Серия «Выборгские культурологические семинары»' 2010

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
ВЫБОРГСКИЙ ФИЛИАЛ РГПУ ИМ. А.И. ГЕРЦЕНА
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО РОССИИ
ЛЕНИНГРАДСКИЙ ОБЛАСТНОЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА «НАША НОВАЯ ШКОЛА»: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

(Материалы ежегодного всероссийского
Выборгского культурологического семинара
«Школа и учитель в культуре региона»
24–25 сентября 2010 года, г. Выборг)

Выпуск 2

Астерион
Санкт-Петербург
2011

Редакционный совет:

СМИРНОВ Сергей Борисович – *председатель Редакционного совета, доктор культурологии, профессор, проректор по учебной работе РГПУ им. А.И. Герцена*
МОСОЛОВА Любовь Михайловна – *заместитель председателя Редакционного совета, доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена, Сопредседатель Научной коллегии Научно-образовательного культурологического общества России*
КОСТИКОВ Алексей Николаевич – *заместитель председателя Редакционного совета, кандидат педагогических наук, директор Выборгского филиала РГПУ им. А.И. Герцена*
ЛИСИЦЫН Сергей Александрович – *кандидат исторических наук, профессор, Ректор Ленинградского областного института развития образования*
КАРВЕЛИС ОЛЬГА ВЛАДИМИРОВНА – *председатель Комитета образования администрации МО «Выборгский район Ленинградской области»*
РОЗЕНБЕРГ Наталия Абрамовна – *доктор культурологии, профессор, заведующая кафедрой культурологии Выборгского филиала РГПУ им. А.И. Герцена*
ТОКАРЕВ Сергей Николаевич – *кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики философско-культурологического образования РГПУ им. А.И.Герцена*

Ответственный редактор:
ГОНЧАРОВА Наталия Владимировна – *кандидат культурологии, доцент, заместитель директора по учебной работе Выборгского филиала РГПУ им. А.И.Герцена.*

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: культурологическое измерение : Материалы ежегодного всероссийского Выборгского культурологического семинара «Школа и учитель в культуре региона») 24–25 сентября 2010 года, г. Выборг. – Вып. 2.– СПб. : Астерион, 2011 – 194 с. (Серия «Выборгские культурологические семинары»).

Сборник материалов второго ежегодного всероссийского Выборгского культурологического семинара «Школа и учитель в культуре региона» включает статьи ученых, преподавателей вузов, учителей, работников системы дополнительного образования, посвященные перспективам развития современной школы и культурологического образования, заданных национальной образовательной инициативой «Наша новая школа».

Сборник предназначен специалистам в области образования, студентам, а также всем интересующимся проблемами современной культуры.

ISBN 978-5-94856-806-5

СОДЕРЖАНИЕ

Гончарова Н.В. Предисловие 5

Глава I. Задачи современной школы: культурологический подход 7
Карвелис О.В. Основные направления культурной политики в системе образования Выборгского района 7
Мосолова Л.М. Культурологические задачи новой школы 9
Машевский А.Г. Проблемы учебной мотивации в контексте культурологического подхода к образованию 17
Каверина Е.А. Праздник как способ развития корпоративной культуры школы 31
Рылёва А.Н. О соотношении понятий «воспитание», «просвещение», образование» (триада Библера) в культуре 39
Племенюк М.Г. Современный учитель как понимающий субъект 45
Фадеева И.Е., Сулимов В.А. Формирование культурного пространства современной школы в условиях провинции 49
Алексеева Т.Б. Сущность и основные положения культурологического подхода в педагогике и образовании (некоторые аспекты проблемы 63

Глава II. Культурологическое образование: современное состояние и перспективы развития 75
Марсадолова Т.Л. Проблемы изучения религиозной культуры в современной российской школе 75
Токарев С.Н. Развитие сотрудничества школы и вуза при переходе на новые образовательные стандарты 86
Кривич Н.А. Янутш О.А. Музей-школа-вуз: эвристический потенциал студенческих педагогических практик 93
Леонтьева О.В. Культурологизация современного образования за счет включения в содержание обучения культурно-исторических знаний о ценностях, сосредоточенных в государственном музее – памятнике «Исаакиевский собор» (г. Санкт-Петербург) 100
Манджиева Н.Т. К построению программы курса по выбору «Культура кочевых цивилизаций» 108
Федотова А.В. Программа курса «Изобразительное творчество в пространстве культуры Кольского региона» 111
Розенберг Н.А. Культура России как компонент современного культурологического знания в концепции И.В. Кондакова 123
Макашова А.С. Державные традиции почитания иконы Казанской Божьей матери и Казанский собор в Санкт-Петербурге 131
Игнатьева О.В. Культура Пермского края в аспекте изучения и преподавания 141
Гогова Н.И. Формирование личностной компетенции учащегося в рамках культурологической компоненты школьного образования 148

Черемных Н.Ф. Культурологическая направленность
в деятельности школы «София» 154
Остромухов Ю.С. Театральное пространство школьного урока 161
Горохова П.В. Культуротворческий подход в системе
дополнительного образования детей.....168
Румянцева Н.В. Развитие эстетического отношения
к действительности как условие инкультурации детей.....176
Хабибулина О.П. Эстетико-педагогическое общение как ценность.....184

Об авторах 190

ПРЕДИСЛОВИЕ

24-25 сентября 2010 года в г. Выборге на базе филиала РГПУ им. А.И.Герцена состоялся второй ежегодный всероссийский Выборгский культурологический семинар «Учитель и школа в культуре региона», в работе которого приняли участие преподаватели вузов, учителя школ, сотрудники системы дополнительного образования, аспиранты и докторанты из разных регионов страны. Участники семинара представляли Санкт-Петербург, Москву, Выборг, Ярославль, Сыктывкар, Пермь, Комсомольск-на-Амуре, Курск. Работа семинара проходила в формате пленарного заседания и круглых столов. Он стал дискуссионной площадкой для обсуждения проблем развития системы российского образования, а также места и роли культурологии в этом процессе. Темой для дискуссий в этом году стала утвержденная Д.А.Медведевым национальная законодательная инициатива «Наша новая школа», рассмотренная в культурологическом измерении.

С приветственным выступлением к участникам обратились проректор РГПУ им. А.И.Герцена Смирнов С.Б. и председатель Комитета образования администрации МО «Выборгский район Ленинградской области» Карвелис О.В. Официальная часть завершилась презентацией научного издания, посвященного 250-летию парка Монрепо, проведенной заведующей отделом науки ЛОГУК ГИАПМЗ «Парк Монрепо» Ю.И. Мошник.

На пленарном заседании были заслушаны доклады, в которых анализировались цели и основные направления модернизации и реформирования российского образования. Участники семинара отмечали, что в современной школе доминирует тенденция к технологизации и дегуманизации. Знаниевый подход и предметоцентричная система образования не отвечают потребностям современного общества. Должна быть пересмотрена и роль учителя, который не может оставаться только узким профессионалом. В современных условиях учитель – это личность способная превратить учебный процесс в осмысленную и целенаправленную деятельность, вернуть интерес учеников к учению и привить им ценность знания, воспитывать в них человеческие качества и развивать творческие способности. Для этого учитель должен быть погружен в контекст культурного развития и обладать набором общекультурных компетенций (А.Г.Машевский, М.Г. Племенюк, И.Е.Фадеева, В.А.Сулимов).

Законодательная инициатива «Наша новая школа» сформулировала основные принципы построение новой системы российского образования. Воплощению их в практику, по мнению участников дискуссий, должна способствовать культурологизация образовательного процесса, изучения образования как культурного объекта (Л.М. Мосолова, Г.Б. Полякова, Е.А.Каверина).

Круглый стол под руководством заведующего кафедрой теории и методики философско-культуроогического образования РГПУ им. А.И. Герцена С.Н. Токарева был посвящен обсуждению перспектив реформирования организационных (С.Н. Токарев, Н.А.Кривич, О.А. Янутш) и содержательных (Н.А. Розенберг, С.А. Макашева, О.В. Игнатьева) аспектов культурологического образования. Выступающие приводили конкретные примеры применения культурологического и культуротворческого подходов в образовательной практике школы и учреждений дополнительного образования (Ю.С. Остромухов, О.В. Леонтьева, А.Н. Рылёва).

Оживленные дискуссии вызвал вопрос о введение в школьную программу предмета «Основы религиозной культуры и светской этики». Круглый стол провёл профессор СПбГУ М.С.Уваров. Своим докладом он задал исповедальную тональность разговора. Участники круглого стола обсуждали актуальность введения данного курса, его содержание, культуросообразность, результаты эксперимента в школах регионов, участвующих в эксперименте. Выступавшие подчеркивал важность усиления внимания к духовному воспитанию учащихся, отмечая при этом, что необходимо учитывать многоконфессиональный характер нашей страны, светский характер системы образования.

