас – часть Вселенной. Если мы нарушаем

что-то в этом великом механизме, становимся изгоями, бываем наказаны невниманием той духовной силы, которая отвергает нас или целый народ на какое-то время. И тогда нужно время, чтобы перестрадать, осмыслить и вновь начать строить – душу, дом... Поклониться родной земле, взглянуть на небо и перекреститься. Говорят, самая страшная катастрофа – если в доме Бога забыли».

На протяжении всей своей истории в репертуар Смоленского государственного драматического театра имени А. С. Грибоедова включены спектакли по пьесам А. П. Чехова. Возможно, потому, что именно в пьесах этого величайшего драматурга молодому поколению, в том числе и театрально ориентированному, можно найти ответы на все интересующие нас вопросы, не зависимо от времени и социального статуса. Именно Чехов говорит нам, что через страшные конфликты, катастрофы прорастет что-то новое, светлое. Огромнейшая любовь к своей Родине – она у нас все-таки есть. И на этом держится наша жизнь сегодня [Паперный 1976; Проблемы языка 1983; Страда 1995; Турков 1980; Тюпа 1989].

Список используемой литературы

- Гальчук О. В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств / Гальчук О. В. // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №3.
Роль театра в духовно-нравственном воспитании школьников / Мультиурок. – Эл. код доступа: <https://multiurok.ru/blog/rol-teatra-v-dukhovno-nravstvennom-vospitanii-shkolnikov.html>
Паперный З. С. Записные книжки Чехова. – М.: Сов. писатель, 1976.
Проблемы языка и стиля А. П. Чехова. – Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 1983.
Страда В. Антон Чехов // История русской литературы. XX век. Серебряный век. – М., 1995.
Турков А. М. А. П. Чехов и его время. – М.: Художественная литература, 1980. Тюпа В. И. Художественность чеховского рассказа. – М.: Высшая школа, 1989.

Театрально-фестивальный Хьюстон: Русский через родное искусство

Суворова Филипс Елена,
основатель театра кукол «Хохлома»,
организатор Техасского фестиваля театрального искусства,
Президент United Russian American Association (URAA),
(Соединенные Штаты Америки, г. Хьюстон)

Аннотация: статья посвящена обзору фестиваля театрального искусства «Эстафета искусств-2018», который проводится в США на русском языке для соотечественников при поддержке Фонда «Русский Мир», сохраняя культуру, историю и русские традиции.

Ключевые слова: фестиваль театрального искусства «Эстафета искусств», русское искусство, русская литература.

Театральное любительское творчество является крайне важной частью современного образовательного и социокультурного пространства. В центре внимания научной и методической гуманитарной мысли театральная педагогика, тесно связанная с фестивальным движением, находится не случайно.

Фестиваль театрального искусства «Эстафета искусств», о котором пойдет речь в этой статье, проводится по инициативе Объединённой русско-американской ассоциации (URAA) при поддержке Фонда «Русский Мир». В 2018 году Фестиваль «Эстафета искусств» посвящён 200-летию со дня рождения И. Тургенева и 110-летию Н. Носова. О сущности Фестиваля «Эстафета искусств» лучше всего сказать словами самого Тургенева: «...гласи грядущим поколениям о нашем праве называться великим народом!». Фестиваль проводится на русском языке под девизом «Русский через родное искусство!» с целью поддержки театрального движения, популяризации художественного творчества и сохранения русского языка в среде соотечественников. Цели и задачи Фестиваля: сохранение и развитие театральных традиций среди российских соотечественников; творческая учеба, обмен опытом актеров и режиссеров;

взаимообогащение и взаимообмен театральными художественно – эстетическими идеями в области режиссуры, актерского мастерства, сценографии, новаций; осуществление творческого общения между коллективами. В фестивале принимают участие театральные коллективы Техаса, Иллинойса, Северной Каролины и других штатов США, которые выступают в следующих театральных жанрах: кукольный, драматический, музыкальный, комедии, миниатюр, моды, хореографический.

9 ноября 2018 года исполняется 200 лет И. С. Тургеневу – великому русскому писателю, драматургу, поэту, которому принадлежат знаменитые слова: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!.. нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!», а 10 ноября 2018 года в Хьюстоне пройдут мероприятия «Бежин луг», посвященные 200-летию со дня рождения Ивана Сергеевича Тургенева, также участники Фестиваля «Эстафета искусств» обсудят тему «Духовное богатство писателя». 23 ноября 2018 года исполняется 110-летие Н. Н. Носова, который серьезно интересовался психологией детей, считая, что «к детям нужно относиться с самым большим и очень тёплым уважением», наверное, поэтому его книги находили и находят такой большой отклик у детской аудитории. Наиболее известны и любимы читателями сказочные произведения Носова о Незнайке. 24 ноября и 8 декабря 2018 года в Чикаго состоятся показы спектаклей по мотивам произведений писателя и Торжественное закрытие Фестиваля с показом отрывков из спектаклей, выставкой рисунков и сочинений и награждением победителей и участников. Объединённая русско-американская ассоциация из Хьюстона (URAA) сотрудничает с Фондом «Русский мир» на протяжении многих лет. Именно с помощью Фонда мы проводили свой первый фестиваль «Великое русское слово», посвящённое 200-летию юбилею Николая Гоголя, потом вместе с Русским Миром организовали театральные «Фестивали искусств», посвящённые К. Станиславскому и С. Образцову. В ходе фестиваля «Капитан Земли», посвящённого первому полёту человека в космос, ассоциация с помощью Фонда смогла пригласить в Хьюстон лётчиков-космонавтов Максима Сураева и Романа Романенко, а также привезти из Москвы в Техас выставку «О, Русь! Взмахни крылами...».

Список используемой литературы

Суворова Филип Е. Фестиваль театрального искусства «Эстафета искусств-2018». – Эл. код доступа: <http://www.uraa.us/theaterfest2018.html>

ЧАСТЬ 5. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, РЕГИОНАЛЬНЫЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Основы педагогического мастерства хореографа и психология творчества в художественно- образовательной среде вуза

Винокуров Александр Иванович,
кандидат психологических наук,
проректор по научной работе
ОГБОУ ВО «Смоленский
государственный институт искусств»
(Российская Федерация, Смоленск)

Свид Ольга Дмитриевна,
заслуженный работник культуры РФ,
доцент ОГБОУ ВО «Смоленский
государственный институт искусств»
(Российская Федерация, Смоленск)

Аннотация: статья посвящена **хореографическому** творчеству как эффективному средству всестороннего развития студентов. Продуктивность художественного воспитания средствами данного вида искусства обусловлена синтезирующим характером хореографии, которая объединяет в себе музыку, ритмику, изобразительное искусство, театр и пластику движений.

Ключевые слова: художественное образование, хореографическое искусство, мастерство хореографа, танцевальная комбинация, психология творчества

Сегодня перед художественным образованием стоят очень важные задачи, выполнение которых напрямую зависит от демократизации общественных отношений, перемен в социально-экономической сфере, культуре и образовании. По мнению исследователя О. В. Стукаловой, «осознание кризисного положения, требующего найти выход из сложившихся неблагоприятных условий, заставляет заново рассмотреть сформированную в нашей стране систему образования с более объективных и взвешенных позиций, дать оценку ее достижений, которые можно отнести к разряду «несомненных»: высокий уровень знаний, широкий их охват, единое образовательное пространство, доступность высшего образования и др.» [Стукалова 2016].

Изучение педагогического мастерства в художественном образовании, в частности, индивидуально-психологических особенностей, проявляемых в процессе творчества, – способностей, таланта, гениальности, – находится в центре внимания гуманитарной мысли. Художественно-образовательная среда вуза сферы и искусства, в котором «хореографическое творчество обладает определёнными неиспользованными резервами в повышении эффективности системы художественного воспитания молодого поколения [Нилов 1998], тесно связана с творчеством и педагогического состава, и студентов. Вместе с тем, нельзя не согласиться и с такой точкой зрения на данную проблему: «в хореографическом искусстве разных стран интеграция педагогических основ достигается с особым трудом», поскольку «вступают в противоречия сами методические принципы овладения искусством хореографии, а также его эстетические основы» [Цзин 2012].

Предмет «Мастерство хореографа» является одной из основных дисциплин в подготовке и воспитании специалистов хореографического искусства высшего учебного заведения.

Цель данной дисциплины – приобретение знаний и умений по сочинению учебных танцевальных комбинаций, этюдов, танцевальных номеров, композиций для детей, хореографических миниатюр, крупных хореографических форм. Для этого необходимо научить студента мыслить хореографическими образами, сделать его способным к художественно-чувственному восприятию мира, а также развить творческую фантазию, тонкое и дифференцированное слышание музыкальной звуковой ткани, чувство композиции и художественной формы, педагогические и организаторские навыки. Очень важным моментом в методике преподавания хореографии является постижение студентом

понятия «танцевальная комбинация», которое можно определить как органическое сочетание движений, жестов, мимики в определенном, периодически возобновленном композиционном построении, драматургическом развитии, имеющем временную длительность. Танцевальная комбинация является важнейшим выразительным средством хореографического искусства. В ее структуре должно присутствовать главное, доминирующее движение, второстепенное, связующее и «завершающая точка», которая в соответствующих условиях может быть началом следующей танцевальной фразы.

Одной из главных задач, которые стоят перед преподавателем – это раскрытие индивидуальности каждого из своих учеников, творчески самостоятельно, со своим мышлением и почерком.

Дисциплина «Мастерство хореографа» тесно связана со специальными дисциплинами, с общими гуманитарными, социально-экономическими, а также с циклом дисциплин специализации (народно-сценический танец, русский танец, классический танец, современные направления в хореографии, историко-бытовой танец и др.).

Хореографическое искусство является составной частью организованной системы творческого воспитания студентов в художественно-образовательной среде ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств», который осуществляет учебную деятельность «в сфере музыкального, хореографического, театрального, изобразительного искусства, народного художественного творчества, социально-культурной и информационно-библиографической деятельности, музейного дела в соответствии с прогнозируемыми общественными потребностями социально-культурной сферы России», зависит от неё, выражает её потребности и тем самым становится одним из способов её развития.

Список использованной литературы

- Нилов В. Н. Хореография в системе художественного воспитания младших школьников: Теория и практика: дисс... канд. пед. наук. – М.: МГУК, 1998.
- Стукалова О. В. Проблемное поле художественного образования в социокультурном контексте. Педагогика искусства. – 2016. – № 3. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/stukalova_41-50_0.pdf
- Цзин Ч. Педагогические основы развития национальных традиций хореографии Китая: дисс... канд. пед. наук. – М.: МГУКИ, 2012.

Хореография народов Севера Дальнего Востока России: региональный аспект

Нилов Вячеслав Николаевич,
доктор педагогических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник лаборатории литературы и театра
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.8975.2017/8.9**

Аннотация: в статье рассматривается состояние хореографического искусства народов Севера Дальнего Востока в России. Представленная авторская концепция, из пяти этнокультурных групп, объединенных по лингвистическим признакам, направленных на приобщение школьников к традиционной хореографии (фольклору); авторская классификация традиционной хореографии по направлениям, рисунку и числу участников.

Ключевые слова: хореографическое искусство, традиционная хореография (фольклор), хореографическая пластика, пляска и танец; классификация традиционной хореографии, самодеятельное (любительское) и профессиональное хореографическое образование

В традиционной культуре народов Севера Дальнего Востока России мы встречаем развитую форму этноса, философски глубокую мифологию, насыщенную поэтической образностью, символами и иносказаниями, множеством уникальных и интересных плясок, сопровождаемых песнями и игрой на музыкальных инструментах. Вызывает восхищение то, что северные народы, проживающие на территории Дальневосточного федерального округа, смогли не только выжить, но и создать свою оригинальную неповторимую традиционную культуру.

Дальневосточный федеральный округ расположен в Сибири, на Северо-Востоке и Дальнем Востоке Российской Федерации. На Севере и Северо-Востоке округ граничит с Аляской и Алеутскими островами,

США, на востоке – с Японией, на юге – с Кореей, Китаем и Монголией. С Севера Дальневосточный федеральный округ омывается водами трех морей: Лаптевых, Восточно-сибирского и Чукотского, с востока Беринговым морем и Тихим океаном, с юго-востока – Японским морем.

Традиционная хореография (фольклор) коренных малочисленных народов Севера Дальнего Востока России была почти неизвестна в хореографической этнографии вплоть до начала XX века и имела несколько этапов исследовательской деятельности. Первые достоверные описания отдельных плясок и пластики движений в обрядах и ритуалах появились в конце XVIII – начале XIX вв. в работах В. Г. Богораза, И. Г. Вознесенского, И. Е. Вениаминова, Ф. П. Врангеля, И. Георги, Н. Л. Гондатти, К. В. Дитмара, В. И. Иохельсона, С. П. Крашениникова, Ж. Лессепса, Я. И. Линденау, Р. К. Маака, А. Ф. Миддендорфа, Г. А. Сарычева, Г. В. Стеллера, П. С. Паласа и других.

В начале, середине и конце XX века традиционной культурой занимались и продолжают заниматься А. М. Айзенштадт, А. И. Алексеева, А. Ф. Анисимов, А. С. Берг, В. Г. Богораз, И. А. Бродский (Богданов), Б. А. Васильев, И. С. Вдовин, М. Г. Воскобойников, Г. Н. Грачева, И. С. Гурвич, Н. Н. Диков, Б. О. Долгих, М. Н. Жирков, В. Ф. Зуев, Г. Н. Курилов, Р. Г. Ляпунова, Г. А. Меновщиков, А. П. Окладников, Г. И. Пелих, А. А. Попов, Г. Н. Прокофьев, Ю. Б. Симченко, З. П. Соколова, С. Н. Стебницкий, Ю. И. Шейкин и другие; этнохореографией – М. Я. Жорницкая, Ф. С. Иванов, С. Ф. Карабанова, Н. С. Каплин, Э. А. Королева, Т. П. Лукашкина, А. Г. Лукина, А. И. Мельник, В. Н. Нилов, А. А. Петров, Т. Ф. Петрова-Бытова, Е. А. Рутьгынзут, Л. Г. Степанова, Н. А. Стручкова, Л. Е. Тимашова, С. Н. Худяков и другие.

В данной статье традиционная хореография коренных малочисленных народов Дальнего Востока представлена пятью этнокультурными группами (объединенными по лингвистическому признаку), в каждой из которых сложилась своя система традиционных и культурно-ценностных ориентаций и традиционной пластики (хореографии):

- алеутско-эскимосские народы (алеуты и эскимосы);
- камчатские и чукотские народ (ительмены, коряки и чукчи);
- тунгусо-маньчжурские народы (северные – эвены и эвенки; южные – нанайцы, удегейцы и ульчи);
- палеоазиатские народы (нивхи и юкагиры);
- тюркские народы (долганы и якуты) [Нилов 2011: №1 2–12, 16–27; №2,3 2–12, 23–29; Нилов 2012: 3].

Традиционная хореография алеутско-эскимосских народов по преимуществу ориентирована на песенно-танцевальные миниатюры имитационно-подражательного и пантомимного (пляски-инсценировки) характера (личного творчества), органично входящие в обряды и ритуалы промыслового культа: «Праздник кита», «Праздник первой байдары», «Праздник шкур», «Праздник моржовых голов», «Праздник игр», «Праздники начала и окончания сезона охоты» и др.

Хореографическую пластику алеутов можно разделить на многочисленные пляски, исполняемые на торжественных и общих праздниках «Укамак'» и на частных «Каганасик'» – «вечеринках – игрушках», на которых в основном происходили состязания в песнях и плясках между хозяевами и гостями. Пляски делились на мужские и женские и сопровождалась песней и игрой на бубне, посвящались они духам знаменитых воинов, охотников, морских зверей и птиц «Чачкух'», «Ух'дух'», «Силитих», К'аг'анадах'»; имитационно-подражательные пляски «Ухчук'», «К'ан'лах'» и пляски инсценировки (пантомимы) «Охота на нерпу», «Охота на глупую нерпу», «Удачная охота» и др., исполнялись под горловые выкрики «x'u-x'u, x'a-x'a, x'a-x'a, x'u-x'u ..», удары в ладоши и бубен – «чайах'».

Эскимосские обрядово-ритуальные пляски, посвященные духам охоты или духам убитых животных, всегда исполняли сидя *ак'умлютын'*, *агуляк'ут* – «сидя руки, ноги пляшут». Исполняли их только женщины, пластика была построена на движениях рук, головы и плечевого пояса. В стоячих плясках характерно продвижение исполнителей по незамкнутому кругу под аккомпанемент бубна и пение. Запевали и играли на бубне всегда мужчины, а женщины подхватывали, время от времени сопровождая пляски выкриками и отдельными возгласами. Стоячие пляски исполнялись как мужчинами, так и женщинами, и отличались положением ног, пружинистыми движениями коленей, резкими поворотами корпуса и головы, различными движениями рук, а так же отбиванием мужчинами ритма пятками. Структура сидячих и стоячих плясок состояла из вступления (в виде мелких ударов в бубен «тремоло», сопровождающихся протяжными выкриками «ай-ай») и двух частей. Первая часть пляски исполнялась в медленном темпе, во второй части пляски движения повторялись, но темп пляски увеличивался, становился более быстрым, экспрессивным и исполнялся при более низкой посадке корпуса.

Имитационно – подражательные пляски : *Наг'уяк айгуг'акук* «Полет чайки против ветра», «Морской топорок», «Танец ворона», «Сбор

яиц со скалы» и другие исполнялись только мужчинами. Пляски – инсценировки *К'аяк туляге*-«Охота на каяке», «Охота на кита», «Охота на моржа» и др. имели определенный сюжет и зафиксированную структуру с чередованием движений. Женские пляски были связаны с домашним хозяйством – *Санавг'алзык* «Выделка шкур», «Шитье», «Приготовление пищи», «Заготовка жира», «Сбор съедобных трав и корней» и др. Старинные танцы «К'акию», «Куляй» и «Ымыми» исполнялись женщинами пожилого возраста под гортанный запев, без аккомпанеента бубна.

Пластика палеоазиатских народов Камчатки и Чукотки представлена традиционной хореографией ительменов, коряков и чукчей. Хореографические жанры ительменов представлены многообразием пластических форм: от мимических гримас (своеобразных «плясок лица») до активных танцевальных движений всего тела, определяемых коврацами – *к'олкас*, тигильцами – *колхэсхэнээн* и камчадалами – *кузелькинга* (или *камкач*), в буквальном переводе означающих «ломаться», «выгибаться». Имитационно-подражательные пляски ительменов, изображающие животных и птиц, сопровождалась звукоподражанием и выкриками *кильхи к'песильхч* – «выйди плясать», *кхетэнзах ч* – «плечами и головой пошевели», *кулихан к'ынчувих* – «бедрами пошевели». У восточных ительменов практикуется заимствованная у эвенов пляска *норгали* со звукоподражанием хорканью оленей.

Традиционная хореография береговых и оленных коряков, как и у других народов Севера-Востока России, делится на обрядово-ритуальную пластику, пляски – инсценировки, игровые и личные (индивидуальные) пляски. Обрядово-ритуальные пляски береговых коряков, исполнявшиеся по случаю добычи белухи-«белого кита», нерп и др. – были благодарственные, имитационно-подражательные, и связаны со встречами и проходами пойманных морских животных. При небольших различиях отдельных элементов обрядов и ритуалов, набор танцевальных движений у береговых коряков был единым в стремлении обеспечить удачную охоту в предстоящем году.

Обрядовая пластика оленных коряков составляла основную часть праздничных церемоний, связанных с годовым хозяйственным циклом. В благодарственном празднике по случаю добычи медведя; в празднике волка, считавшегося зверем-шаманом. *Кильвэй*-«праздник рогов»; *Пыгытын*-«Праздник по случаю забоя оленей» – большинство

плясок носило имитационно – подражательный характер. Исполнители имитировали движения убитых зверей, что, по традиционным представлениям, должно было оказать благоприятное воздействие на их промысел в будущем. Кроме обрядово – ритуальной пластики и имитационно – подражательных плясок, были распространены инсценировки, игровые и личные пляски, которые сопровождались горлохрипением на вдох и выдох: у ковранцев – *к`арг`айнэтык*, у алюторцев – *г`амыг`уситьгорн*, у паланцев – *кыкарэткэн- карэтык*, у чавчуванцев – *кукалйаайнан*. Манера исполнения плясок у коряков различна: одна – эмоциональна, динамична и ритмична (исполняются разнообразные движения ног, рук, корпуса и бедер); другая – менее подвижна (пляшут на присогнутых и чуть расставленных ногах, руки раскрыты в стороны). Исполнители очень резко, рывком выдвигают вперед и отводят назад то одно, то другое плечо. Одну руку при этом выдвигают вперед, другую сгибают в локте, кистью касаясь плеча, одновременно плавно переводят голову из стороны в сторону. Каждая пляска представляет законченное хореографическое произведение.

Традиционная хореографическая пластика чукчей, как и коряков, делится на обрядово-ритуальную пластику, имитационно-подражательные пляски, пляски – инсценировки (пантомимы), а также игровые и импровизационные (индивидуальные) пляски. Такое разделение основывается на единых культурных традициях чукчей и коряков. Обрядово-ритуальная пластика описана по воспоминаниям и показу пожилых чукчей. Во время *Нэнривун* – «Праздника осеннего забоя оленей», *Кил`вэй* – «Праздника рогов», *Мнэыргын* – «Праздник благодарения», обрядовых церемоний по случаю удачной охоты на волка, на медведя – чукчи-оленоводы своими плясками и песнями стремились повлиять на духов, от которых зависело благосостояние и благополучие народа.

Дошедшая до нас обрядово-ритуальная пластика оленных чукчей: *Виврэлэ́т* – «дрожание колен», *Ру́льтынтэ́гнык* – «пляска с гри-масами» (часто лишь во фрагментах) весьма архаична, о чем свидетельствуют приемы исполнения – стоя на месте или двигаясь по незамкнутому кругу по ходу солнца, пляска сопровождалась пением под аккомпанемент бубна. Женщины участвовали в них чаще, чем мужчины. Нередко пляски сопровождались «шумовым оформлением» – хлопками в ладоши, топотом ног, выкриками и игрой на шумовых инструментах. Шум, как известно по поверьям, должен был напугать

злых духов, отогнать их. Пластика многих обрядовых плясок оленных чукчей была эротической.

Обрядово-ритуальные пляски береговых чукчей сопровождали главные годовые праздники: «Праздник кита», «Праздник *кереткуна*», «Праздник байдар», «Праздник моржовых голов» и др. Пляски в этих обрядах и ритуалах во многом сходны с бытовавшими у их соседей азиатских эскимосов и алеутов – давних охотников на морского зверя. Береговые чукчи, перейдя к оседлой жизни на побережье и занявшись морским промыслом, со временем утратили свои исконные праздники и обрядовые пляски, связанные с их прежним занятием – оленеводством. Тем не менее в плясках береговых чукчей отмечается и присущие только им особенности: движения более плавные, округлые, менее темпераментные, чем у эскимосов.

Традиционная хореография тунгусских народов (эвенков и эвенов), широко расселенных по центральной и восточной Сибири, имеет общую систему круговых плясок – хороводов с пением и обладает жанровой самостоятельностью, функционируя в общеэтнических, семейных и шаманских празднествах.

Во всех локальных группах эвенков сложились свои устойчивые танцевальные формы, в которых название каждого плясового напева определяется устойчивой возгласной манерой: у северо-енисейских – *йохорье, эсрай, одзорай, эмэлэкэл*; у южно-енисейских – *йохжорье, гэсэм-гэсэм, олилэ-колийэ, голдыка-авуун*; у прибайкальских – *йэхэрэ, гоосогай, ода-одзайан*; у витимо-олекменских – *йэхэрэ, огокай, осорай, гэсэгэр, одзор, даалиэр, делехэндэ*; у алдыно-зейских – *эхэкээн, осорай, гэсигор, дэвэй, манчор-мальчор, даалила-даалель, одзоро-ддоорйодээ*; у охотских – *хэдаа – хээдэв – эдзо*. Некоторые круговые пляски – хороводы в разных группах эвенков содержат родство: *йохорье – йэхэрэ; одзорай – одза – одзайан – одзор – эдзо – хэдза; эсрай – осорай; гэсэм-гэсэм – гоосогай – гэсугэр – гэсигор* и др.

Традиционная хореография эвенов представляет самое северное крыло тунгусо-маньжурских народов и характеризуется пятью локальными традициями. В них зафиксированы: *хээдзэ-хээдзэнэк* (пляски основывающиеся на запеве и кластерной вторе хора пляшущих); *дзяхурья* (ритуальные хороводные пляски вокруг хорея состоящие из словозапевов: *моонды-моонды-моонды символизирующем «отлет пернатых», ани-ани-аникаан-аникаан «трудную зиму», оти-оти-отишкаан «наступление весны», иеко-иеко-юекэлюекэл*

«*благоухание лета*», *дааво-дааво-дааво «рождение олененка»*); *нергэн, нергэнэк-норгали-нургэнэк-нэргэнэ* (*ритуальные песне-пляски вокруг костра сопровождаемые горлохрипением*). Круговые эвенские пляски – хороводы *ХЭДБЭ, ХЭДЬЭ, ХЭДЮГЭ, ХЭДЕДЭЙ* – сопровождалась песней с запевом, которому вторили все исполнители. *Хэдьэ* исполнялся весной на празднике «Оленевода» большим числом участников и осенью как прощание с теплом, *Хэдьюгэ* – женская хороводная пляска.

Кроме круговых плясок – хороводов с пением у эвенов и эвенков были индивидуальные и имитационно-подражательные пляски: журавля, орла, глухаря и др., которые исполнялись в костюмах, украшенных подвесками-погремушками, медными фигурками и колечками, кусочками цепей, колокольчиками, стальными и серебряными клиньями, и весь этот звон был добавочным аккомпанементом к круговой пляске с пением и выкриками.

Тюркские народы Сибири расселены на большой территории разными по численности этническими группами, и некоторые из них изолированы друг от друга. Между тем у долган и различных групп якутов (Саха) хореографическая пластика представлена сходными ритуальными благословляющими и восхваляющими вербально-интонационными формами обращения к богам и покровителям природы, животных и людей (формами танцевально-гимнистического пения), – круговыми плясками – хороводами. Музыка этих круговых плясок основана на противопоставлении возгласного запева солистов и гетеративного втора хора участников пляски. Обрядово-ритуальная пластика долган можно делится на общеплеменные круговые песни-пляски и шаманские пляски. К первым относятся: «*Хэйро*», «*Охуокай*», «*Ункуу*» и др. Все они являются круговыми плясками вокруг шеста – *куурэй хэйро*. «*Охуокай*» – общеплеменное танцевально-песенное действие с запевом и хоровой второй, отличается от якутских круговых плясок более медленным исполнением движений. Музыка, сопровождающая круговые пляски долган, в жанровом и стилистическом отношении представляет вариант культуры северных якутов и имеет родственные связи с музыкой ненцев, энцев, нганасан, эвенков и русских старожилков.

Круговые пляски – хороводы якутов состоят из трех частей (приглашение на танец, основной части на шагах и заключительной части на прыжках) и имеют большое количество разновидностей, которые

сложились почти в каждом районе (улусе) Якутии (Саха). Пять вариантов хороводных круговых плясок якутов (М.Жорницкая), сопровождаемые песнями, имеют различные локальные стили и называются в соответствии с возгласами: хэрийэ, суурай, сандыр (олекменские); хэйро, сийро (анабарские); хэрийэ, хиэрра, хэйро (хагангские). В соответствии с типом движения: дэгэрэн хаамы – «шаг с переступанием» (амгинские); кэтуу унку – «пляска на прыжках» (олекменские); хатыя хаамы – «перекрещивающийся шаг» (виллойские) и др. Кроме того, у анабарских якутов отмечены круговые пляски – хороводы, построенные на имитации весеннего хорканья оленей и щебета птиц – чонгуска и чөмиөкөйдюор. Кроме того, у якутов бытовали имитационно – подражательные пляски кыталык ункуутэ – «пляска стерха (белого журавля)», руруйа ункуун`-«пляска серого журавля» и др. и шаманские пляски – пантомимы (инсценировки – битиниттэр ункуу, айыысыт тардар, к0т0һунуу и др.) в обрядах и ритуалах имели смысл притягивания благодати и жизненной силы. Круговые пляски – хороводы, имитационно-подражательные пляски, инсценировки (пантомимы) и игровые пляски тюркских народов сопровождаются пением и игрой на хомусе; струнными инструментами (коробчатой лютней и смычковой цитрой), духовыми (флейтой, трубой, дудочками и свистками), а также разными видами барабанов, литавр, подвесками-погремушками, колокольчиками и особым типом бубна.

Приступая к классификации традиционной хореографии (фольклора) малочисленных народов Севера Дальнего-Востока России, необходимо определится с терминами «пляска» и «танец». Этому способствует работа «Крестьянский танец», где В. Н. Всеволодский-Гернгросс дает определение «танцу» и «пляске». Танец является разновидностью театрального искусства «Танцем я называю светскую, городскую разновидность, или вымышленную индивидуальными танцмейстерами, или хотя и имеющую этнографический корень, но утерявшую его». А пляской он называет «органически созданную этнографическую разновидность, бытующую в народной толще (без вмешательства в него профессиональных хореографов)» [Всеволодский-Гернгросс 1991: 235–298]. Такие исследователи как М. Я. Жорницкая и Т. Ф. Петрова-Бытова [Жорницкая 1989; Петрова-Бытова 1972: 129–160], подтверждают это разделение в традиционной хореографической культуре народов, а А. А. Климов и Ю. М. Чурко закрепляют эти два понятия («танец» и «пляска») в своих классификациях [Климов 1981; Чурко 1990: 218].

Хореографическое искусство малочисленных народов Севера Дальнего Востока России делится на традиционную хореографию (фольклор) и сценическое хореографическое искусство, которое в свою очередь делится на самодеятельное (любительское) и профессиональное. Традиционную хореографию коренных малочисленных народов Севера Дальнего Востока можно классифицировать следующим образом:

- сидячие (в которых работает верхняя часть корпуса, голова, шея, руки) и стоячие (в которых работают все части тела: голова, шея, плечи, корпус, бедра, руки и ноги) пляски;
- хореографическая пластика в обрядах и ритуалах, а так же пластика в игровых, спортивных и развлекательных плясках;
- пляски, рисунок которых строится по кругу (одним из древнейших рисунков является круг, по которому исполнители двигаются по ходу солнца), полукругу, линиям, а также пляски имеющие смешанный рисунок.

Кроме этого, всю хореографию можно разделить на:

- личные (одиночные) мужские и женские, которые являются в основном имитационно-подражательными и шаманскими плясками;
- с малым числом исполнителей (2, 3–5 человек – мужские, женские и смешанные), которые представляют пляски – инсценировки (пантомимы), имеющие определенную драматургию;
- массовые (вольные) и круговые пляски с большим количеством исполнителей, они могут быть не только мужскими или женскими, но и смешанными (парными или парно-групповыми) и их рисунок строится по линиям, полукругу, кругу [Нилов 2012: 7–8].

Хореографическая пластика, созданная малочисленными народами Севера Дальнего Востока Российской Федерации в далеком прошлом, не утрачивает своего значения и сегодня. В век глобализации, технического прогресса и размывания традиционной культуры коренные народы Севера стремятся сохранить свою индивидуальность, а устойчивые традиции национальных культур этих народов способны помочь аборигену адаптироваться в стремительно меняющемся мире. Являясь ярким выражением художественно-исторической памяти народа, традиционная культура является важным фактором в культурном «выживании» и формировании национального самосознания. Фокусируя в себе непростые проблемы взаимодействия личного, национального и общественного, традиционная культура служит связующим звеном

между возрастными группами в художественном воспитании подрастающего поколения, в его стремлении любить свой дом, край и свой народ.

В данное время усиливается значение традиционной хореографии (фольклора) не только как арсенала выразительных средств, но и как своеобразного «живого источника», оплодотворяющего фантазию хореографа (балетмейстера-постановщика) при создании хореографических произведений. Сохранение и изучение этого богатства лежит в русле развития современного сценического хореографического искусства народов Севера Дальнего Востока России.

Список используемой литературы

- Всеволодский-Генгросс В. Н. Крестьянский танец // Народный танец. Проблемы изучения. Сборник научных трудов. – СПб, 1991.
- Жорницкая М. Я. Народное хореографическое искусство коренного населения Северо-Востока Сибири. Монография. – М.: Наука, 1989.
- Климов А. А. Основы русского народного танца. – М.: Искусство, 1981.
- Нилов В. Н. Алеуты, ительмены, коряки, чукчи. – Научно-популярный журнал «Северный танец». – 2011. – №1.
- Нилов В. Н. Хореография малочисленных народов Красноярского края. Монография. – Красноярск: КГПУ им. Астафьева, 2012.
- Петрова-Бытова Т. Ф. Секрет движения // Радуга на снегу: культурные традиции и современное искусство народов крайнего Севера. Репертуарный сборник. – М., 1972.
- Чурко Ю. М. Белорусский хореографический фольклор. – Минск: Наука, 1990.

Хореографическая культура народов Севера России и языковая подготовка при обучении бакалавров и магистров (Из опыта работы Института народов Севера РГПУ имени А. И. Герцена)

Петров Александр Александрович,
доктор филологических наук, профессор Российского
государственного педагогического университета
имени А. И. Герцена, профессор кафедры алтайских языков, фоль-
клора и литературы Института народов Севера
(Российская Федерация, г. Санкт-Петербург)

Аннотация. Проблемы художественно-творческого развития школьников в различных направлениях хореографического искусства народов России особенно актуальны в современной практике преподавания. Для этого в программе подготовки бакалавров и магистров по специальности «Культурология» в Институте народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена ведётся планомерная целенаправленная работа с первых лет обучения студентов в университете. Особое значение в этом процессе придаётся тому, в какой степени будет готов к творческой работе с учениками в школе тот или иной конкретный наш выпускник.