Гончарова Н.В., *ответственный редактор, кандидат культурологии, доцент, заместитель директора по учебной работе Выборгского филиала РГПУ им. А.И.Герцена.*

Глава I. Задачи современной школы: культурологический подход

О.В.Карвелис, г. Выборг

Основные направления культурной политики в системе образования Выборгского района

Уважаемые коллеги!

Рада приветствовать Вас – участников Всероссийского культурологического семинара от имени руководства города Выборга. Знаменательно, что проведение научно-просветительских семинаров по культурологическим проблемам школы на Выборгской земле становится доброй традицией.

Наш Выборгский регион является уникальной историко-культурной зоной Северо-западной России, спрессовавшей здесь многие пласты культуры разных времен и народов. Это и богатейшее археологическое наследие седой древности, и европейский средневековый замок, и дворянские усадьбы Нового времени, и знаменитый северный модерн в архитектуре XX века. Это также современные кинофестивали «Окно в Европу», открытие филиала Государственного Эрмитажа и многое другое.

Мы заинтересованы в том, чтобы в Выборге разворачивался из года в год продуктивный диалог интеллектуалов, посвятивших себя развитию науки о культуре, культурологическому образованию и просвещению.

Нам хотелось бы, чтобы образование, которое получают школьники нашего города, было полноценным в общекультурном и культурологическом смысле слова, а те научные положения, которые здесь вырабатываются, имели бы региональное и общероссийское применение.

Чтобы осуществить национальную образовательную концепцию президента Д.А. Медведева «Наша новая школа», необходимо разрабатывать и реализовывать инновационную культурную политику в образовании в каждом регионе России.

Мне представляется, что культура является фундаментальным способом межпоколенного воспроизводства общества как устойчивой

целостности (во всем многообразии ее материально-предметных, организационно-регулярных, духовных и художественных форм). Трансляция опыта реализуется в практике социализации и инкультурации каждого человеческого существа от младенчества до взрослости. Поэтому, когда мы говорим о культурном наследии, мы должны иметь ввиду не только музеи, библиотеки, памятники искусства и подобные им явления. При всей их социальной значимости в современной ситуации они выполняют лишь часть практических задач по трансляции опыта поколений. Встает гораздо более масштабная задача – реализовать целостную концепцию социокультурного воспроизводства российской нации, в которой культурное наследие в его полном понимании станет существенной стороной образования и воспитания молодого гражданина России в каждом ее регионе. И в этом процессе школа является, если использовать выражение президента, «критически важным элементом».

Я думаю, что нам сегодня необходимо поразмыслить о самых важных принципах культурной политики в образовании. О том, что субъектом культурной политики является не только государство, но все сообщества россиян, в том числе и детско-взрослые сообщества школ; о том, что инструментарием культурной политики являются не только так называемые учреждения культуры, но все содержание образования, воспитания, просветительства, так как именно они в решающей степени формируют ценностно-нормативную иерархию культурных запросов людей; это также принцип о формах модернизации образования, которые должны соответствовать европейской, российской и региональной культурной специфике.

Вследствие этого нужно глубоко изучать собственные традиции, ценностные ориентации и признаки как общероссийской, так и региональной идентичности; нужно формировать у учащихся новые параметры своей культурной идентичности (кто «мы» как «выборжане», «россияне», «европейцы» сегодня и какими нам следует быть).

Важно также в содержании образования и воспитательной работе уделять серьезное внимание изменчивой системе форм и символов

культурной престижности, роли великих текстов, замечательных людей, актуализировать новые позитивные культурные предпочтения и т.д.

Приоритетные цели культурной политики в образовании можно определить как развитие способностей учащихся, их творческого мышления и создание ***обновленной системы ценностей***, в которой социально-исторический опыт и то культурное наследие, в котором он выражен, были бы соотнесены с задачами инновационного развития России.

Чрезвычайно важной задачей является подготовка новой учебной литературы, которая бы помогла детям и молодежи становится гражданином, способным соединять права и свободы личности с интересами своего общества и его культуры.

Разумеется, это только часть тех культурологических вопросов, которые будут в центре внимания на нашем семинаре. Думаю, что обсуждение будет интересным.

Желаю Вам продуктивной творческой работы.

Л.М. Мосолова, г. Санкт-Петербург

О культурологических проблемах и задачах новой школы

Сегодняшняя Выборгская встреча культурологов и педагогов направлена на обсуждение проблем развития новой школы России. Как отметил президент Д.А. Медведев в предложенной им национальной образовательной доктрине, ***«школа является критически важным элементом»*** в инновационном развитии России. Исходя из этого нам следует рассмотреть вопрос о том, что может дать для инновационного развития отечественной школы культурологический подход к образованию и адекватное научное понимание самой культуры школы.

Культурологическая проблематика образования стала в последние годы актуализироваться и тем не менее она не находит должного отражения в конкретных практиках школьной деятельности в подавляющем большинстве учебных заведений. Каковы причины такого положения дел?

Идея культуры как универсального явления человеческого духа и результатов человеческого творчества в XX веке очаровала и озадачила многих мыслящих людей. Она вызвала напряженные поиски многих и различных по своим научным ориентациям гуманитариев, которые проблематизировали разные стороны многоликой культуры, что составило целую мыслительно-дискурсивную формацию в интеллектуальной сфере минувшего века. К сегодняшнему дню состоялись бурные дебаты о понимании культуры, об особенностях молодой науки о культуре – культурологии. Среди ученых достигнуты определенные конвенции в этом отношении. Однако это не значит, что тайна культуры в своих глубинах и главных значениях раскрыта.

Напротив, мир познания культуры сегодня широко распахнут. Она интересует многих исследователей. Количество серьезной и несерьезной литературы о феномене культуры сегодня велико. Сама наука культурология в России получила высокий интеллектуальный статус.

Но вот что поразительно: культурологическая мысль слабо объемлет образовательную сферу средней школы.

Причина такого положения дел связана, ***во-первых*** с тем, что высокочтимые теоретики культурологии редко снисходят до реальных культурных практик в разных областях жизни, в том числе и до культурологического обеспечения образования. ***Во-вторых***, тексты о разнообразных сторонах культуры пишут представители многих социальных и гуманитарных наук, далеко не всегда поднимаясь до культурологической генерализации в познании культурных феноменов и процессов. Другими словами, постоянно путается представление о широком культуроведении с культурологией как специальной строгой наукой, целостным учением о культуре. ***В-третьих***, новое знание о культуре распространяется медленно и в общественном сознании традиционно воспроизводится редуктивное представление о культуре, когда ее сводят лишь к художественным или каким-либо духовным явлениям. ***В четвертых***, культурологическое образование до сих пор не имеет своего теоретико-исторического основания. ***В пятых,*** сами школы отстали от научного мейнстрима в области культурологии и в этом направлении их не

продвигают соответствующие научно-образовательные структуры Российской академии наук, Российской академии образования, Министерства образования и науки, столичные и региональные Институты развития образования. Даже методика преподавания культурологических дисциплин является слабо разработанной. И это несмотря на то, что первый школьный культурологический предмет – мировая художественная культура был введен в российские школы в 1988 году.

С течением времени этот предмет трансформировался в простую фактологическую историю отдельных искусств – преимущественно европейских. Это произошло потому, что была допущена системная ошибка – не было разработано и внедрено теоретико-культурологическое основание для освоения этого сложного предмета. Без этого было невозможно создать подлинно интегративные методики его преподавания. Соответственно в школьных учебниках по МХК отсутствуют до сих пор основы научного понимания культуры и ее важной составляющей – художественной культуры. Учащиеся остаются, например, без понимания того, что искусство является «зеркалом», «кодом», «самосознанием» культуры народов и человечества в целом.

Однако преподаванием МХК культурологическая проблематика школы не исчерпывается. Она значительно глубже и масштабнее. Прежде всего, речь должна идти о культурологическом подходе к образованию.

Этот подход сегодня находится в центре внимания в сфере методологических исканий, так как дает такие познавательные возможности, какие не могут обеспечить другие научные подходы к изучению человеческой деятельности. Культурологический подход представляет собой совокупность общих целей, принципов, установок, векторов исследования на которых базируются более конкретные познавательные методы и приемы.

В свете культурологического подхода образование видится не просто частью культуры наряду с другими компонентами в ее морфологии. Оно выступает как оптимальный и ничем не заменимый способ вхождения человека в сложнейший мир культуры. Образование выполняет сегодня фундаментальную и многоплановую функцию инкультурации человека, то

есть перманентно формирует его как творение культуры и, вместе с тем, готовит его к будущей деятельности как творца культуры. Тем самым образование является системой воспроизводства культуры нации и обеспечения ее развития. ***Культурологический подход направлен на поворот от всех компонентов образования к целостному содержанию культуры и человеку как ее субъекту, способному к саморазвитию***. Этот подход способен содействовать преодолению предметоцентризма и его следствия – раздробленного (шизофренического типа) сознания выпускников школ.

Культурологический подход предполагает изучение образования ***в контексте*** и в его ***многосторонней связи*** с социокультурным целым. Он рассматривает образование как ***культурный объект*** и исследует все образовательные формы в контексте истории культуры и анализирует роль и ***функции*** каждой предметной области в современной культуре. Он также нацеливает на изучение всех явлений образования как ***феноменов культуры***, сквозь призму основных категорий культурологии («культурогенез», «культурный текст», «универсалии культуры» и т.д.). Очень важно, что культурологический подход в качестве одного из ведущих принципов выделяет ***принцип культуросообразности***, известный еще со времен К.Д. Ушинского, а ныне наполнившийся новым содержанием. Суть этого принципа состоит в утверждении, что социокультурная среда определяет развитие человека в единстве ее индивидуальных, национальных и общечеловеческих начал и, с другой стороны, что образование должно соответствовать требованиям своего времени, особенностям развивающейся культуры страны. Современное понимание принципа культуросообразности включает необходимость самоопределения и самореализации человека в многокультурном и взаимосвязанном мире, наличие в его личностном арсенале способности к диалогу и толерантности и др. В наши дни векторы культуросообразности нужно конкретизировать для каждой подсистемы образования и всех ее уровней.

Методологическая актуальность культурологического подхода диктуется глубокими изменениями требований к человеку с высоты общих и специфических трансформаций современной социокультурной

реальности. Речь идет, повторим, о сложнейшем процессе превращения человека в сознательного субъекта развития общества и его культуры. Теоретической базой изучения проблем образования могут стать различные культурологические теории, изучающие тот или иной феномен культуры.

Понятию «культурологический подход» близки, но не тождественны понятия «культурная парадигма» и «культурологическая парадигма» образования.

Культурная парадигма – это образец или модель ментального пространства культуры конкретной эпохи, которая исторически слагается и определяет ход развития общественного сознания и практики. Это ментальное пространство характеризуется определенным мироощущением и мировоззрением людей, господствующими ценностями, стереотипами постановки и решения жизненных проблем, наличием определенных научных традиций и т.п. Когда господствующее мировоззрение, стереотипы поведения и научные концепции перестают удовлетворять потребности социокультурного развития и начинаются поиски его новых путей, тогда происходит смена ментальных моделей, образов мышления и деятельности, то есть культурной парадигмы и это ведет к смене моделей, образцов образования. Реализация принципа культуросообразности образования глубоко связана с учетом сложившейся культурной парадигмы и рождающимися моделями «потребного будущего».

Что касается ***«культурологической парадигмы»*** образования, то речь идет о формировании ***новой научной традиции***, основанной на адекватном понимании феномена культуры, ее роли в человеческом бытии, интерпретации ее наследия, текстов. Это специфический ***угол зрения*** на смыслы, содержание, технологии образования, логику организации образовательного процесса и требований к его качеству. В результате использования культурологического подхода к образованию и учета культурологической парадигмы в деятельности школы возможно обретение молодежью культурологической компетентности, нового типа рациональности, новых ценностей на современном этапе развития нашей цивилизации.

Согласно доктрине Д.А. Медведева, «новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития» и в школе должно быть «обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем. Ребята будут вовлечены в исследовательские проекты и творческие задания, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новые решения, формировать интересы и осознавать возможности». Представляется, что культурологический взгляд на образование может способствовать его инновационному и опережающему развитию.

Как известно, до сих пор существовали ***традиционный тип цивилизации*** со слабой креативной деятельностью людей, и ***тип технологической цивилизации***, где человек противостоит природе и его предназначение – преобразование, подчинение ее своей власти. Активное изменение природы связывалось с прогрессом общества. Техногенная цивилизация многое дала человечеству, но породила множество проблем, негативных явлений, приведших к глобальному кризису. Сегодня речь идет о переходе народов к новому, ***третьему типу цивилизации***, формирование которого связано с интенсивным научным и технологическим освоением принципиально новых, сложных объектов, саморазвивающихся систем. На этом пути возникают точки роста иной рациональности, новых ценностей и мировоззренческих ориентаций, новый тип связи человека и природы, истины и нравственности, освоения культурного наследия и творчества.

Является ли в этом отношении деятельность школы ***культуросообразной***, осваивающей продуктивный опыт прошлого и открывающей шлюзы для творческих открытий и новых социальных практик? Мне представляется, что наша школа в значительной степени этого не осознает и в продолжение данного направления деятельности школы требуется огромная работа.

Культурологическая проблематика школы, прежде всего, связана с глубоким, адекватным пониманием культуры вообще и культуры школы в частности. ***Культура*** является совокупностью плодов человеческого духа, ***продуктом нашей коллективной демиургии.*** В онтологическом плане – это

надприродный, искусственный мир, созданный человеком его «неорганическое тело». Это способ существования человека в единстве смыслов, содержания, программ, средств и результатов человеческой деятельности.

Исходя из этого, ***культура школы является специфическим способом бытия детско-взрослого коллектива как сложной самоорганизующейся системы с определенными смыслами, целями, содержанием, технологиями, порядком и результатами его деятельности.*** Школа имеет свое «цивилизационное тело» – место, здание, классы, библиотека, спортзал и т.д. Предметно-вещный мир школы слажен всегда по особенному, имеет свои доминанты, символические системы, эстетический образ. Однако школа – не только стены и вещи. Главное – люди. С культурологической точки зрения это противоречивая целостность культур всех личностей, их субкультур с разными ценностными предпочтениями. Это также более или менее ладно устроенное культурное пространство школы, его вплетённость в региональное, национальное и глобальное пространство. Образование школьников – это культурный процесс, в содержание которого входит освоение самых разных «текстов культуры». Важно не путать ***общекультурную подготовку учащихся***, их инкультурацию, социализацию, просвещение (с помощью самых разных школьных дисциплин и внеклассной работы) с собственно ***культурологическим образованием*** – освоением основ научного понимания культуры, обретением начальной культурологической компетентности.

Культурология школы – это учение о культуре школы как способе ее существования и развития в современных социокультурных обстоятельствах и перспективах развития.

В завершении своего выступления я назову ряд ***основных задач***, связанных с культурологизацией деятельности новой школы.

Первостепенной задачей современной школы является повышение квалификации учителей и администрации школ в области культурологического знания в целях обретения культурологической компетентности как теоретико-практической основы для инновационной деятельности школы.

Далее очень важно понять школу как фундаментальное явление культуры, ее компонентный состав, взаимосвязанные функции всех элементов и векторы развития культуры школы в изменившихся социально-исторических обстоятельствах. На этой основе нужно планировать и проектировать культурную политику школы в ее целостности. ***Это новая и трудная задача.***

Насущной задачей школы является отказ от сугубо сциентистски-познавательной модели образования (предметоцентризма) к гуманитарной и культурологически целостной модели образования, что предполагает интеграцию дисциплин разного типа и их изучение в контексте истории культуры и в свете ее современных духовных и прагматических требований. Эта модель общекультурной подготовки школьников должна включать пропедевтический компонент собственно культурологического знания.

Обновление существующих учебных программ, внеучебных проектов и создание новых учебно-методических материалов в контексте культурологического подхода к образованию тоже входит в комплекс ***основных задач*** новой школы.

Наконец, нельзя не отметить, что инновационное развитие школы предполагает решение, на мой взгляд, ***главной задачи*** – создание современной высокой ***педагогической культуры учителей*** и ***культуры управления школой.*** Особенно важным является подбор и воспитание сотрудников учебного заведения, называемых «креативными субъектами», которые активно действуют, выдвигают интересные проекты, осознанно реализуют основные смыслоценности культуры, создают новые образовательные практики, определяющие качественность обучения детей, лик и этос школы, ее статус в городе, регионе и даже стране. Они способны быть аттракторами в развитии культуры целого города, запуская новые процессы, кристаллизуя «очаги» инноваций. Креативные субъекты зачинают будущее и очень позитивно влияют на развитие личности школьников, давая образцы творческого отношения к своей жизни и деятельности.

Хорошо бы на наших Выборгских семинарах видеть и слышать таких креативных субъектов и публиковать результаты их педагогической деятельности на сайте Научно-образовательного культурологического общества.