Ключевые слова: народная хореографическая культура, художественно-творческого развитие школьников

Поскольку контингент учащихся нашего института составляют представители различных коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России, то здесь обучаются носители языков и культур разных этносов: тунгусо-маньчжурских, тюркских, уральских (финно-угорских и самодийских), палеоазиатских (чукотско-камчатских, эскимосско-алеутских), а также изолированных (юкагиры, нивхи, кеты). Каждый из них приезжает учиться в Санкт-Петербург уже с каким-то багажом собственных знаний, умений и навыков в области культуры и искусства своего народа. Многие из них

умеют петь, танцевать, играть на национальных музыкальных инструментах (бубнах, варганах и т.п).

Они органично включаются в творческую лабораторию нашего студенческого театра-студии «Северное сияние». Этот уникальный коллектив создала в 1957 году Заслуженный работник культуры РСФСР Татьяна Федоровна Петрова-Бытова [Петрова-Бытова 1970, 1972, 1976, 1980]. В настоящее время его художественным руководителем является выпускница Санкт-Петербургской консерватории чукчанка Ирина Станиславовна Давыдова. Театр-студия «Северное сияние», пропагандирующий своим творчеством культурные традиции народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, имеет богатую географию сотрудничества с рядом зарубежных стран, таких как Финляндия, Норвегия, США, Италия, Испания, Франция, Великобритания, Венгрия, Литва, Украина, а также с городами Российской Федерации: Москвой, Новгородом, Владимиром, Калугой, Тамбовом, Ярославлем, Сургутом, Ханты-Мансийском, с Республикой Хакассией.

Участниками театра-студии проводятся мастер-классы по танцевально-пластической, музыкальной культуре коренных народов Севера. Для занятий театра-студии «Северное сияние» оборудован танцевальный зал для проведения характерных тренировок, репетиций, в котором имеется звукоакустическое оборудование, музыкальный центр, DVD-плеер для работы с видеоархивными материалами по танцевальному, песенному и музыкальному фольклору коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Поскольку многие сценические костюмы и реквизиты студенты делают сами, то они для этого занимаются также в кабинете декоративно-прикладного искусства, где сосредоточено техническое оборудование для шитья, орнаментики, резьбы по дереву и кости, шлифовальная, бор-машина и орудия для работы с изделиями из кожи.

Опираясь на научно-исследовательские работы О. Б. Буксиковой, М. Я. Жорницкой, С. Ф. Карабановой, А. Г. Лукиной, А. И. Мельника, В. Н. Нилова, А. А. Петрова, Т. Ф. Петровой-Бытовой, Е. А. Рультынеут, Л. Г. Степановой, Л. Е. Тимашовой [Буксикова 2009, Жорницкая 1989, Карабанова 1979, Лукина 1998, Мельник 1992, Рультынеут 1989, Тимашова 1989] и других, многие студенты могут самостоятельно дать мастер-классы по традиционной хореографии, а так же по декоративно-прикладному искусству народов Севера, доступно представив сведения о способах резьбы по кости, бисероплетению и вышивке из бисера, работе с мехом, кожей и тканью.

Для подлинности образцов создаваемых своими руками изделий при этой работе бакалавры и магистры используют экспонаты и материалы фондов и архивы таких крупных мировых центров науки и культуры как:

- Российский этнографический музей,
- Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера РАН),
- Государственный музей Арктики и Антарктики.

Студентами проводится также творческая работа по созданию проектов виртуальных музеев культуры коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Они проходят учебные, методические и научно-исследовательские практики на базе вышеупомянутых учреждений, а многие сотрудники музеев работают в Институте народов Севера по совместительству.

Все студенты Института народов Севера в обязательном порядке изучают родной язык, фольклор, литературу и историю. По программе «Родной язык» они исследуют все уровни языка (фонетику, лексику, морфологию, синтаксис, семантику), однако особое внимание уделяется темам, связанным с традиционной и современной песенно-танцевальной культурой малочисленных народов Севера Российской Федерации. Хореографическая лексика, отражающая народное исполнительское искусство, широко представлена в богатом арсенале конкретных национальных языков.

Конечно, есть особенности лексики, связанные с грамматическим строем языка – агглютинативным, инкорпоративным, флективным – но они не играют в данном случае особо важной роли, ибо на первый план здесь выходят вопросы семантики, связанные с ментальностью, особенностями традиционной и современной хореографической культуры.

В настоящее время в Институте народов Севера РГПУ им. А. И. Герцена, ведётся преподавание и изучение порядка 20 языков народов Севера (кафедры алтайских, уральских и палеоазиатских языков, фольклора и литературы).

В последние годы здесь прочно укрепилось такое широкое направление языкознания как *этнолингвистика*.

Опубликованы монографии, статьи, словари, учебные пособия в русле данной традиции (см. к примеру работы А. А. Петрова в области этнолингвистики):

- Этнолингвистика тунгусов. – СПб., 2010;
- Лексика духовной культуры тунгусоязычных народов (эвенки, эвены, негидальцы, солоны). – Новосибирск, 2013;
- Оленеводческая лексика долганского языка: Этнолингвистический словарь – СПб., 2015;
- Оленеводческая лексика эвенского языка: Этнолингвистический словарь. – СПб., 2017 г. и др.

Кабинеты родных языков для занятий по ЭЛ также хорошо оснащены методически и оборудованы технически (оптоволоконный кабель «Интернета», компьютерные и лингафонные классы, уникальные библиотеки, словарные материалы и т. д.).

Целый цикл исконной лексики представляет собой словарный состав языков, связанный с традиционным искусством: песенно-танцевальная культура, декоративно-прикладное искусство, искусство устного народного творчества.

Здесь можно отметить, к примеру,

- эвенские слова, обозначающие танцы – хэде, норгэн, кэплэчин;
- различные виды пения – *икээ песня*, *алма песня*, *воспроизводящая слова и мелодию другого лица*; *няйа шаманское пение* и др.;
- реалии декоративно-прикладного искусства: *оняча рисунок*, *узор*, *орнамент*; *хэрэчэ вышивка*; *итыкэгчэ личиковый орнамент*; *томиника тамбурный шов* и др.

Из лексики устного народного творчества эвенов можно выделить названия:

- *нимкан сказка*;
- *нэнукэн загадка*;
- *нимкалан сказитель* и т. д.

Распространены названия национальных музыкальных инструментов:

- *унтун бубен*,
- *гявкан варган (дугообразный)*,
- *конкукан варган (пластинчатый)*,
- *кунилдывун рожок*,
- *кэкэлдывун свисток* и др.

Важно констатировать, что Институт народов Севера для реализации своей учебно-методической деятельности обладает высококвалифицированным профессорско-преподавательским коллективом. Преподаватели, участвующие в реализации образовательных программ

нового поколения, имеют соответствующую квалификацию, ученые степени и звания кандидатов и докторов наук, ведут активную научно-исследовательскую и научно-методическую работу, широко известную у нас в стране и за рубежом.

Исследования проводятся с учетом тенденций развития науки, специфики интеграционных процессов в современную образовательную региональную среду, развития национальной и региональной образовательной политики в России, модернизации качества современного образования в начале XXI века.

Квалификация профессорско-преподавательского состава, привлекаемого к реализации данной программы, его теоретические разработки и практический опыт позволяют обеспечить высокий уровень подготовки бакалавров и магистров. Общее направление научно-исследовательской работы института народов Севера – «Североведение: наука и образование».

К сожалению, в настоящее время в России не так много специалистов по родным языкам и хореографическому образованию коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Кроме Института народов севера РГПУ имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) проблемами языков, фольклора, литературы, этнографии, этнохореографии в рамках подготовки кадров высшей квалификации занимаются в Москве, Якутске, Улан-Удэ.

Современные проблемы использования традиционной хореографии (фольклора) в народно-сценическом танце при формировании репертуара, вопросы развития художественно-творческих способностей школьников на уроках хореографии находят место в монографиях и учебно-методических пособиях доктора педагогических наук, профессора, члена Российского географического общества и CID UNESCO; ведущего научного сотрудника Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» Вячеслава Николаевича Нилова.

Его труды включают не только описания танцев, собранных им в экспедиционных поездках в районы Севера, Сибири и Дальнего Востока, но и содержат исторические справки о народах Севера и Арктики, краткие описания традиций и верований, сведения об исследователях, анализ хореографической пластики в обрядах и ритуалах (имитационно – подражательных и игровых плясках), материалы по особенностям

традиционной одежды, о музыке и музыкальных инструментах исследуемых этносов, а также интересные рисунки, фото, карты и обширные словники и библиографические списки [Нилов 1999, Нилов 2001–2005, Нилов 2007, Нилов 2012, Нилов 2015].

Необходимо особо отметить, что в Стратегии **государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденной Указом Президента РФ (от 19 декабря 2012 г. № 1666)** в число приоритетных направлений развития государственной национальной политики Российской Федерации включены вопросы сохранения и развития **культур и родных языков народов РФ, а также вопросы обеспечения прав коренных малочисленных народов в области родного языка и культуры.**

Выступая 7 сентября 2017 года на Восточном Экономическом Форуме во Владивостоке **Президент РФ Владимир Владимирович Путин** еще раз подчеркнул, что Дальний Восток и зона Арктики являются приоритетными регионами и районами опережающего экономического развития, в которых немаловажное значение должно уделяться также и развитию социальной инфраструктуры региона. Это вселяет оптимизм и надежду на лучшее будущее для коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. В том числе и на прогрессивное развитие этнохореографического, этномузыкального и этнолингвистического образования школьников Севера.

Список используемой литературы

- Петрова-Бытова Т. Ф. Танцы Хабаровского края. Репертуарный сборник. – Хабаровск, 1970.
- Петрова-Бытова Т. Ф. Секрет движения // Радуга на снегу: культурные традиции и современное искусство народов крайнего Севера. – М., 1972.
- Петрова-Бытова Т. Ф. Чайка над Амуром. Танцы малых народностей Хабаровского края. – Хабаровск, 1976.
- Петрова-Бытова Т. Ф. Танцы Камчатки. – Петропавловск-Камчатский, 1980.
- Петрова-Бытова Т. Ф. Народное хореографическое творчество на Крайнем Севере / Просвещение на Крайнем Севере. – СПб.: Просвещение, 1992.
- Буксикова О. Б. Традиционные игры и танцы в хореографическом искусстве народов Сибири: семантика и интерпретация. – Улан-Удэ, 2009.
- Жорницкая М. Я. Народное хореографическое искусство коренного населения Северо-Востока Сибири. Монография. – М.: Наука, 1989.
- Карабанова С. Ф. Танцы малых народов Дальнего Востока СССР как историко-этнографический источник. Монография. – М.: Наука, 1979.
- Лукина А. Г. Традиционная танцевальная культура якутов. – Новосибирск, 1998.

- Мельник А. И. Эвенки водят хоровод. – Красноярск, 1992.
Рультышеут Е. А. Чукотские и эскимосские танцы. – Магадан, 1989.
Тимашова Л. Е. Танцы народов Севера. – Магадан, 1989
Нилов В. Н. Народное хореографическое искусство командорских алеутов. – М.: МГУКИ, 1999.
Нилов В. Н. Северный танец. Традиция и современность. – М. Северные просторы, 2001.
Нилов В. Н. Хореография коренных малочисленных народов Севера России: теретико-методологический анализ: дисс... док. пед.наук. – М.: МГУКИ, 2007.
Нилов В. Н. Дух и пластика танца. Хореография малочисленных народов Красноярского края. – Красноярск: КГПУ им. Астафьева, 2012.
Нилов В. Н. Хореография малочисленных народов Камчатского края. – Петропавловск-Камчатский, 2015.

Танец в живописи

Медкова Елена Стоянова,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской Академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

**Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения
государственного задания Минобрнауки России № 27.8975.2017/8.9**

Танец является одной из самых древних форм, в которых человек выражал свои представления о мире, т. к. пляска не требует опосредованной системной знаковости как речь или отчуждённой предметности, как музыка, архитектура и изобразительное искусство. В танце задействовано то, что изначально принадлежит человеку – его тело. В процессе создания первичной модели структурирующегося из Космоса Хаоса человек проецировал на природное окружение ритмы своего тела – пульс и дыхание. Ритм возвращался к человеку в качестве онтологического Абсолюта космических законов. Ритуальный танец сакральных обрядов давала человеку **чувство сопричастности космическим ритмам Жизни** в бесконечности цикла жизнь/смерть/воскрешение. В этом отношении уместно высказывание английского физиолога, Х. Эллис, о том, что «Мы совершенно правы, когда рассматриваем не только Жизнь, но и всю Вселенную как танец». Смысловая пара **танец/жизнь** первой обнаруживается в палеолитической живописи. Она проявляется **в связи танца с понятием духа** (ср. англ. dans и и.-е. daus «дух, душа»), **родов/рождения** (ср. греч. χορεύω «танцевать» и осет. кигун «рожать»), с **фаллической символикой** (ср. рус. плясать и др.-инд. relah «половой орган»)¹. На стенах пещеры Пиндаль (Франция) в драматической композиции гибели мужчины-охотника присутствует ряд связанных единым ритмом танца женских фигур без голов и с

¹ Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках. Образ мира и миры образов. М., 1996. С. 328–329.

признаками беременности. Они подобно открытому сосуду принимают в себя высвободившуюся после смерти душу и вовлекают её в новый цикл жизни с помощью «танца жизни». В росписи из Рока дельсМорос в Когуле (Испания), эта тема передана более наглядно. Группа женщин в юбках исполняет ритуальный танец вокруг мужчины, чья обнажённость является знаком того, что он находится в состоянии пере-рождения или нового рождения. На резной пластине из кости тот же ряд танцующих женщин способствует оживлению костей быка внутри лона Богини-Матери и его новому рождению. На росписи из Тассили-хоровод женщин представлен рядом с кругом вульвы. **Единая Богиня** матриархата стала первой космической танцовщицей в наскальной живописи. Она **возглавила хоровод жизни** как это показано в «Белой богини» из Тассили и росписи УэдЭкки из Фенета. В наскальной живописи неолита в изображение танца приходит мужская фаллическая образность (роспись бушменов, массовая сцена из Тассили, «Танец» из Гобустана, Азербайджан). Тогда же появляются новые сакральные смыслы танца, который уподобляется «неровному горению, движению сакрального огня, «танцам» языков священного пламени»². Об этом свидетельствуют, как данные языка (и.-е. *dau* в форме *dau(n)-so*, откуда др.-фр. *daunse* «неровное горение огня», англ. *dance*, нем. *Tanz*; рус. плясать и.-е. *pel* «гореть»), так и экстатические танцы «пламенеющих» женщин из мезолитической композиции в Когуле (Испания). **Танец/огонь** как образ космической энергии, структурирующий Космос из Хаоса, находит воплощение во всё более ритмизирующихся изображениях танцовщиц петроглифов («Танцовщицы», Хогга), а так же в круговых композициях керамики из Самарры (Месопотамия). В последней четыре женщины в центре вселенной образуют солнечную свастическую фигуру, которая вытесняет на периферию мироздания хтонические водные существа. Развешивающиеся волосы женщин-демиургов задают движение креста посолонь, что говорит об огненной солнечной природе волос. Ритмический параллелизм волн волос и хтонических существ говорит ещё об одном аспекте семантики танца, который мог символизировать **брак огня и воды** (и.-е. *dau* в форме *dau(n)-so*, откуда др.-фр. *daunse* «неровное горение огня», англ. *dance*, но др.-англ. *ðāp* «мокрый»). Волосы танцовщиц более ранних росписей из Тассили обладают столь же стихийной динамикой, что свидетельствует

² Маковский М. М. Феномен табу в традициях и в языке индоевропейцев. М., 2000. С. 210–211.

о правоте М. Маковского, который на основе лингвистического материала приходит к выводу, что «Движущиеся языки пламени метафорически и символически отождествлялись с зубами (символ божественной силы и сексуальной потенции), с руками, с волосами (символ божественной силы)»³.

Семантическая пара **танец/зверь**⁴ возникла вместе с магическими ритуалами моления об удаче на охоте. На наскальном рисунке из Тиоут (Алжир) показана цепочка животное – охотник – Великая богиня, в которой исполнителем охотничьего ритуала является мужчина, а залогом успеха – молитва женщины и её же ритуальный танец (пара танцующих женщин наверху). Частью охотничьих танцев было подражание повадкам животных. Изображение «Колдуна» из пещеры «Трёх братьев» (Франция) демонстрирует приседающие движения человека изображающего зверя, а так же элементы одежды состоящей из маски и шкур животных. Начиная с эпохи неолита охотничьи танцы, в которых замаскированные охотники показаны вместе с объектом их охоты становится повсеместным сюжетом росписей и петроглифов Испании (пещеры Леванта), Турции (поселение Чатал-Гююк), Скандинавии (комплекс Танум), Памира (грот Шахты). В этих сценах оформляются некоторые устойчивые пластические знаки связи танца с плодородием: три женских фигуры с лучковыми музыкальными инструментами, человек с луком в руках или палкой. Лук в данном случае является предметом ритуального убийства, фаллическим символом и музыкальным инструментом. Палка (копье) подобно луку является фаллическим символом, который уподобляет протыкание земли её оплодотворению (русск. кол, но алб. kar «пенис»).

С формированием тотемистических верований **танец** приобрёл еще одно значение – **связующего звена коллектива племени и тотема** (ср. греч. кордаξ «танец», но валл. corddi «племя, клан»). Главным элементом тотемистических танцев было повторение повадок тотема. На наскальном рисунке индейцев Северной Америка змея-тотем изображена рядом с танцующими в виде волнообразной линии и полукруга радуги. Танцы змеи как властительницы жизни были распространены

3 лат. dens «зуб», но англ. dance; русск. рука, но лат. rogius «костёр», англ. hair, но и-е. ker «гореть» // Маковский М. М. историко-этимологический словарь современного английского языка. Слово в зеркале человеческой культуры. М., 2000.

4 ср. и-е. dhausno – дикое животное и англ. dance «танец», кельтское reb «ритуальный танец» и ирландское rob «дикий зверь»

повсеместно. Согласно верованиям аборигенов Австралии «Ее символ – радуга. Она прокладывает дорогу, превращая юных девушек в женщин, открывает путь в их чрево, чтобы туда могли проникнуть дети-духи и возродиться от их плоти»⁵. Обозначенные образы – **путь, линия-змейка, полукруг** – как символическая основа танца оказали влияние на формирование узора танцевальных построений. В этом отношении наиболее древним и устойчивым является **круг хоровода**. Хотя его возникновение восходит к палеолиту, в изобразительном искусстве изображения круговых танцев получили распространение только в неолитических наскальных росписях. В охотничьих танцах круг **концентрировал магию на предмете обряда**. В солярных танцах эпохи бронзы и раннего железа круг становится **символом Солнца**, его циклического движения, его страстного суточного и годового пути жизни/смерти. В петроглифах ущелья Тамгалы (Казахстан) сохранилось изображение 12 человек перед 2 солнцеголовыми великанами. Люди держаться цепочкой и поднимают к богам руки и круглые бубны. В комплексе Танум⁶ красной краской нарисовано изображение огромного солнца с лучами-руками, которое вовлекает в своё движение женские фигурки. Солярный круговой танец запечатлён на картине Н. Рериха, созданной им во время археологической экспедиции в западный Тибет. В петроглифах из Ходжикента (Узбекистан) IV–III тыс. до н. э. изображён круговой танец женщин напоминающих архаических богинь без рук и головы. Во главе хоровода находится богиня с музыкальным луком (прообраз лиры) в руках. Символический знак в форме круга-лона уточняет возрождающую функцию данного танца как танца жизни⁷ и роль **Богини-Матери как творца космических ритмов – музыкальных и телесных**.

Движению рук как медиаторов между мирами в танце придавалось огромное значение⁸. В наскальных росписях зафиксирована позиция поднятых рук, означающих моление, оплодотворение, указание на верхний мир. Энергичная ритмика рук на уровне груди была связана с энергией срединного мира и жизненных циклов. Соединённые для

⁵ <http://www.tantz.ru/article/history/tan12/>

⁶ <http://www.nasled.org/forum/viewtopic.php?p=80913&sid=6d180970ac3fb9fc8ff164e4b9bbcc41>

⁷ Мешкерис В. А. Наскальное искусство в творчестве Н. К. Рериха. //Новая эпоха №3, 1999. // <http://www.newepoch.ru/journals/22/meshkeris.html>

⁸ Цагараев В. Золотая яблоня нартов. Владикавказ, 2000

хоровода, но опущенные руки свидетельствует о выходе из нижнего мира. В целом, мотив сцепленных рук, который устойчиво присутствует в изобразительном искусстве, начиная с эпохи неолита, обладает исключительным значением **символа всеобщности связей**. «Поскольку танцы олицетворяли «плетение» языков пламени священного костра, они символизировали связь: речь идёт о глубоких космических связях, включающих и мистику движения, и пути, и почитания тотема, тем или иным образом подражая ему, в частности связывал потусторонний мир с земным существованием людей, уповавших на вечную жизнь»⁹. В росписи антропоморфного колокольчика геометрического стиля из Древней Греции наглядно воплощена органическая связь космического образа Богини-матери и танца. Тело Великой богини уподоблено колоколу-мирозданию, который в колыбании-пляске порождает танец вселенной и космическую музыку. Хоровод женщин, пляшущих среди звёзд и солнца на платье-колоколе, является эманацией самой Богини и её жизненных сил. На саамском бубне представлена связующая символика танца на уровне его **тотального присутствия во всех трёх зонах космоса**. Интересна числовая символика танцующих: небо представлено сакральным числом 3, земля – его удвоением $3 \times 2 = 6$, а подземный мир – парой персонажей. На Збручском идоле хоровод людей в срединной зоне служит своеобразным пьедесталом для небесных богов. В возрождающих обрядах, изображённых на росписи в Когуле, цепь хоровода приобретает значение **нити жизни**, которое присутствует на лингвистическом уровне в таких примерах как сравнение арм. *rag* «танец» и арм. *raganel* «связывать, обвязывать верёвкой, тянуть, тащить, обратиться в другое существо, умолять, заклинать»¹⁰.

Изобразительный материал палеолита и неолита даёт представление о формировании символика одежды сакральных танцоров. Одежда Богини-Матери зависела от функций танца. Органистические танцы, связанные с магией оплодотворения, предполагали обнажённость или ограничивали одежду поясами из трав и цветов (фрески Тассили)¹¹. Танцы возрождения, в которых Богиня выступала как бессмертная мироустроительница, исполнялись в длинных одеждах (роспись

⁹ Маковский М. М. Феномен табу в традициях и в языке индоевропейцев. М., 2000. С. 211.

¹⁰ Там же.

¹¹ Подтверждение этому находит Дж. Фрэнгер в своих этнографических исследованиях «бесстыдных танцев» // Дж. Фрэнгер. Золотая ветвь.

из Когула). Обнажённость мужчины означала его состояние перехода от смерти к жизни.

При переходе к земледельческой культуре энеолита фаллическая символика танца получила новое истолкование как **брачный союз Неба и Земли**, который осуществляется через оплодотворение земли небесным семенем дождя. Связь воды и возрождающего танца¹² маркируется новым мужским по своей природе знаком – столбами или «колоннами» струй воды. На дипилонских вазах возрождающий хоровод плакальщиц, окружающих умершего человека, омывают вертикальные струи дождя. Ещё одно новое положение в символике танца связано с изображением ритуала возрождения, в котором человек показан на ложе смерти, ещё не включённым в новый круг танца жизни. Это можно трактовать как первый **шаг какцентуации на траурный характер танца жизни**¹³.

На изобразительном материале Древнего Египта можно зафиксировать процесс развития концепции «танца жизни» Великой богини. В ритуальных космических танцах она представлена в качестве мироустроительницы посюстороннего мира в длинных одеждах с распущенными колдовскими волосами. Именно в таком качестве Богиня изображена на ритуальных погребальных пеленах из Дейр-эль-Бахри¹⁴. Хороводная процессия при встрече богини Хатхор в виде небесной коровы, выносящей на своих рогах из-под земли солнечный диск, проходит в медленных торжественных ритмах. На рельефе VI династии из Саккары образ **Богини мироустроительницы уже совмещается с её же образом органистической Богини**. На рельефе процессия женщин в длинных одеждах сталкивается с толпой обнажённых танцовщиц, исполняющих под звуки барабанов «танец живота»¹⁵, которым акцент был поставлен на покачивание бёдер и лона в позе полуприседания роженицы¹⁶. В качестве ритуального «танец живота» был связан с началами всего порождающего жизнь – нового года, посева, свадьбы. На фреске

¹² Ср. англ. dans, фр. dans «танец» соотносится с др.-англ. dān «мокрый, сырой»

¹³ Ср. и.-е. neu «быстро двигаться», но и.-е. nau – смерть, умирать.

¹⁴ Священный танец. XIX династия, роспись на ткани, предназначенной для совершения обрядов. Дейр-эль-Бахри, Британский музей.

¹⁵ В славянских языках живот = жизнь, оно родственно др.-прусск. giwato «жизнь», лит. gyvatā «жизнь», греч. βίωτος «жизнь», лат. vita (из *vivitā = и.-е. *givotā) // Фа-смер М. Этимологический словарь русского языка в 4-х томах.

¹⁶ происхождение «танца живота» рядом исследователей относится к Древнему Египту или влиянию Древней Индии на Египет.

из Фив Нового царства подчёркнут именно этот аспект, т. к. две обнажённые танцовщицы, изображенные рядом с дарами природы, сосудами вина и плетями лозы, танцуют самостоятельно вне хороводной процессии.

Такое же совмещение двух видов танцев можно наблюдать в изображении похоронных процессий. На росписи из захоронения Зау в Деирель-Гebraуи эпохи Среднего Царства показано, что кроме хороводов танцовщиц с молитвенно поднятыми вверх руками, в них появляются парные органистически танцы, в которых женщины занимают зеркальную позицию напротив друг дружки. Деление танцовщиц на две противостоящие партии зафиксировано уже в Древнем царстве (рельеф из гробницы V династии, гробница визиря Интефокера, Некрополь Шейх Абд эль-Курна), Оно представляет символическую борьбу жизни и смерти, восходящую к мистерии Осириса, в которой бог плодородия Осирис в ипостаси сына Гора сражается с богом безжизненной пустыни Сетом. Сила матриархальных традиций проявляется в том, что миф о мужском противостоянии изображается женщинами, однако в ритуалах Хеб-сед, **возрождающую функцию берет на себя уже мужской персонаж**, сам фараон как сын бога Ра. В жертвенном ритуальном беге-танце фараона с птицей, с сосудом, с рулём от барки и бичом богиня присутствует в виде замещающих её символических предметов (птица, сосуд, барка). Схема бега-танца к божеству тоже изменяется. Если в ранних рельефах фараон двигался по направлению к небесной богине Хатхор, то в рельефе эпохи династии Рамсесав конечном пункте, согласно надписи, его ожидает Ра-Гор-Иахути¹⁷, мужское божество. В изображении военных танцев на рельефе из Дер-эль-бахри воспроизводится схема совмещения регулярной процессии и органистических танцев. В качестве знака космического мироустройства выступает строй египетских солдат, а хаотичная стихия передаётся при помощи бурного танца «чужих» для Египта людей – ливийцев.

Ещё одной особенностью возрождающих танцев Египта является активизация роли нижней части тела – ног. В гробнице Анкмахору в Сакаре идея возврата из нижнего мира, Дуата, в земной или небесный мир передаётся с помощью смелого выброса правой ноги выше головы. В росписи гробницы Зуа оппозиционные пары вовлекаются в сквозной ритм быстро мчащихся танцовщиц с высоко поднятыми ногами.

¹⁷ Бороздина Т. Н. Древне – египетский танец. М. 1919. // <http://rudocs.exdat.com/docs/index-190893.html>

Критская живопись даёт интересный вариант развития семантической пары танец/дикое животное. Знаменитая фреска акробатических танцев-игр с быком из Кносса показывает, что человек перешёл **от подражания животному к агону-борьбе с ним** и с самой смертью в его лице. В этом свете акробатические танцы, которыми увлекались как египтяне, так и эллины, приобретают жизнетворческий космический смысл.

В древнегреческом искусстве на уровне геометрического стиля в вазописи зафиксировано **присвоение функции настройки и гармонизации космоса, а так жежизнетворческие способностей мужским божеством**. На скифосе из Афин VIII в.до н.э. во главе возрождающего хоровода жриц становится Аполлон с лирой в руках¹⁸. На чёрнофигурной вазе Франсуа благодарственный танец за выход из «нижнего» мира лабиринта, возглавляет Тесей. В гробницах «Леопардов» и «Триклиниум» Этрурии плясками юношей и жриц/менад так же руководят лироносцы – сам Аполлон или его ипостаси. Архаическим напоминанием о первоначальной смертности Аполлона как временного мужского партнёра Богини является теневой характер мужских персонажей в паре со светоносными белыми изображениями жриц в чёрнофигурной вазописи (лутрофор мастера Аналатоса) и изображение лироносца с перевёрнутой лирой в гробнице «Вакхантов». Органистические функции Богини в Греции присвоил Дионис. С тирсом и чашей опьяняющего вина в руках под звуки авлоса он возглавил танцы менад и сатиров. В дионисических танцах слилось понятия танца-молитвы (экстатичность танца менад, «Менада» Скопаса), фаллическая и оплодотворяющая символика (эротическая символика тирса и авлоса, эротические танцы сатиров в вазописи), возрождающая магияубийства-жертвоприношения охотничьих плясок (охотничьи дары менад богу и их одеяния из шкур в сценах Дионисий вазописи). Тенденции к **синтезу смыслов** и функций проявляются так же в том, что органистические танцы в вазописи приобрели характерный для аполлонических хороводов круговой вид, менады присвоили фаллические атрибуты (блюдо с изображением менады), а мужчины – функции рождения (изображение танца комос).

В связи с агональным характером эллинской культуры, в которой поединок и война рассматривались как творческая движущая сила

¹⁸ Акимова Л. И. Искусство Древней Греции: Геометрика, архаика. – СПб. 2007. С. 48.

космоса в изображении танца усиливаются мотивы парного противостояния жизни/смерти. В чёрнофигурной вазописи оппозиция жизни/смерти передаётся через зеркальную пару менады и сатира. В этрусских гробницах место сатира занимает умерший, который получает жизненную силу через соприкосновение с рукой менады (гробница Триклиниум) или в процессе зеркального отражения её движений (гробница «Львов»). В военном танце пирриха, пара бессмертная женщина и возрождаемый мужчина заменяется чисто мужской парой, в которой возрождающую функцию берет на себя агон. Жизнетворческие функции Богини-матери сохраняются в наиболее сакральном ядре погребального ритуала в виде танца у ложа умершего (чисто женский танец эммелия в гробнице «Тарквинии»). Скрытым символом её мироустроительных функций продолжает оставаться круг. Например, в изображении битвы Геракла и Тритона целостность агонального мира обеспечивает хоровод женщин, мчащийся по внешней стороне блюда¹⁹, а в изображении танца приготовления вина сатирами, богиня скрепляет их хоровод в виде круга маски Горгоны-Медузы в центре росписи килика. В виде скрытого ядра целлы она присутствует в «неподвижной пляске»²⁰ колонн античного периптера. Хоровод антропоморфных колонн можно трактовать как круговой танец жизни/смерти, чьё бесконечное кружение восстанавливает/воскрешает разорванную в результате борьбы материю бытия и выводит её на круги новой жизни/бессмертия в небесной зоне фронтонов.

Хотя в Библии есть упоминания о танце как о способе прославления Бога²¹, языческие корни танцевальной культуры препятствовали включению даже аполлонической традиции религиозного танца в сакральный ритуал христианской церкви²². То, что ранее оценивалось положительно, получило прямо противоположную трактовку. Органистическая стихия танца была оценена как одержимость или божие наказание. В Средние века известны массовые истерического рода

¹⁹ др.-англ. hring «круг», но нем. krieg «война»

²⁰ Цит по: Брунов Н. И. Памятники Афинского Акрополя. Парфеноно и Эрехтейон. – М.: Искусство, 1973. С. 52

²¹ «Прославляйте Господа звуками труб, прославляйте его арфами и тимпанами, прославляйте его в песнях, прославляйте его пляской!»

²² Обычай плясать в церквях и на кладбищах сохранился до конца XVI в. только на юге Франции. Известно, что в 1462 году, накануне (большой ежегодный праздник у католиков) король Прованса, Ренэ, включил в торжественную процессию праздника Божьего Тела аллегорические сцены балета и битв.