А.Г.Машевский, г. Санкт-Петербург

Проблемы учебной мотивации в контексте культурологического подхода к образованию

В настоящее время выделяются четыре основных парадигмы образования, в совокупности определяющих всю «образовательную карту».

Если для советской школы был характерен, главным образом, **«знаниевый» (когнитивный) подход**, на который продолжают многие ориентироваться и сегодня, то в последние десятилетия громко заявили о себе другие: **личностно-ориентированный**, **культурологический**, **компетентностный**.

Говоря о культурологическом подходе важно иметь в виду следующее. Он:

- культуроцентричен: ориентирует в решении возникающих проблем на работу с сознанием;

- ценностно ориентирован: обращает внимание не просто на сумму получаемых учащимися знаний, но также на их аксиологическую означенность;

- связан с проблемой духовности, нацелен на воспитание нравственной, морально ответственной личности;

- направлен на самоидентификацию личности в смысловом пространстве современной культуры, формирует целостное представление о мире;

- большое внимание уделяет прогностическим аспектам в обучении и воспитании ребенка.

И, наконец, важнейшая, на наш взгляд, составляющая: именно культурологический подход позволяет добиться повышения внутренней мотивации учебной деятельности, поскольку требует осмысленного и ценностного отношения к процессу познания, как со стороны учащихся, так и со стороны педагогов.

Наше плюралистическое время, дающее человеку свободу выбора, одновременно налагает на него большую ответственность.

Ответственность за выстраивание целостной смысловой картины мира, в котором он живет. Ибо свобода выбора означает не произвол в потакании своим прихотям и желаниям, а принятие осознанных решений, вытекающих из твоего понимания жизни, управляющих ею законов, нравственных ценностей.

К сожалению, большинство из нас привыкло автоматически следовать господствующим в том или ином обществе ориентирам. И ситуация множественности подходов и жизненных стратегий приводит к смысловой дезориентации, способствующей нарастанию негативных факторов. Во-первых, современный человек не может представить в целостности образ времени, в котором он живет, следовательно, правильно определить свое место в этом мире (ему как бы не собрать воедино те фрагментированные функции, в которых он выступает в разных средах – не собрать воедино свое «я»). Последнее происходит, в том числе, потому, что плюралистическая среда размывает трансляцию традиций. Оттого и неясен образ настоящего, что утрачено целостное представление о прошлом.

Во-вторых, сегодняшние социальные формы бытования культуры таковы, что обнаружить четко выраженные центры кристаллизации смыслов почти невозможно. Система стала аморфной и не справляется с задачей распространения ценностно значимой информации. Наиболее явно данное обстоятельство выражается в тотальном господстве массовой культуры. Попутно замечу, что она плоха не тем, что препятствует появлению подлинных художественных явлений, а тем, что не позволяет обратить на них внимание широкой общественности. Даже, если в доме напротив живет новый Пушкин, мы, скорее всего, никогда об этом не узнаем.

Очевидно, что отмеченная выше дезориентация наблюдается как на индивидуальном уровне, так и на уровне общества в целом, в частности в современном образовании. Но смысловая связность социума всегда зависела именно от способности образовательной системы аккумулировать и воспроизводить определенные ценностные представления. В результате, возникает порочный круг: образование, призванное давать молодому поколению духовные ориентиры, будучи само дезориентировано, только усугубляет нарастающий смысловой хаос.

На фоне смысловой деградации особенно опасными видятся технократические, а также утилитарно-рыночные тенденции в современном образовании. Попытки подменить личность педагога той или иной успешной образовательной технологией ни к чему хорошему не приведут. Уместно будет привести цитату из Аврелия Августина, еще в V веке задумывавшегося о побудительных мотивах к обучению. Он писал: «Так как любой человек делается образованным из необразованного и любой необразованный не может знать того, как он должен вести себя и что делать, чтобы приобрести способность к учению, то для всех желающих учиться чему-либо великому и сокровенному, вратами к этому служит только авторитет».

Ставка должна быть сделана на личность учителя как человека, хорошо представляющего структуру современного культурного пространства, его генеалогию и перспективы будущих трансформаций. Только при условии подобного *культурологического* подхода к своему предмету учитель может найти личностные мотивировки к обучению, превращая учебный процесс в осмысленную и целенаправленную деятельность, подавая пример творческого, интеллектуального поиска.

А это выдвигает на первый план проблему не столько узкопрофессиональной переподготовки, сколько создания условий погружения сегодняшнего учителя в современный культурный процесс. В частности, требуется постоянное культурологическое обучение учительства: создание определенной «смыслопроводящей» среды в каждой конкретной школе; постоянный контакт педагогов с научной и художественной общественностью; знакомство с современными культурологическими теориями, футурологическими прогнозами, научными разработками общего порядка, художественными движениями.

Сказанное позволяет выделить первую важнейшую задачу имеющую не локальный, школьный, а общенациональный характер: необходимо в рамках учебного заведения сформировать такую социокультурную среду, которая способствовала бы непрерывному процессу творческого роста педагогов, подталкивала бы их к изменению форм своей работы, поиску тех воспитательных и учебных средств, которые позволяли бы сделать процесс

взаимодействия с учащимися неформальным, смыслоемким, способствующим личностному становлению наших учеников.

В чем центральная проблема сегодняшнего образования? В недоучете той принципиально изменившейся системы восприятия мира, которая отличает наших детей. Прежнее советское образование, предлагавшее учащимся определенный набор знаний и навыков существовало на, так сказать, безальтернативной основе. Четкая, слабо дифференцированная структура советского социума предопределяла однотипные требования к личности: все должны знать таблицу умножения, писать слово «корова» через «о» и проходить тригонометрию в старшей школе. Теперь единого социума нет. На наших глазах формируются многочисленные молодежные сообщества и референтные группы, объединенные Интернетом на основе самых причудливых целей и установок. Школьный вариант *необходимого* становится тем самым не обязательным, а всего лишь вариативным. Причем, в плане яркости, интересности убедительности для ребенка явно проигрывающим тому, с чем он может встретиться в сети. Не понимая этого, продолжая на уроках отрабатывать ясную для него самого, как бы самоочевидную в мотивационном отношении программу, учитель (даже хороший учитель) только отдаляется от своих учеников, предлагает им участие в деятельности, лишенной для них внутреннего содержания. В лучшем случае дети оказываются мотивированными к прохождению курсов отметкой, результатами сдачи ЕГЭ. Эта, чисто внешняя мотивация лишает учебную деятельность ее внутреннего содержания, приучает абсолютизировать формальный результат в ущерб живому процессу, что неизбежно приводит к моральным деформациям личности, к формированию искаженных ценностных представлений.

По мнению ряда ученых «образовательная система, следуя логике развития научного знания, должна перейти от образования по предметам к образованию по проблемам, так как она - отстает от науки, в которой все большее место занимают междисциплинарные направления исследований»[1]. Однако и такой взгляд в настоящее время становится все более неадекватным задачам, которые приходится решать обществу. Дело в том, что наукоцентричный подход, исповедуемый нашим обществом, готовя

специалистов в отдельных областях, не в состоянии обеспечить главного: формирования *человеческой* компетенции, состоящей в нравственно ориентированном отношении к жизни, в целостном, а значит, ответственном понимании окружающего нас мира. Целостное научное мировоззрение оказалось фикцией. И не случайно. Причина в том, что научное знание отличается от любых других познавательных практик, во-первых, отрефлектированностью метода, которым был получен тот или иной значимый результат интеллектуального поиска и, во-вторых, четким представлением о границах применимости этого метода. Можно сказать, что наука начинается с принципиального очерчивания области исследования, внутри которой только и применимы определенные, свойственные данной дисциплине процедуры. Поэтому представление о мире в целом научному дискурсу недоступно, оно ускользает от логико-аналитических методов описания и требует принципиально иного подхода. А именно того, который всегда исповедовало искусство, постигающее действительность целостно, через определенную мифологему.

Вот здесь и кроется главная проблема: в современном обществе отсутствуют знаниевые практики, образовательные институции, обучающие работе с мифологемами. Раньше подобную функцию брала на себя церковь, однако, в силу различных причин сейчас ее влияние ограничено, кроме того в плюралистическом мире невозможно опираться на одну теологическую традицию, возникают догматические препятствия, межконфессиональные противоречия. Преодолеть их может знаниевая парадигма, рассматривающая весь спектр духовных, религиозных устремлений человечества с точки зрения единых законов развития, единых механизмов, обеспечивающих функционирование любой культуры с присущей ей системой мифологем. То есть культурология.

Культуроцентричное отношение к образованию, таким образом, становится насущной потребностью общества, стремящегося сохранить свою целостность, культурно-историческую идентичность, нуждающегося в нравственном оздоровлении. Только через целостное видение мира можно сформировать ответственный, следовательно, этический ориентированный подход к собственной жизни. Здесь мотивация к знанию, к самореализации в

том или ином виде деятельности опирается на ценностные ориентации личности.