эпидемии, т. н. «Пляски св. Витта», когда большое количество людей плясало до изнеможения и не могло остановиться. В средневековом изобразительном искусстве возрождающие танцы языческих траурных процессий превратились в богохульный апокалипсический танец людей, попирающих тела умерших пророков (Фарандола на телах пророков. Апокалипсис. Иллюстрация из манускрипта 1220–1270 гг., Франция). Фаллические танцы плодородия вокруг Мирового древа стали предосудительным поклонением Золотому тельцу (Танцы крестьян вокруг Золотого тельца. Фрагмент фрески А. Пиктора, ок. 1480 г. церковь г. Тебю, Уппланд, Швеция). Круговой хоровод стал бесовским танцем, своеобразной ловушкой для праведных людей (Танец демонов вокруг города. Илл. из теологического и философского труда Св. Августина «О граде Божиим» (книга 2, глава 1). Манускрипт 1475–1480 гг. (MMW 10 A 11 41r), Франция). Дионис/Аполлон, ведущий человека путями воскрешения, принял облик демонического гамельнский крысолова-дудочника, который уводит детей в мир смерти (Витраж XIII века с изображением Крысолова. Рисунок барона Августина фон Мёрсперга, 1595). Процессуальные линейные танцы выхода из подземного мира превратились в «Пляску смерти» (Пляска смерти. Ц. НёрреАльслев. Ок. 1480 г. Дания; Пляска смерти. Бернт Нотке, к. XV в. Ц. Св. Николая, Эстония; Пляска смерти. Часовня Св. Бернардино (Ораториодеи Дишиплини) г. Клузоне, Италия). Феномен «Пляски смерти», как вариант процессии с гамельнским крысоловом, развился под влиянием покаянной христианской литературы и стал одним из наиболее популярных сюжетов церковных росписей и лубочных картинок. На них представлена Смерть, уводящая за собой в танце представителей разных социальных слоёв – от императора и Папы римского до крестьянина. Иконографически сюжет восходит к «танцу жизни», однако место дающих бессмертие жриц заняли ухмыляющиеся скелеты, утверждающие победу смерти. Женская природа Смерти даёт основание полагать, что в её образе возродились наиболее архаичные представления о губительных смертоносных функциях Богини-матери. В силу того, что все воскрешающие функции в христианстве взял на себя Бог-сын ничего иного на её долю не оставалось. О возврате к архаическим тотемистическим мифам говорит и образ Крысолова, в котором соединились хтонические черты Аполлона-Снимфея, истребителя мышей, Диониса как бога, пляшущего под звуки инструмента, сделанного из пустой кости животного, скандинавских и германских мифово сходстве душ

умерших с мышами. Крысолов предстаёт исключительного качества зловещего предводителя процессии душ, уходящих на тот свет. Ещё одним сюжетом, в котором возродились древние смыслы танца как жертвоприношения, является сюжет о танце Саломеи, которая в качестве платы за своё искусство потребовала у царя Ирода голову Иоанна Крестителя (**Танец Саломеи**, фреска в Монастыре Св. Иоанна, XII в.). На фреске XII в. из монастыря Св. Иоанна принадлежность танца Саломеи миру смерти выражена буквально – её фигура перевернута в сложном акробатическом прыжке. Эта фреска указывает на то, что акробатические танцы скоморохов и жонглёров воспринимались как танцы представителей иного «перевернутого» мира. Периферийное положение фрески со скоморохами на лестнице северной башни Софии Киевской свидетельствует о том же. Пёстрая одежда и разрисованное под маску лицо танцоров-акробатов отсылает нас к танцам тотемов-предков. В целом можно сказать, что отсрочка воскрешения до Судного дня лишала «танец жизни» в Средние века ближайшей перспективы и оставляла человека один на один со Смертью.

Однако в Италии, где были сильны античные традиции, а так же в связи с ранними явлениями Проторенессанса уже в XIV в. мотив хоровода становится символом «доброе правление» («Плоды доброго правления». Амброджо Лоренцетти. 1338 – 1340 гг. Палаццо Пубблико, Сиена, Италия), а процессия танцующих молодых людей, возглавляемая Майской Королевой сопрягается с зеленью цветущего сада (Танцевальная процессия. Фрагмент фрески в замке Рункельштайн. 1390 г. Южный Тироль, Италия). Ренессанс восстановил в правах Танец жизни в полном объёме, придав ему возвышенную одухотворённость. Совершенные космические круги радостных хороводов ангелов становятся почти обязательным мотивом алтарных картин и церковных росписей на тему рая, рождества, коронации Марии и прочих апофеозов (Фра Беато Анджелико. Страшный суд 1432–35 гг. Фреска монастыря Сан-Марко, Флоренция, Сандро Боттичелли. Мистическое Рождество 1500 г.). Посреди райских кущ Мировое древо восстанавливает своё центральное положение, как объект восторженного поклонения в танце (Лукас Кранах Старший. Золотой век 1530 г.). Донателло вводит в стены собора оргастический бурный танец античных персонажей (Донателло. Кантория собора Санта Мария дельФьоре, 1433–38 гг. Флоренция). Центром картин на мифологические темы становится Афродита – живое воплощение полноты процветания жизни. Как хозяйка хоровода

муз она царит даже на Парнасе, оттесняя на вторые роли Аполлона в картине Мантеньи «Парнас» (Андреа Мантенья. Парнас 1497 г.). Боттичелли безошибочно угадывает космическую семантику хоровода трёх граций, сопрягая её с небесной, приближенной к образу Богоматери ипостасью Венеры (Боттичелли, «Весна»). Христианская одухотворённость возводит в аполлонический этос любой сюжет, в том числе и изображение дионисических танцев (Джулио Романо, Дионис и менады, Фреска Палаццо дель Те, Мантуя) или танца Саломеи (Филиппо Липпи. Пир Ирода (Танец Саломеи), 1452–65 гг. Фреска. Кафедральный собор г. Прато, Италия).

На фресках виллы Кальдоньо люди Возрождения совершают свой жизненный круг танцев в окружении античных гигантов, чьё присутствие возвышает сиюминутную реальность до высот вечности (Джованни Антонио Фазоло. Приглашение к танцу, 1570 г. Фрески виллы Кальдоньо, Италия). Вне античного антуража их танец так же исполнен божественного достоинства, при этом сохраняет жизненную энергию. В церемониальную процессуальность шествия пар медленной паваны вплетается биение неистового веселья мимов (Иероним Франкен Старший. Венецианский карнавал, Ок. 1570–80 гг.; Ганс Бургкмайр. Танец с факелами Нач. XVI в. Гравюра) или фигур более подвижного танца, типа гальярды (Мартен Пепейн. Придворный бал 1604 г.).

Художники Северного Возрождения вернулись к утверждению посюсторонних ценностей «танца жизни» в изображении народного танца и народных языческих танцевальных ритуалов. Первым вступил на этот путь А. Дюрер. В его «Танцующей крестьянской паре» (Альбрехт Дюрер. Танцующая крестьянская пара 1514 г. Гравюра) монументальные и полнокровные фигуры крестьян полностью отдаются земной радости танца. В произведениях П. Брёйгеля Старшего и его сына показана мощь танца как средства выявления идентичности коллектива-сообщества крестьянского сословия и народа в целом. В эпических полотнах «Крестьянский танец», «Свадебный танец на открытом воздухе», «Танцы вокруг майского дерева», и даже в «Одержимых пляской (Паломники в пляске св. Витта идут к церкви в Моленбек)» отец и сын раскрывают корневые стихийные жизненные потенции народного танца. Эту традицию продолжает П. Рубенс. Он создал некую общую идеальную формулу танца как тотальной жизнотворческой стихии. В «Праздник Венеры» она реализуется через множественность хороводных кругов пути, менад и сатиров, дам

и кавалеров, а в «Танце крестьян» – через безумную энергию раскручивающейся спирали.

Мастера классицизма противопоставили стихийности бытия идеальную форму круга танца жизни. Однако этот круг теряет онтологическую непререкаемость. В картине Н. Пуссена «Танец под музыку Времени» акцент сделан на земной вариант (4-символ земли) танца и его включённость во временной поток, уносящий жизнь. По аллегорическому (Наслаждение, Богатство Бедность, Трудолюбие) составу персонажей этот хоровод более похож не на символ бессмертия, а на колесо Фортуны. Вокруг него разворачивается своеобразный «танец» персонажей Времени, среди которых двуликий Янус, Хронос, путти с песочными часами и мыльными пузырями. Лира как инструмент гармонизации танца вселенной оказывается в руках Старца Хроноса, осенённого крылами смерти.

Средневековая традиция трактовки танца как греховного деяния продолжала существовать параллельно с апофеозом танца жизни. В картинах Брёйгеля Старшего и И. Босха пляска под виселицей становится символом неразумности человечества, которое предаётся веселию на краю пропасти и не видит ясных знаков своей гибели (Брёйгель Старший, Сорока на виселице; Иероним Босх. Странник, Створка триптиха «Воз сена»). В работах мастеров рококо под налётом гедонистической трактовкой танцевальной культуры так же прослеживается мысль о балансе на грани смерти. Театральность в целом, а так же любовь к маске, марионетке и кукле, этим выходцам из мира мёртвых и их жертвенных заменителей, придаёт изображениям танца в картинах А. Ватто (Пастушка) и Н. Ланкре (Танцовщица Камарго) оттенок щемящей хрупкости, а в полотнах Ф. Гойи – зловещей inferнальности. Одетый в чёрное персонаж его картины «Игра» – это сама Смерть, которая слепо ищет свои жертвы в хороводе жизни. Эффект потрясения построен на том, что сами люди не замечают зловещего смысла затеянной ими игры. В «Похоронах сардинки» Смерть несёт уже стихия древнего языческого народного праздника. Её зловещая маска реет над безумными плясками толпы, проступает во множестве лиц-личин танцующих.

Диада «танца жизни» и «пляски смерти» сосуществует на протяжении XIX–XX вв. попеременно сменяя свои полюса. Реализм, импрессионизм и частично символизм придерживались парадигмы танца жизни. Хоровод нимф в картине К. Короподобен пламени жизни. У О. Ренуара

танец сплавлен с природным окружением (О. Ренуар. Танцы в Мулен де ла Галет) и жизненность танцующих пар явлена как эманация вечной жизненности природного начала. В триптихе, посвящённом вальсу, Ренуар исследует любовно-эротические жизненотворческие аспекты вальса (О. Ренуар. Танец в деревне, Танец в Буживале, Танец в городе) в зеркале разных социальных слоев общества. Космически-колдовские аспекты вальса, в котором из-за «мягкого провала на сильной доле кружится голова и замирает сердце»²³ показаны в работе Ф. Валлатона «Вальс». Символисты обращаются к архетипическому хороводу в связке с атрибутами Богини-Матери – водой в картине К. Петрова-Водкина «У фонтана» и розой в работе Ф. Штук «Хоровод роз».

Срединное положение между полюсами диады занимают работы постимпрессионистов, в которых вновь возникают мотивы марионетки и маски. Э. Дега интересовала проблема искусственности волшебной феерии балета, которая лишала танец подлинной жизненности. Тотальность фальши уравнивает искусственное совершенство красоты балетного танца и естественность уродливой маски пошлости («Репетиция балета на сцене»). Гротесковый момент одержимости танцем выдвигается на первый план в творчестве А. Тулуз-Лотрека и Ж. Сёра. У первого он приобрёл вид эстетики порока («Танец в Мулен Руж»), а у второго вылился в радостное безумие канкана («Канкан»).

С подачи романтизма и символизма модерн возвёл «танец смерти» на пьедестал, соединив воедино Эрос и Танатос²⁴. Особую популярность получает смертоносный в своей сладострастности танец Саломеи. Этот мотив особенно привлекал Г. Моро, Ф. Штука (Г. Моро «Саломея», Ф. Штук «Танец Саломеи»). О. Бёрдсли в том же смертельно-сладострастном ключе истолковал танец живота. В картине М. Слевогта «Танец Смерти» символом Смерти становится карнавальная маска. Дионисийская стихия танца обнаруживает тенденции вернуться к безжизненности полного хаоса, о чём говорит разрушительный потенциал «Вихря» Ф. Малявина и чёрная бездна в «Танцовщицах» Ф. Штука.

Своеобразным итогом опасных игр с бытием XIX в. является полотно Э. Мунка «Танец жизни», в котором спасительный круг жизни безвозвратно разорван. В результате, Юность и Старость томятся в одиночестве, а эротизм танца влюблённой пары, символизирующей Зрелость,

²³ Медушевский Интонационная форма музыки. М., 1993. С.13.

²⁴ Танатос – др.-греч. Θάνατος, «смерть», в греческой мифологии божество смерти, отнимающее душу у умершего

приобретает трагическое звучание единичной искры, вспыхнувшей в пустыне жизни.

Художники п.п. XX в. попытались восстановить животворящую целостность «танца жизни» путём освоения форм архаического искусства.

В кубистической работе «Три женщины» П. Пикассо Богиня-Мать в оргастическом танце форм воспроизводит самую себя.

Экстатичные мотивы дионисийской стихии возникают в «Танце» А. Матисса.

Н. Гончарова обращается к магическому кругу русского народного хоровода.

К Малевич в «Жнецах» представляет срезание колосьев в качестве фрагмента сезонного танца жизни/смерти.

К. Мозер в своём полотне «Танцовщица Лои Фуллер» обращается к танцу души-Психеи.

В абстрактной картине К. Аппеля «Блюз в ночи» танец огня рождается из разбитой скорлупы Мирового яйца пребывающего в бездне вод.

Поиски живой воды жизни к середине века были прерваны разочарованием во многих мифах XX в. Картина Э. Хоппера «Стриптиз» становится символом трагедии реализации американского мифа об обществе полной свободы. Свобода самопрезентации себя в любом виде, в том числе и в обнажённом, оборачивается уязвимой незащищённостью человека. В блистающем мраке сценической площадки жизни человек совершает свой танец жизни в полном одиночестве. Трагическим предчувствием мировой войны воплощено в триптихе О. Дикса «Большой город». Самоубийственное танго его героев не оставляет никакой надежды. Сюрреалистический монстр на картине М. Эрнста «Домашний ангел», всплывший из довременных глубин коллективной памяти торжествует в своём апокалипсическом танце. В абстракции К. Аппеля «Блюз в ночи» линии затягиваются петлёй, которую невозможно разорвать.

ЧАСТЬ 6. АРТ-ПЕДАГОГИКА КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Арт-педагогика в условиях глобализации: опыт реализации элитных притязаний личности

Анисимов Владимир Петрович,
кандидат педагогических наук
генеральный директор Института арт-педагогики,
директор Научно-образовательного центра арт-педагогики
Тверского государственного университета,
заведующий кафедрой музыкального образования
Института педагогического образования и социальных технологий
Тверского государственного университета
(Российская Федерация, г. Тверь)

Аннотация: негативное влияние глобализации проявляется в разрушении индивидуальных потребностей личности. Рассогласованность взаимодействия и деструктивное самоотношение становятся скрытой причиной разрушения целостной личности, элитное проявление которой заключается в поиске и реализации своей одаренности. Арт-педагогическая теория и практика призвана создавать условия для развития индивидуальности проявления своей креативности в поиске деятельности, выполнение которой будет происходить по собственной инициативе.

Ключевые слова: глобализация, арт-педагогика, индивидуальность, творческая деятельность, одаренность.

Объективно глобальные процессы интеграции политики и экономики с культурой и социологией неминуемо приводят к унификации образа жизни человека, деформации его индивидуальных ценностей.

Глобализация нивелирует, «стирает» любую инициативу индивида в силу массовых миграционных процессов, корпоративной финансово-хозяйственной деятельности, объединения усилий и ресурсов разных стран и общественных организаций для решения глобальных проблем человечества: избавления от терроризма или упреждения экологических катастроф, развития медиа-технологий информационной среды и унификации питания, стандартизации образования и деформаций духовных ориентаций человека. Негативными последствиями глобализации становятся утрата культурного многообразия, кризис индивидуализации, поверхностность и рассогласованность межличностного взаимодействия, доминирование утилитарно-потребительских установок в культуре и образовании, эксплуатация человеческих и природных ресурсов, приводящих к обострению внутриличностных противоречий, психосоматическим нарушениям здоровья человека. Глобализация порождает комплекс проблем психологического развития индивида, состояния его психофизического и духовно-интеллектуального здоровья и, вместе с тем, ставит ряд актуальных вопросов перед творческим сообществом специалистов системы общего и дополнительного образования и культуры – арт-педагогами: Что арт-педагогика может дать современному человеку с характерными для него потребностями? Какой может и должна быть арт-педагогика для того, чтобы соответствовать запросам современного человека проблемного общества? Каковы особенности отечественной арт-педагогики в условиях традиционной системы образования?

В современной системе образования феномен *индивидуальности* становится ключевой дефиницией уже потому, что всем участникам образовательного процесса становится все более очевидной стремительно устаревающая и депрессирующая своей неэффективностью воспитательной практики традиционная педагогика, ориентированная на выполнение стандартов социальных установок, но так и решившая задачу гармонично развитой личности. Для каждого умеющего мыслить современного педагога-практика становится очевидной проблема создания адаптивной образовательной среды в развитии *индивидуальных способностей* обучающегося в стремительно изменяющихся условиях жизни с сохранением собственно человеческого в человеке – его *духовно-интеллектуального призвания* [Анисимов Лобзаров 2013: 90–96], которое обусловлено *врожденным потенциалом одаренности* каждого ребенка.

Одаренность как существенный признак индивидуального отличия человека от другого (при всех типологических сходствах) отражает, по сути, Предназначение человека, то есть тот вид его деятельности, инициатором непрерывного продолжения которой будет он сам [Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. 2018]. Создание оптимальных условий для поиска пути к своей одаренности собственно и становится ключевой задачей арт-педагогике, истоки которой находятся в способности педагога изначально создавать *арт-терапевтические условия* деятельности индивида, позволяющие ему в психологически комфортной среде *согласованного взаимодействия* участников образовательных отношений обнаруживать и направленность, и конструктивные способы реализации своих потребностей. Оригинальность (непохожесть на ранее достигнутое) такого постижения отражает суть творческой деятельности, которая может проявляться и после того, как она в определенных социально обусловленных границах успешно выполнена.

Обнаружение такой оригинальности как проявления *индивидуальной креативности* требует существенного переосмысления стереотипов мышления и поведения самого индивида. Гибкость креативного мышления лежит в контексте предчувствия индивидом желаемого вида деятельности, которое обусловлено исключительно индивидуальным опытом *эмоциональной импрессии* (своего опыта как врожденных, так и приобретенных переживаний) и *эмоциональной экспрессии* (способности к искреннему самовыражению) своих притязаний [Сидоров 2014: 40–50]. Конечно, это связано с опытом психогенетической идентичности и социальной адаптивности индивида, которые и выражаются в понимании индивидуальности как «единства в многообразии» [Stern 1906]. Реализация единства индивидуальности возможна, по утверждению В. Штерна, с помощью *биографического* метода, а метод *психограммы* отражает многообразие признаков индивидуальности. «Психография исходит из положения, что каждая индивидуальность обладает *уникальностью внутреннего мира*» [Штерн 1998: 211]. Но внутренний мир человека в соответствии с арт-педагогической моделью личности ребенка начинается не с физиологии: телесно-ориентированные программы развития есть лишь эффективный инструмент осознания своей собственно человеческой – духовно-интеллектуальной миссии, суть которой в *согласованном единении ценностей* своей жизнеспособности. Выработка таких ценностей возможна только

в процессе креативной деятельности. Нет здесь единых для всех способов, есть многообразие методов в реализации непрерывного творческого поиска своего пути в самореализации Я-концепции и созидании Образа-Я.

Арт-педагогические условия позволяют создать такую среду *эмоционального резонанса* участников образовательных отношений, в которой каждый, чувствуя себя в защищенном от всякого авторитарно-карательного психовторжения в личностные границы, имеет возможность не только накапливать новый опыт самочувствия, но индивидуальный опыт искреннего самовыражения. Принципы арт-педагогики позволяют индивиду погружаться в свои переживания настолько, насколько он чувствует свои возможности и ресурс в проявлении своей искренности и откровенности, открытости и, в итоге, доверительности к своим ближним в поиске истиной психогенетической индивидуальности и установлении креативных связей с социально ориентированной действительностью своей жизни. Безоценочность и эмоционально позитивная атмосфера отношений процесса и продуктов индивидуального проявления человека в арт-терапевтической деятельности позволяет создать максимально благоприятную среду для ощущения покоя человека и «внутренней тишины», откуда и рождается возможность чуткого самоотношения, по сути, возрождения генетически обусловленного опыта переживаний и искреннего самовыражения субъекта. Это открывает реальные возможности для развития главного механизма собственного человеческого проявления – рефлексии процесса и результатов своей творческой деятельности. «Перекресток» этих актуализированных переживаний психогенетического и социально обусловленного эмоционального опыта индивида и позволяет, наконец, ему обнаруживать лично значимые перспективы своей модели жизнеспособности [Рыльская 2014: 6], проявляющейся в креативно-ценностных ориентирах смысла своей жизни. Архетипический арт-конструктор А. И. Копытина здесь как нельзя кстати становится эффективным инструментом приближения к осознанию своей человечности.

В условиях отсутствия государственной идеологии (статья 13 Конституции РФ) и одиозно идеологического вакуума в психологии и традиционной педагогике, где «отсутствует идеология нормального психического развития человека» [Старовойтенко Шадриков 2009: 82], архиактуальным становится компетентная психолого-педагогическая

деятельность по возрождению идеологии Рода (родословных ценностей) в соотношении с системой ценностей народа (по сути – культурой) и, в итоге – Родины. И именно условия арт-терапевтической практики позволяют активно заниматься возвращением и/или возрождением креативно-ценностного содержания жизнеспособности каждого индивида как способности к *инновационной духовно-интеллектуальной деятельности* вследствие развития рефлексивных способностей ситуативного («здесь и сейчас»), анализа своего репродуктивного опыта и моделирования перспективной стратегии саморазвития.

Стимулирование рефлексивных способностей индивида становится для современной практики образования важнейшей задачей уже с дошкольного возраста, которая пока даже не ставится в рамках практики традиционной педагогики.

Вместе с тем, наша десятилетняя арт-педагогическая практика позволяет утверждать о возможности и успешности решения этой задачи, где в структуре нравственных основ самовыражения ребенку, его родителям и самому педагогу возможно накапливать позитивные личностные новообразования, имеющие необратимый характер и закрепление которых в переносе в реальное бытие индивида становится проявлением креативно-ценностной позиции личности. Результаты этой практики апробированы на 12 Международных и Всероссийских научно-практических конференциях, опубликованы десятки статей В. А. Ковского уровня, четыре монографии [«Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности» 2008; «Арт-педагогика нравственности» 2010; «Теоретические основы арт-педагогики» 2012; Арт-педагогические условия профилактики негативизма детей» 2017], успешно защищены две диссертации – Сметаниной А. Ю. и Скворцовой Т. П., начал действовать Институт арт-педагогики, призванный вести работу по профессиональной переподготовке психолого-педагогических кадров по специализации «арт-педагог-исследователь». Начинается такая переподготовка с погружения специалиста в арт-терапевтическую практику самоисследования, логическим продолжением которой становится арт-педагогическая процедура самопреобразования с фиксацией на процедуре реализации своего как жизненного ресурса, так и результатов (самодиагностики) своих достижений. Такая креативно-ценностная направленность личностного развития имеет тройной эффект: во-первых, упреждает появление личностных новообразований *негативистского содержания* (обид,

страхов, агрессивности, уныния, ревности, зависти), во-вторых, способствует развитию инициатив в поиске согласованного взаимодействия участников образовательных отношений и, в-третьих, создает условия для устойчивой направленности личности в обретении своих духовно-интеллектуальных ценностей, суть которой сводится к осмыслению своей одаренности (Предназначения), обеспечивающего активно волевою лидерскую позицию индивида в проявлении инициатив избранного вида деятельности.

Мы глубоко убеждены, что только такой специалист системы образования способен сегодня создать психолого-педагогические условия развития ребенка и его родителей для понимания каждым индивидом необходимости исследовать свою уникальность (суть которой в проявлении индивидуальности!) в пересечении стратегий возрождения своей родовой психогенетической идентичности и социально обусловленных личностных факторов бытия своих ценностно-смысловых единиц. Именно арт-терапевтические условия деятельности индивида позволяют запустить начало осуществления этих двух стратегий в единстве и многообразии поисково-исследовательской деятельности своей Я-Концепции.

Существенные потребности индивида как источник поиска своей одаренности проявляются в способности к деятельности по собственной инициативе [Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. 2018: 101], где индивидуальная активность вне эмоциональной отзывчивости – часто становится опасным путем деструктивной социализации, выражающейся в негативизме, а далее в экстремистской направленности вплоть до терроризма (трагический случай в школе 263 г. Москвы 4 февраля 2013 г).

Наивную (читай природосообразную) креативность ребенка как естественное состояние саморазвития необходимо сохранить в структуре нравственных отношений субъектов образования в контексте духовно-интеллектуальных ориентиров родовой системы. Креативность взрослого здесь играет первостепенную функцию социализатора как преодоления социальных стереотипов мышления и поведения – зрелая, культурная креативность (В. С. Юркевич).

Таким образом, непрерывная творческая деятельность – это условие становления зрелой креативности в поиске своей одаренности – Предназначения. Это и есть суть любви к себе и уверенность в себе уверенности в себе, имеющая собственно человеческое, то есть духовное

начало, духовную природу и духовно-интеллектуальную зрелость человека.

Арт-педагогика как новая отрасль системы образования и призвана создавать психолого-педагогические условия становления именно такого новообразования личности как способности к целостному, системному самоуправлению индивидуальной траекторией развития зрелого творчества как поиска своей жизнеспособности по собственной инициативе – своего Предназначения – вида деятельности, который нравится мне, продукты которой нравятся и полезно-созидательны для окружающих, и которая подразумевает приоритет согласованного единения перед здоровой конкуренцией, то есть – это деятельность-служение.

Список используемой литературы

- Анисимов В. П., Лобзаров В. М. Искусство в развитии элитной личности. // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология», №12, 2013.
- Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика. Изд. 2-е, – М., 2018.
- Старовойтенко Е. Б., Шадриков В. Д. (ред.) Психология индивидуальности. Новые модели и концепции. – М.: МПСИ, 2009.
- Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека. – Диссер. ...докт.психол. наук. – Ярославль, 2014.
- Сидоров К. Р. Концепт «уровень притязаний» в современной психологии. // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Педагогика. Психология., Вып. 2, 2014.
- Stern W. Person und Sache. System der philosophischen Weltanschauung. Leipzig, 1906.
- Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. – М., 1998.

Арт-педагогические условия профилактики негативизма детей дошкольного возраста в современной информационной среде

Скворцова Татьяна Петровна,
кандидат педагогических наук,
научный сотрудник лаборатории эстетического развития
и психолого-педагогических исследований творческой личности
ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России (Номер для публикаций: 27.8719.2017/8.9)

Аннотация. В статье рассматривается проблема профилактики негативизма детей дошкольного возраста в условиях современной информационной среды. Раскрывается проблема анализа разнообразной информации и влияние ее на становление моделей поведения детей. Определяется роль родителей в этом процессе. Профилактической мерой становления негативизма дошкольников рассматриваются арт-педагогические условия, в которых возможно согласование воспитательных позиций взрослых, удовлетворения базовых психологических потребностей ребенка в чувстве защищенности и самопознании.

Ключевые слова: арт-педагогика, профилактика негативизма детей, дети дошкольного возраста.

Дошкольный возраст в детской психологии и педагогике рассматривается как сензитивный период эмоционально-волевого развития ребенка [Изотова Никифорова 2004]; [Коломинский и др. 2004]. По утверждению Л. Ф. Обуховой, эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания [Обухова 2013]. А. В. Запорожец особо подчеркивал огромную роль в воспитании чувств авторитетного (но не авторитарного) для ребенка взрослого. Именно взаимоотношения значимого взрослого с окружающими, его поведение, аффективные реакции на происходящее задают

ребенку эталон не только способов действия, но и эмоционального отношения к людям, «служат образцом для аффективного подражания» [Обухова 2013]. Очевидно, что образцом для подражания становятся в этом возрасте не только позитивные, но и негативные образцы поведения взрослых. А в условиях современной информационной среды границы восприятия гораздо расширяются и можно наблюдать образцы поведения как близких, так и далеких знакомых и незнакомых взрослых. Соответственно огромный объем информации, которую получает ребенок, должен сопровождаться внимательным анализом.

Проявление негативизма ребенка является следствием слабой его социализации в силу ряда проблем взаимодействия субъектов современного образовательного процесса: родителей и педагогов [Розум 2006: 296–298.]. В качестве таковых С. И. Розум указывает на (1) социальную изоляцию и эмоциональную депривацию в детском возрасте; (2) последствия социальной и педагогической запущенности; (3) акцентуации характера как следствие неудачной социализации в семье, искаженных детско-родительских отношений и др. [Розум 2006: 298]. К этим факторам риска еще необходимо отнести злоупотребление взрослыми вовлечением дошкольников в использование информационных и коммуникационных технологий для их развития и развлечения.

Негативизм является следствием дефицитарных или фрагментарных эмоционально теплых отношений к нему, чрезмерных деловых в основном бытовых требований родителей [Сатир 2000]. В такой семье существует эмоционально напряженный, конфликтный, часто дезорганизованный характер внутрисемейного взаимодействия. Согласно экспериментальным исследованиям С. И. Розума, вследствие рассогласованного взаимодействия между родителями у ребенка уже к подростковому возрасту обнаруживаются страхи (89%), озлобленность (72%), стыд за родителей (58%), что обуславливает низкий уровень мотивации познания (94%). Кроме того, автор указывает и на такую причину негативизма как недостатки в воспитательно-образовательной работе педагогов: «низкий уровень культуры, отсутствие индивидуального подхода к ребенку, отсутствие гуманных основ педагогического общения, отсутствие взаимодействия между семьей и детским садом» [Розум 2006: 302].

Взрослый, сопереживая состоянию ребенка, старается скрыть это, ориентируясь, прежде всего, на социальные ожидания и нормы. «Более

того, их действие, нередко демонстрирует обратное их чувствам, – пишет Гельмут Фигдор. – Порой они злятся, несмотря на то, что сочувствуют ребенку, делают ему выговор, на самом деле находя его поведение забавным...» [Фигдор 1995: 121.]. Такую воспитательную позицию Г. Фигдор определяет словами: «Я тебя понимаю, но я тебе этого не скажу», «Я не скажу тебе и того, что я думаю и чувствую на самом деле!» [Фигдор 1995: 121]. Такая неискренность и скрытая позиция родителя проявляется как деформированное осознание себя («старший всегда прав!») в более значимом по социальному статусу субъекта по отношению к ребенку, что оказывается деструктивным примером для подражания ребенком в социо-ролевых играх со сверстниками. Тем более эта ситуация может усугубляться, когда родители обеспечивают ребенка бесконтрольным доступом

В современной практике негативизм воспринимается большинством родителей как эгоистическое проявление ребенка, а не как сигнал неудовлетворения какой-либо его потребности, проявляющейся в форме влечений, желаний, интересов, склонностей, являющихся внутренними условиями, интерпретации социально-педагогических воздействий [Анисимов 2010: 21]. Испытывая негативные чувства, ребенок находится в ситуации близкой к фрустрации, он не чувствует себя защищенным и уверенным, и ждет продолжения негативных воздействий со стороны взрослого как опасности, которой реально может и не быть [Бреслав 2011: 138–149]. Такое напряженное состояние, продолжающееся на протяжении длительного времени, деформирует личностные качества ребенка, которые в свою очередь существенно проявляются в социальной дезадаптации [Анисимов 2010; Анисимов 2016: 275–273].

Создание педагогических условий для профилактики негативизма детей дошкольного возраста подразумевает проявление взрослыми следующих *компетенций*: 1) принятие ребенка как высшей ценности семьи и социума; 2) способность к рефлексии возрастных и индивидуальных потребностей ребенка, а также своего опыта саморегуляции, самоконтроля и самооценки своей воспитательной деятельности на основе когнитивного освоения знаний о возрастных особенностях конкретных детей; 3) владение конструктивными коммуникативно-поведенческими способами взаимодействия взрослых с ребенком.

Для достижения определенного взаимодействия всех участников образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста необходимо создание арт-педагогических условий,

таких как обеспечение безопасной эстетической среды, осуществление ценностно-смыслового самоуправления взрослых субъектов образовательного процесса и арт-педагогическое сопровождение процесса воспитания ребенка.

Первичным условием является создание *безопасной эстетической среды*, организуемой на занятиях художественной деятельности.

Ключевым фактором образовательной среды как системы пространственно-предметного окружения и совокупности возможностей для саморазвития ребенка является детско-взрослое взаимодействие, при котором удовлетворение базовой потребности в чувстве защищенности ребенка обеспечивается эмоционально-теплыми, доброжелательными субъект-субъектными связями со значимыми для него взрослыми (родителями и педагогами). Следовательно, главным фактором арт-педагогических условий являются особенности безопасного педагогического взаимодействия родителей с ребенком. Отсюда следует, что компетентная помощь родителям обусловлена созданием такой безопасной среды, организуемой в условиях эстетической деятельности (музыкальной, изобразительной, сказкотворческой), где искусство выполняет терапевтическую, суггестивную, катарсическую, компенсационную, эвристическую и социализирующую функции [Анисимов 2015: 88–95]. Критерий благополучия в развитии ребенка является исходной точкой психологически безопасного образования. Благополучие обеспечивается в условиях эстетической деятельности уже потому, что эта деятельность искусственна, что вполне можно использовать в качестве тренировки жизнеспособности индивида.

Т. Г. Русакова, Т. А. Бреусова отмечают, что эстетическая среда в дошкольной образовательной организации выполняет функцию обеспечения ребенку чувства психологической защищенности, доверия к миру, радости существования [Русакова Бреусова №9: 125–129]. Таким образом, обеспечивая удовлетворение потребности в чувстве защищенности ребенка, родители и педагоги создают такую безопасную эстетическую среду, которая становится основой для стимуляции развития конструктивных взаимоотношений субъектов образовательного процесса [Анисимов 2016: 275–283].