Современному образованию, перегруженному решением технологических, формальных задач, заигравшемуся в инноватику и увлекшемуся мультимедийными средствами, как воздуха не хватает отчетливо выраженной связи с культурной традицией. Только она способна придать образовательному процессу целостность, задать мотивацию обучения, подтолкнуть ребенка к поиску путей самореализации в мире, ответственность за существование которого ему придется взять на себя, во всяком случае, разделить с теми, кто еще не разучился думать, стыдиться и созидать.

Развернувшееся сейчас обсуждение образовательной инициативы «Наша новая школа» касается самых различных вопросов: плюсов и минусов введения ЕГЭ, информатизации школы, наращивания ее материально-технической базы, создания атмосферы открытости и формирования подлинного самоуправления, новых стандартов и т.д. Но об одном – важнейшем на мой взгляд аспекте – почти не говорится: как принципиально изменить отношение общества, и следовательно наших учащихся к ценности знания? Не в прагматическом и технологическом аспекте, рассчитанном на запросы и социальные стандарты нынешней потребительской цивилизации, приблизившейся к конечной стадии своего развития, а в духовном плане, с точки зрения приобщения к вечным ценностям своего народа и человечества. Как повысить внутреннюю мотивацию к саморазвитию, возможную лишь на основе вхождения в поле культуры?

И здесь приходится выдвигать на первый план вопросы, которые имеющаяся концепция модернизации российского образования обходит стороной. Суммируя уже сказанное, выделим несколько моментов:

1) Если мы хотим, чтобы общество сохраняло культурную целостность (а это абсолютно необходимо для воспроизводства человека как духовного существа, ищущего смыслы и принимающего на себя ответственность за судьбу своей семьи, страны, мира), необходимо дополнить сложившуюся систему наукоцентричного образования иной знаниевой практикой – а

именно, надо **научиться работать с мифологемами**, распознавать культурные коды, находить свое место в культурном универсуме. Только на этих путях возможно обретение целостного, ценностно ориентированного знания, утраченного обществом массового потребления. Почему это столь важно, не нужно долго объяснять. Достаточно указать лишь на тот факт, что прогнозирование будущего (равно как и результатов любой модернизации, в том числе и модернизации системы образования) возможно лишь на базе целостного видения меняющейся цивилизационной ситуации.

2)Итак, необходимы иные образовательные стратегии, обучающие практике работы с мифологемами, пониманию художественных символов и образов, каждый из которых уникален. А уникальное невозможно изучать как объект (нет сопоставимости данных, статистической выборки). С ним можно лишь встретиться как с субъектом. Подобный подход в принципе **исключает возможность тотальной технологизации образовательного процесса**, делает его штучным, трудновоспроизводимым, подобным ремесленному научению, когда знание передается из рук в руки в процессе совместного действия. Это означает, между прочим, что будущий учитель должен не столько полагаться на готовые технологии, которыми его вооружат на занятиях по педагогике, сколько развить в себе специфические черты интеллектуального лидера, человека способного заражать окружающих своим интересом к тому или иному предмету, парадоксальностью и широтой взгляда.

3)К сожалению, современное образование, занятое формализацией требований, предъявляемых к учащимся и педагогам, ориентировано совсем на другое. Иногда кажется, что скоро оно совсем будет готово отказаться от фигуры учителя, которого заменят теми или иными дистанционными формами обучения. В сущности, это и есть полное воплощение идеи творца европейской науки Френсиса Бэкона, желавшего, чтобы человеческий разум «уже с самого начала никоим образом не был предоставлен самому себе», чтобы знание формировалось объективно, независимо от индивидуальных свойств и желаний участников процесса обучения или исследования, так же, как формируется какая-нибудь деталь под резцом станка с программным управлением. В противовес такому подходу необходим другой,

ориентированный на личностный аспект передачи опыта, на художественную практику, всегда по форме своей субъективную (подчеркну: по форме, но не по содержанию).

4)Научиться работать с мифологемами в современном университете нельзя. Но для подобного научения существуют иные, почти забытые или презираемые теперь способы: совместная работа мастера и подмастерья, проповедническая или просветительская деятельность, опыт разделенной жизни-думанья по образцу Ликея или Платоновской академии, студийные занятия, салон. Суть всех этих форм в том, что **всякая трансляция знаний здесь организуется вокруг *события* и по поводу *события***. Таковым же становится встреча с пониманием, с открытием мира в его полноте, которое происходит внутри определенной мифологемы – плода коллективных усилий «учеников» и «учителя». Я закавычиваю слова, поскольку роли здесь распределяются не по формальному принципу и могут быть подвижными. «Учитель» не претендует на исчерпывающую осведомленность во всех затрагиваемых вопросах, «ученики» – на овладение каким-то «джентльменским» набором профессиональных сведений. Самое важное в такого рода образовательной практике, что она имеет **мотивы исключительно в себе самой**, ибо направлена не на получение диплома, приобретение профессии или осуществление карьерного роста, но на достижение человеком полноты ви́дения, на удовлетворение смыслового голода, на вхождение в поле культуры. Естественно, что при этом не нужно игнорировать и практической нацеленности на результат (в том числе и формальный) всякого научения. Однако не он должен определять для нас ценность получаемого знания. Мотивация к саморазвитию должна стать внутренней.

5)Итак, навык работы с мифологемами (то есть умение прочитывать чужие и создавать свои) становится сейчас в высшей степени востребованным. Только на этих путях можно придать мышлению современного человека хотя бы относительную культурную целостность (то есть сделать его ответственным), опознать свое место в мире, спрогнозировать будущее. Не случайно многие аналитики считают, что в XXI веке **выдающееся место в жизни цивилизации займет**

культурология. Очень может быть. Но только с одной поправкой: культурология, не как еще одна научная дисциплина, сферой изучения которой являются различные культуры и общие закономерности их функционирования (хотя и такого рода сведений тотально не хватает и руководителям, и рядовым участникам образовательного процесса), а как ориентированное на культуру знание, ищущее целостного истолкования окружающего нас мира.

6)Совершенно очевидно, что в XXI веке ведущую роль на мировой арене будут играть народы, обладающие не самым сильным военным потенциалом, и даже не самой развитой экономикой, а те, которым удастся **сохранить свою культурную идентичность**, именно она – залог выживания этносов в условиях глобализирующейся экономики, политики, бытовых форм жизни. Культуры имеют разные «весовые категории». И только мощное культурное поле (при целом спектре возможных вариаций внутри него) способно удержать единство такой огромной страны как Россия. Утрата культуры, неспособность грамотно писать и говорить на родном языке, отсутствие живой связи с традицией русской и шире – европейской духовности – зримые признаки деградации нации, ее неизбежного краха. Остановить его может только немедленное **усиление гуманитарной составляющей образования**.

7)Предлагаемая логика финансирования образовательных учреждений, наряду с другими бюджетными организациями (под госзаказ, воплощаемый для средней школы новыми образовательными стандартами) требует обязательной корректировки. Во-первых, самим разработчикам стандартов, прежде чем браться за столь ответственное дело необходимо пройти основательный курс культурологической подготовки. Во-вторых, на всех стадиях обсуждения и внедрения этих стандартов требуется грамотная **культурологическая экспертиза**.

8)Образовательная инициатива «Наша новая школа» исходит из того, что современное потребительское общество с его непременным экономическим ростом, политическими институциями, системой ценностей (среди которых главные – социальная успешность, материальное благосостояние, удовлетворение все новых и новых потребностей)

продолжит свое существование в обозримом будущем. Тем самым фактически ставится задача: не отстать в гонке за благами научно-технического прогресса, обзавестись собственной наукоемкой инфраструктурой, догнать по уровню жизни развитые страны. На деле, однако, может оказаться, что россиянам, да и всему человечеству, придется **решать совсем другие задачи и в принципиально иных, гораздо менее комфортных условиях**. Глобальные изменения климата, приводящие к массовым миграциям и нехватке ресурсов, демографический рост, диспропорции политического и экономического развития, опасность усиления технологической мощи при одновременной духовной деградации современного человека – все эти факторы способны поставить под вопрос существование цивилизации в ее сегодняшних формах. Если хотя бы на секунду представить, что нашим детям в перспективе придется заботиться не об эффективном менеджменте, а о выживании, на повестку дня встанут совершенно иные вопросы. И опять отреагировать адекватным образом на вероятные вызовы времени можно лишь при глубоком культурологическом анализе складывающейся цивилизационной ситуации. Без такого анализа любая программа сегодня пишется на песке.

Как уже было сказано, перечисленные выше аспекты ускользают от внимания идеологов образовательных инноваций. Что же делать тем, кто понимает опасность игнорирования этих проблем? – Уж, конечно, не сидеть, сложа руки. К счастью, многое можно сделать на, так сказать, низовом уровне, например, в отдельно взятой школе, если, конечно, в ней наличествует дружный, творческий педагогический коллектив, установлены отношения взаимопонимания и сотрудничества с родителями.

Какова возможная логика действий и в чем должна проявится культурологическая ориентированность образовательного процесса? Прежде всего в том, что предлагаемый учащимся материал должен быть подан учителем мотивационно, осмысленно, в связи с теми социальными, цивилизационными проблемами, которые касаются каждого, следовательно, изучение поднимаемых вопросов становится личностно значимым и формирует определенную нравственную позицию, заставляет думать, сопоставлять. Необходима постоянная рефлексия: зачем мы это изучаем?

Ответ же на этот вопрос возможен лишь при умении учителя выстраивать интегративные связи, мыслить целостно, культурологически. Большинство педагогов так работать не умеет. Значит, первым делом необходимо создать условия для переобучения учителей. Но не только. Быть может, еще важнее наладить связи школы с людьми, действующими в современной культуре. Встречи с ведущими писателями, поэтами, художниками, учеными (каждый из которых является яркой личностью) оказывают огромное воздействие на расширение культурного горизонта как педагогов, так и учащихся.

Итак, возможная последовательность действий такова.

-Формирование культурной среды школы, открытой контактам с ведущими деятелями культуры города.

-Установление связей с гуманитарными университетами, организация на базе школы постоянно действующего семинара, посвященного проблемам современного общества, перспективам развития образования, будущему современной цивилизации.

-Организация систематической культурологической переподготовки учителей с привлечением соответствующих специалистов из высшей школы.

-Разработка программ культурологической направленности, в рамках дополнительного образования, курсов по выбору, элективов.

-Создание целостной системы ценностно ориентирующих элективов, курсов по выбору и курсов дополнительного образования.

-Выделение важнейших критериев оценки культурологической направленности урока: мотивационный потенциал, интегративность, формирование ценностных представлений.

-Организация постоянно действующего внутришкольного семинара по диссеминации опыта, на котором учителя представляют свои идеи проведения уроков, способствующих повышению учебной мотивации.

-Создание пакета собственных инновационных продуктов (программы, методические рекомендации, творческие задания, разработки уроков и т.д.) культурологической направленности.

-Расширение внеклассной работы с детьми, направленной на повышение их культурного уровня.

-Создание системы постоянного творческого сопровождения наиболее талантливых детей, организация исследовательской работы.
-Постепенное вовлечение старшеклассников и родителей в работу проблемных семинаров, на которых обсуждаются перспективы развития современной культуры.
-На основе повышения учебной мотивации выход на новый уровень качества знаний, рост творческих достижений учащихся.

Именно в рамках такой логики и развивается уже больше десяти лет научно-методическая работа школы № 268 Невского района Санкт-Петербурга.

С 90-х годов школа работала по программе «Современная культура и школа», стараясь приглашать в стены нашего учебного заведения специалистов в самых различных областях, устраивать встречи с писателями, учеными, художниками, музыкантами, доносящими до нас информацию о последних тенденциях, складывающихся в современной культуре. Важную роль также сыграл и предыдущий этап экспериментальной работы **«Ориентация в современном культурном пространстве как средство формирование мотивации и самореализации учителя и ученика»** (2004-2007 гг.), наработки школы в плане усиления мотивационной составляющей обучения в рамках культурологического подхода к образованию.

Естественным продолжением данной работы стал эксперимент по теме **«Создание и внедрение в практику преподавания системы ценностно-ориентированных элективных курсов на основе культурологического подхода к образованию»**, идея которого принадлежит С.Г. Вершловскому. Чтобы придать нашей работе серьезную культурологическую основу мы установили прочные связи с кафедрой теории и истории культуры РГПУ им. А.И.Герцена. В течение 2008-2009 и 2009-2010 учебных годов в школе состоялись занятия по культурологии под руководством кандидата культурологии, доцента кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена Яковлевой М.Н. В школе были организованы краткосрочные курсы СПб АППО «Разработка элективного курса на базе культурологического подхода», которые прошел 21 учитель.

Важное место заняли разработка системы диагностики по теме эксперимента и проведение диагностических исследований. Был проведен подробный анализ существующих в школе элективов и предметов по выбору.

На следующем этапе каждым из учителей, ведущих элективы, были составлены карты программ по курсам. Перед учителями ставилась задача: указать в планировании на уровне изучаемых тем те моменты, которые позволяют усилить мотивационную, интеграционную и ценностно ориентирующую направленность урока. Анализ предоставленных карт позволил простроить интеграционные связи между элективами и предметами по выбору. При этом были выделены стрежневые курсы «Человек в изобразительном искусстве» и «Перспективы развития цивилизации и глобальные проблемы современности», задающие те проблемные вопросы, которые затем получали освещение в «периферийных» курсах.

На основе карт программ, проведенных собеседований с преподавателями, данных диагностических исследований была сформирована система предметов по выбору и элективов, предложенных учащимся 9-11 классов на 2009-2010 учебный год, проведена коррекция программ. Основные усилия были направлены на мониторинг этой системы. Постоянно посещались уроки учителей, занятых в эксперименте, обсуждались возникающие трудности, идеи, способствующие усилению мотивационной, интеграционной и аксиологической направленности курсов.

Поскольку, как уже было сказано, эксперимент направлен на качественное изменение подходов к преподаванию и ключевой фигурой здесь является учитель, была разработана система интегральной рейтинговой оценки труда педагогов, включающая множество параметров как учебной, так и внеучебной деятельности. Нам представляется важным сделать процесс переобучения педагогических кадров максимально открытым и публичным. Каждый учитель должен знать о достижениях и успехах своих коллег. Очень важно создать ситуацию здоровой конкуренции, когда просто неприлично чувствовать себя отстающим.

С января 2010 года в школе начал действовать семинар по обмену опытом экспериментальной работы, в котором приняли участие практически все учителя школы, а с докладами на нем выступили педагоги-участники эксперимента. Перед выступающими ставилась задача изложить цели и логику построения курсов, показать их интеграционный потенциал, а также раскрыть, как в том или ином блоке тем или на отдельном уроке планируется добиться усиления учебной мотивации, выводящей на постановку вопросов, связанных с формированием ценностных ориентиров.

В настоящее время основной акцент мы делаем на работе учителя: умении подобрать интересный материал, вывести обсуждение возникших в ходе урока вопросов на уровень серьезных обобщений, способности подготовить красочную и разнообразную презентацию, использующую данные, широко выходящие за рамки учебника. На данном этапе нас интересует творческий потенциал педагога, его готовность к самореализации, к приобретению новых знаний и умению связывать их с традиционными предметными областями. Поэтому многие уроки по своей типологии ближе к лекционной форме работы. С нашей точки зрения это не является недостатком. Учителю необходимо завоевать доверие своих учеников, показать, что он сам увлечен предметом, который предлагает им для изучения, что сам педагог может интересно и ярко раскрыть тему. В дальнейшем это «мотивационное воздействие» должно привести к активизации работы самих учащихся.

Ориентируясь на показатели учебно-воспитательного процесса, можно сделать вывод, что к настоящему моменту эксперимент проходит успешно. Выделение учебной мотивации в качестве ключевого момента в создании и внедрении в практику преподавания системы ценностно-ориентированных элективных курсов на основе культурологического подхода к образованию представляется оправданным. На следующем этапе мы надеемся зафиксировать усиление интереса учащихся к учебной деятельности и самореализации как на уроках, так и в творческой работе за пределами учебного пространства.

Литература.

1. Комиссарова Г.А., Подзигун И.М. Образование и глобализация// Глобализация и философия. Сб. науч. ст. Отв. ред. К.Х. Делокаров. - М., 2001

Е.А. Каверина, г. Санкт-Петербург

Праздник как способ формирования корпоративной культуры школы

Понятие «корпоративной культуры» прочно вошло в современную риторику и практику общественных коммуникаций. Успешное развитие как коммерческой, так и некоммерческой компании, основывается на создании сильной корпоративной культуры с хорошо артикулированной системой ценностей и атрибутированной символикой. В новых конкурентных условиях сильная корпоративная культура является залогом стабильного развития субъектов социальной сферы, к которым относятся и школы. В сфере образования основными факторами конкуренции являются в большей степени символические факторы (имя школы, традиции школы, наличие активной школьной/внеучебной жизни, др.), а не только маркетинговые (наличие востребованных образовательных программ, дополнительные образовательные программы и др.). В современную информационную эпоху все большее значение играет «символический капитал»[1], и все большую ценность приобретают нематериальные активы компаний, к которым относятся имидж, репутация, доброе имя, доверие и лояльность общественных и целевых аудиторий.