При этом эстетическое развитие на основе творчества и преобразующего взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса и окружающей действительностью способствует самореализации дошкольника и происходит в условиях игровой деятельности. Основой

здесь является фокусировка восприятия или воспроизведения фрагмента, или целостного произведения искусства на эмоциональной реакции ребенка и оказываемой ему помощи педагогом в осознании свойств возникающего у него образа. Тезаурус эмоциональной лексики педагога и родителя становится ключевым фактором вербализации своих переживаний и потребностей как первого шага в профилактике негативизма детей.

Родители при сопровождении педагогов, развивая эмоциональную отзывчивость способами и приемами непосредственной и компенсирующей рефлексии [Анисимов 2011: 496–499], в дальнейшем применяют эти умения в жизненных ситуациях, при возникновении того или иного противоречия с ребенком или между взрослыми членами семьи.

Сензитивность ребенка дошкольного возраста в подражании личностно значимым взрослым является механизмом развития (или угадания) инициативности ребенка, его предприимчивости и активной созидательности. И средства искусства являются здесь наиболее оптимальными для организации такого эмоционально насыщенного и конструктивного контакта, где музыка, танец, театрализация, рисование, лепка, аппликация и другие виды эстетической деятельности являются той самой безопасной эстетической средой, в которой строятся конструктивные индивидуальные творческие модели реализации своих желаний ребенком [Жайгородова Смирнова: 2].

Таким образом, эстетические виды деятельности, являясь первичным арт-педагогическим условием создания безопасной эстетической среды, выполняют, с одной стороны, функцию стимулирования открытого проявления ребенком своих переживаний в реализации природосообразных потребностей в чувстве защищенности, обеспечивая с другой, поисковую функцию самопознания. Следовательно, индивидуальный опыт осознания своих потребностей формируется в процессе развития эмоциональной отзывчивости как универсального внутриличностного механизма понимания себя и творческого созидания Образа-Я, что вначале происходит в условиях эстетико-игровой деятельности, а в дальнейшем и в реальных условиях жизни [Рыльская 2014].

Не менее важным фактором в профилактике негативизма детей дошкольного возраста являются ценностные ориентации каждого участника образовательного процесса, которые без специально организованной работы не изменяется. В результате неизбежен ценностный

конфликт между взрослыми участниками образовательного процесса, подсознательное подражание которым приводит к проявлению негативизма у детей. Следовательно, необходимы средства и методы обучения навыкам эффективного, безопасного и конструктивного использования свободы в условиях изменения условий жизни.

Формирование согласованных ценностей происходит в процессе создания такого арт-педагогического условия как освоение *технологии ценностно-смыслового самоуправления*, разработанной А. В. Курбатовым [Курбатов 2011]. Главным признаком субъекта в данном случае является способность принимать эффективные нравственные решения, обеспечивающие гармоничное развитие каждого из субъектов образовательного процесса. Данная технология непосредственно отвечает условиям, необходимым для создания социальной ситуации развития детей по взаимодействию с родителями, на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [ФГОС ДО: 17].

Согласованный нравственный выбор ценностей субъектами образовательного процесса ранее ни в педагогике, ни в психологии как педагогическая задача не ставилась [Обухова 2013]. Ответственность за состояние образовательного пространства всегда возлагалась на педагога, что вне согласования с ценностными ориентациями семьи актуализировало противоречия и рассогласования педагогических воздействий. Технология же ценностно-смыслового самоуправления позволяет формировать потребность и способность педагогов и родителей в планомерном согласовании и совершенствовании личной и общей системы ценностей, обуславливающей смысловую наполняемость воспитательного процесса.

Ценность как идеальное представление личности о должном актуализируется в процессе создания такого арт-педагогического условия как *арт-педагогическое сопровождение* в результате коллективной рефлексии.

Вслед за А. Ю. Сметаниной [Сметанина 2008] под *арт-педагогическим сопровождением* субъектов образовательного процесса будем понимать такую информационную среду, в которой актуализируются внутренние ресурсы мотивационно-потребностной сферы творческого самовыражения личности, обеспечивающие ее успешное развитие и саморазвитие. При этом автор акцентирует внимание на важнейшем этапе арт-педагогического сопровождения – «коллективной рефлексии как групповой исследовательской деятельности в поиске

согласованных решений-истин личностно-значимых проблем...» [Анисимов 2008: 143]. Именно этот этап арт-педагогического сопровождения способствует накоплению опыта согласованного взаимодействия взрослых субъектов образовательного процесса и формированию согласованного педагогического взаимодействия.

Критериями и показателями результативности арт-педагогического сопровождения выступают:

- гуманитаризация профессиональной подготовки в цикле педагогических дисциплин (приоритет человеческого начала над узкопредметной направленностью занятия; ценностно-смысловое качество освоения педагогического содержания; диалоговый уровень взаимодействия; профессионально-личностная значимость занятий);
- оптимизация педагогического взаимодействия (познавательный интерес к предметам психолого-педагогического цикла и сфере человекознания; психофизиологическая и психологическая комфортность обучения; включенность участников в ход занятия; позитивная эмоциональная атмосфера в группе);
- индивидуально-личностное развитие и творческая самореализация при освоении дисциплин педагогического цикла (активность творческого самовыражения; расширение репертуара ролевых возможностей в ходе занятия; пробуждение профессионального интереса к себе, к другому человеку и к педагогической деятельности; личностный рост участников) [Сергеева 2010].

Для профилактики негативизма детей дошкольного возраста актуальны задачи арт-педагогического сопровождения, выдвигаемые А. Ю. Сметаниной:

- 1) предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- 2) помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями;
- 3) психологическое обеспечение программы личностного самосовершенствования;
- 4) развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) педагогов, родителей, учащихся [Сметанина 2008: 58–59].

Отметим, что арт-педагогическое сопровождение в профилактике негативизма детей дошкольного возраста отличается от традиционных форм воспитания рядом особенностей: оно более индивидуализировано, гибко и многоаспектно; имеет более тонкую инструментовку; в большей степени учитывает динамику роста как самой личности, и дифференцировано в учете специфики внешних и внутренних факторов личностного роста; имеет непрерывный характер самоисследования, то есть продолжается в течение всей жизни.

Таким образом, арт-педагогическое сопровождение в качестве важнейшего компонента арт-педагогических условий профилактики негативизма детей дошкольного возраста предполагает необходимость проведения коллективной рефлексии как групповой поисковой деятельности по согласованию решений в разрешении личностно-значимых проблем и способов их реализации как актуальных зон развития своей жизнеспособности [Сметанина 2008: 61–63].

Таким образом, создание безопасной эстетической среды, арт-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, ценностно-смысловое самоуправление родителей и педагогов являются теми *арт-педагогическими условиями* формирования согласованного педагогического взаимодействия, которые позволяют осуществлять профилактику негативизма детей дошкольного возраста. Арт-педагогические условия – образовательная технология актуализации творческих ресурсов личности, обеспечивающая успешное развитие и саморазвитие каждого из субъектов образовательного процесса и способствующая конструктивному преодолению возникающих противоречий в социализации и духовно-нравственном развитии личности.

Список используемой литературы

- Анисимов В. П. Арт-педагогика музыкального образования. – Тверь, 2015.
Анисимов В. П. Арт-педагогика нравственности. – Тверь: Твергос.ун-т, 2010.
Анисимов В. П. Арт-педагогическая пирамида потребностей ребенка. – Современные наукоемкие технологии. – №2 (часть 2), 2016.
Анисимов В. П. Эмоциональная отзывчивость как предмет компетенции арт-педагога. – Фундаментальные исследования. – № 8 (часть 3). – М.: РАЕ, 2011.
Анисимов В. П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития. – Дошкольное воспитание, 2010. – № 10.

- Анисимов В. П., Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности. – Тверь: Изд-во Твер.гос.ун-т, 2008.
- Бреслав Г. Э. Ненависть как предмет психологического исследования. – Вопросы психологии. – №2. – 2011.
- Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
- Кайгородова О. В., Смирнова М. Ю. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей раннего возраста средствами музыкального фольклора. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: festival.1september.ru
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А., Игумнов С. А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. – СПб.: Питер, 2004.
- Курбатов А. В. Парадигма устойчивого развития в образовании. – Устойчивое развитие: наука и практика, вып. 2(7), 2011. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.ugazvitie.ru/wp-content/uploads/2011/12/6-Kurbatov.pdf>
- Курбатов А. В., Парницына-Курбатова Н. А. Экология души. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=200802211
- Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2013.
- Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006.
- Русакова Т. Г., Бреусова Т. А. Эстетическая развивающая среда образовательного учреждения поликультурного региона: компоненты, функции, критерии оценки. – Вестник ОГУ №9 (128).
- Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека: автореферат дис. ... доктора психологических наук. – Ярославль, 2014.
- Сатир В. Психотерапия семьи. – СПб.: «Речь», 2000.
- Сергеева Н. Ю. Теоретические основы арт-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущего учителя. – Вестник ЗабГУ, 2010. – №4.
- Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития детей в условиях дополнительного образования: дис...канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2008. .
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – [Электронный ресурс]: Режим доступа: минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf
- Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. Психоналитическое исследование. – М., 1995.

Арт-педагогическое сопровождение личностного развития в полихудожественном пространстве

Зарецкая Алена Юрьевна

кандидат педагогических наук, научный сотрудник лаборатории эстетического развития и психолого-педагогических исследований творческой личности ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России (Номер для публикаций: 27.8975.2017/8.9)

Аннотация: В статье рассматриваются особенности арт-педагогического сопровождения духовно-нравственного развития как основы личностного развития в непрерывном полихудожественном образовании как самопознании и саморазвитии

Ключевые слова: личностное развитие, духовно-нравственное развитие, непрерывное образование, творческое самовыражение личности, условия арт-педагогического сопровождения.

Личностное развитие обучающихся сегодня становится все более актуальной проблемой в связи с большим вниманием со стороны работодателей ФГОС и педагогического сообщества к личностным результатам обучения, которые, как отмечают практики, и ранее не игнорировались педагогами, но всегда находились в приоритете в связи с функцией воспитания в отечественном образовании.

Основой внешних проявлений личностных результатов выступают глубинные преобразования личности на духовно-нравственном уровне, в связи с чем, основным содержанием и важнейшим компонентом будущей системы непрерывного образования должно стать духовно-нравственное воспитание как ОбразоваНИЕ – самопознание и саморазвитие в полихудожественном пространстве. Значимость «непрерывного образования, как образовательной практики, влияющей на формирование нравственных и культурных ценностей современной молодежи» подчеркивает и Король Ю. А. [Король 2013: 474–476].

При этом основным преимуществом непрерывного подхода в обучении выступает создание гибкой образовательной среды, удовлетворяющей потребности каждого обучающегося, соответствующей индивидуальному интеллектуально-творческому и физическому уровню, с учетом увеличения масштабов усваиваемой информации, усложнения ее содержания и усиленного влияния на формирующуюся личность взрослого человека. Духовно-нравственное воспитание, по замечанию В. М. Меньшикова [Меньшиков] «<...> как и художественное, должно начинаться гораздо раньше научного образования, <...> и должно быть выстроено, подобно другим видам воспитания так, чтобы человек имел реальные возможности и условия для своего непрерывного духовно-нравственного развития, в том числе и в своей профессиональной деятельности».

Указание на связь духовно-нравственного и художественного воспитания не случайно. На личностные результаты обучения как внешние показатели глубинного духовно-нравственного развития оказывает влияние воспитывающий потенциал любой предметной области. Вместе с тем, некоторые предметные области в силу специфики своего содержания обладают большим воспитательным и личностно развивающим потенциалом. Так, например, художественные виды деятельности вследствие выражения ими эмоционального настроения, отражения ценностных ориентаций автора, а также особенности прямого и непосредственного обращения к сфере чувств (к лимбической системе мозга), в обход рассудку (за который отвечает кортекс как отдел мозга), позволяющему анализировать произведение искусства с различных культурологических позиций.

В логике полихудожественного подхода, находящегося в стадии интенсивного исследования (С. А. Бондарева, А. И. Кислова, Н. П. Шишлянникова, Е. П. Кабкова, Т. С. Ковалева, Е. Н. Прасолов, О. В. Стукалова и др.), эффективность художественно-творческого развития учащихся, развитие их различных способностей, в том числе важной для художественного воспитания творческой активности, достигается при помощи использования всех существующих способов эстетического воспитания и разнообразных видов художественно-творческой деятельности: музыкальной, художественно-изобразительной, речевой, театрализованной, игровой, – имеющих не только специфические, но и схожие средства выразительности такие как ритм (в музыке, поэзии, изобразительном искусстве); пластическая выразительность

(в музыке, изобразительном искусстве, танце); динамика (в музыке, танце, живописи, литературе, драматическом искусстве). Особенно близкими по аналогии выразительных средств оказываются музыка и изобразительное искусство: музыкальные тембры и цветовые оттенки, смена лада и светотени; музыкальная гармония и колорит; фактура музыкальных произведений и выразительность мазков живописи [Горпиненко 2014]. Благодаря соотнесению выразительных средств разных художественных видов деятельности у человека расширяется спектр доступных ему способов выражения внутреннего состояния, открытого в результате самопознания в процессе восприятия или самостоятельного создания произведения. Таким образом, полихудожественное образование способствует запуску механизмов творческого самовыражения личности (как самореализации – процесса всестороннего и непрерывного максимального развития творческого и духовного потенциала личности) наиболее четко сформулированных профессором Г. А. Федотовой:

- Мотивации самоосуществления энергетикой собственного Я;
- Направленности на диалог с «другим» как диалог взаимообогащающихся культур;
- Педагогического (личностного) моделирования как самоконструирования личностного роста [Федотова 2004].

Очень близким интеграционному полихудожественному подходу в образовании становится арт-педагогическое сопровождение процесса творческого самопознания, самораскрытия и самореализации как личностных результатов образования. В качестве важнейших условий арт-педагогического сопровождения следует выделить:

1. *Вовлечение участника события в эмоционально-насыщенную личностно значимую и психологически комфортную (как защищенную от критики) художественно-творческую деятельность* [Анисимов Сметанина 2008]. Другими словами, создание у субъекта ощущения возможности творения как свободного самовыражения: поначалу спонтанного, импульсивного, произвольного, свободного, с фиксированием следов арт-деятельности, становящихся опорой при последующей рефлексии внутренних ориентиров, которые становятся предметом субъективного решения о созидательности или разрушительности реализованных действий. Комфортность как защищенность от критики снимает у субъекта тревожность по поводу социального оценивания, поскольку он становится субъектом самооценивания. Формирование

самостоятельной оценочной деятельности, происходящее на этапе рефлексии, оставляет человеку право не озвучивать, не презентовать другим уже осознанное самостоятельно, и с удовольствием (удовлетворением) объявлять свои суждения, выводы и решения как личностно-значимые ценности в субъективных достижениях индивидуальной траектории непрерывного духовно-нравственного развития.

2. Выполнение первого условия способствует *включению внутреннего самоуправления, «родительства», духовности* [Анисимов Сметанина 2008] («Оно» по Фрейдю, «Сверх-Я» по Юнгу) как проявления врожденной, генетически обусловленной ориентации на ценности самосозидания, создающему условия для преобразования в созидательном направлении в результате накопления опыта преодоления чувствования как разрушительной энергии.

Таким образом, арт-педагогическое сопровождение делает возможным свободное самовыражение личности в атмосфере безоценочного, эмпатийного, эмоционально отзывчивого психологически комфортного отношения окружающих и конструктивного, безконфликтного взаимодействия при восприятии и воспроизведении продуктов эстетической деятельности. Этот механизм обеспечивает готовность личности к согласованию своих действий с действиями других при порождении и позиционировании личностно значимых ценностно-смысловых образований, идеалов, норм, образующих впоследствии систему нравственных ориентаций. Другими словами, арт-педагогическое сопровождение позволяет создать такие условия, которые стимулируют внутренние механизмы духовно-нравственного развития как основы личностных результатов развития (см. схему в Приложении 1) [Анисимов Сметанина 2008].

Список используемой литературы

- Анисимов В. П., Сметанина А. Ю. Арт-педагогическое сопровождение духовно-нравственного развития личности. – Тверь, 2008.
- Горпиненко Е. А. Полихудожственный подход как важнейшее методологическое основание развития импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ / Е. А. Горпиненко // Педагогика искусства. – 2014. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/polihudozhestvennyu-podhod-kak-vazhneyshee-metodologicheskoe-osnovanie-razvitiya>
- Король Ю. А. К вопросу о формировании нравственных ценностей молодежи при непрерывном образовании в условиях. – Молодой ученый. – 2013. – №12.

Меньшиков В. М. Духовно-нравственное воспитание в системе непрерывного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44535.php>
Федотова Г. А. Творческое самовыражение учителя сельской школы. – Великий Новгород: Изд. Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, 2004.

Приложение 1

Схема «Внутренние механизмы духовно-нравственного развития ребенка в условиях арт-педагогического сопровождения»



Использование технологий арт-педагогики в работе со студентами

Никитин Олег Денисович,
кандидат педагогических наук,
заведующий лабораторией
эстетического развития и психолого-педагогических
исследований творческой личности
ФГБНУ «Институт художественного образования
Российской академии образования»
(Российская Федерация, Москва)

**Результаты получены в рамках выполнения государственного
задания Минобрнауки России (Номер для публикаций:
27.8719.2017/8.9)**

Аннотация: Статья посвящена выявлению особенностей применения арт-педагогики в работе со студентами педагогических вузов. Особое внимание уделено специфике группового взаимодействия студентов и работе педагога с проблемными ситуациями, возникающими в процессе прохождения студентами различных этапов обучения. В статье рассматриваются психологические факторы, влияющие на особенности творческого развития студентов на различных стадиях образовательного процесса.

Ключевые слова: арт-педагогика, групповая динамика, психодрама, творческий потенциал, творческое самовыражение, педагогическая деятельность.

Целью современного преподавателя является не только передача конкретных знаний своим студентам, но и развитие у них навыков самостоятельного мышления, творческого подхода, собственных ресурсов и формирование индивидуального стиля преподавания, опирающегося на совокупность полученных знаний и опыта. Профессиональная подготовка студентов педагогических вузов наравне с формированием таких качеств и навыков, как владение теоретическим материалом

и навыками практической работы, умением поддерживать контакт с аудиторией, открытостью и доброжелательностью, предполагает развитие их креативности [Krinityna Nikitin Boyakova 2016; Likhanova Nikitin 2017].

Использование технологий арт-педагогике в процессе преподавания студентам педагогических вузов позволяет существенно улучшить степень восприятия студентами новых знаний и расширяет сферу применения этих знаний в дальнейшей профессиональной деятельности.

Формирование творческого развития у студентов связано с прохождением ими ряда этапов, каждый из которых является необходимым, для того, чтобы развитие личности происходило гармонично.

1. Создание условий, необходимых для активизации творческого потенциала.
2. Активизация творческого потенциала с помощью специально подобранных технологий творческого самоисследования и самовыражения.
3. Анализ возникающих в процессе творчества проблем, ограничений и блокировок, с последующей их проработкой.
4. Закрепление полученных на предыдущих этапах навыков и использование этих навыков в дальнейшей профессиональной деятельности.

Каждый из обозначенных этапов включает ряд последовательных действий, которые позволяют пройти каждый этап с минимальным количеством затруднений.

Создание данных условий предполагает наличие в обучающей группе атмосферы принятия и доверия. В случае отсутствия такой атмосферы, необходимо создание условий, способствующих ее возникновению. Такие условия могут быть созданы за несколько первых встреч с группой. Количество таких встреч зависит от степени доверия в группе, используемых ведущим технологий и вовлеченности участников в групповой процесс.

Следует обратить особое внимание на то, что во время проведения обучающих семинаров, особенно на первых занятиях, мы имеем возможность только создать условия, необходимые для того, чтобы процесс творчества мог осуществляться, но осуществится он или нет, отчасти находится вне нашего контроля.

В принципе, любой вид самовыражения в группе может считаться творческим, при условии соблюдения правил группового

взаимодействия, которые дают участникам возможность выразить себя в полной мере, не задевая при этом чести и достоинства товарищей по группе.

Как уже утверждалось, продукты творческого самовыражения представляют ценность в первую очередь для членов обучающейся группы, в особенности для тех участников, которые на данном занятии особенно вовлечены в процесс выполнения задания.

Следует обратить внимание на то, что особую ценность представляет не сам конечный результат или продукт творческого самовыражения, а тот спектр эмоций и открытий, который сопутствовал созданию этого продукта в процессе выполнения задания или упражнения. Например, рисунок, выполненный членом группы, не имеющим специального художественного образования, может представлять для автора композицию, насыщенную глубоким смыслом и восприниматься им как источник позитивных эмоций. Другие участники группы могут почувствовать то же самое, а могут переживать свой спектр эмоций и реакций на рисунок, представленный участником или же оставаться равнодушными.

Часто бывает так, что отношение к рисунку меняется в процессе обсуждения или шеринга как у автора, так и у участников группы. Бывает и так, что изображение, сделанное одним из участников, оказывает большее влияние на других участников группы, чем на самого автора. Представляет интерес тот факт, что данный рисунок, вырванный из контекста занятий, также может восприниматься как изображение, пробуждающее определенный спектр похожих эмоций и ощущений у людей незнакомых ни с содержанием занятий, ни с автором рисунка.

Следует отметить, что в процессе поэтапной работы с рисунком у некоторых авторов постепенно повышается качество изображения, появляется глубина, и рисунки становятся более эмоционально насыщенными. Они начинают отражать ценностные аспекты личности автора, его эмоциональные состояния и сферы жизненных интересов.

Компонент творческого самовыражения в процессе обучения связан с уникальностью и самобытностью каждого обучающегося в любой момент времени. Рассматриваемый в этом аспекте, творческий компонент становится путем развития без страха сделать ошибку в каком-либо новом действии. Процесс творчества становится также путем самопознания, расширения контакта с окружающими и с самим собой, следствием чего является увеличение ресурса личности обучающегося

и постепенное расширение степени свободы применения приобретенных на занятиях практических навыков.

Главное в этом процессе представляет не достижение какой-либо заранее поставленной цели, а полноценное проживание своих чувств, эмоций, мыслей и телесных ощущений в процессе «созидания». Можно сказать, что сам путь воплощает и цель, и результат. Конечный продукт является лишь вехой на пути и представляет временную фиксацию состояний, прожитых в процессе выполнения заданий.

Следует обратить особое внимание на то, что в ситуации обучения творчество является добровольным действием, направленным на самопознание и самораскрытие в первую очередь, и требует от преподавателя создания в обучающей группе доброжелательной атмосферы, которая включает в себя безоценочность и принятие каждого обучающегося в группе таким какой он есть.

Если данное условие не будет соблюдаться в полной мере, то творческие ресурсы так и останутся в свернутом состоянии, так как будет отсутствовать акт самоценности творчества независимо от результата и последующей оценки.

Нужно отметить, что принцип принятия личности сам по себе предусматривает безоценочное отношение. Данные отношения не подразумевают отстраненность и отрешенность исследователя или равнодушие. Скорее данная позиция представляет веру в правильность человеческой природы и мудрость организма. В этом случае возникает доверие к спонтанно возникающим в группе процессам. Тогда любой акт взаимодействия, в самопроявлении и самовыражении может рассматриваться как имеющий свой первоначальный смысл, свою направленность и представляет собой самоценный акт, нуждающийся в дальнейшем развертывании или самоопределении.

В любой данный момент, в данное время и в данном месте мы в этом случае имеем дело с процессом самопроявления, который при наличии поддержки и внимательного, принимающего отношения может стать шагом к самопознанию и самосовершенствованию.

Тогда самым важным компонентом становится свобода самовыражения и творчества, вытекающие из ощущения безоценочного принятия происходящего. Свобода предусматривает возможность продвижения в любом направлении из начальной точки и по мере необходимости не исключает возможность возвращения к началу и поиск нового пути. Также свобода может проявляться в добровольном отказе

обучающегося выполнять какое-либо упражнение или посещать практические занятия, в случае, если данные занятия, по его мнению, несут ему ущерб.

Целесообразно на первом же занятии четко следить за выполнением всеми обучающимися правил групповой работы. Данные правила обозначаются ведущим на стадии знакомства. Желательно, чтобы необходимость их соблюдения была четко обоснована преподавателем. Так как групповые правила служат для сохранения психологической безопасности для ведущего и участников, эти правила следует предложить в мягкой форме, а не навязывать. Лучше всего предложить пять основных правил (конфиденциальность, безоценочность, очередность, добровольность, правдивость) и вводить основные правила по мере необходимости в процессе дальнейшего обучения.

При планировке структуры семинаров-практикумов необходимо соотносить количество упражнений со временем, отпущенным на проведение занятий. Лучше выполнить одно упражнение в неспешном темпе и обсудить его в группе, чем за то же время провести несколько упражнений в быстром темпе.

Необходимо учитывать, что после каждого упражнения должен проводиться шеринг с целью осмысления и анализа проделанной работы.

Следует обратить особое внимание на то, что в ситуации обучения творчество является добровольным действием, направленным на самопознание и самораскрытие в первую очередь, и требует от преподавателя создания в обучающей группе доброжелательной атмосферы, которая включает в себя безоценочность и принятие каждого обучающегося в группе таким какой он есть. Если данное условие не будет соблюдаться в полной мере, то творческие ресурсы так и останутся в свернутом состоянии, так как будет отсутствовать акт самоценности творчества независимо от результата и последующей оценки.

Использование технологий творческого самовыражения в процессе преподавания студентам педагогических вузов позволяет существенно улучшить степень восприятия студентами новых знаний и расширяет сферу применения этих знаний в дальнейшей профессиональной деятельности. Данные технологии основаны на представлении о взаимосвязи координации ментальной (воспоминания, мысли, представления), эмоциональной (чувства, эмоции) и физической (телесные ощущения) составляющей личности, в процессе ее развития.

Преподавание должно включать в себя два направления педагогической деятельности. Первым является подача необходимого теоретического материала, который соответствует лекционной части курса. Вторым направлением является проведение семинаров по лекционной части и отработка необходимых для будущей работы практических навыков. Данная часть работы проходит на семинарах-практикумах. Рекомендуемое соотношение теории и практики 1:2, так как отработка практических навыков требует особого построения структуры занятий, что будет описано ниже.

Структура семинара-практикума представляет из себя кратковременную обучающую группу, в которой должны быть соблюдены все основные правила ведения групп как обучающих, так и клиентских. Существуют определенные правила ведения таких групп, которые предполагают их эффективность и защищенность как членов группы, так и ведущего. При планировке структуры семинаров-практикумов необходимо соотносить количество упражнений со временем, отпущенным на проведение занятий. Лучше выполнить одно упражнение в неспешном темпе и обсудить его в группе, чем за то же время провести несколько упражнений в быстром темпе. Необходимо учитывать, что после каждого упражнения должен проводиться шеринг с целью осмысления и анализа. В случае выполнения за короткое время нескольких упражнений переживания могут смешиваться в один поток, следствием чего может стать затруднение в выявлении смысла каждого из них. Обычно за два академических часа можно добросовестно выполнить одно, в крайнем случае, два упражнения, включенные в процесс одной встречи. Процесс встречи состоит из разогрева (вербального и невербального), действия (или выполнения упражнений), обсуждения (шеринга) и завершения (подведения итогов и обобщения). Запись упражнения обычно проводится на следующих занятиях, когда опыт, полученный в процессе упражнений, ассимилировался каждым участником группы.

Проработка негативных жизненных ситуаций может происходить с использованием технологий художественного самовыражения. Для этих целей может подойти авторская методика структурирования пространства личности «Контур». Как и большинство исследовательских рисуночных методик данная технология позволяет в течение 2-х часов (2 по 45 мин.) обозначить значимые элементы внутреннего пространства личности и зафиксировать их в форме символов. В дальнейшем,

символы прорабатываются во взаимосвязи друг с другом и находят свою предварительную координированность в общем контуре, символически изображенном в виде некой фигуры. Данная методика позволяет работать в течении нескольких занятий, пересматривая и заново структурируя значимые компоненты рисунка.

В данном случае ценность использования рисунка в работе с негативными эмоциями состоит в том, что в процессе такой работы эмоция получает свое символическое выражение, что способствует ее конкретизации и в последствии проявлению причины формирования. Рисунок также может являться своеобразным стоп-кадром эмоциональных состояний, в котором показана расстановка внутренних сил личности на данный период времени. Поскольку эмоции обладают некоторым качеством неуловимости, данная методика позволяет составить динамическую карту эмоционального состояния участника на данный период его жизни. Данную методику рекомендуется проводить в парах, которые формируются по взаимному согласию участников.

При работе с эмоциями следует соблюдать особую осторожность т. к. проявленное эмоциональное состояние обладает свойством актуализировать связанную с ним жизненную ситуацию, что в свою очередь может вести к изменению общего состояния обучающегося. Основное правило можно сформулировать следующим образом: «любой эмоциональный взрыв должен быть проработан». В этом смысле каждый всплеск эмоций должен быть осознан и в последствии интегрированы в общую структуру личности обучающегося. В этом случае на преподавателе лежит особая ответственность, связанная с тем, что ситуация, начатая в обучающем русле должна получить хотя бы частичное разрешение в процессе одного семинарского занятия. В случае если ситуация не завершается, а процесс погружения в эмоциональный опыт уже произошел, преподаватель обязан приложить все усилия для того, чтобы привести этого участника в состояние более уравновешенное. Если этого не сделать, участник может быть травмирован, а у остальных участников может возникнуть недоверие к процессу проведения семинаров.

Для того, чтобы избежать подобных эксцессов необходимо четко определить рабочие правила, по которым будет вестись практическая работа в обучающей группе. Данные правила совпадают с правилами ведения психологических клиентских и обучающих групп. Представляет интерес тот факт, что эти правила предназначены не только для

обеспечения безопасности участников группы, но также служат гарантией безопасности ведущего преподавателя т. к. базируются на общечеловеческих ценностях и позитивных взглядах гуманистических психологов на взаимоотношения между людьми.

Следует отметить, что рисунок является универсальной системой самовыражения, коммуникации и взаимоотношения между людьми различных взглядов, мировоззрений и поколений. Особый интерес представляет тот факт, что понимание содержания рисунка происходит, минуя языковой барьер, тем самым обеспечивая универсальное понимание на символическом уровне.

Необходимо учитывать, что опыт, полученный на встрече должен устояться и отложиться в памяти, поэтому можно порекомендовать, на каждой очередной встрече глубоко прорабатывать только одну тему. Особенно это касается обучающих семинаров, опыт которых является одновременно дидактическим и глубоко лично значимым. Результаты такого рода опыта часто ложатся в основу дальнейшего отношения к изучаемому предмету и в случае, если ситуация с которой человек столкнулся при этом не получает развития или несет, при ее проработке резко негативные ощущения, без дальнейшей возможности что-либо изменить, такая работа может сформировать заранее предвзятое, негативное отношение ко всем дальнейшим попыткам такого рода. Итогом этого может стать отвращение к самим попыткам личностного роста и опасениям предпринимать какие-либо шаги в этом направлении. Поэтому следует порекомендовать на обучающих семинарах давать на первых встречах упражнения, способствующие сплочению группы и носящие скорее ресурсный характер, нежели чем глубинную проработку. После того, как взаимоотношения в группе уже будут сформированы и достигнут базовый уровень безопасности, можно постепенно вводить технологии, направленные на более глубокую проработку проблем. В индивидуальной работе следует придерживаться того темпа, который диктует уровень готовности личности на данный период времени работы с текущей ситуацией.

Структура семинаров – практикумов подчинена целям и задачам обучения и состоит из ряда этапов, на каждом из которых используются соответствующие технологии, способствующие развитию креативности студентов на данном этапе.

1. Знакомство. На данном этапе происходит знакомство преподавателя с участниками, выяснение запросов группы, определение форм

работы, стратегий взаимодействия и заключения рабочего контракта с группой.

2. Создание атмосферы доверия и поддержки. Этот этап характеризуется использованием мягких технологий ролевого моделирования, недирективного ведения со стороны преподавателя, использованием рисуночных методик творческого самовыражения и широким выбором вербальных и невербальных разминок.

3. Практическое освоение навыков работы. Данный этап является основным в работе и занимает большую часть времени. Он характеризуется использованием широкого спектра арт-педагогических и психологических технологий, направленных на активизацию творческого потенциала личности, усиление креативности, и пробуждение внутренних ресурсов, способствующих активному усвоению учебного материала и использованию на практике теоретических знаний.

4. Обобщение. На этом этапе происходит обобщение изученного материала и подведение итогов. Основной целью здесь является интеграция знания и опыта, а также координирование соотношения технологий работы и теории. На данном этапе целесообразно использование интегративных технологий работы с рисунком, психодрамы, гештальт-терапии. Особое внимание уделяется групповому обсуждению и взаимодействию.

В качестве примера можно привести упражнение «Поток сознания». Упражнение проводится в парах. Одному из участников предлагают взять в руки обыкновенный тетрадный лист формата (А-5) и смять (скомкать). Затем следует аккуратно расправить его, но не до конца, полностью не разглаживая. В результате этого, если на такой листок посмотреть перпендикулярно поверхности так, чтобы свет падал на него по касательной, можно, слегка прищурив глаза увидеть наличие рельефа из теней и света. Отдаленно, этот рельеф напоминает горную поверхность, видимую с самолета. Участнику предлагают вглядываться в расправленный листок бумаги без напряжения. Через некоторое время из игры теней начинают структурироваться некие образы. Это могут быть лица, очертания людей, животных или других объектов живого или неживого мира. Эти изображения по большей части искажены, похожи на гротеск или карикатуры. Некоторые из них могут быть смешными, некоторые угрожающими или вызывать неприятные эмоции у смотрящего на листок. Участник следит за спонтанно возникающими в поле зрения фигурами, не препятствуя их возникновению

и намеренно не отбрасывая складывающиеся изображения. В процессе возникновения таких фигур следует проговаривать, что конкретно он видит в данный момент. Слушающий участник должен, по мере возможностей запоминать возникающие образы. При проговаривании нет необходимости обозначать, где именно на листе сформировался тот или иной образ. В дальнейшем, смотрящему предлагают позволять формироваться образам спонтанно, минимально вмешиваясь в их поток. Ему следует пассивно наблюдать за потоком собственного сознания, который берет свое начало в фигурах, возникающих из игры теней. На следующем этапе первому участнику следует предложить начать сочинять историю или сказку на основе возникших в процессе созерцания листка фигур. Следует обратить внимание на то, чтобы сюжет этой сказки формировался у рассказчика сам по себе, с минимальным вмешательством рационального мышления. Второму участнику следует слушать не вмешиваясь, даже если у него возникает собственная версия интерпретации сказки.

На следующем этапе, рассказчику предлагают рассказать эту историю с точки зрения какого-либо персонажа сказки, т. е. увидеть сказку глазами одного из героев. Можно рекомендовать найти в сказке полярные персонажи (например, герой и злодей) и поочередно рассказать сказку с их точек зрения. Сказки, рассказанные от имени полярных персонажей, могут отличаться друг от друга по ценности, эмоциональной нагрузке и коррекции сюжетной линии.

Необходимо наметить зоны конфликтов между различными персонажами и поработать с ними в технике гештальта или монодрамы. Следует обратить внимание рассказчика на то, есть ли в этой сказке персонаж, с которым рассказчик наиболее полно отождествляет себя. Возможно, таких персонажей будет несколько, и они будут отражать различные аспекты личности «сказочника». В данной ситуации следует обратить внимание на то, каковы взаимоотношения между этими персонажами. В случае если их взаимоотношения гармоничны, можно предположить, что личность сказочника на данный период жизни достаточно уравновешена и ее части находятся в «кооперативном» взаимодействии, если же герои, отражающие, по мнению «сказочника», аспекты его личности, находятся в конфликте или изоляции, можно предположить, что значимые компоненты структуры личности клиента не интегрированы, т. е. существует внутриличностный конфликт. В этом случае целесообразно проработать этот конфликт,

отождествляясь с данными героями поочередно и развивая диалог между ними. Это можно сделать с помощью вышеуказанных технологий (гештальт, монодрама).

В процессе этой работы консультант может задавать вопросы, которые уточняют характеристики данных персонажей, их особенности и развитие сюжетной линии с точки зрения каждого из них.

На следующем этапе консультант предлагает «сказочнику» еще раз просмотреть сюжет сказки, ее героев, взаимоотношения между ними и соотнести эти элементы с собственной жизнью. Сказочнику следует оценить, являются ли персонажи сказки отображением каких-либо значимых лиц в его жизни. Может быть, сюжет сказки является метафорическим изображением его жизни в целом, какого-либо эпизода прошлого или настоящего, возможно, это картина ближайшего будущего позитивного или негативного и т. д. В случае если у сказочных персонажей есть реальные прототипы, то следует обратить внимание на их взаимоотношения в сюжете сказки и в реальности, сравнить их, при необходимости наметить линии дальнейшего взаимодействия. Следует отметить, что обе эти линии (сказка, как отображение внутреннего пространства и сказка как отображение социальных взаимодействий часто пересекаются друг с другом).

Отдельно следует рассмотреть тот случай, если рассказанная история носит негативный оттенок и вызывает отрицательные эмоции у рассказчика. Подобная ситуация может также характеризоваться застывшим сюжетом без возможности дальнейшего развития. В этих случаях рассказчику следует предложить положить листок бумаги на пол и посмотреть на эту историю с точки зрения метафорического «создателя истории». Таким персонажем может быть Мудрец, Бог, Волшебник и т. д. Рассказчику необходимо отождествиться с этой фигурой Создателя, некоторое время посмотреть на листок с высоты и сказать текст от имени Создателя, который наверняка знает, зачем эта сказка нужна, и для чего, и с какой целью данные персонажи находятся в таких взаимоотношениях. Начало этой речи может быть таким: «Я сочинил эту историю для того, чтобы...». Иными словами, это напоминает известную фразу: «Мораль сей басни такова...». Очень часто, рассказчик, находясь в этой позиции, неожиданно находит смысл и уместность данной ситуации, ее метафорическое значение для собственного жизненного пути и возможности дальнейшего развития сюжета, на первый взгляд кажущегося тупиковым. Бывает также, что

тупиковая ситуация осознается как действительно жизненный тупик, показывающий неверно выбранный путь в настоящее время. В таком случае у рассказчика есть шанс пересмотреть свои ценности и решения и по возможности изменить направление.

В процессе сочинения истории рассказчику лучше не выпускать листок из рук и не откладывать его в сторону, даже если история продолжает сочиняться сама по себе, без опоры на листок. Интересно, что часто истории, возникающие в сознании рассказчика, выполняющего данное упражнение, несут в себе некий архетипический сюжет, что может объясняться тем, что поток сознания позволяет актуализировать некие глубинные слои бессознательного, на которые накладываются более поздние события личной жизни. После выполнения этого упражнения следует провести шеринг, в процессе которого участники сидят в кругу рядом с тем человеком, с которым работали в паре. После шеринга участникам следует поменяться местами в парах, т. е. теперь упражнение выполняет тот, кто до шеринга был слушающим.

Настоящее творчество предполагает ощущение свободы, отсутствие чувств подавленности и страха и наличие собственного отношения к миру и событиям мира. В этом случае продукты такого творчества несут в себе позитивный заряд и являются стимулом к совершению действий по дальнейшей гармонизации человека и его окружения.

Можно коротко суммировать положительные стороны работы с использованием технологий арт-педагогики:

- 1) Использование рисуночных технологий способствует актуализации и увеличению творческих ресурсов личности.
- 2) Игровые и рисуночные формы работы позволяют в безопасной и мягкой форме проработать защитные психологические механизмы, блокирующие творческое самовыражение.
- 3) Рисуночные формы работы способствуют процессу интеграции личности.
- 4) В процессе получения нового опыта технологии творческого развития позволяют сформировать позитивное отношение к себе и окружающему миру, что способствует усилению опоры на себя и более полному овладению навыками самоисследования и самопринятия.
- 5) Использование технологий творческого самовыражения способствует более четкому формированию образа себя в этом мире, что позволяет личности реализовать свой творческий потенциал с учетом спонтанно возникающих обстоятельств.

В связи с использованием технологий, способствующих реализации творческих ресурсов личности, следует отметить ряд особенностей, специфических для различных этапов развития творческой личности в целом. Такое развитие можно охарактеризовать, как постепенное осваивание новой территории. Эта территория находится по большей части внутри личности, но также связана и с пространством окружающим человека на данный период его существования.

Творческое развитие связано с открытием новых форм комбинирования уже известного материала в новый вид, связывающий ранее разделенные элементы. Такой новый вид связи может, на первый взгляд, казаться парадоксальным и несколько непривычным, тем не менее, очень часто именно таким образом происходят различные открытия и изобретения.

Список используемой литературы

- Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981.
- Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Гиппократ, 1989.
- Гройсман А. Л. Личность, творчество, регуляция состояний. – СПб.: Изд-во Магистр, 1998.
- Маслоу А. Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999.
- Никитин О. Д. Педагогическая модель креативного развития студентов педагогических вузов: монография. – М.: Музыка, 2017. – 216 с.
- Krinityna A., Nikitin, O., Boyakova, E. Characteristics of the Creative Development Technologies Applying During the Work With Students [Electronic resource] // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION – 2016. – VOL. 11. – NO. 18. – 11709–11720.
- Likhanova Elena N., Nikitin Oleg D. Psychological-pedagogical Potential of Media Culture: Principles and Prospects for the Development of Cinema Pedagogy / Likhanova Elena N., Nikitin Oleg D. // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – 2017 September, Vol. 9. – No. 3. – 36 – 51. – ISSN: 0975–2935.

Использование технологий арт-педагогики в работе со студентами

Ситников Филипп Сергеевич,
режиссёр, хореограф, театральный педагог
студии ДТО «Kids-Promo»
(Российская Федерация, г. Москва)

Аннотация: статья посвящена авторской методике преподавания дисциплины «Пластическое искусство» как актуальному направлению арт-педагогики в студии «Kids-Promo».

Ключевые слова: пластическое искусство, пластическая выразительность, арт-педагогика,

Понятие «Арт-педагогика» – явление новое в научной литературе, насчитывающее несколько десятилетий. Междисциплинарные исследования в психолого-педагогической науке отмечают различные подходы к формулировке этого явления.

Данный концепт появился сравнительно недавно – в середине прошлого века. Например, психологи считают концепт «Арт-педагогика» синонимом понятия «арт-терапия», используя в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности.

Вместе с тем, это понятие в последние два десятилетия получил широкое распространение в дополнительном образовании для повышения эффективности работы с нормальными, в том числе одаренными детьми.

Направление образовательной деятельности московской студии «Kids-Promo» – кинематограф, телевидение, радио, реклама, подготовка для поступления в театральные вузы. Учащиеся студии занимаются следующими дисциплинами: сценическая речь, актёрское мастерство, кино-пробы, работа в рекламе, эстрадный вокал, хип-хоп, снимаются в музыкальных видеоклипах, проходят кастинги для работы в телесериалах и постановок мюзиклов.

Дисциплина «Пластическое искусство» была введена в образовательную программу осенью 2016 года. В течении учебного года,

начавшегося в сентябре 2016 и закончившегося в мае 2017, упражнения для разных детских групп были сформированы в единую систему. Ниже мы будем говорить о новом учебном годе, начавшемся в сентябре 2017 и закончившемся в мае 2018 года, ставшем для большей половины учеников первым по занятиям новой дисциплиной. Сам курс «Пластическое искусство» рассчитан на три полных года, по два семестра в каждом году обучения.

Набор детей для обучения был разбит на три группы: младшую – дети от 5 до 7–8 лет (верхняя возрастная граница варьируется, исходя из способностей и имеющегося опыта обучения у ребёнка), среднюю – дети от 8 до 10–12 лет (верхняя граница так же корректируется из приведённых выше соображений), старшую – подростки от 12–13 лет до 16–17 (нижняя и верхняя возрастные границы корректируемы).

Занятия в младшей группе проходят два раза в неделю по одному астрономическому часу каждое.

В процессе первого учебного года мы знакомим ребёнка с основными направлениями дисциплины – дыхание, координация физических движений с дыхательными упражнениями, умение сделать движение эмоционально окрашенным, действенным; пространственное осознание своего тела в условиях класса, сценической или съёмочной площадки, концертного зала. Знакомим так же с пространственным мышлением – умением разбить окружающее пространство на простые геометрические плоскостные фигуры, обозначить их границы и вписать туда своё тело.

Происходит знакомство с упражнениями на ритм, скорость, энергетический посыл. Во время занятий с младшей группой основным аспектом становится концентрация внимания ребёнка на его теле, на координации движения, эмоции, ощущения с дыханием и действенными образами. Действенные образы в течении года варьируются – от простых (погодные условия, непредвиденные ситуации, уже встречающиеся в жизни ребёнка) к более сложным (воображаемая, придуманная среда, фантастические герои, необычные действия, движения – полёт, телепортация, аннигиляция). Важен игровой аспект занятия, разноскоростные упражнения, дающие возможность отдохнуть играя, не останавливая процесс занятия.

Тело, как актёрский аппарат, в этом возрасте ещё не осознаётся, почти всегда существуют проблемы с пониманием, где находится правая, а где левая рука, со счётом шагов, движений, с элементарной

координацией правой и левой стороны тела, координацией движения, дыхания, ритма.

Благодаря эмоциональному, образному вектору всей дисциплины «пластическая выразительность» ребёнок может в безопасной для себя среде осознать такие базовые эмоциональные состояния, как: испуг, страх, ужас, боязнь; понять, как во время переживания этих и других эмоциональных состояний – радость, восторг, удивление, счастье – ведёт себя тело, как изменяется его дыхание, какие звуки рождаются в этот момент и какой ритм продуцирует весь физический аппарат.

Таким образом происходит самораскрытие индивидуальности ребёнка, осознание её. Радость от этого самооткрытия, от самопознания себя и должна быть одной из главных особенностей первого года обучения в детской группе. Неожиданные возможности рук и ног – руки-магниты, ноги-пружины, понимание своего тела, как способного пластически выразить всевозможные образы, предметы, героев.

Занятия в средней группе проходят два раза в неделю по одному астрономическому часу каждое.

В процессе первого учебного года в зависимости от физических способностей ребёнка и имеющегося у него опыта занятий пластической выразительностью или какими-либо другими дисциплинами, задействующими тело (танец, борьба, акробатика, гимнастика, фигурное катание), происходит краткое знакомство с основными направлениями дисциплины в течение месяца. После добавляются новые направления – умение создать систему координат с отправной точкой в виде своего тела, ритм и дыхание, ритм и слово, пространственное мышление (более сложные плоскостные и простые объёмные фигуры), работа в паре, в тройке, в группе (единое дыхание на всех участников урока при разноскоростном существовании партнёра или партнёров), ритм и пространство. Построение тренинга сводится к нескольким блокам, назначение каждого блока, его цели и задачи, возможные ошибки обязательно проговариваются с учениками.

В средней группе к практическим упражнениям занятий, добавляются домашние письменные задания: определение задач актёра, определение задач дисциплины «пластическая выразительность», определение понятий «ритм», «дыхание», «пластическое искусство», «искусство», «движение», «хореография», «звук», «слово». Интеллектуальная работа, проведённая дома, в классе обретает свою физическую форму, своё физическое воплощение – ученикам предлагается

через тело, движение, смену эмоциональных состояний, через взаимодействие тела и пространства представить домашнее задание на площадке, в репетиционном классе.

Такой тип работы заставляет учеников подключать воображение, задействуя во время представления не только своё физическое тело, дыхание, образную выразительность, но и предметы, партнёров, свет. Развивается умение мыслить парадоксально, мыслить играя, шутя говорить о серьёзных вещах, при этом понимая и свою ответственность и свои обязанности, как ученика, исполнителя, будущего актёра, артиста.

Проходя путь от простых эмоциональных состояний, выражаемых телом, от простых ситуаций, в которых оно существует, к состояниям и ситуациям более взрослым – потеря любимой вещи/потеря питомца, прощание на неделю, на лето или навсегда, встреча после лета или после года отсутствия, приветствие друзей-приветствие врагов, ненависть, гнев, прощение, приятие – ученики постигают сложность и многообразие жизненных обстоятельств, событий их будущей жизни.

Проигрывая, воображая «взрослую» жизнь, дети получают безболезненный опыт, развивают своё воображение, свой творческий подход к самой жизни. Закладывается основа для следующей ступени обучения с более сложным набором упражнений и более сложным подходом к пониманию пластической выразительности.

Осознание своей индивидуальной природы уже не только через игровое начало, через игровые упражнения, но через интеллектуальную работу, через вдумчивое постижение своих индивидуальных черт – реакций, оценок, привычек, является одной из основных задач первого года обучения средней группы.

В конце второго семестра в младшей и средней группе были проведены открытые уроки для родителей. Младшая группа показала под руководством педагога основные блоки упражнений на дыхание, движение, пространственное мышление, воображение, работу с предлагаемыми обстоятельствами.

Завершался открытый урок в младшей группе серией ритмических последовательностей, в которых принимало участие всё тело и было задействовано всё пространство зала. Открытый урок показал, что детьми младшего возраста стало осознаваться наличие дыхания в теле, возможность управлять телом через дыхание, подключая к нему разные образы, продиктованные воображением или взятые из уже имеющегося личного опыта.

В средней группе во время открытого урока под руководством педагога детьми были представлены блоки упражнений на систему координат во внешнем пространстве, на различные движения, идущие от «мастеров» и вызываемые образным дыханием (дракон в гневе, снежная королева, штиль на море и т. п.), то есть к чисто техническому освоению своего физического аппарата были добавлены достаточно сложные, зачастую абстрактные образы.

Нахождение детей в непосредственном диалоге с педагогом и со зрителями позволило открытому уроку пройти в максимально комфортной психологической обстановке, максимально раскрыть ученикам свой потенциал.

Был показан блок на ритмические последовательности в разных скоростях, в разных пространственных уровнях; дети сами сочиняли друг для друга ритм, задавали плоскостные координаты существования, формировали образ тела, тем самым демонстрируя зачатки игровой импровизации, навыки сотворчества, включающего в свой процесс внимание и участие партнёров.

Список используемой литературы

- Искусство и педагогика. Из культурного наследия России XIX-XX вв. – СПб: Образование, 1995.
- Сергеева Н. Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации школы нового века / Н. Ю. Сергеева // Проблемы искусства в XXI веке: задачи школы. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 22–23 ноября 2010 г.). – СПб: Полтораки, 2010: 132–133. – 450с.
- Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь-справочник для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2008.
- Шумакова Н. Ю. Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры: дис. ... д-ра пед. – Ставрополь, 2006.

ЧАСТЬ 7. КОНЦЕПТ «ГЕНИЙ МЕСТА» В ГУМАНИТАРНЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Гоголь открывает город

Манн Юрий Владимирович,

доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры истории русской литературы
историко-филологического факультета
ФГБОУ ВО «Российский государственный
гуманитарный университет»
(Российская Федерация, г. Москва)

1.

Название предлагаемого сообщения – перефразировка названия известного исследования, посвященного романтизму: «Романтики открывают город» (Thalman Marianne. *Romantiker entdecken die Stadt. Muenchen*, 1965). К Гоголю применимы оба слагаемых этой формулы: и почин *открытия* города, по крайней мере открытия в русской литературе, и связь этого открытия с *романтизмом*. Конечно, город как символ или как художественный образ был известен с древних времен, – факт, давно уже зафиксированный в справочной и энциклопедической литературе (см. напримр: *Woerterbuch der Symbolik. Stuttgart*. 1991. S.702–704). Но романтики осветили в нем новые грани, внесли новые смыслы. Все это отчетливо видно на примере одной из гоголевских «петербургских повестей» – «Невского проспекта» (1835).

Прежде всего: на петербургскую, так сказать городскую и столичную почву была перенесена романтическая коллизия, которая, в свою очередь, претерпела существенные изменения. Составляющие этой коллизии, или конфликта, – описание внешности (портрет) центрального персонажа; затем характеристика его отношений со средой,

с окружением; далее эволюция его мироощущения и позиции и, наконец, исход коллизии. Важны и другие элементы поэтики, прежде всего параллелизм авторской линии и судьбы персонажа и связанные с этим особенности повествования^[1].

Как же обстоит дело в «Невском проспекте»? Начнем с портрета, который обычно свидетельствовал о незаурядности героя, высоте его устремлений, гордом самосознании (проницательный взгляд, задумчивое чело и т. д.). Ничего этого не видно у Пискарева, к тому же и фамилия его самая обычная, мещанская, при произношении же она даже может показаться «рыбьей» (пескарь), – словом, фамилия, не имеющая никаких преимуществ перед «гастрономической» фамилией Пирогова, между прочим овеществившейся в ходе действия (после пережитого конфуза Пирогов «зашел в кондитерскую, съел два слоеных *пирожка*» и... успокоился). Есть у обоих даже некоторое звукоподобие – Пискарев и Пирогов.

А взаимоотношение со средой, с окружением? Тут действительно очевидна глубокая несхожесть: Пискарев «принадлежал к тому классу, который составляет у нас довольно странное явление и столько же принадлежит к гражданам Петербурга, сколько лицо, являющееся нам в сновидении, принадлежит к существенному миру /.../ Это был художник. Не правда ли, странное явление? Художник петербургский! Художник в земле снегов, художник в стране финнов, где все мокро, гладко, ровно, бледно, серо, туманно». Но при этом нет на Пискареве никакой печати исключительности, избранности, – печати, отличающей, как правило, центрального персонажа романтического произведения. И образ существования его что называется мирный, спокойный, не предвещающий никакого конфликта или отчуждения. И вообще у повествователя появилась возможность говорить о своем герое во множественном числе. Трудно представить себе нескольких Алеко, нескольких Кавказских пленников, Мцыри или Демонов, – романтический герой заведомо обречен на одиночество. Но Пискарев не один, есть у него родственные души, и все «это большею частью добрый, кроткий народ, застенчивый, беспечный, любящий тихо свое искусство, пьющий чай с двумя приятелями своими в маленькой комнате, скромно толкующий о любимом предмете и вовсе небрегающий об излишнем». Показательно и отношение к Пискареву Пирогова – это не отталкивание, не агрессия, что имело место в романтических произведениях, а своего рода покровительство человека, лучше разбирающегося в житейских обстоятельствах: «Простак! – закричал Пирогов,

насильно толкнувши его в сторону, где развивался яркий плащ ее. – Ступай, простофиля, прозеваешь!»

Оказывается, применительно к «Невскому проспекту» неприемлемо и само понятие «центральный персонаж». Конечно, художник Пискарев более привлекателен и, так сказать, симпатичен, чем Пирогов, но с формальной, жанровой стороны оба они равноправны, оба пользуются одинаковым вниманием автора и, соответственно, читателя. И любовные истории каждого, завязавшиеся в одно время и на одном и том же месте – на Невском проспекте, протекают параллельно. Глубокое различие персонажей и исхода их «приключения» раскрывается в формате этой параллели.

Эту особенность повести красноречиво передал Белинский: «Пискарев и Пирогов – какой контраст! Оба они начали в один день, в один час преследование своих красавиц, и как различны для обоих них были следствия этих преследований! О, какой смысл скрыт в этом контрасте! .. один в могиле, другой доволен и счастлив, даже после неудачного волокитства и ужасных побоев!..»^[2]

Контраст этот определен тем, что в Пискареве, при всем отступлении от романтического канона, сохранены его фундаментальные ценности, начиная с восприятия женской красоты и переживания любовного чувства как высокого божественного откровения: «Боже, какие божественные черты!» «...Прелестное существо, которе, казалось, слетело на неба прямо на Невский проспект и, верно, улетит, неизвестно куда». Такой же высокий, божественный статус у художнического призвания, художнической деятельности, у «истинного таланта», с которым связано само существование человека, нравственное и физическое, и которому нельзя изменить под угрозой падения и гибели. Такую измену совершил в «Портрете» художник Чартков. Пискарев же сохранил верность призванию, но он погиб от другого – глубокого разочарования в незнакомке, резкого столкновения мечты и действительности: «Такая красавица, такие божественные черты – и где же? в каком месте!..»

Отсюда оригинальное выстраивание судьбы Пискарева. Здесь нет привычной эволюции романтического героя, проходящего через ряд стадий – от первоначальной гармонии и мира к ссоре, отчуждению от среды, от окружения, – процесс, кульминацией которого иногда являлось преступление; затем бегство в дальний край, в лоно естественного, не затронутого цивилизацией народа, и, наконец, – нередко – гибель

этого героя. У Пискарева, мирно сосуществовавшего со своим окружением, не было периода постепенного отчуждения и ссоры, – кризис наступил внезапно, резко, в течение небольшого отрезка времени.

Решительно преобразован в «Невском проспекте» и мотив бегства – это бегство в свой внутренний мир, в мир грез и иллюзий; бегство, форсированное отнюдь не поэтическими, своего рода «медикаментозными» средствами – приемом опиума (в этой связи напомним о давно установленной связи гоголевского текста с появившейся в 1822г. повестью английского писателя Томаса де Квинси «Исповедь англичанина, употребляющего опиум»^{[3]!}).

2.

То что романтический конфликт развивается на городской почве, придает ему особый смысл. Город – образ параболический, заряженный энергией подобия. Любой, самый малый город, например уездный, своей структурой и жизнедеятельностью может пробудить ассоциации с образованиями покрупнее – губернским городом, столицей или даже государством в целом. Образ Города обладает способностью к самодвижению, объединению с себе подобными, иначе говоря, обладает привилегией представительства от имени других городов и весей (*pars pro toto*). Правда, в «Невском проспекте» – город столичный, расширяться в своей семантике ему уже не приходится, разве что в сторону представительства страны и государства в целом. Что же, и такие смысловые aberrации возможны, при этом главное в том, что высокое положение столичного города двузначно: с одной стороны, он как исключение, иждивенец в сравнении с другими, прежде всего с Москвой («Москва нужна для России, для Петербурга нужна Россия» – фраза из гоголевских «Петербургских записок 1836 года»). Но, с другой стороны, именно благодаря своему высокому статусу, столица обнажает противоречия городского существования с особенной силой и выразительностью.

Одно из них – коллизия целого и частей, объединения и изолированности. Человек в большом городе чувствует себя частицей массы и одновременно одиноким, предоставленным самому себе. Наглядная схема этой коллизии – городской многоэтажный дом, соединяющий на малом пространстве такое количество людей, которые в деревенских условиях рассеяны на большой территории. Но уровень общения в первом случае (дом) по сравнению с другим (деревня, сельская местность)

заметно понижается. В открытом пространстве люди на виду, в стенах дома изолированы, замкнуты.

В литературе начала XIX века было найдено замечательное художественное решение, фиксирующее это противоречие. Городской дом рассекался по вертикали, от чердака или мансарды до подвала. Такая операция совершалась, в частности, французскими писателями Ж. Жаненом («Исповедь»), Бальзаком («Феррагус, предводитель деворантов»), Беранже («Пять этажей»). На каждом этаже – люди своего определенного круга, материального уровня, культуры, так что связи и общение устанавливались по горизонтальной, «своей» линии, а не по вертикальной. Перемещение же с одного этажа на другой нередко означало изменение статуса, то есть удачу или, наоборот, падение.

У Гоголя тоже была возможность развернуть подобный прием, если бы осуществился задуманный проект издания книги с характерным названием, кстати предложенным Гоголем – «Тройчатка, или Альманах в три этажа»» (другие предполагаемые участники – А. Пушкин и В. Одоевский; Но проект расстроился, зато Гоголь нашел другой выразительный способ передачи городской коллизии, – назовем его «*приемом Невского проспекта*»).

Невский проспект – «улица-красавица нашей столицы», «всеобщая коммуникация Петербурга». Люди выходят сюда для общения, чтобы, как говорится, и себя показать и на других посмотреть. «Кажется, человек, встреченный на Невском проспекте, менее эгоист, нежели в Морской, Гороховой, Литейной, Мещанской и других улицах». Неугомонное и многоликое шествие по Невскому проспекту – род карнавальная процессии, с той только разницей, что карнавал снимает разнообразные преграды – социальные, имущественные, профессиональные, главная же улица столицы строго сохраняет дистанцию между различными группами. В этом смысле перед нами – **антикарнавал**, категория нами еще недостаточно осознанная. Те, кто появляются в ранние, утренние часы, для которых Невский проспект – не цель, а «средство», исчезают в полдень; те кто приходят им на смену, гувернеры, педагоги и их питомцы, уходят со сцены к двум часам; «в три часа – новая перемена», и так – до глубоких сумерек, до ночи. Движение разбито на временные отрезки, в каждом – свои персонажи и декорации. Мотив разобщенности, фрагментарности, говоря современным языком, некомуникабельности, передан с помощью горизонтали, лежащей в основе указанного приема...

О том, что мотив разобщенности был для Гоголя очень важным, свидетельствует следующее замечание из уже упоминавшихся «Петербургских записок 1836 года»: «Сколько в нем /Петербурге/ разных наций, сколько и разных слоев общества. Эти общества совершенно отделены... И каждый из этих классов, если присмотреться ближе, составлен из множества других маленьких кружков, тоже не слитых между собой».

Прием Невского проспекта фиксирует раздробление целого не только на «кружки», «классы», «слои», «нации», но и на детали внешнего облика. Разворачивается «главная выставка всех лучших произведений человека», среди этих «произведений» – «бакенбарды», «усы», «тали», «шляпки, платья, платки», «рукава», «греческий прекрасный нос», «улыбка» («...здесь вы встретите улыбку единственную, улыбку верх искусства...») и т. д. Элементы одежды, человеческого лица, поведения или психических движений субстантивируются, приобретают возможность самостоятельного существования. Гоголь предвосхищает поэтику модернистских и постмодернистских художественных течений, например кубизма или сюрреализма. «Можно представить себе кубистскую картину, смонтированную из тех же отдельных элементов, которые фигурируют на первых страницах «Невского проспекта» /.../ В результате возникает странный, полумертвый-полуживой мир, заставляющий вспомнить произведения авангардной живописи»,^[4] – заключает современный исследователь (Ганс Гюнтер). И другой исследователь: «Невский проспект» словно переносит Гоголя из его времени в наше с помощью описанного им «воздухоплавательного шара»^[5]. Обыгрываются детали, содержащиеся в начале гоголевской повести: «А какие встретите вы дамские рукава на Невском проспекте!...Они несколько похожи на два воздухоплавательные шара, так что дама вдруг бы поднялась на воздух, если бы не поддерживал ее мужчина...»

3.

Таким образом, Невский проспект, улица становится третьим – после Пискарева и Пирогова – героем повести. Третьим отнюдь не по значению, а потому что его художественный статус осознается постепенно. Гоголевское представление Невского проспекта отличается от предшествующих: у Ф. В. Булгарина («Прогулка по тротуару Невского проспекта», 1824) или у П. Л. Яковлева («Чувствительное путешествие по Невскому проспекту», 1828), – тем, что из объекта описания

он становится субъектом действия, что отражено в самих грамматических формах (например: с наступлением вечера Невский проспект «начинает шевелиться» и т. д.).

Как персонаж Невский проспект имеет свою судьбу, переживает свою романтическую эволюцию, от состояния гармонического, позитивного, даже радужного до дисгармонии, мучительных переживаний, трагедии. Вначале: «Нет ничего лучше Невского проспекта...». В конце: «О, не верьте этому Невскому проспекту...» Правда, это восприятие другого (например, повествователя) или других (то есть предполагаемых единомышленников повествователя), но оно обусловлено свойствами самого Невского проспекта.

Среди этих свойств главное – способность к обману. «Он лжет во всякое время, этот Невский проспект». «Все обман, все мечта, все не то, чем кажется!» Именно «все»: обман направлен в разные, подчас противоположные стороны; ложным оказывается предположение, что трое прохожих судят об архитектуре церкви (на самом деле – о сидящих недалеко двух воронах) и предположение, что некий «энтузиаст, размахивающий руками», говорит о любовной интрижке своей жены (на самом деле он рассуждает о французском политическом деятеле, участнике войны за независимость Соединенных Штатов Жильберте Лафайете, то есть предмете серьезном). Обман – это всеобщее и повсеместное расхождение видимости и реальности, ожидаемого и действительного, независимо от того, существенное ли это расхождение или невинная «игра природы». И красавица, которую увлекся Пискарев, оказалась не той, за которую он ее принимал, и встреченные Пироговым немцы могут ввести в заблуждение, ибо «Шиллер, – не тот Шиллер, который написал «Вильгельма Телля» и «Историю Тридцатилетней войны», но известный Шиллер, жестяных дел мастер в Мещанской улице», а «Гофман – не писатель Гофман, но довольно хороший сапожник с Офицерской улицы...». Невский проспект, таким образом, символ и квинтэссенция всеобщего обмана.

Случай с Шиллером и Гофманом интересен еще и в другом отношении. По грамматическому строю и самой интонации противопоставления видно, что жестящик Шиллер и сапожник Гофман выше своих именитых однофамильцев. Это курьезная иерархия ценностей психологически мотивирована: в глазах окружающих оба имели большее значение, чем писатели Шиллер и Гофман, о которых те могли и не слышать. Вместе с тем этот пассаж демонстрирует сложность,

многослойность гоголевского смеха, – наряду с драматическими и трагедийными мотивами, в него входит элемент забавного, невинного – элемент чистого комизма.

Переход от гармонической стадии к другой, – отпадения, дисгармонии занял у Пискарева не один день, так же как и злоключения Пирогова, хотя то что случилось с последним нельзя описывать в категориях романтического отчуждения; наоборот – это бесчувствие, самодовольство, быстрое восстановление статус-кво, – и все это служит выразительны фоном для пережитого Пискаревым (вспомним еще раз восклицание критика: «...Какое действие производит этот контраст! ...Один в могиле, другой доволен и счастлив даже после... ужасных побоев» и т. д.). Что же касается времени процесса, то применительно к Невскому проспекту как своеобразному персонажу все события вмещены в один день, от раннего утра до наступления ночи. Благодаря этому создается эффект «суточного колеса» (выражение Н. И. Надеждина, примененное им к Парижу, но явно возникшее под впечатлением от гоголевской повести^[6]), создается эффект повторяемости и, наконец, эффект совпадения стадий с естественными переменами окружающей среды, от утреннего рассвета до темноты и потом нового света, но света искусственного, «когда сам демон зажигает лампы для того только, чтобы показать все не в настоящем виде». Появление демона увенчивает фантасмагорию Невского проспекта, указывая на ее причину, источник, движущую силу, однако это указание не есть однозначный ответ, поскольку демоническое начало передано в формате свойственной Гоголю этого периода двуплановости. Последняя оставляет возможность двойного прочтения совершающихся событий – и как следствия вмешательства высшей злой силы и как проявления естественного, независимого процесса. Этому соответствует и особенная манера гоголевской фантастики – мы называем ее завуалированнозой, или нефантастической фантастикой^[7]; порою это фантастика обыденности, обыкновенности, фантастика, – как определила ее современная американская исследовательница – «на каждый день» (the Fantastik in the Everyday^[8]).