Корпоративная культура также является важнейшей составляющей нематериальных активов компании, которые в стратегической перспективе конвертируются в материальные дивиденды. При этом важно отметить, что сфера образования – особая сфера деятельности, поскольку здесь большое значение имеет социальная ответственность и социально-этичная концепция продвижения. Деятельность субъектов рынка образования носит не только коммерческий характер, но и имеет высокое социальное предназначение – сохранение и развитие интеллектуального потенциала страны. Образовательные услуги, предлагаемые образовательными учреждениями, имеют общественно значимый характер и социальную ценность. Эти факторы требуют от образовательных учреждений

корпоративной социальной ответственности и корпоративной культуры высокого уровня.

Корпоративная культура сегодня выступает самостоятельной системой ценностных координат, наряду с национальными и конфессиональными системами ценностей. Корпоративная культура школы, является важнейшей из возможных корпоративных культур, поскольку в пространстве корпоративной культуры школы происходит становление личности ребенка. Наполненная событиями, созидательная и позитивная атмосфера, активный стиль жизни дают ребенку, юному человеку возможность обретения и понимания себя, самоидентификации в социуме.

Корпоративная культура – это система корпоративных ценностей, принципов и норм поведения, вербально и визуально выраженных. В основании корпоративной культуры находится корпоративная философия, мировоззрение. Корпоративная философия выполняет функцию внутреннего организующего начала, своего рода общественного договора, добровольно заключенного причастного к нему людьми. Она играет роль камертона, позволяющего проверить точность звучания всех посланий компании. Корпоративная философия запрашивает больше, чем обычно ожидается от членов корпорации, и за счет этого требует от них выхода на другой качественный уровень. Таким образом, корпоративная философия - это развернутое, подробное изложение морально-этических и деловых норм, кредо, которыми руководствуются члены корпорации [6:552].

Корпоративная культура не существует сама по себе, вне корпоративного социума. Корпоративная культура всегда объективирована, как в материальном, так и живет в духовном, отражается в словах, образах, предметах, атмосфере, ритуалах, праздниках. Развитие корпоративной культуры не возможно вне корпоративного общения. Каждый сотрудник школы, каждый ученик является носителем корпоративной культуры, и в идеальном варианте должен стать «агентом», продвигающим ценности своей школы, своего сообщества.

Важно создать единый корпоративный организм, в котором «душа» и «тело» аутентичны корпоративному мифу. В основе термина «корпорация» лежит латинское слово «corpus» - тело. В философском и

культурологическом ракурсе термин понимается «как единство материи и духа, субъекта и объекта, граница Я и Другого, интерпретированное семиотически»[5:187-204]. Когда пространство корпоративной культуры выстроено семиотически и аксиологически, тогда корпоративная культура приобретает целостность и силу.

Корпоративную культуру нельзя насаждать, можно только заинтересовать, предложить и постепенно интегрировать членов в сообщество. Корпоративная культура воплощается в пространстве повседневности, она должна стать органичным и гармоничным стилем жизни. Принцип декларативности необходимо поменять на принцип ежедневного стиля жизни. Культура действительно должна бережно возделываться, ежедневно культивироваться.

Для формирования корпоративной культуры школы можно использовать различные виды корпоративных коммуникаций: корпоративные СМИ (газеты, журналы), корпоративные электронные СМИ (радио, телевидение, электронные версии СМИ); прямое общение (личные встречи руководства школы с внутренними и внешними аудиториями); праздники и специальные события; коммуникационные проекты. Корпоративные коммуникации являются важнейшим культурообразующим ресурсом и одновременно элементом корпоративной культуры.

Организация коммуникационных проектов и праздников и в более широком понятии специальных событий является эффективным способом развития корпоративной культуры школы. Идея проекта или праздника, выбор формы его воплощения, привлечение участников и создание круга партнеров уже демонстрируют корпоративные приоритеты школы.

Праздник обладает универсальными коммуникационными ресурсами: универсальный язык – язык эмоций; включение в действие через переживания; синергийный эффект различных способов воздействия (вербальное, визуальное, кинестетическое). Праздник архетипичен. Он укоренен в культуре, праздник аккумулировал многовековой опыт мистерий, церемониалов и ритуалов древнейших культур.

Праздник в школе целесообразно рассматривать как специальное событие, как коммуникационный проект. Под «специальным событием»

понимается событие, которое специально организованно для трансляции корпоративных взглядов, идей и для приобщения целевых аудиторий к корпоративным ценностям. Данный термин введен и активно используется в теории и практике современной коммуникационной деятельности.

Коммуникационный проект – это стратегически продуманная система действий, направленная на достижение каскада корпоративных целей: воспитательных, образовательных, имиджевых. Стратегические цели: формирования мировоззренческого ядра, корпоративной философии, продвижение корпоративных ценностей; развитие корпоративной культуры школы и укрепление традиций; инициирование взаимодействия и построение отношений с партнерами (например, с родителями, выпускниками, инвесторами). Мотивационные цели: проявление внимания к внутренним аудиториям школы – преподавателям, ученикам, персоналу; повышение лояльности внутренних аудиторий и развитие чувства уважения и сопричастности к школе; построение позитивной и творческой атмосферы; создание интересной, насыщенной событиями школьной жизни. Тимбилдинговые цели: формирование/сплочение команды; выявление латентных профессиональных и личностных резервов преподавателей и школьников.

Коммуникационные проекты могут быть направлены как на внешние аудитории (широкая общественность, представители профессиональной, научной, культурной среды, представители государственной власти, и др.), так и на внутренние аудитории школы (учащиеся, преподаватели, сотрудники).

Концепция и креативные идеи коммуникационного проекта разрабатываются в зависимости от целевых аудиторий проекта и от того, какие цели и задачи доминируют.

Особенность данных коммуникационных технологий заключается в том, что акцент сделан на эмоциональные средства, корпоративные послания, идеи органично включены в концепцию проекта или сценарий праздника, его атмосферу; продвижение осуществляется косвенно, корректно, без использования прямых рекламных обращений. Когда целевые аудитории

становятся участниками ярких интересных запоминающихся коммуникационных проектов или событий, корпоративная информация запоминается на эмоциональном уровне, что обеспечивает большую симпатию и лояльность. Добиться таких позитивных результатов сложно только за счет применения рациональных и логически выстроенных информационных посланий. Организуя проекты и специальные события, в сознании целевых аудиторий важно оставить позитивный эмоциональный след. Информация забывается, позитивный эмоциональный след остается в сознании целевых аудиторий.

Школы имеют ряд традиционных событий, которые прочно вписаны в корпоративную жизнь и ожидаемы целевыми аудиториями. Можно расширить календарь событий за счет традиционных календарных праздников, разработав собственные креативные идеи для их проведения. Яркое, оригинальное проведение календарных праздников можно сделать отличительной чертой школы. Более того, стоит расширить аудиторию участников и гостей праздника, приглашая на них старшеклассников, родителей, выпускников, партнеров школы. Совместно проведенный праздник – хорошая возможность для приобщения целевых и партнерских аудиторий к корпоративной культуре школы, для формирования интереса и лояльного отношения.

Целесообразно формировать карту событий школы на учебный год. Специальные события – это источники позитивной информации, и для повышения их эффективности, важно заниматься продвижением самих событий, формировать интерес к ним (например, размещать в пространстве школы афиши, давать анонсы событий в корпоративных СМИ, размещать анонсирующую и итоговую информацию на корпоративном сайте). Это позволит внешним и внутренним аудиториям видеть насыщенность корпоративной школьной жизни. Ощущение активной интересной жизни – важнейший компонент формирования уважения и любви к своей школе.

Грамотное использование специальных событий, позволяет привлечь внимание широких общественных аудиторий и консолидировать внутренние аудитории школы. Каждая школа обладает своей историей и имеет символику. Все это является эксклюзивным материалом, на

основании которого можно разработать креативную идею и содержание школьного события. Специальные события в формате корпоративных конкурсов, позволяют повысить интерес внутренних аудиторий к школе, лучше узнать свою среду, историю и своих героев, что в целом формирует уважение и приверженность к образовательному учреждению. Когда члены корпорации разделяют ее принципы и ценности, лояльны к ней, то они становятся своеобразными агентами, которые в процессе повседневного общения делятся позитивными эмоциями, передают позитивную информацию о школе и таким косвенным способом расширяют сферу влияния бренда школы.