Наконец, еще одно отличие гоголевского Города. Обычно Город выстраивается вокруг некоего центра, чаще всего это сакральное место, храм с священными реликвиям и могилами^[9]. В Городе «Невского проспекта» такого сакрального центра нет, церковь – лишь деталь общей картины, упоминаемая в связи с появлением старух-нищенок,

совершающих «свои наезды на церкви и на сострадательных прохожих»^[10]. Вместо центра – проспект, улица, линия, рассекающая город и символизирующая движение, резкие перемены и коллизии, словом тот процесс, который переживает Пискарев и – по-своему – другой персонаж повести – Невский проспект.

4.

В «Ревизоре» перед нами еще один вариант образа Города. Этот образ, выходя за пределы романтизма, представляет уже движение к реалистическому стилю, однако возводится он на фундаменте, заложеном романтизмом.

Прежде всего в комедии сохраняется и многократно возрастает обобщающая функция образа. Представлено не только «купечество да гражданство», о которых несколько суммарно упоминает Городничий, но и конкретно все сферы общественной и административной жизни – просвещение, суд, здравоохранение, своего рода социальная благотворительность («богоугодные заведения»), полиция, наконец, и живущие в городе помещики. Есть и первое лицо этой иерархии – Городничий, и «почетные лица в городе», и слуги, и женская половина, жены или дочери. Нет только духовенства, что, возможно, обусловлено не только сознательным авторским намерением, но и цензурными сложностями при изображении на сцене духовных лиц.

Отчетливо проступает и линия развития персонажей, каждого отдельно и всех вместе. Говорить о романтическом процессе отчуждения не приходится, но есть другое – переход от вседневного, монотонного «бывания» (воспользуемся выражением М. М. Бахтина^[11]) к переживаниям чрезвычайным, кризисным, когда, как сегодня принято говорить, пройдена точка невозврата. Произнесенные жандармом в финале действия слова о прибытии чиновника из Петербурга «поражают как громом всех». Начинается другой этап существования Города, – какой именно, – остается неизвестным.

Многие в городе пережили или должны были пережить разлад мечты и действительности, крушение своих надежд и упований. Не только Сквозник-Дмухановский, уже примеривавший к себе чин генерала, или его жена, строившая уже планы переселения в Петербург, но скажем, и купцы-просители, вообразившие, что они подали жалобу «государственному человеку». И никто, решительно никто не понимал и не понял, вплоть до последней сцены, что происходит на самом деле, все

оказались во власти обмана. Образ Города придал этому обману всеобщий, «всегородской» масштаб, а значит и перспективу дальнейшего, неограниченного расширения.

В этом процессе его участникам мерещится действие какой-то потусторонней, сверхличной силы. Артемий Филиппович: «Точно туман какой-то ошеломил, черт попутал». Упоминание черта в финале событий звучит не один раз: «У, щелкоперы, либералы проклятые! чертово семя»; «Чтоб вас черт побрал с вашим ревизором»... Все это, однако, можно воспринимать на уровне обыкновенного риторического оборота; в тексте нет даже беглого, единичного появления этой фигуры, как в финале «Невского проспекта». Конечно, структура «Ревизора» как драматического произведения меньше способствовала такому появлению, чем повествовательная манера «Невского проспекта». Но так или иначе – в двуплановости гоголевского стиля еще более возрастает момент психологически выверенного и независимого ни от каких сторонних импульсов действия.

Между тем – еще одна грань художественного мира комедии, вытекающая из того, что этот мир является в образе Города. Древняя мифологема Города оттеняет в нем женское начало: «Старый Завет рассматривает города Иерусалим и Вавилон как женщин... Крепости, не покоренные города – это девственницы...»^[12]. Город – и как невеста, ее можно увлечь, обольстить, покорить. В «Ревизоре» в роли покорителя и обольстителя выступил... Хлестаков! Хотя он до конца так и не понял смысла и причины своей «победы».

5.

Издревле существовала и другая мифологема города, представленная, например, святителем Иоанном Златоустом – город как внутренний мир человека, как образ души. Гоголь воспользовался этой мифологемой, когда в «Развязке Ревизора» (1846) предпринял попытку аллегорического истолкования своей пьесы. «Ну а что, если это наш душевный город и сидит он у всякого из нас?» Чиновники представляют наши различные страсти или, как сказано в другом произведении (в «Мертвых душах») – «задоры». Хлестаков в таком случае – «подложный» ревизор, ибо он «продажная, обманчивая совесть»; настоящий же ревизор – «это наша проснувшаяся совесть, которая заставит нас вдруг и разом взглянуть во все глаза на самих себя», то есть персонаж внесценический или, можно даже сказать, надсценический.

Сохраняется тенденция к бесконечному расширению образа Города, но на этот раз в аспекте морали и психологии, охватывая буквально каждого, одного за другим, и так – в перспективе – все человечество!

Случаи аллегорической разработки образа Города для русской литературы нетипичны. Зато другая линия, не «Развязки Ревизора», а самого «Ревизора», – линия символизации, проистекающей из максимально полного, многогранного представления образа Города, была продолжена и углублена, – и, конечно, не без влияния гоголевской комедии. Вспомним некоторые примеры: «Город без имени» В. Ф. Одоевского, «Патриархальные нравы города Малинова» (в «Записках одного молодого человека») А. И. Герцена, «История одного города» М. Е. Салтыкова-Щедрина, «Братья Карамазовы» Ф. М. Достоевского (город Скотопригоньевск), (спектакль Ю. Любимого «Братья Карамазовы» (Скотопригоньевск), «Городок Окуров» Максима Горького, «Город Градов» А. П. Платонова... В последнем случае город словно возведен в квадрат, подчеркивая значение открытого Гоголем «приема Города» и соответствующего ему образа – образа Города.^[13]

6.

Настоящие заметки далеки от претензии представить полную, и тем более исчерпывающую «городскую картину». Другая эпоха, другая часть Вселенной, – и новый поворот образа. Поэтому естественно, например, что на пространстве Кавказа контр-игроком Москвы выступает не Петербург, или не только Петербург, но и Баку: «Состязание городов – Москвы и Баку» – название раздела в книге Чингиза Гусейнова «Минувшее – навстречу» (М. 2009. С. 240). Естественно и пестрая, живая картина взаимодействия «городских» элементов на разных частях российского, европейского и мирового пространства: «...И среди европейских космополитов наряду с Римом и Парижем, Москва и Петербург, культурные символы «Византийской Европы», живут по ту сторону урбанистической реальности в фантастическом пространстве, богатом прошлым и открытым будущему» – Страда Витторио «Россия как судьба» (М., 2013. С. 54). Весьма содержательно сближение российской и античной ипостасей, приводящее порою к излишнему категоризму: «Петербург – это город-фантазм, а Рим – город анти-фантазм...» (Lachmann Renate. Образы Петербурга и Рима в творчестве Гоголя. *Studia Russica XXI*. Budapest. 2004. S. 410).

Разумеется, не только Рим, но и каждый из упомянутых городов объективно, а иногда и осознанно, соотносим с гоголевским «открытием города», но рассмотрение этой соотношенности – особая и очень сложная проблема.

Примечания

- [1] См. об этом: Манн Ю. В. История русской литературы первой трети XIX века. Учебник для академического бакалавриата. – М., «Юрайт», 2015.
- [2] Белинский В. Г. Полн. собр. соч. в 13 т., М., т. 1. 1953, с. 303.
- [3] См.: Виноградов В. В. О литературной циклизации (по поводу «Невского проспекта» Гоголя и «Исповеди опиофага» Де Квинси) // Виноградов В. В. Избранные труды. Поэтика русской литературы. – М., 1976, с. 45–62.
- [4] Гюнтер Ханс. Гоголь и литература модерна. (Наброски проблематики). // Культура и литература в минулому і сьогодні. – Київ, 1999, с. 128–129.
- [5] Marshall Berman. All that is solid melt into air: The experience of Modernity. N. Y. 1982, P. 198.
- [6] Надеждин Н. Впечатления Парижа // Телескоп, 1936, ч. XXXI. С. 194.
- [7] См.: Манн Юрий. Творчество Гоголя. Смысл и форма. – СПб., 2007, с.55 и далее.
- [8] Выражение американской исследовательницы Присциллы Мейер (Meyer Priscila. The Fantastik in the Everyday Gogol's "Nevsky Prospekt" and Hoffmann's "A Nevsky Year's Eve Adventure.// Wesleyan University WesScholar. Division I Faculty Publications. Art and Humanities. 1–2–2000, p. 17).
- [9] Lurker Manfred. Woerterbuch der Symbolik. Stuttgart.1991. S. 703.
- [10]Amberg Lorenzo. Kirche, Liturgie und Froemmigkei im Schaffen von N. V. Gogol', Bern, Frankfurt am Main, New York, Paris, 1986, S. 90.
- [11] Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М., 1975, с. 396.
- [12] Jung G. G. Wandlungen und Symbole der Libido. Leipzig und Wien. 1938. S. 200, 2001.
- [13] См. также: Виролайн Мария. Мифы Гогорода в мире Гоголя // Гоголь в русской критике. – М., 2008, с. 652–662. – Проблеме «город у Гоголя» посвящены также мои работы «Смысловое пространство гоголевского города» и «Гоголевский образ Москвы» (Манн Юрий. Творчество Гоголя. Смысл и форма.СПб., 2007, с.491–501, 510–524).

Genius loci: Вёшенская и Шолохов

Дмитрий Владимирович Поль,
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»
(Российская Федерация, г. Москва)

Аннотация: Михаил Александрович Шолохов, лауреат Нобелевской премии по литературе 1965 года – один из самых известных эпиков XX века. Особенностью шолоховских текстов стала редкая привязанность к малой родине. Северный Дон и окрестности станицы Вёшенской стали местом действия большинства произведений М. Шолохова. Писателя с полным правом можно назвать гением места, коим для него и стала Вёшенская.

Ключевые слова: Шолохов, Вёшенская, гений места.

Двадцатые годы в Советской России ознаменовались грандиозными переменами, затронувшими все стороны жизни общества. Молодая, только-только ещё формирующаяся советская литература отобразила, а в какой-то степени и смоделировала процессы, происходившие в общественной и духовной жизни страны. В литературу приходит целая плеяда молодых, талантливых писателей, уроженцев глубинки и окраин некогда огромной Российской империи. Иногда даже возникают группы по региональному признаку – одесские, самые многочисленные, сибирские и северные (поморские и карельские) и т. д. Особое место среди них занял М. А. Шолохов, как и тысячи его сверстников, приехавший в столицу в начале 20-х годов за успехом. Известность очень рано приходит к нему: рассказы, позднее объединённые в сборники «Донские рассказы» и «Лазоревая степь», популярны у читателей, получают благожелательные отзывы критиков. Шолохов, и это, действительно, редчайший случай, несмотря на успех очень быстро покидает столицу, перебираясь в родную станицу. О шолоховской прозе 20-х гг. уже много написано и сказано. Своей предельной

реалистичностью, местами переходящий в натурализм, она заметно выделялась на фоне литературы того времени.

Предельный реализм, но не натурализм, столь любимый прозаиками послереволюционного времени и начала 30-х годов, был достигнут писателем в «Донских рассказах», в «Тихом Доне», в «Поднятой целине» не только благодаря несомненному таланту, но и великолепному знанию местности, где разворачивается действие его произведений.

Шолохов относится к тому, очень немногочисленному ряду писателей в русской, да и мировой литературе, которые своё творчество связали с одним, по сути, участком русской земли – верховьями Дона. Центром «шолоховской земли» является Вёшенская. Не столь уж и важно происходит действие в Ростове-на-Дону, Новочеркасске, донских хуторах и станицах – всё равно Вёшенская где-то рядом. Исключением стала «Наука ненависти», главный герой которой уроженец Урала, оказавшийся на фронте. Однако данное «военное произведение» очень близко к очерку, отличается минимумом описаний. Во всех же шолоховских художественных текстах донская земля в среднем и верхнем течении Дона, центром которой является станица Вёшенская, является участником действия. Лучше всего это заметно в самом знаменитом произведении Шолохова – в «Тихом Доне».

Вёшенская непросто в четыре раза чаще, чем Петроград и Петербург упоминается в «Тихом Доне», романе о революции и Гражданской войне, она является главным пространственным центром романа, степного края. Но станица предстаёт не только и не столько через описание быта, домов, прежде всего она центр Степи, Дон и Степь соединяются здесь. Здесь кардинальное отличие от хорошо известных и изученных иных населённых пунктов, ставших активными участниками художественного творчества, породивших миф и ставших его порождением. Так, *genius loci* (гениями места) Санкт-Петербурга являются, по мнению Н. П. Анциферова, Медный всадник и Пушкин, во всем множестве его измерений. «Он <Медный Всадник> стоит перед нами и теперь, олицетворяя в себе миф Петербурга. Как в каждом мифе, скрыта в нём правда зловещего предания, быть, преображённая творческим сознанием в космогонический миф» [Анциферов 2014: 346]. Медный всадник неразрывно связан с Петром Великим и с пушкинским гением. «А. С. Пушкин является в той же мере творцом образа Петербурга, как Пётр Великий – строителем самого города» [Анциферов 2014: 49]:

Красуйся, град Петров, и стой
Неколебимо как Россия,
Да умирится же с тобой
И побежденная стихия;
Вражду и плен старинный свой
Пусть волны финские забудут
И тщетной злобою не будут
Тревожить вечный сон Петра! [Пушкин Т.3]

Важнейшими доминантами Вёшенской являются не станичные строения, а Степь и Дон; народная песня играет роль, аналогичную пушкинской по отношению к Санкт-Петербургу. Поэтичные описания степи и Дона передают состояние героев, всей страны. «Всходит остролистая зеленая пшеница, растет; через полтора месяца грач хоронится в ней с головой, и не видно; сосет из земли соки, выколосится; потом зацветет, золотая пыль кроет колос; набухнет зерно пахучим и сладким молоком. Выйдет хозяин в степь – глядит, не нарадуется. Откуда ни возьмись, забрел в хлеба табун скота: ископытили, в пахоть затолочили грузные колосья. Там, где валялись, – круговины примятого хлеба... дико и горько глядеть [Шолохов Т.1 2018: 89]. Даже большевик Мишка Кошевой попадает под обаяние степи. «Мишка испытывал давно не веданное им чувство покорной умиротворенности. Степь давила его тишиной, мудрым величием. Спутник его просто спал в седле, клонясь к конской гриве, сложив на луке веснушчатые руки словно перед принятием причастия [Шолохов Т.2 2018: 29].

Со степью связаны самые лиричные страницы текста, передающие восхищение автором. «Степь родимая! Горький ветер, оседающий на гривах косячных маток и жеребцов. На сухом конском храпе от ветра солоно, и конь, вдыхая горько-соленый запах, жует шелковистыми губами и ржет, чувствуя на них привкус ветра и солнца. Родимая степь под низким донским небом! Вилюжины балок суходолов, красноглинистых яров, ковыльный простор с затравевшим гнездоватым следом конского копыта, курганы, в мудром молчании берегущие зарытую казачью славу... Низко кланяюсь и по-сыновьи целую твою пресную землю, донская, казачьей, не ржавеющей кровью политая степь!» [Шолохов Т.2 2018: 54].

Дон – самый частотный по употреблению топоним в шолоховской эпопее, более чем в двадцать раз! чаще употребляемый, чем Петроград.

С Доном связано и описание местности, и народная песня, осмысление судеб героев, происходящих событий.

Совсем иное дело – описание Санкт-Петербурга (Петрограда, Ленинграда), Москвы. Или кратко глазами персонажей, передающих их отношение, или ёмкое, но не менее эмоциональная оценка самого автора. Призрачность города отмечается в «сизовато-голубом мерцании огней», звонкость в цокании казачьих коней «по одетым в торцовую чешую улицам столицы». В наиболее подробном, данном накануне октябрьских событий, отмечается «бодрящий свежий ветерок», разбивающийся «о крутые громады строений». Погода словно предвосхищает грядущие потрясения. «По стальному, с сиреневым оттенком, неяркому небу правились на юг тучи. Молочно-белые гребни их зубчатились рельефно и остро. Над городом висела парная преддождевая духота. Пахло нагретым асфальтом, перегарью бензина, близким морем, волнующим невнятным запахом дамских духов и еще какой-то разнородной неделимой смесью запахов, присущей всякому многолюдному городу» [Шолохов Т.1 2018: 438–439]. Но прежде всего Петроград – место действия, где происходят диалоги героев, разворачивается борьба за власть между Керенским и Корниловым, Керенским и большевиками. Москва, в которой один раз оказывается Григорий Мелехов, предстаёт лишь один раз – через описание природы, передающей состояние героя, раненого и находящегося на излечении, – «на деревьях бульваров при свете фонарей блеклой желтизной отсвечивали листья, ночь дышала знобкой прохладой, мокро лоснились плиты тротуаров, и звезды на погожем небосклоне были ярки и холодны по-осеннему» [Шолохов Т.1 2018: 331].

Споры вокруг Шолохова, в том числе и вокруг вопроса об авторстве «Тихого Дона» способствовали детальному изучению романа [Кузнецов: 2005; Новое о Михаиле Шолохове: 2003]. Обнаружилось множество фактологических ошибок, допущенных писателем в третьей части «Тихого Дона» (во второй книге) при изображении военных действий в 1914 году [Рыбалкин 2012: 114–125]. Очевидно, что полная мешанина и несоответствия существующим реалиям объяснимы авторским воображением и «чьих-то отрывочных воспоминаниях» [Рыбалкин 2012: 125]. Шолохов «при описании военно-исторического фона допустил ряд грубых ошибок. Автор весьма свободно обращался и с географией описываемых им событий, и с их хронологией, и с исторической реальностью» [Рыбалкин 2012: 128]. Именно поэтому автор исследования,

бывший юрист [[Рыбалкин 2012], делает вывод и об авторстве «Тихого Дона» и о Шолохове. «Автор написанного был талантлив, имел прекрасное воображение. Но не являлся участником описываемых им событий: вероятно, был для этого молод. Он имел довольно неточные знания в области географии: вероятно, был недостаточно образован. Смотрел на события как на недавнюю, но всё же историю. Историю, которую также знал не очень точно. Оценивал описываемые им события с позиции современности. Его современности» [Рыбалкин 2012: 131]. Данные наблюдения свидетельствует об авторстве Шолохова при сопоставлении с Ф. Крюковым и В. Краснушкиным [Рыбалкин 2012: 131].

Шолохов является удивительно связанным с Вёшенской, каждый уголок этого степного края был ему хорошо известен. При изображении исторических реалий прошлого и настоящего писатель прежде всего стремился отобразить внутреннее состояние человека, и уж затем различных процессов, в том числе и народной психологии. Например, в первой книге романа «Поднятая целина» личные симпатии писателя к большевикам, преобразователям станичной жизни, не помешали ему дать объективную картину становления колхозного строя, что и отметили русские эмигранты, например, Н. Тимашев в 1932 году [Васильев 2003: 73].

Правдивость Шолохова не только в описании того, как происходила коллективизация, она проявляется и речи персонажей, в том числе и через их обращение к Богу или к дьявольскому миру [Поль 2008: 41–44]. Шолохов историчен и в том, как он отображал саму историю, точно передавая нюансы отношений между властью и народом. Была ли у писателя своя историософская концепция?

Нелишне вспомнить, что бывает история от Геродота, увлекательная, захватывающая, питающая воображение, и от Фукидида, критично оценивающая факты; есть история государств и есть история народов. Каждая из этих историй: личностная, субъективная, и претендующая на объективность, отстранённая от личности автора; государственно-цивилизационная и народная – имеют право на существование. Симптоматично и то, что век русской историографии (таковым и являлось девятнадцатое столетие) начался с «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина и с «Истории русского народа» Н. А. Полевого. Шолохов в своём творчестве опирается на историю народную, основанную на оценках всего народа.

Великая сила традиции русской классической литературы сделала историографию Шолохова соборной и народной. И важнейшую роль в этом сыграла влюблённость писателя в Донской край, в среднем и верхнем течении великой реки, центром которого является станица Вёшенская – настоящий *genius loci* (гений места) для М. А. Шолохова.

Список используемой литературы:

- Анциферов Н. П. Душа Петербурга; Петербург Достоевского; Были и миф Петербурга; Петербург Пушкина / Николай Павлович Анциферов; вступ. ст. Н. Дорохиной; примеч. А. Храмова. – М.: ЗАО Фирма «Бертсельманн Медиа Москау АО», 2014. Васильев В. В. Шолохов и русское зарубежье. – М.: Алгоритм, 2003.
- Кузнецов Ф. Ф. «Тихий Дон»: судьба и правда великого романа. – М.: ИМЛИ РАН, 2005.. Новое о Михаиле Шолохове. Исследования и материалы. – М.: ИМЛИ РАН, 2003.
- Поль Д. В. «Напряжённые черти» и «идолы» в «Поднятой целине» М. А. Шолохова // Русская речь, 2008. – № 4. – С. 41–44.
- Пушкин А. С. Медный всадник / А. С. Пушкин // Собр. соч. в 10тт. – Т.3. – Медный всадник: Александр Сергеевич Пушкин (1799–1837) [Электронный ресурс]. – Эл. код доступа: <https://rvb.ru/pushkin/01text/02poems/01poems/0795.htm>.
- Рыбалкин А. А. Неточности и ошибки «Тихого Дона» // Вопросы литературы, 2012. – №4. – С. 114–131.
- Шолохов М. А. Тихий Дон. Научное издание: В 2-х т. – Том 1-й: 1-я и 2-я книги романа. – М.: ИМЛИ РАН, 2018.
- Шолохов М. А. Тихий Дон. Научное издание: В 2-х т. – Том 2-й: 3-я и 4-я книги романа. – М.: ИМЛИ РАН, 2018.

Смоленщина в жизни и творчестве Н. А. Энгельгарда

Бутеев Дмитрий Валерьевич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры гуманитарных
и социально-экономических наук
ОГБОУ ВО «Смоленский
государственный институт искусств»
(Российская Федерация, г. Смоленск)

Аннотация: в статье анализируется творческое наследие разностороннего деятеля Серебряного века Н. А. Энгельгардта. Подчёркивается его неразрывная связь со Смоленщиной. Рассматриваются «смоленские» страницы его произведений.

Ключевые слова: Н. А. Энгельгардт, Смоленщина, Серебряный век, историческая проза.

Смоленщина занимала важное место в жизни представителя Серебряного века Н. А. Энгельгардта, писателя, поэта, драматурга, литературоведа, философа, журналиста. Здесь были его корни: та ветвь рода Энгельгардтов, к которой принадлежал литератор, именовалась смоленской, в Смоленской губернии родился и провёл значительную часть своей жизни его отец – «батищевский отшельник» А. Н. Энгельгардт (автор писем «Из деревни»). В Батищево семилетним ребёнком приехал и он сам летом 1874-го года и прожил в нём до осени 1877-го. С 1881-го по 1885-й гг. Н. А. Энгельгардт учился в Смоленской гимназии, проводя каникулы у отца. Юноша мечтал связать с Батищевым всю свою последующую жизнь, сбежал ради этого из гимназии. Даже спустя 50 лет он продолжал сожалеть о не воплощённой в жизнь мечте: «К чему было удерживать меня, когда врата свободы передо мной отворялись? Стал бы я пахарем, жил бы жизнью народа и природы, без лжи; писал бы стихи. Моё дарование только бы выиграло от того» [Энгельгардт ф. 572: 203].

В Смоленске на Казанской улице (ныне ул. Бакунина) у Н. А. Энгельгардта был дом, в котором писатель вместе с семьёй жил в летнее

время в дореволюционные годы. Многие из его исторической прозы было создано именно здесь: «...Каждый шаг открывал исторические следы в этом городе, пробуждавшие воспоминания минувшего» [Энгельгардт ф. 572: 155].

В силу всего этого родившийся в Санкт-Петербурге и проживший в городе на Неве большую часть своей жизни литератор ощущал себя смолянином («Мой рассказ о стенах и башнях *нашего* древнего города...» [Энгельгардт ф. 572: 212 об.], курсив наш. Д. Б.). Показательно, что мемуары «Эпизоды моей жизни», являющиеся итогом жизни и творчества Н. А. Энгельгардта и создаваемые им в 1935–1939-м гг., когда он уже не покидал Ленинграда, неожиданно подписаны: «Из Батищева». Эта подпись в силу фактического несоответствия с действительностью приобретает акцентировано символическое звучание, указывая на центральное место, занимаемое топомом в сознании мемуариста.

Тема Смоленщины сопровождает Н. А. Энгельгардта на протяжении всего его творческого пути. Делая первые шаги на литературном поприще в качестве поэта, он с 1882-го по 1885-й гг. трудится над созданием лирико-эпической поэмы «Часы бессмертия. Исторические картины Смоленска», в которой, судя по отрывкам этого незавершённого произведения, создаёт глубоко оригинальный образ древнего города.

Восходят венценозные гиганты,
Бросая руки красные друг другу,
Карабкаться друг другу помогая
На вечные Смоленские холмы.
То не гиганты – башни то и стены,
Кирпичные вползают крокодилы,
Зубчатую вздымаются стеной
[Энгельгардт ф. 572: 170].

Картины смоленской природы не раз предстают перед читателем ранних стихотворений лирика («На пески Днепра золотые сети вытаскивал рыбак...», «...Мой городок, скажи: давно ли...» и др.).

Взор Н. А. Энгельгардта не раз обращался в сторону малой родины и в процессе его многосторонней журналистской деятельности. Он рецензирует книгу Н. А. Мурзакевича «История города Смоленска», пишет о татевском педагоге С. А. Рачинском, об оскудении провинции на примере Смоленщины, о Батищеве и о своём отце.

Всеобъемлющее изображение пореформенной жизни Смоленского края во всех её ипостасях (деревенская, уездная и губернская) Н. А. Энгельгардт дал в романах «Под знаком Сатурна» и «Под знаком Солнца». В первом произведении в центре оказываются деревня и уездный город, изображение которых выдержано в основном в сатирической тональности, что отражает отношение автора к социально-экономическим противоречиям эпохи, к местному «высшему свету». Образ губернского центра (в обоих романах название губернского города не фигурирует, но целый ряд деталей однозначно указывает на то, что это Смоленск), лишь намеченный в романе «Под знаком Сатурна» [Энгельгардт 1903 № 3: 38], в произведении «Под знаком солнца» является одним из ключевых. Именно в Смоленске главный герой барон Фабиан, внимательно наблюдающий за жизнью «старого земледельческого города, древнего, вечевового и удельного, хранимого Богородицей» [Энгельгардт 1906 № 9: 136], нашёл то, что усиленно искал – верное представление о России. «Безмолвие и чистота, и мирный труд, и медленно бредущие стада, и волнующиеся нивы, вот она – Русь!» [Энгельгардт 1906 № 9: 139].

Представление о Смоленске в прозе Н. А. Энгельгардта о современности формируют как широко эксплуатируемые в литературе при описании этого города достопримечательности (Днепр, Успенский собор, крепостная стена), так и редко используемые: Свирская церковь, гимназия, базар, прихотливые улочки и переулки...

Большая часть исторических произведений Н. А. Энгельгардта по независящим от их художественного уровня причинам осталась неопубликованной. Среди ненапечатанного, судя по сохранившемуся плану полного собрания написанной к 1908 году исторической беллетристики литератора [Энгельгардт 1908: 70], немало связанного со Смоленщиной и смолянами, о чём свидетельствуют названия следующих вошедших в список книг: «Смоленские предания», «Воевода Шеин» и др.

Важную роль играет малая родина писателя и в его исторической прозе, увидевшей свет. В центре «Екатерининского колосса» родившийся под Духовщиной Потёмкин. Смолянином является другая ключевая фигура этого же романа – вымышленный персонаж Павел Корнильевич Радожицкий. Персонажи-смоляне присутствуют и во многих других исторических произведениях прозаика.

Н. А. Энгельгардт в качестве исторического беллетриста не мог пройти мимо героического прошлого не раз встававшего на пути

завоевателей древнего русского города. Лейтмотивом почти через весь роман «Русь и царь» проходит тема обороны Смоленска от нашествия польско-литовского войска 1609–1611-го гг. Важную роль малой родины писателя в войне 1812-го года раскрывает повесть «Смоленское разорение».

Н. А. Энгельгардт сказал новое слово в исторической беллетристике, посвящённой 1812 году, изобразив происходившее под Красным сражение дивизии Неверовского с превосходящими силами французов, описав оборону Смоленска 4–5 августа, показав истинную роль в событиях всероссийского масштаба значительных по краевым меркам лиц (губернатора д'Аша, Н. А. Мурзакевича, П. И. Энгельгардта).

Бой под Красным Н. А. Энгельгардт называет «подвигом, беспримерным в истории войн всех веков и народов» [Энгельгардт 1911 № 1701, 2], в чём недалеко уходит от исторической истины, судя по донесению государю Багратиона: «Нельзя довольно похвалить храбрости и твёрдости, с какою дивизия, совершенно новая, дралась против чрезмерно превосходных сил неприятельских. Можно даже сказать, что примера такой храбрости ни в какой армии показать нельзя» [Энгельгардт 1899: 160]. Желая подчеркнуть высоту духа русских солдат, автор «Смоленского разорения» описывает сражение в духе фольклорной былинной традиции. Он использует соответствующие метафоры, называя дивизию Неверовского «богатырской заставой» и сравнивая кавалерию неприятеля с драконом, обращается к присутствующим устному народному творчеству приёмам, таким как гиперболизация и троекратный повтор.

Другой ключевой эпизод войны 1812 года, художественно осмысленный в «Смоленском разорении», – героическая оборона Смоленска. При описании этого исторического события Н. А. Энгельгардт соединяет фактографическую подробность и точность научного стиля с образностью художественного. Подобно стилю неоднородна и тональность, в которой изображаются действия русских военнослужащих. Патетика, отражающая восхищение автора героизмом солдат и боевых офицеров, сочетается с иронией, адресованной штабным стратегам, по вине которых Смоленск, да и вся страна, раз за разом оказываются на краю гибели.

Высшему смоленскому духовенству, бежавшему из города, в повести противопоставлен рядовой священнослужитель Н. А. Мурзакевич, который, полагая, что «наёмник бежит, а не пастырь» [Энгельгардт

1911 № 1736, 2], оставался в осаждённом, а затем оккупированном городе. Образ героя-священника, не покинувшего паству в испытаниях, идущего в пекло сражения для поднятия духа бойцов, имеет не только художественное значение. Прототип этого персонажа по окончании войны был несправедливо обвинён в измене, и Н. А. Энгельгардт в своей повести выступает защитником этой светлой личности.

Такой же реабилитационной подоплёкой обладает и образ П. И. Энгельгардта. Подвиг послужившего прообразом этому персонажу смоленского помещика был признан официальными властями, но снижен в воспоминаниях А. А. Лесли и в работах смоленских историков И. И. Орловского и С. И. Писарева, где утверждалось, что П. И. Энгельгардт стал жертвой антикрепостнических настроений, был пьян при расстреле и т. п.

Смоленщина занимает видное место в очерках по истории рода «Давних эпизодах», создаваемых Н. А. Энгельгардтом в 1910–1912-м гг. В них рассказывается о жизни и деятельности отца, о судьбе материального и духовного наследия великих смолян, реабилитируется образ П. И. Энгельгардта. В очерке «В интеллигентном скиту» Н. А. Энгельгардт возводит в статус феномена музыкального искусства смоленскую песню и раскрывает генезис этого явления. «Сосредоточенно-страстное и в то же время грозно-безнадёжное в тембре, в настроении, в мелодии и пафосе этих бабьих весенних песен! <...> Манера петь у смоленских баб и девок напоминает отчасти цыганскую – «утробностью» вырывающихся из груди женщины низких нот, завывания, ухания и вскрикиваний» [7, 856]. В нём же он при описании смоленской природы («...смеющиеся долинки и холмы наших милых, тихих и столь в простоте своей природы привлекательных мест» [Энгельгардт 1911 №6: 860] предвосхищает мотивы стихотворения Н. И. Рыленкова «Всё в тающей дымке...».

Смоленский край, не утрачивая своего исключительного положения в сознании Н. Энгельгардта до конца его дней, занимает важное место и в последнем крупном труде литератора – «Эпизодах моей жизни», подводившем черту под его жизнью и творчеством.

Подводя итог, следует отметить, что Смоленщина воспринималась Н. А. Энгельгардтом в качестве малой родины, чем обусловлена важная роль, которую она играла в его творчестве. Оригинален созданный литератором образ Смоленского края, основанный на акцентировании своеобразных черт региона, таких как национальная неоднородность

населения, специфический рельеф местности, богатое историческое прошлое, необычная городская архитектура и др.

Список используемой литературы

- Энгельгардт Н. А. Эпизоды моей жизни. Ч. 1–2. РГАЛИ, ф. 572, оп. 1, ед. хр. 343.
Энгельгардт Н. А. Под знаком Сатурна. Русский вестник, 1903, № 1–5.
Энгельгардт Н. А. Под знаком солнца. Русский вестник, 1906, № 6–10.
Энгельгардт Н. А. Граф Феникс. Материалы к роману. 1908. РГАЛИ, Ф. 572, оп. 1, ед. хр. 354.
Энгельгардт Н. А. Смоленское разорение. Россия. 1911, №№ 1596–1797.
Отечественная война. Описание войны 1812–1815 г., составленное по сочинению А. И. Михайловского-Данилевского. СПб., 1899.
Энгельгардт Н. А. Давние эпизоды. VI. В интеллигентном скиту. Исторический вестник, 1911, № 6.

Приложение 1.

Сочинения Н. А. Энгельгардта

- Энгельгардт Н. А. Очерк истории русской цензуры в связи с развитием печати (1703–1903). – СПб.: Издание А. С. Суворина, 1904.
Энгельгардт Н. А. Земля и государство // Русский вестник. – 1902. – № 5.
Энгельгардт Н. А. Современная летопись (Обзор внутренней политики) // Русский вестник. – 1904. – № 10; 1906. – № 12.
Энгельгардт Н. А. Государство и революция // Русский вестник. – 1906. – № 10.
Энгельгардт Н. А. Окровавленный трон. Исторический роман из эпохи императора Павла I // Исторический вестник. – 1907.
Энгельгардт Н. А. К современному моменту борьбы с пьянством на Руси. – СПб., 1909.
Энгельгардт Н. А. Из давних эпизодов (Воспоминания об Н. П. Макарове) // Исторический вестник. – 1910. – № 4.
Энгельгардт Н. А. Император Александр Благословенный и Отечественная война. Исторический очерк. – СПб., 1912.
Энгельгардт Н. А. История русской литературы XIX столетия. (Критика, роман, поэзия и драма). С приложением синхронических таблиц, хронологического указателя писателей и полной библиографии. В 2 т. – Изд. 2-е, испр. и значит. доп. – СПб., 1913–1915.
Энгельгардт Н. А. Эпизоды моей жизни: Воспоминания / Публ. С. В. Шумихина // Минувшее. – 1998. – Т. 24.

Концепт «Гений места» в контексте интеграции искусств: поэзия Максима Богдановича и музыка на уроке словесности

Стукалова Ольга Вадимовна,

доктор педагогических наук, доцент, заместитель заведующего лабораторией интеграции искусств и культурологии имени Б. П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Российская Федерация, г. Москва)

Радомская Ольга Игоревна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории интеграции искусств и культурологии имени Б. П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования» (Российская Федерация, г. Москва)

Селиванова Ольга Владимировна,

учитель белорусского языка и белорусской литературы ГУО «Шамовщинский учебно-педагогический комплекс детский сад – средняя школа» (Республика Беларусь, Могилевская область)

Результаты, изложенные в статье, получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 27.7394.2017/8.9

Аннотация: статья посвящена теоретическим и практическим основам использования символического ресурса наследия «гениев мест» для продвижения территории на уроке словесности.

Ключевые слова: филологическое образование, гений места, интеграция литературы и музыки, М. Богданович

Школьное филологическое образование сегодня является важной частью российской и – шире – мировой гуманитарно-культурной среды. Педагогические особенности изучения литературных текстов XX века в современной школе позволяют «увидеть спрятанный в слове

образ (а иногда и целую мировоззренческую систему)» [Стукалова 2015: 113–117].

Гений места (дух места, гений локуса – калька с лат. *genius loci*) – в римской мифологии дух-покровитель того или иного конкретного места (деревни, горы, отдельного дерева) [Гений места Википедия]. По мнению современных исследователей, фигуры «Гениев места», персонифицирующих местную идентичность, понимаемую как осознанная принадлежность к обществу, выделяемому по территориальному принципу, способны не только цементировать общество, но и оказывать значительное влияние на социально-экономическое развитие территории» [Гений места 2016]. Представители искусства – поэты, музыканты, художники – не являются исключением. При изучении творческого наследия того или иного выдающегося писателя или поэта на уроке словесности в контексте интеграции искусств – литературы, театра, музыки, изобразительного искусства – все чаще учителя и ученики обращаются к концепту «Гений места», указывающий на особенности восприятия территории художника Слова, образы родной земли в искусстве. «Интеграция литературы и театра, диалог искусств позволяет осваивать разные подходы к анализу произведений искусства Слова. Войти в художественный мир, сотворенный классиком, ощутить его атмосферу, вступить в диалог с писателем, с литературными героями – это путь к развитию одаренности» [Гальчук 2017: 45].

Максим Богданович – яркая звезда белорусской литературы XX века. Эпиграфом к уроку можно взять слова А. Лойко: «Венок» М. Богдановича можно назвать сердцем его поэзии, образцом самораскрытия в нем человека – искателя социального раскрепощения, политической свободы, гармонии красивого и доброго человека, каким был сам М. Богданович».

М. Богданович был тесно связан с творчеством народа, которое он не только хорошо, но и использовал в своей поэзии. «Гений места» поэта – Минск, Гродно, Нижний Новгород, Ярославль. С детских лет будущий поэт находился в атмосфере белорусской народной поэзии. В этом большую роль сыграла, в частности, очень богатая библиотека отца писателя. В ней находились сборники и исследования Шейна, Романова, Носовича, Радченко, Довнар-Запольского, Карского и других известных фольклористов этнографов. Белорусские песни, сказки, пословицы и поговорки мальчик слышал также и в «живом исполнении» – от родных теток и родителей. Магдалена Гапанович и отец писателя

любили петь белорусские песни. Многие из них он позже использовал в своих стихах. Увлекался писатель и мифологическим наследием белорусов. Поэт тоже очень любил природу родного края, тонко понимал ее, чувствовал себя частицей большого мира, умел слушать и видеть все окружающее: «как дрожат от ветра звезды», «как растет в тиши травы».

Поэт хорошо знал русский, французский, немецкий поэзию и поэтому очень часто выбирал своих стихов эпитафии из произведений А. Фета, Г. Гейне и других поэтов.

К стихотворению «Поверх белым пухом вишен ...», который имел и второе название – «Майские песни», М. Богданович взял эпитафию из произведения французского поэта П. Верлена «Музыка прежде всего...». Это стихотворение входит в сборник «Венок». Кроме подзаголовка «Книжка избранных стихотворений» первый раздел сборника имел еще тематическое определение «Картинки и пение».

Следует отметить, что стихи М. Богдановича очень благозвучны и образны, именно поэтому они привлекали белорусских композиторов. На этом этапе урока литературы, который проводится в контексте диалога искусств, следует учащимся дать послушать песню «По-над белым пухом вишен...». Использование музыки на уроке поможет почувствовать мелодичность, прозрачность стихотворения М. Богдановича, а также понять, почему он выбрал такой эпитафию («Музыка прежде всего ...»).

«Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств» [Гальчук 2013: 47], для которого открыты все возможности для понимания «музыкального произведения в социокультурном контексте» [Акишина 2015].

Записи песен «По-над белым пухом вишен» композиторов В. Коризна и А. Туренкова на слова М. Богдановича, звучащие на уроке, позволят учащимся услышать как поэт пытался объединить в одно целое музыку и лирику, картину и звук.

Удивительный поэт М. Богданович в своем творчестве создал такие зрительные и слуховые образы, которые постепенно складываются в единый целостный образ – многоцветный, многоголосый мир, согретый сердцем и чувствами поэта:

По-над белым пухом вишен,
Будто синий огонек,

Бьется, вьется быстрый, легкий
Синекрылый мотылек.
Золотясь, трепещут струны
Солнца, вставшего в зенит, –
То дрожащими крылами
Мотылек по ним звенит.
И волною льется песня –
Тихий, ясный гимн весне.
То не сердце ль напевает
Этот гимн крылатый мне?

Список используемой литературы

- Акишина Е. М. Содержание музыкального произведения в социокультурном контексте: педагогические возможности изучения. – Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – URL: http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/akishina_243-249.pdf.
- Гальчук О. В. Русская классическая литература на сцене и на уроке литературы: междисциплинарная интеграция. – Педагогика искусства. – 2017. – №4. – С.144–149.
- Гальчук О. В. Современный учащийся – деятельный участник диалога искусств / Гальчук О. В. // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №3.
- Гений места / Википедия. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/«Гений_места_в_русском_искусстве_XX_века»:_материалы_Всероссийской_научно-практической_конференции,_посвященной_135-летию_И._И._Машкова_\(Волгоград,_10-11_ноября_2016_г.\)_/_Новости_музеев](https://ru.wikipedia.org/wiki/«Гений_места_в_русском_искусстве_XX_века»:_материалы_Всероссийской_научно-практической_конференции,_посвященной_135-летию_И._И._Машкова_(Волгоград,_10-11_ноября_2016_г.)_/_Новости_музеев). – URL: <http://museum.ru/N63030>
- Літаратурны музей Максіма Багдановіча. – Друк: Orthdruk Białastok, 1996. – С. 30–31.
- Навуменка І. Я. Максім Багдановіч. – Мн.: Беларуская навука, 1997. – 141 с.
- Олесина Е. П., Новикова Н. А., Радомская О. И. Методы интеграции в художественном образовании. – Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2013. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/>
- Стукалова О. В. Гений места / О. В. Стукалова /// Инициативы XXI века. – 2014. – № 2.
- Стукалова О. В. Педагогические особенности изучения литературных текстов XX века в современной школе // Педагогика искусства. – 2015. – № 2. – URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/pedagogicheskie-osobennosti-izucheniya-literaturnyh-tekstov-hh-veka-v-sovremennoy>

Концепт «Гений места» в школьном литературном образовании

Гальчук Ольга Викторовна,
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории литературы и театра
ФГБНУ «Институт художественного образования и
культурологии Российской академии образования»
(Российская Федерация, г. Москва)

Результаты получены в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России (Номер для публикаций 27.7394.2017/8.9)

Аннотация: школьное филологическое образование, реализуемое в учебных предметах «Русский язык» и «Литература» основной и средней школы, и нацеленное на «формирование языковой личности, ментальности, национально-культурной идентичности носителя языка, создания условий для личностного развития и самореализации, духовно-нравственного совершенствования учеников и педагогов» [Концепция школьного филологического образования], все чаще обращается к российской и мировой гуманитарной научной мысли, посвященной концептам «гений места», «культурный код», «авторский код» и др.

Ключевые слова: школьное литературное образование, концепция школьного филологического образования, методика преподавания литературы, полифоническое гений места, культурный код нации, авторский код, точка пересечения культурных эпох, моноспектакль на уроке литературы, урок-творческая мастерская.

Русская литература – от древнерусской до современной – полифоническое пространство с точками пересечения культурных эпох, исключительными и неповторимыми «Genius loci» (Гений места). Концепты «гений места», «культурный код», «авторский код» и др. все чаще становятся предметом внимания филологов-исследователей и преподавателей практиков [Болдырева 2008, Геном русской души, Красных 2001].

Genius loci – добрый гений, дух-покровитель – латинское крылатое выражение, применимое к человеку, ревностно оберегающему неповторимую атмосферу места [Цыбульник 2003: 108]. В русском искусстве впервые понятие «Гений места» связали с именем А. С. Пушкина. В 1817г. пятеро товарищей Пушкина по Царскосельскому лицезу – Дельвиг, Илличевский, Кюхельбекер, Матюшкин и Пуцин, заручившись согласием директора Энгельгардта, поставили у лицейского флигеля среди березок дерновый памятник кубической формы с белой мраморной доской, на которой золотыми буквами была вырезана надпись Genius loci. Друзья хотели, «чтобы этот камень постоянно напоминал лицеистам о том, что здесь расцветал гений их друга Александра Пушкина». Впервые об этом «старом лицейском предании» рассказал в своей речи «Пушкин и Царское Село» директор Царскосельской Николаевской мужской гимназии, поэт Иннокентий Анненский на празднике в Китайском театре Царского Села, после открытия памятника поэту в 1900 году. К сожалению, в середине XIX века памятник таинственно исчез, но является уникальным в русской культуре «не только своей символикой и историей создания, но и тем, что именно ближайшие друзья поэта первыми запечатали в мраморе золотыми буквами: «Гению», увидев в своем юном друге будущую славу России» [Анненский]. Д. С. Лихачев, говоря об А. С. Пушкине как «знамени русской культуры», чей день рождения мог стать «днем Праздника русской культуры», подтверждал свою пророческую идею словами, с которыми нельзя не согласиться: «В истории русской культуры можно было бы назвать десятки имён художников не менее гениальных, но среди них нет имени более значительного для нашей культуры, чем имя Пушкина... Пушкин – гений, сумевший создать идеал нации. Не просто «отобразить» национальные особенности русского характера, а создать идеал русской национальности, идеал культуры» [Лихачев 1988: 51].

Начало XIX века – эпоха романтизма – один из ярчайших этапов русской классической литературы, представленной В. А. Жуковским, К. Н. Батюшковым, А. С. Пушкиным, Е. А. Баратынским, М. Ю. Лермонтовым, Н. В. Гоголем и другими писателями. Русский романтизм – «развивающееся, многогранное явление, находящееся в русле романтического движения европейских литератур». В силовом поле романтизма, – по авторитетному мнению Ю. В. Манна, – возникают более сложные, «неромантические» явления, такие как пушкинские

«Борис Годунов» и «Евгений Онегин», «Герой нашего времени» Лермонтова, «Мертвые души» Гоголя [Манн 2007].

Журнал «Русский репортер», опубликовавший в 2013г. коллективную статью «Геном русской души», посвященную рассмотрению «русского культурного кода», сделал вывод о наличии «общего культурного языка» в современном обществе. Пушкин, Лермонтов, Толстой, Чехов – «по-прежнему основа культурной базы русского человека» [Геном русской души]. Культурологический подход к рассмотрению концепта «Genius loci» позволяет выявить структурные элементы концепта: топос, гений, личность, социум. В текстах культуры концепт «Genius loci» наделяется следующими функциями в соответствии со структурными элементами: локус обладает историко-генетической и сохраняющей функциями, гений – смыслообразующей и транслирующей функциями, личность – креативной и формообразующей функциями. Концепт «Genius loci» имеет метафорическое и риторическое значения, употребляется в эстетическом, объектно-субъектном, историческом, синтетическом аспектах.

На уроках литературы в школе учителя при изучении творческой биографии художника Слова все чаще обращаются к этому понятию. В школьном курсе русской литературе – это А. С. Пушкин и Большое Болдино, Михайловское, Тригорское, Царскосельский лицей, квартира на набережной Мойки в Санкт-Петербурге; А. С. Грибоедов – Москва, Хмелита, Санкт-Петербург, Тифлис; М. Ю. Лермонтов и Москва, Тарханы, Пятигорск; Н. В. Гоголь и Великие Сорочинцы, Нежин, Москва, Санкт-Петербург; И. С. Тургенев – Орел, Спасское-Лутовиново, Москва, Санкт-Петербург; Ф. М. Достоевский и Москва, Тобольск, Старая Русса, Козельск, Санкт-Петербург; Л. Н. Толстой и Ясная Поляна, Пирогово, Казань, Севастополь, Кишинев, Кавказ; в драматургии – А. Н. Островский и Малый театр, А. П. Чехов, М. Горький, М. А. Булгаков и Московский художественный театр; В. С. Розов и «Современник» и др. Творческое наследие этих авторов – культурный код нации, который через художественное Слово передает традиционные для российской цивилизации духовно-нравственные ценности и нормы, стремясь через просвещение влиять на формирование гармонично-развитой личности.

Культурный код русской литературы несет в себе Московский Художественный театр – театр, с первых своих шагов обозначивший свою собственную эстетическую позицию. Театр в Камергерском – это

не только точка на театральной карте России и мира. Это *Genius loci*, связанный с судьбой – многогранной и блистательной, служащей творческой интенцией для современного подрастающего поколения, – великих имен русской словесности. Яркий пример этого – моноспектакль учащейся Софьи Рахмановой «Слово о Чехове» по переписке А. П. Чехова со своей женой, выдающейся актрисой Художественного театра О. Л. Книппер-Чеховой.

Цель урока-моноспектакля «Слово о Чехове» состояла в том, чтобы познакомить учащихся с новыми фактами биографии, творчеством и личностью писателя и драматурга А. П. Чехова; углубить знания учащихся в области литературы и театра рубежа XIX-XX вв., определить понятийный статус «*Genius loci*» («Гений места») как точки пересечения культурных эпох в истории русской классической литературы и русского драматического театра. Для достижения цели потребовалось последовательное решение следующих задач: внимательно изучить переписку писателя и драматурга А. П. Чехова с О. Л. Книппер-Чеховой; выявить точки пересечения культурных эпох как знаки в истории русской классической литературы и русского драматического театра; выявить специфику знака «*Genius loci*» как сущностную характеристику русского театрального искусства; рассмотреть диалог культур как диалог личностей – актрисы МХТ О. Л. Книппер-Чеховой и драматурга А. П. Чехова, художника Слова А. П. Чехова и учащихся, учащихся и «актрисы» и драматурга А. П. Чехова и О. Л. Книппер-Чеховой – через аспект сохранения и актуализации ценностей русской классической литературы и русского драматического театра.

О. Л. Книппер-Чехова – актриса в истории русского драматического театра легендарная. Учащуюся Софью Рахманову привлек тип «чеховской женщины», воплощенный ею на сцене – Аркадина в «Чайке», Елена Андреевна в «Дяде Ване», Маша в «Три сестры», Сарра в «Иванове» и Раневская в «Вишневом саде» – и отраженный в знаменитой переписке с А. П. Чеховым. Описание явлений художественной жизни, о которых пишут друг другу Чехов и Книппер-Чехова, и о которых рассказывается в моноспектакле, невероятно разнообразное. Первый период истории Художественного театра предстает в их письмах как часть общей культурной панорамы России на рубеже веков. Воспитывающее значение его эстетики для себя признает и учащаяся в непростой, но очень важной для себя роли О. Л. Книппер-Чеховой: «Я как-то поняла, какая я актриса, уяснила себя самой себе. Спасибо тебе, Чехов!».

Моноспектакль на уроке литературы в контексте «диалога искусств» – это своего рода «подпитка» музыкальными и иными художественными впечатлениями, примерами из действительности [Выготский 1997: 4] – позволяет учащимся отправиться на поиск новых художественных открытий. Проведенные исследования в области изучения уровня знаний учащимися жизни и творчества А. П. Чехова до и после просмотра ученического моноспектакля «Слово о Чехове» (Таблица 1) говорят о том, что учащиеся хорошо овладели материалом о *Genius loci* – точках пересечения культурных эпох в творческой биографии А. П. Чехова (Таганрог, Москва, Звенигород, Сахалин, Мелихово, Ялта). Перефразируя Ю. М. Лотмана, «творческое сознание» художника Слова, *Genius loci*, позволило зародиться авторской интенции, «новой мысли» учащихся.

Таблица 1.

**Уровень знания учащимися жизни и творчества А. П. Чехова
до и после просмотра ученического моноспектакля
«Слово о Чехове» (%)**

Вопросы анкеты	Экспериментальная группа (21 уч.)		Контрольная группа (23 уч.)	
	Правильно ответили на вопрос анкеты			
	до	после	до	после
Какое влияние на формирование мироощущения А. П. Чехова оказала эпоха 80-х годов XIX века?	59	75	48	54
Каковы основные проблемы в творчестве А. П. Чехова?	61	84	37	55
Что такое скрытый психологизм? Чем он отличается от психологизма Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого?	64	82	39	58
Каковы темы и проблемы мелиховского периода творчества А. П. Чехова?	41	56	28	49
Какие события общественно-политической жизни России подготовили возникновение новой драмы?	51	74	37	58
Какой вклад внес А. П. Чехов в драматургию?	71	94	48	76

Вопросы анкеты	Экспериментальная группа (21 уч.)		Контрольная группа (23 уч.)	
	Правильно ответили на вопрос анкеты			
	до	после	до	после
Каковы различия театра Чехова и театра Островского?	37	74	29	56
Почему на занавесе Московского Художественного театра изображена чайка? Можно ли этот театр назвать театром Чехова?	84	100	68	81
Как вы понимаете выражение «подводное течение»? Кому принадлежат эти слова?	63	84	38	64
Назовите <i>Genius loci</i> творческой биографии А. П. Чехова как точки пересечения культурных эпох.	87	100	53	71

Рассмотрим еще несколько примеров изучения биографии художника Слова на уроках литературы. В творчестве А. Т. Твардовского – великого русского поэта XX века – немало мест *Genius loci*, которые красной нитью проходят через все его творчество: хутор Загорье, станция Починок, Смоленск, Москва.

Урок – творческая мастерская «Человек и время: А. Т. Твардовский» был нацелен на знакомство учащихся с личностью и творчеством писателя, поэта, журналиста, главного редактора журнала «Новый мир»; совершенствование исследовательских способностей учащихся; углубление умений и навыков, необходимых для полноценного самостоятельного творчества; побуждение к осознанию собственных интеллектуальных и нравственно-духовных возможностей.

Оформление урока: портреты Твардовского и его современников, книжная выставка «Человек и время»

На доске запись: **Твардовский**

Ход урока: Сегодня на уроке мы будем говорить о человеке, который носил фамилию Твардовский. Что вы можете сказать о человеке с такой фамилией? С чем ассоциируется в вашей памяти эта фамилия? (Каждый учащийся даёт свой ответ: «Василий Тёркин», хутор Загорье, смоленская поэтическая школа и др.).

Открывается другая часть доски, на которой написано следующее:

Твардовский Александр Трифонович

**1910 (хутор Загорье Смоленской области) –
1971 (Новодевичье кладбище, Москва)**

Человек и время

– Что теперь мы можем сказать об этом человеке?

Учащиеся в группах обсуждают запись, высказывают своё мнение, затем выступают представители групп: русский поэт и писатель XX века, современник Бунина, Гумилёва, Есенина, Блока, Маяковского, Горького, Ахматовой, Шолохова, Солженицына, вместивший в свою жизнь целую эпоху: 1914 г. – первая мировая война, 1917 г. – Октябрьская революция, 1917–1921 гг. – гражданская война, 1939 г. – финская война, 1941–1945 гг. – Великая Отечественная война, 1956 г. – 20 съезд КПСС, 1961 г. – полёт Гагарина в космос... Жизнь измеряется не количеством прожитых лет: 30 лет человек прожил или 85 – всё равно мало. Важно, сколько за это время успел, зачем жил: 30 – Есенин, 35 – Гумилёв, 37 – Маяковский, 41 – Блок, 68 – Горький, 77 – Ахматова, 83 – Бунин.

– Что мы можем сказать об этих людях и об этом времени?

На протяжении XX века шла бурная переоценка ценностей, рождались новые идеалы. Многомиллионная и многоликая Русь выдвигала писателей из всех социальных слоёв общества, которые далеко не однозначно относились к происходящему в стране, но всех их объединяла искренняя любовь к России, раздумья о судьбе Родины, желание улучшить жизнь народа. Практически для каждого из них оказались пророческими слова В. Кюхельбекера: «Горька судьба поэтов всех времён, тяжеле всех она казнит Россию...».

Предлагается учащимся усомниться в услышанном:

Действительно ли Твардовский отразил в своём творчестве историю страны? Имело ли его творчество связь с М. Исаковским и Н. Рыленковым? Была ли его судьба «горькой»? Почему могила Твардовского находится на Новодевичьем кладбище? Все вопросы записываются.

Далее – работа с текстом. Учащимся предлагается отрывок из воспоминаний Н. Ильиной «Печальные страницы»:

«Александр Трифонович Твардовский скончался 18 декабря 1971 года.

Есть много способов убить поэта. Для Твардовского было избрано: отнять его детище, его страсть – его журнал. Мало было шестнадцатилетних унижений, смиренно сносимых этим богатырём, только бы продержался журнал, только бы не прерывалась литература, только бы печатались люди и читали люди. Мало! – и добавили жжение от разгрома, от погрома, от несправедливости». – Из письма Солженицына от 27 декабря 1971 года, к девятому дню кончины поэта. Это письмо, всем нам адресованное, разошлось в списках, многими было прочитано и переписано.

Умер. И теперь гроб Твардовского, как он сам и предвидел, должны были обступить те самые, кто травил его, поносил, унижал, вырывал и вырвал из его рук журнал. Это пыталась предотвратить вдова поэта Мария Илларионовна: обратилась к Ю. Верченко, назвала несколько нежелательных имён. Просьба уважена не была. Травившие распорядились похоронами, почётным караулом обступали гроб, а один, и устно, и в печати называвший Твардовского «кулацким сынком» (нежелательность присутствия этого человека Мария Илларионовна подчеркнула особо!), тем не менее не только присутствовал, но и речь на траурном митинге не дрогнул произнести. Зал, забитый народом, безмолвствовал. Однако когда в почётном карауле появилась вальяжная, массивная фигура Софронова, тогдашнего редактора «Огонька», особо отличившегося в клевете и травле «Нового мира», по залу прошёл ропот, напоминавший шум прибой, и смыло со сцены массивную фигуру...

Как и два года назад, перекрыта улица Герцена и все к ней прилегающие улицы, и повсюду милиция, но тут ещё и военная охрана, уже и пешеходу нельзя было приблизиться к зданию ЦДЛ. Кордон в вестибюле. Дежурные на лестницах. И я не знаю, каким Божьим чудом тот, появления которого так опасались, что и на войска не поспешили, в дом всё-таки проник! Как я помню его внезапное возникновение в проёме распахнувшейся, близкой от сцен двери, не всеми сразу это было замечено, но вот вошедший шагнул вперёд, к первому ряду, к семье Твардовских, и тут уж его голова, его плечи всему залу видны – и шорох, и шёпот, и волнение... Я только не помню, шёл ли уже траурный митинг, и выступал ли кто-нибудь в эти минуты, и если да, то не запнулся ли? А он уже сидит бок о бок с Марией Илларионовной, а через какое-то время, когда началось прощание, я увидела его склонившимся над гробом и осеняющим крестным знаменем мёртвое лицо Твардовского.

Позже Л. З. Копелев расскажет мне, что он в эти минуты находился в вестибюле и услышал, как кто-то из там дежуривших кинулся к телефону, набрал номер – и в трубку: «Объект прибыл. Что будем делать?». Ответа на вопрос Копелев слышать не мог, но краток был ответ, звонивший почти сразу же от телефона отошёл, видимо, инструкций не получив. А какие тут могли быть инструкции? Проморгали, прошляпили, недоглядели, недо... А теперь что уж делать? Не силой же выводить! Тем более что вдова взяла «объект» под руку, и так, они и двигались к выходу, к похоронному автобусу...

Потом, прочитав у Солженицына: «Допущенный к гробу лишь по воле вдовы (а она во вред себе так поступила, зная, что выражает волю умершего)...», – я вспомню слова Твардовского: «Ни сват он мне, ни брат, ни друг, не во всём его взгляды разделяю, но я люблю его, люблю... Давно должно было прийти такое русское...».

Морозный декабрьский день. Новодевичье кладбище. Велика была толпа, множество спин заслонили от меня гроб, и я не видела, как Солженицын, прощаясь, вновь осенил покойного крестным знаменем, – это запечатлено на фотографии, обошедшей весь мир. Испарился из моей памяти краткий траурный митинг. Не помню и того, кто распоряжался похоронами, позже от старшей дочери Твардовского Валентины Александровны узнаю: и тут торопились. К вдове обращаться не смели, обращались к дочери: «Пора гроб закрывать!» А всё текла, всё текла цепочка людей, желавших прикоснуться к покойному, поклониться ему, и дочь отвечала: «Нет ещё. Подождите».

И тут – почему торопились? Худшее свершилось, лицо, появления которого опасались, присутствует, чего же ещё опасаться? А того же, чего опасались, хороня Чуковского. Мероприятие, хорошо продуманное, отработанное, отрепетированное, в привычные рамки не укладывалось. Была искренна скорбь людей: помню залитое слезами лицо Кайсына Кулиева, и не один он плакал. Плакали и те, кто не был знаком с Твардовским лично. Прощались не только с любимым поэтом, автором «Василия Тёркина» (это бы власти снесли!), и с редактором «Нового мира», павшим в борьбе за этот журнал. Многие, думаю, пришедшие в тот день на кладбище, понимали то, о чём скоро скажет в своём письме Солженицын: Твардовского убили, «отняв у него его детище, его страсть – его журнал». Об этом шептались, эти слова носились в воздухе, нервируя распорядителей, и как бы это не выплеснулось наружу в чьём-нибудь выкрике... «Пора закрывать гроб!» – «Нет, подождите!»

«Страшно умирать. Умрёшь, а они заберут тебя себе!» – говорил Твардовский.

Пытались. ...Но время всё расставит по своим местам. Уже расставляет. Уже многое расставило».

Далее работа в группах (обсуждение статьи, ответы на вопросы, которые были поставлены ранее); выступления представителей групп с рассказом о человеке, носящем фамилию Твардовский. Все вопросы, возникающие в процессе обсуждения, записываются.

Следующий этап – работа с источниками. Первая группа работает с публикацией профессора В. В. Ильина «Новое о родословной А. Т. Твардовского». Вторая группа работает с книгой «Молодой Твардовский» В. М. Акаткина (Гл. 2) и готовит рассказ о литературной жизни в Смоленске в первой половине 20 -начале 30 гг., о первых творческих шагах поэта. Третья – с воспоминаниями И. Т. Твардовского «Страницы пережитого». Четвёртая – с публикациями «Не отрекаются, любя...» Я. Пенькова и «Дорога к известности на Западе пролегла через кабинет Твардовского» Н. Климонтовича.

Заключительный этап урока – обсуждение выступлений представителей групп. Вопрос для всех: *каким перед вами предстал Твардовский?*

Домашнее задание (на выбор): 1) написать статью о Твардовском в библиографический словарь; 2) написать предисловие к предполагаемой книге о Твардовском; 3) написать эссе «Моё открытие Твардовского».

В основу литературного спектакля «А. Т. Твардовский: портрет поэта по его стихам» легли стихи поэта разных лет и «Автобиография». Приоритетное внимание было уделено материалам, связанным с произведениями, текстуальное изучение которых предусмотрено школьной программой. Использовались в постановке и фрагменты из документальной повести И. Т. Твардовского «На хуторе Загорье», и воспоминания современников. Музыкальное сопровождение литературного спектакля было построено на песнях советских композиторов 20–60-х гг. XX века. Сценическое оформление включало в себя репродукции первого карандашного портрета Твардовского, выполненного смоленским художником Н. Фомичевым в 1926 г., а также портретов поэта работы О. Г. Верейского 1943 и 1966 гг., фотографии Загорья, сделанные учащимися во время экскурсии на «малую родину» Твардовского.

«Малую родину» Твардовского – хутор Загорье – можно рассматривать как особую точку пересечения культурных эпох в творческой биографии поэта и всей его многочисленной семьи. Несомненно, это место обладает своим *Genius loci*. Обладание местом собственным гением, предполагает его наделение энергией добра, разума, красоты, потайной информацией, которой может оперировать не сознание, а подсознание человека в виде образов, аналогий, метафор, проявляющееся в интуиции, предчувствии. Учащиеся, побывавшие на родине Твардовского, прикоснулись к истории его семьи, смогли приобщиться к великим достижениям русской литературы и культуры, сделав их трамплином для своего творчества.

Стихотворения «Я иду и радуюсь. Легко мне...», «Встреча», «Станция Починок», «Поездка в Загорье», «Отцов и прадедов примета...», «Война – жесточе нету слова...», «О родине», фрагменты из поэм «Страна Муравия», «Василий Теркин», «Дом у дороги», «За далью – даль», отобранные для постановки, – это не только своеобразные точки соприкосновения с «малой родиной» великого поэта XX века, по мнению учеников, но и своеобразный «художественный портрет» самого Твардовского. В создании учащимися литературного портрета в рамках данного спектакля огромную роль сыграли мемуары О. Г. Верейского, народного художника РСФСР, автора двух портретов великого поэта, которые внутренне сходны между собой и при этом гармонируют с поэзией А. Т. Твардовского.

Данный спектакль был отмечен со стороны учащихся стремлением осмыслить творчество великого русского поэта XX века через его литературный портрет, со стороны преподавателя – внедрением методологии документального театра в образовательный процесс. Художественный, публицистический, искусствоведческий материал, объединенный темой поэзии, давал возможность сделать акценты на самых важных моментах творчества Твардовского. Сочетание стихов с прозой, музыкой и живописью создавало динамичность литературного спектакля. Важную роль играло музыкальное оформление композиции, которое в сочетании со словом усиливало мысли и чувства, позволяло эстетически и эмоционально закрепить полученные учащимися представления по ключевым моментам литературного процесса XX века. Учащиеся в рамках спектакля «А. Т. Твардовский: портрет поэта по его стихам», пытаясь создать литературный портрет, сценически интерпретировали и материализовали мир русского поэта, оживив его художественные образы.

В системе работы по русской литературе особое место занимает Великая Отечественная война. Горькая правда о ходе Великой Отечественной войны – от отступления советских войск в 1941 до возвращения русского солдата «от стен Берлина» в 1945 году – была запечатлена А. Т. Твардовским в своем творчестве. Не случайно в тяжелые дни оккупации (27 мая 1942 г.) появилось на страницах «Рабочего пути» стихотворение «Партизанам Смоленщины», которое начиналось проникновенным обращением к родной стороне: «Ой, родная, отцовская, / Что на свете одна, / Сторона приднепровская, / Смоленская сторона, / Здравствуй!...». Далее, как бы продолжая разговор с родной смоленской стороной, поэт переходит непосредственно к партизанам, о которых в то время много говорили и писали: «За Починками, Глинками / И везде, где ни есть, / Потайными тропинками / Ходит зоркая месть. // Ходит, в цепи смыкается, / Обложила весь край, / Где не ждут, объявляется / И карает... / Карай!». Это был поэтический отклик Твардовского на статью «Партизаны Смоленщины», опубликованную в «Рабочем пути» 13 января 1942 года. Поэта не оставил равнодушным материал, посвящённый борьбе своих земляков с оккупантами: «Бесстрашно громят врага партизаны Смоленской области, они мстят фашистским извергам за сожжённые дома, за зверства и грабежи, за убийства детей и стариков, за насилия над женщинами и девушками, застигнутыми врагом на территории временно захваченных сёл и городов Смоленщины».

В воскресном номере «Рабочего пути» за 31 января 1943 года опубликован отчет о совещании советских писателей-смолян в редакции газеты: «Состоялось совещание советских писателей-смолян, посвященное созданию произведений, показывающих героическую борьбу трудящихся Смоленской области с немецко-фашистскими захватчиками. Участвовали: А. Т. Твардовский, В. П. Ильенков, Н. И. Рыленков, П. Л. Жаткин, Д. Д. Осин, В. И. Ардамацкий, работники обкома ВКП(б) и редакции и партизаны-орденоносцы:

– Мы, писатели-смоляне, в большом долгу перед своими земляками, ведущими партизанскую борьбу на временно оккупированной немцами родной земле и восстанавливающими хозяйство в освобожденных районах, – заявил в своем выступлении поэт-орденоносец лауреат Сталинской премии А. Т. Твардовский. – Этот долг мы выплатим, создавая художественные произведения о борьбе смолян.

Тов. Твардовский рассказал о своих ближайших творческих замыслах, о дальнейшей работе над поэмой «Василий Теркин».

– Мой Василий Теркин, – говорит тов. Твардовский, – смолянин, житель Смоленской области. В его образ я хочу вложить черты своих земляков; в картинах природы, которые я даю в поэме, я отображаю пейзаж Смоленщины.

Тов. Твардовский прочел две новые главы из поэмы. В одной из них рассказывается о чувстве глубокой любви Василия Теркина к своей Смоленщине, в другой главе – «Генерал» показана встреча Теркина с командиром соединения».

Результатом этого совещания была публикация 28 февраля 1943 года на страницах «Рабочего пути» главы «Генерал» (из 2-й части поэмы «Василий Теркин»). Отголоском этой публикации стала статья «Обсуждение поэмы А. Твардовского «Василий Теркин» в «Рабочем пути» за 18 июля 1943 года: «На днях в московском клубе писателей состоялось обсуждение второй части поэмы лауреата Сталинской премии А. Т. Твардовского «Василий Теркин».

Поэму читал автор. В обсуждении принимали участие писатели С. Маршак, С. Щипачев, М. Колосов, Т. Дынник, майор И. Бубенков, майор А. Жучков, литературный критик А. Лейтес».

Первое стихотворение, появившееся на страницах «Рабочего пути» после освобождения Смоленской области от немецко-фашистских захватчиков, называлось «Письмо к моим братьям» (Ивану и Павлу Твардовским, командирам Красной Армии): «Родные мои, дорогие ребята, / Вихрастые парни из нашей семьи, / Которых по должности старшего брата / Я нянчил когда-то! // Меньшие мои!».

В письме к своему другу М. Г. Плескачевскому (11 сентября 1944 г., 3-й Белорусский фронт) Александр Трифонович Твардовский пишет о том, что «летнее наступление нашего фронта провел на колесах» и «на днях, возможно, поеду в Смоленск с целью написать чего-то о пути войск фронта и т. д. Хочу зараз на машине проехать все это расстояние, посмотреть всякие виденные прежде места, подумать и, ближайшим образом, написать, м.б., серию статей. И перспективно мне это нужно для «Дома у дороги» (так называется покамест эта моя новая поэма, более лирическая, чем повествовательная, о войне же, но с другой стороны – женской)».

Замысел Твардовского исполнился: 25 ноября и 21 декабря 1945 года (уже после войны) в «Рабочем пути» были опубликованы главы из поэмы «Дом у дороги». Незадолго до этого, 5 июля 1945 года, увидела свет на страницах смоленской областной газеты и глава «По дороге на Берлин» из поэмы «Василий Теркин».

Работа над поэмой «Дом у дороги» продолжила изучение темы Великой Отечественной войны в русской литературе. В рамках проектной деятельности на уроке литературы театрально одаренными учениками был поставлен учебный моноспектакль «И боль, и вера в счастье...», в центре которого – образ русской женщины Анны Сивцовой, считавшей наиважнейшей ценностью своего мужа, детей, дом.

Постановка начиналась с оригинального театрального эпиграфа: на небольшом помосте в глубине класса появляется фигура женщины в красном – фигура со знаменитого плаката времен Великой Отечественной войны, созданного художником Ираклием Тоидзе в конце июня 1941 года. На несколько секунд учащаяся-актриса Юлия Ларкина, изображающая образ «Родины-матери», застывает недвижно, затем звучит музыка, и она начинает свой монолог: «В тот самый час воскресным днём, / По праздничному делу, / В саду косил ты под окном / Траву с росой белой...».

Вспоминая радостную, светлую картину раннего воскресного утра, актриса в образе литературной героини Анны ведет свой рассказ о нелегкой судьбе одной из миллионов разрушенных войной семей: «Домой ждала тебя жена, / Когда с нещадной силой / Старинным голосом война / По всей стране завывала. // И, опершись на косьё, / Босой, просто-волосый, / Ты постоял – и понял всё, /И не дошёл прокоса».

Драматизм поэмы – в переключке мирной и военной действительности. Ее внутренняя музыка, сквозной мотив и звукопись создаёт на сцене иллюзию постоянно меняющейся обстановки при минимуме реквизита и лаконичности декораций. Рассказ от имени Анны Сивцовой о выпавших на долю ее семьи и страны невзгодах в рамках нетипичных для сценического воплощения поэтического произведения не только отвечает жанровым требованиям хроники, но и вызывает глубокое сопереживание у молодого поколения: «Смятенье, гомон, тяжкий стон / Людской страды горячей. // И детский плач, и патефон, / Поющий, как на даче, – // Смешалось всё, одной беды –// Войны знаменье было...».

Переживания героев поэмы, страдания и испытания, которые принесла им война, – всё это как бы проходит через сердце Анны Сивцовой, вызывает в нём чувство боли и гнева: «Так память горя велика, / Глухая память боли. // Она не стихнет, пока / Не выскажется в волю».

Музыкальное оформление моноспектакля – пронзительная симфоническая сюита В. Гаврилина по поэме А. Т. Твардовского «Дом у дороги» в исполнении симфонического оркестра Московского радио под

управлением В. Федосеева. Музыка очень точная, лаконичная, без излишеств. Знаменитый лейтмотив лирической поэмы А. Т. Твардовского – «Коси, коса, / Пока роса, / Роса долой – // И мы домой» – приобретает в постановке особую роль и как воспоминание о мирной жизни, и как надежда на будущее.

Результаты изучения уровня восприятия творческой биографии А. Т. Твардовского до и после просмотра поэтических моноспектаклей (Таблица 2) говорят о положительных сдвигах экспериментальной и контрольной групп в уровне восприятия творческой биографии поэта после просмотра моноспектаклей.

Процент учащихся, хорошо владеющих фактическим материалом поэтического наследия А. Т. Твардовского, пониманием авторского замысла и авторской позиции, исторической и эстетической обусловленности литературного процесса середины XX века после просмотра моноспектаклей увеличился. Учащиеся показали хорошее владение материалом о *Genius loci* – точках пересечения культурных эпох в творческой биографии поэта (хутор Загорье, Смоленск, Москва).

Таблица 2.

Уровень восприятия учащимися творческой биографии А. Т. Твардовского до и после просмотра поэтических моноспектаклей «А. Т. Твардовский: портрет поэта по его стихам» и «И боль, и вера в счастье...» по поэме «Дом у дороги» (%)

Вопросы анкеты	Экспериментальная группа (51 уч.)		Контрольная группа (53 уч.)	
	Правильно ответили на вопрос анкеты			
	до	после	до	после
Перечислите этапы творческого пути Твардовского, проследив развитие его главных тем, его «генеральную думу».	64	81	48	75
В чем вы видите фольклорные корни творчества А. Т. Твардовского?	71	88	46	64
Чем отличается лирика Твардовского 30-х гг. от послевоенной?	64	83	48	71
Обоснуйте выбор поэтом жанра «лирической хроники» для поэмы «Дом у дороги».	91	95	74	81

Вопросы анкеты	Экспериментальная группа (51 уч.)		Контрольная группа (53 уч.)	
	Правильно ответили на вопрос анкеты			
	до	после	до	после
Раскройте трагичность и типичность судьбы семьи Сивцовых.	85	97	63	78
Случайно ли, что в поэме «Дом у дороги» нет прямого указания, что женщина, встреченная автором в 1 главе, возвращающаяся домой с чужбины, это именно Анна Сивцова, а солдат, изображенный в последней главе – Андрей Сивцов? Какой смысл в этой «неясности», в отсутствии «счастливого» конца?	71	85	48	64
Проанализируйте лирику последних лет как внутренний диалог А. Т. Твардовского с эпохой.	65	85	47	64
Проанализируйте деятельность А. Т. Твардовского – редактора журнала «Новый мир».	75	84	53	69
Назовите <i>Genius loci</i> творческой биографии А. Т. Твардовского (в т. ч. поэмы «Дом у дороги») как точки пересечения культурных эпох	78	95	32	58

Список используемой литературы

- Акаткин В. Н. Ранний Твардовский. – Воронеж, 1986.
- Анненский И. Ф. Пушкин и Царское село. – Мир Иннокентия Анненского. – Эл. код доступа: <http://annensky.lib.ru/publ/pushkin.htm>
- Болдырева Т. А. Типология культурных кодов в драматургии Л. Н. Андреева: дисс.... канд. фил. наук. – Самара, 2008.
- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997.
- Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.
- Геном русской души. – http://expert.ru/russian_reporter/2013/05/genom-russkoj-dushi
- Концепция школьного филологического образования. – Эл. код доступа: <http://www.semide.edusite.ru/p181aa1.html>
- Красных В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС-Пресс, 2001.
- Лакшин В. Я. Твардовский в «Новом мире». – М.: Правда, 1989.
- Лихачев Д. С., Самвелян Н. Г. Диалоги о дне вчерашнем, сегодняшнем и завтрашнем. – М.: Советская Россия, 1988.

- Манн Ю. В. Русская литература XIX века. Эпоха романтизма. – М.: РГГУ, 2007.
- Смоленская областная газета «Рабочий путь» 1941–1945 гг. (1941: январь – июнь; 1942: январь – декабрь; 1943: январь, июнь, июль; 1944: январь – декабрь; 1945: январь – декабрь).
- Твардовский А. Письма о литературе. – М., 1985.
- Тендрякова М. В. Игра и расширение смыслового пространства (взаимопереходы игры и реальности). – Мир психологии. – 2000. – № 3.
- Фохт-Бабушкин Ю. У. Искусство и духовный мир человека. – М.: Наука, 1982.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
- Хайдеггер М. Искусство и пространство: в сб. Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Издательство политической литературы. 1991. – С. 95–99.
- Художественная культура и развитие личности. – М.: Педагогика, 1987.
- Чертов В. Ф. От «литературы вопросов» к «литературе ответов»: о некоторых тревожных тенденциях в преподавании литературы. – Литература в школе. – 2004. – №4. – С. 25–27.
- Юсов Б. П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников / Педагогика искусства: В творческом поиске. Материалы Всерос. совещания-семинара. – М.-Самара: ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996.

Итальянский след в коллекциях *genius loci* (гений места) Дмитрия Бурылина

Кравченко Зинаида Александровна,
студентка Школы-студии (ВУЗ)
имени В. И. Немировича-Данченко
при МХАТ имени А. П. Чехова
(Российская Федерация, г. Москва)

Мускара Ирене,
актриса театра и кино
(Итальянская Республика, г. Рим)

Аннотация: статья посвящена удивительной биографии выдающегося российского мецената, коллекционера, знатока искусства, который значительное внимание уделял итальянскому искусству, – Дмитрию Геннадьевичу Бурылину.

Ключевые слова: гений места, меценат, коллекционер, Д. Г. Бурылин.

*Связь человека с местом его обитания – загадочна, но очевидна. Ведает ею известный древним *genius loci*, гений места, связывающий интеллектуальные, духовные, эмоциональные явления с их материальной средой*
(Петр Вайль).

Италия с античных времен была перекрестком культурного пространства. Для русской культуры Италия стала страной великого искусства, сокровищницей шедевров, обладающих непреходящими духовными смыслами и эстетическими ценностями. Российско-итальянский диалог продвигался благодаря художникам и музыкантам, коллекционерам и исследователям [Курбанов 2017].

Каким предстал город Иваново-Вознесенск перед глазами заезжего путешественника конца девятнадцатого века?

Так как в 1871 году село Иваново объединяется с Вознесенским Посадом в город Иваново-Вознесенск, в городе происходит резкий скачок рынка рабочей силы, а потом и механизация производства мануфактур. Иваново-Вознесенск или «Русский Манчестер», как его иногда называли, становится крупным промышленным центром Владимирской губернии. В 1868 году здесь действовали 52 предприятия, на которых трудились 12 тысяч рабочих. К концу XIX века в городе насчитывалось уже 59 фабрик и заводов с 27 тысячами рабочих. Постоянное увеличение количества и размеров предприятий и увеличение капиталов приводят к увеличению рабочих, занятых на предприятии.

Таким образом, новой заботой владельцев фабрик становится создание социальной инфраструктуры. А это появление яслей, родильных приютов, богаделен для престарелых, библиотек, школ и училищ, где они выступали в роли попечителей.

Попечителем механического училища женской гимназии, женской профессиональной и торговой школ, церковноприходских школ при Успенской церкви и в селе Афанасово, земского и реального училищ и школы колористов, строителем новой городской больницы, почетным членом Шуйского уездного попечительства детских приютов был Дмитрий Геннадьевич Бурылин, фабрикант, купец, почетный гражданин Иваново-Вознесенска, меценат и коллекционер.

Хочется также отметить, что неоспоримая честность и порядочность Дмитрия Геннадьевича вызывали такое доверие к нему, что городская дума в 1902 году включила его в комиссию по заведованию имением и имуществом, переданным городу по завещанию фабрикантом Яковом Петровичем Гарелиным. Также Бурылин был одним из душеприказчиков ушедшего в 1910 году купца Ивана Васильевича Небурчилова, который в своем завещании отказал 300 тысяч рублей в пользу рабочих Куваевской мануфактуры, около миллиона – на благоустройство родного Иваново-Вознесенска и 500 тысяч – на устройство больницы [Додонова 1997].

Однако Бурылин известен не только как общественный деятель, но и как страстный собиратель, обладатель уникальной коллекции «редкостей и древностей».

В каком-то смысле Дмитрий Геннадьевич Бурылин был продолжателем семейной традиции. Диодор Андреевич Бурылин, дед мецената, был, по тем временам, достаточно образованным человеком, будучи выходцем из крепостных крестьян, любил читать и имел небольшую

библиотеку. Он собирал старинные книги церковной печати XVII в., редкие монеты и коллекционные вещи, которые называл сокровищами и бережно хранил в особом помещении своего дома.

Заметив неподдельный интерес внука к старинным предметам, в 1864 году вдова Диодора Андреевича передала Дмитрию все дедовы «сокровища». Вместе с наследством Бурылин получил письмо от деда, наставление на будущую жизнь: «Жить не зависит от нас, а хорошо жить от нас зависит. Познания свои должно употреблять на истинную пользу и благо своих ближних и Отечества». Этим принципам Дмитрий Геннадьевич будет следовать всегда, и в 1914 году для всех желающих откроет двери его Музей промышленности и искусства.

«В городе Иваново-Вознесенске открылась недавно чрезвычайно интересная выставка. Для огромного промышленного города, где числится более 70 тысяч жителей, выставка Д. Г. Бурылина явилась редким и поучительным зрелищем. Большинство ее экспонатов должно заинтересовать мануфактурных фабрикантов, так как представляют первые шаги и последовательное развитие русского ткацкого, прядильного и ситценабивного мастерства» (журнал «Нива» за 1903г.).

Музей промышленности и искусства стал культурно-просветительским центром в Иваново-Вознесенске [Ивановский музей]; при нем имелась обсерватория, кинозал, биологическая станция, концертный зал, лекторий и библиотека. Библиотека была собрана самим Дмитрием Геннадьевичем и насчитывала 25 тысяч томов.

Сама же коллекция к концу XIX века исчислялась ста тысячами экземпляров и была уникальным собранием с широчайшим культурным диапазоном – от египетских саркофагов, тибетских манускриптов и древнегреческой скульптуры до супрематических композиций.

Есть редчайшие образцы, например, коптские ткани – Египет, пятый век нашей эры. Они и сейчас представлены в музее, отдельно, под стеклом. Здесь и старинные книги, в том числе инкунабулы, то есть редкие первопечатные европейские издания, отличающиеся большой оригинальностью оформления [Стукалова 2014: 113–117].

Есть старинные манускрипты, книги на арабском, турецком, персидском языках, латыни, выполненные на камне, глине, папирусе, пергаменте и бумаге. И, конечно, издания Библии.

Богатство музея сложно переоценить. В залах и архивах хранятся коллекция курительных трубок русской и западноевропейской работы (в том числе терракотовые, деревянные роговые, пеньковые,

из моржовой и слоновой кости фарфоровые, металлические, с янтарными и бамбуковыми мундштуками и чубуками); коллекция русских металлических чернильниц XVII века; коллекция игральных карт – около 100 колод русских, китайских, японских, французских, немецких карт различных времен и назначений; коллекция женских народных украшений; коллекция русской, западноевропейской и восточной одежды; коллекция часов (в том числе и универсальные астрономические часы – единственные в мире) [Полунина Фролов 1993].

Среди экспонатов раздела «Оружие и воинское снаряжение XVI–XX веков» русские ружья, африканские стрелы, австралийские бумеранги, персидские и африканские щиты, западноевропейские «мечи правосудия», множество холодного оружия России, Китая, Японии, Индии, Персии, Турции, Монголии, Малайских островов, костюмы японских самураев и рыцарское вооружение.

Очень богатой была нумизматическая коллекция Д. Г. Бурьиной. Уже в 1885 году в ней насчитывалось до 100 тысяч монет, орденов и медалей XVI–XX веков из 236 государств и городов – монеты платиновые, золотые, серебряные, медные, фарфоровые, кожаные, из рыбьей чешуи, из раковин.

В коллекции изобразительного искусства – картины Айвазовского, Верещагина, А. Бенуа, Клевера, Маковского, Поленова, Шишкина, западноевропейские гравюры, среди которых были очень ценные и редкие листы.

В коллекции русских и иностранных государственных грамот – именные жалованные грамоты почти всех русских царей и императоров, начиная с Алексея Михайловича и Петра Первого, а также подлинные письма А. В. Суворова, Наполеона, императора Александра I.

Также, одно из самых значительных собраний музея Д. Г. Бурьиной – текстильный фонд, в котором представлено около миллиона образцов тканей со всего мира – единственный в мире по своей полноте и многообразию.

Для пополнения коллекций Дмитрий Геннадьевич выезжал в различные города России и за границу. В Европе он посещал музеи и антикварные лавки, разыскивал любителей старины и общался с агентами. Безусловно, особое место среди этих поездок занимала благословенная Италия.

Среди его агентов особняком в биографии коллекционера стоит Антонио Прато. Это римский антиквар, неустанно добывающий для

Бурылина информацию о редких находках: «Здесь совложено шлю Вамъ росписку о отправку одинъ ящику совложено 2 брусокъ мозаика т. е. Головку Медузы и другово питукъ на весу 33. Кило, и по большаму скорести. За Музейку уплатить я пятьдесят пиеть лиры инице не оступили одной Медузье Зачемъ пришлось узнать и питука...».

В это сложно поверить, но в мраморный пол второго этажа бурылинского дома-особняка, напоминавшего итальянский палаццо, были вмонтированы две помпейские мозаики первого века нашей эры: Петух и голова Медузы, которые таким образом были спасены от уничтожения. Первый обратил на себя внимание искусствоведа Д. М. Лихачевой, посвятившей его атрибуции статью в своей книге «Возрожденные шедевры» [Ивановский музей]. Он выполнен из мелкой цветной тессеры, которая прекрасно имитирует природные камни (аметист, ляпис-лазурь, сапфир, авантюрин). Мозаичная картина составлена на шиферной доске. Фон мозаики сделан из белого мрамора. Петух изображен с горделиво поднятой головой, стоящим на одной ноге.

Кроме того, в 1910–1911 годах Бурылин приобрел у Антонио Прато бюсты римских императоров Юлия Цезаря, Октавиана Августа, Марка Аврелия, Фаустины II, Нерона, Каракаллы.

Римский скульптурный портрет – один из самых значительных периодов в развитии мирового портрета, охватывающий примерно пять веков (I в. до н. э. – IV в. н. э.), характеризуется необыкновенным реализмом и стремлением передать характер изображённого. Скульптурный портрет времен Адриана (например, портрет жены Марка Аврелия – Фаустины II) отличается в основном тем, что, используя новые художественные приемы, глубже передает внутреннюю жизнь – мысли, настроения и чувства людей своего времени.

В коллекции Бурылина также были гравюры Джованни Батисты Пиранези, итальянского археолога, художника-графика, мастера архитектурных пейзажей. В том числе «Вид виллы Д'Эсте», одной из самых знаменитых итальянских вилл XVI века.

Особенной славой пользовались фонтаны виллы д'Эсте; именно их стремился превзойти Пётр I при создании Петергофа. Листы из музейного собрания Ивановского музея принадлежат нескольким сериям Дж.-Б. Пиранези 1740–1760-х годов: наиболее ранней «Первой части архитектурных и перспективных композиций», обширным «Видам Рима» и «Римским древностям» и самой знаменитой серии «Тюрьмы».

Основная часть европейской гравюры вернулась обратно только в 1961 году из Ивановского краеведческого музея, на них сохранился штамп «Библиотека музея Д. Г. Бурьлина», проставленный в период 1914–1917 годов, иногда наличествует автограф Дмитрия Геннадьевича.

В собрании также представлены работы последователей творчества Дж.-Б. Пиранези – архитектурно-видовые офорты его сына Франческо Пиранези и Луиджи Россини, известного итальянского архитектора и офортиста первой половины XIX века («Арка Септимия Севера»).

Несмотря на то, что значительная часть коллекции Бурьлина находилась в созданном им музее, который он называл «своей душой», после революции 1917 года она понесла невосполнимые потери.

В 1919 году фабрику и музей национализировали. В 1924 году Д. Г. Бурьлина отстранили от должности главного хранителя и запретили проводить там какие-либо занятия [Быченкова 1990]. Этот жестокий удар окончательно подорвал его здоровье.

Некоторые экспонаты были утрачены, многие уничтожены, как, например, бронзовые бюсты российских императоров. Часть коллекций была отправлена в другие музеи: масонская – в Эрмитаж, восточная – в московский Музей искусств народов Востока, античная – в музей Крыма, разрушенные и разграбленные нацистами во время войны. Наследие Бурьлина можно встретить в Третьяковке, в Русском музее, в Коврове и Ростове, Плесе и Херсонесе.

Потребовались десятилетия, чтобы власти и общественность города осознали значимость личности Д. Г. Бурьлина для Ивановского края, уникальность собранных им коллекций [Ивановский музей].

Возможно, не случайно Д. Г. Бурьлин, искатель приключений, охотник за сокровищами древних цивилизаций, меценат и гений своего родного места, писал: «Я надеюсь, что это пригодится»....

Список используемой литературы

- Быченкова Л. Дар напрасный? – Москва. – № 2. – 1990.
Додонова А. А. Дмитрий Геннадьевич Бурьлин. – Иваново, 1997.
Ивановский историко-краеведческий музей им. Д. Г. Бурьлина. – Официальный сайт: Электронный код доступа: <http://museum.fondpotanin.ru/diaries/1491/comp/>
Курбанов Р. Ю. Культурное взаимодействие России и Италии // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2.
Полунина Н., Фролов А. Русские коллекционеры. – Памятники Отечества. – 1993. – № 1.
Стукалова О. В. Гений места. – Инициативы XXI века. – 2014. – № 2.

Театр «Новое Поколение» – Национальный драматический центр (Лион, Франция): гений места

Волкова Мария Игоревна,
магистрант, Сорбонна IV
Театр «Новое Поколение» –
Национальный драматический центр
(Французская Республика, г. Лион)

Аннотация: статья посвящена рассмотрению в контексте концепта «Гений места» TNG (Théâtre Nouvelle Génération – Centre dramatique national) – Национального драматического центра – одного из лучших театров Лиона.

Ключевые слова: Театр Вэз, Театр «Новое поколение» – Национальный драматический центр, TNG (Théâtre Nouvelle Génération – Centre dramatique national), Нино Д’Интрона, Мишель Ру-Спиц, Марион Таллотти, Жорис Матьё.

Начиная от самого здания и заканчивая своей особенной творческой миссией, театр «Новое Поколение», безусловно, заслуживает звания «гений места».

Обратимся к истории театра. Строительство помещения, в котором сейчас находится театр «Новое Поколение», началось в 1930 году уже довольно известным к тому времени архитектором Мишелем Ру-Спицем. Закончив своё обучение в школе изящных искусств Лиона, он был удостоен римской премии в 1920 году. Ру-Спиц участвует в проектах многих публичных зданий, в том числе он главный архитектор Национальной библиотеки в Версале. Изначально здание нынешнего театра «Новое Поколение» строилось для зала торжеств района Вэз¹, который промышленно развивался и прилегал к историческому центру города.

¹ Вэз – это район города Лиона, расположенный на берегу Соны, у подножия плато Дюшпер, к северо-западу от города. Бывшая коммуна Ронского департамента. Вэз был присоединен к Лиону 24 марта 1852 года и входил в 5-й округ, а затем в 9-й округ при его создании в 1964.

В этом помещении были представлены оперетты и театральные пьесы для новых жителей района. В полноценный театр здание окончательно преобразовалось лишь в 1979 году благодаря новому мэру округа. Зал торжеств просуществовал три года и после этого помещение на улице Бургундии тридцать два города Лион приютило и социальную школу, и кабинет дантиста, и офис медицинского здравоохранения и даже бани для рабочих заводов. В 1980 году, спустя год после того как пространство наконец было преобразовано в театральное с двумя залами (450 мест и 90 мест), его занял театр «Юных Лет». На тот момент это был первый постоянный театр, ориентированный на юную публику. Современное название театр «Новое Поколение» приобрёл уже в 2004 году при директоре Нино Д'Интрона. Тогда же он был провозглашён Национальным драматическим центром города Лион. В этом и состоит его важная особенность, так как это звание награждает театр творческой миссией. С этого момента министр культуры назначает директора театра каждые три года, при этом кандидаты должны иметь свою театральную труппу и предлагать проекты развития и идеи своих спектаклей на время работы в театре. Оригинальное художественное видение, привносимое каждым новым директором, творческая атмосфера, отличающаяся от труппе к труппе придают самобытность этому месту.

Каждый год директор со своей труппой должен создать, по меньшей мере, один спектакль, а также уже готовые его произведения могут быть поставлены и включены в программу тетра. Такая особенная творческая роль директора крайне важна. От выбора и тональности его спектаклей зависит составление годовой программы. Директор вдохновляет проекты и даёт основной источник для реализации и формирования ансамбля спектаклей. Продумать программу на год также задача не из лёгких, и, разумеется, в этой разработке уже участвует вся команда театра. Нужно не только выбрать спектакли, но и утвердить ателье, мастер классы, конференции и театральные курсы для детей с постановкой спектакля в качестве финальной работы.

В прошлом году курсы делились на две группы. Дети помладше создавали маски настроения, они описывали выбранную эмоцию и вместе с женой директора Жориса Матьё актрисой, Марион Талотти, создавали спектакль, который был сыгран в конце обучения. Маски поражали оригинальностью и мастерством исполнения, для максимальной натуральности Марион работала с силиконом и париками, а также тканями. Спектакль поражал целостностью и музыкальной проработанностью.

Всё было выбрано и написано детьми, Марион лишь помогала и выравнивала, если в этом была необходимость.

Другая группа была создана для детей постарше. Подростки занимались более серьёзными проблемами социума и образования. Весь год они собирались с актёрами труппы, писали монологи и разыгрывали сценки. Спектакль получился замечательным, с использованием новых технологий. Собственно последнее также является неотъемлемой спецификой театра. Инновации на сцене есть ключевой и неотъемлемый аспект творчества нынешнего директора театра. Жорис Матьё назначен директором с января 2015 года. С этого момента он со своей труппой не только создал новые спектакли, но и провёл несколько обучающих театральных программ для учителей вузов и также инициировал создание павильона «Лир²».

Жорис Матьё основал свою труппу «Высокий и низкий» с художниками единомышленниками из Лиона в 1998 году. Страстно увлечённый литературой, он работает над адаптацией романов и их переосмыслением и воплощением на сцене. Внедрение и использование новых технологий также является спецификой творчества этого художника-постановщика. Помимо разнообразных световых и звуковых эффектов на сцену в некоторых из спектаклей труппы Жориса Матьё вводится полупрозрачный экран. С помощью проекций разыгрывается несколько параллельных пространств на сцене в одно время. К инновациям можно также отнести и павильон «Лир». Это небольшой бокс с полкой книг, креслом и экраном перед ним. Также по принципу проекции на экране появляется один из актёров, который читает отрывок из выбранной нами и просканированной книги. Этот интерактивный проект был представлен в Бельгии, Германии и других городах Франции. В обычное время он находится в фойе театра и пользуется большим успехом у детей. Один из ключевых спектаклей директора театра «Артефакт», участвовал в известном Авиньонском театральном фестивале. Этот спектакль полностью отходит от классических традиций театрального искусства. «Артефакт» предлагает нам новое видение спектакля. Это театр без актёров, действующим персонажем становится техника. В спектакле сочетаются оптический театр, технология 3D-принтеров и робототехника.

² С французского LIR – Lire in Room – Читать в Комнате.

Основной задачей Жорис Матье считает поддержку и распространение современного творчества в лионском регионе. В этом году Национальный драматический центр развивает проект «Вивье» (Vivier) и торжественно открыл «Живые уроки» (La Classe vive). Первый является открытой платформой для обсуждения, как писать тексты для современных театральных постановок. Три театральные группы будут участвовать в этом проекте. La Classe vive представляет собой образовательную программу для восьми молодых художников в начале своего творческого пути. Это ателье направлено на развитие в области драматургии и замысла проектов.

На 2020 и 2021 годы запланировано множество интересных преобразований. Одним из важнейших и крупнейших проектов – строительство студенческой резиденции. Также запланированы ремонтные работы в здании. Этот памятник архитектуры Ру-Спица, о котором говорилось в начале, не остался без внимания. Давид Роллан, французский хореограф, создал представление, на котором зрители становятся артистами. Этот спектакль рассказывает об архитектурных особенностях, знакомит с этапами постройки и историей использования здания. Этот спектакль интерактивен: всем зрителям раздают наушники и они должны слушать и повторять движения, которые продиктованы и демонстрируются хореографом для одной группы и его коллегой для другой. Таким образом, две группы зрителей проходят разные маршруты и представляют время от времени противоположной группе небольшие танцевально-театральные номера. Такая оригинальная трактовка спектакля имела невероятный успех и Жорис Матье решает оставить этот спектакль в постоянной программе театра и проигрывать его несколько раз каждый год.

Можно долго описывать спектакли и образовательные программы театра «Новое Поколение», однако, важно повторить, что это место именно творчества и его интерпретации и распространения для публики разных возрастов. Важное внимание уделено детям, что объясняется и тем, что изначально он был предназначен для детской публики. Сегодня в театре «Новое Поколение» для каждого спектакля есть утренние сеансы, рассчитанные только на детей, в эти часы театр также принимает группы школьников. И, конечно, не смотря на конференции и ателье для артистов, важное место занимают именно театральные курсы для детей. Такой культурный центр очень важен

и сегодня для района Вэз. С каждым годом театр предлагает всё новые развлечения и образовательные программы.

Несомненно, сценические инновации и необычные по своему художественному оформлению спектакли труппы Жориса Матьё придаёт театру «Новое Поколение» очень современный вид, а семейная атмосфера и направленность театра делает его местом приятного времяпрепровождения. Здесь любому заинтересовавшемуся происходящем в театре улыбнутся, помогут, подскажут и расскажут. Ведь не место красит человека, а человек место. Эта поговорка очень хорошо отражает неповторимую уютность и творческую уникальность театра «Новое Поколение», немислимую без создающих его людей – директора, актеров, работников сцены, мастеров по костюму и гриму, администраторов и кассиров.

Список используемой литературы

«Открытие театра», Театр Новых Поколений, Лион, 2016, архив театра (Découverte d'un théâtre)

«Театр Вэза», историческая справка, Лион, без даты, архив театра (Le théâtre de Vaise)
Д'Интрона, Нино, «Театр нового поколения 2004–2014», Лион: Театр нового поколения, 2014 (D'Introna, Nino, Théâtre nouvelle génération : 2004–2014, Lyon : Théâtre nouvelle génération, 2014)

Матьё, Жорис, Горизонты 21, Эдито, вступительная статья к программе театра новое поколение 2018–2019 (Joris Mathieu, Edito, Horizons 21)

Научное издание

**«Художественное образование в России
на современном этапе: научный поиск,
обновление содержания и повышение качества»:**

сборник статей по материалам
международного научно-практического кластера

Составитель О. В. Гальчук
Технический редактор Е. А. Минина
Компьютерная верстка П. В. Иванов

Подписано в печать 10.12.2018. Формат 60x84^{1/16}.
Гарнитура Журнальная. Печать офсетная. Бумага офс. №1.
Объем 26,5 п. л. Тираж 200 экз.

Редакционно-издательский отдел
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт художественного образования и культурологии
Российской академии образования»
119121, г. Москва, ул. Погодинская, д.8, корп. 1
Тел. 8(499) 246-28-90

ISBN: 978-5-905451-62-1



9 785905 451621