Организация праздников, проведение различных событий (конкурсов, фестивалей, олимпиад, конференций) относятся к такому направлению корпоративной деятельности, как событийные коммуникации. Событийные коммуникации имеют большой культуротворческий созидательный потенциал. Язык событийных коммуникаций универсален и межнационален, поскольку не требует перевода. Язык, основанный на эмоциях, проникает сразу в душу, минуя логическое и рациональное.

Культуротворческий потенциал событийных коммуникаций удастся воплотить, если данное направление деятельности понимать как гуманитарную технологию и опираться на следующие принципы: ***экологичность*** работы с опытом культуры, исторической памятью, национальным своеобразием культур, что предполагает ответственное и уважительное отношение, компетентность в работе с символическим материалом культуры, сегодня необходима гуманитарная экспертиза при создании концепции события, компетентность в работе формирования/конструирования нового символического пространства; ***экзистенциальность*** (необходимость бережного и ответственного отношения к Человеку, понимание степени агрессивного, разрушающего влияния публичного информационного поля на психику, душу и сознание людей, особенно детей и молодежи; важен «запуск», развитие личности, необходима проектная деятельность, содействующая росту и раскрытию потенциала личности, поскольку будущее возможно как взаимодействие ответственных личностей); ***социальность***

(ответственность за коммуникационное действие в социуме, деятельность на перспективу развития гражданского общества); ***созидательность*** (наполнение событий позитивными, социально значимыми идеями и смыслами, обращение и актуализация универсальных ценностей); ***творчество*** (способность создавать новые идеи и формировать дискурс, творчество в аспекте создания Большой идеи). Творчество как высшая степень духовного развития, самореализации и воплощенной экзистенции. Создание событий становиться формой творчества как отдельной личности, так корпорации и творчеством высшего порядка - творчеством социального. Творчество социально, перспективно, если в его основание закладываются ценности, если оно имеет аксиолигическое основание. Настоящий праздник, подлинное событие разворачивается и возможно между социальным и экзистенциальным, и является мощным ресурсом развития личности.

Сегодня экзсистенциальная глубина, подлинность события в большей степени возможна и достижима в малых группах, в локальных сообществах (семья, школа, спортивная команда). Школьный праздник способен дать человеку больше, чем отчужденный, воспринимаемый как далекий и «чужой» государственный праздник. Сегодня необходимо это понимать и осознано выстраивать коммуникации в локальных сообществах, объединенных образовательными, профессиональными интересами. Особенно в системе школьного образования важно транслировать идею и создавать атмосферу «близкого», «своего», «родного», «понятного» мира, именно в котором и возможно бережное взращивание личности. В этом же аспекте повышается значение и важность развития традиций семейных праздников.

Поскольку событийные коммуникации являются мощной технологией продвижения идей, формирования мировоззренческих ориентиров и ценностей, важно наполнять их личностно-значимыми и социально-значимыми смыслами. Организация коммуникационных проектов и специальных событий в школе имеет фундаментальную цель – создание такой ценностной и целостной системы образования и

школьной среды, которая будет способна «обеспечить мировоззренческую готовность личности к вызовам времени» [2:343-349].

Праздник, событие обретает особую важность тогда, когда становится со-бытием, совместно и одновременно личностно проживаемым и переживаемым действом, где каждый человек, сохраняя свою индивидуальность, обретает ощущение настоящего, испытывает чувство идентичности и причастности к корпоративному сообществу, объединенному общими ценностями и смыслами.

Эффективность корпоративных событий можно зафиксировать тогда, когда уважение и приверженность традициям и ценностям школы становится индивидуальным выбором; когда ощущение причастности к школе основывается на чувстве уважения; достигается ощущение и переживание школьного братства. Перемены в сфере образования ставят школу перед необходимостью стратегически обусловленного позиционирования, открытого диалога с общественностью, внешними и внутренними целевыми аудиториями, и также понимания того, что сфера образования, несмотря на ее коммерциализацию, является в первую очередь сферой созидания «человеческого ресурса». Именно эти факторы определяют специфику коммуникационной деятельности школы - она должна иметь гуманистический характер.

Литература.

1.Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. - М., 2000.

2.Валицкая А.П. У истоков русской образованности.//Философия человека и современное образование. Сборник статей. – СПб., 2006.

3.Каверина Е.А. Создание событий: коммуникационные технологии в корпоративных коммуникациях. - СПб., 2008.

4.Прозерский В.В. Корпоративная эстетика.//GRATIAS AGIMUS. Философско-эстетические штудии. Сборник научных трудов в честь 70-летия профессора А. П. Валицкой. Том 1. - СПб., 2007.

5.Чумиков А.Н., Бочаров М. П. Связи с общественностью. – М., 2006.

А.П. Рылева, г. Москва

Время диалога. О методе создания диалогической среды школы

Диагноз, который вынесен традиционным системам обучения Л.С. Выготским, звучит так: «Наш ребенок бы и знал, и умел, но беда заключается в том, что он прежде всего не хочет».

Отсюда вытекает простая мысль, что успех любого мероприятия будет зависеть от мотивации. Формирование мотивации – конечно, целая наука. Ведь мало понимать суть происходящих процессов и следствий, нужно еще применить это знание. Не зря же говорят: «Пока гром не грянет…». Откровенная педагогическая лень, непонимание, фрагментарность знаний, надежда на то, что проблема «рассосется» сама – вот главные составляющие неуспеха многих компаний по формированию мотиваций. В современной школе добавилось еще и ощущение, что дрессировка к ЕГЭ – единственные составляющие успеха школы и педагогов, а все остальное – ненужная глупость, т.е. откровенное нежелание понимать, что мотивация в данном случае может творить чудеса, вопрос: как скоро это поймет школа?

Что же нового происходит в современном обществе? Кому на исходе XX века могло прийти в голову, что мир начнет размножаться каскадом виртуальных реальностей, что планета наряду с биосферой и ноосферой все более покрывается сетью Интернета, а общества становятся сетевыми структурами, обществами социальных сетей. Все эти изменения – не вызов будущего, а то, что происходит прямо сейчас. Александр Асмолов в статье «Шок настоящего» [1] собрал и предложил вдуматься в следующие факты.

В середине первого десятилетия XXI века в год производилось больше уникальной информации, чем за предыдущие пять тысячелетий. При этом количество новой технической информации удваивается каждые два года. Для студентов технических профессий, обучающихся на бакалавра, это означает, что то, чему они обучились на первом курсе, устаревает уже к третьему курсу. Десяти самых востребованных профессий 2010 года в 2004 году даже не существовало. Прогнозируется, что те, кто учится сегодня, к 38 годам своей жизни сменят от 10 до 14 мест работы. На завоевание 50-

миллионной аудитории уходят годы. Радио для этого завоевывания потребовалось 38 лет. Телевидению – 13 лет. Интернету – четыре года. Айподу – три года. Сети Facebook – два года.

Студенты, которые получают образование сейчас, будут работать по профессиям, которых еще нет; решать задачи, о которых мы сегодня даже и не знаем.

Вывод, который делает Асмолов, очень прост: «Классно-урочная система, созданная гением Яна Амоса Коменского и являющаяся непререкаемым символом школы как закрытого социального и профессионального института, должна занять в истории человечества свое достойное место, подобно тому месту в познании мира, которое заняла классическая физика Ньютона после появления релятивистской физики Эйнштейна»[1:3]. Добавим, что и лекционно-семинарская модель ВУЗа существенно пошатнулась.

Но можно ли угадать будущее? Как превратить школу в волшебный инструмент, который позволил бы не только переживать ускорения, турбулентности и обрушившихся на человека информационных потоков, как норму, а не шок.

Ответить на эти вызовы современности можно лишь одним способом: не догонять новшества, а **найти способ освоения универсальных мыслительных операций, позволяющих искать и находить решения самых разных задач, сконцентрироваться на личности, призванной жить в изменяющемся мире.** Конечно, идеальных решений пока еще не найдено. Но уже существуют разнообразные подходы, отвечающие требованиям современности. Мы предлагаем свой подход, инициатором и методическим руководителем которого является Центр непрерывного культурологического образования Российского института культурологии (руководитель – доктор культурологии, профессор А.Н. Рылёва, научный консультант – доктор философских наук, профессор В.Л. Рабинович), предложения которого совпали с исканиями некоторых школ Юго-Восточного округа г. Москвы. Базовой точкой отсчета эксперимента явилась ГОУ СОШ 2012 (директор А.П. Мягкова), затем к ней присоединилась ГОУ ЦО 775 (директор Е.К. Чиркова). Вместе с руководителями и педагогами

этих школ, по-настоящему ставшими нашими соавторами, мы продираемся сквозь неведомые заросли, вписываемся в неожиданные повороты, собираем себя после неудач и радуемся достижениям. Мы работаем также над созданием соответствующих условий для присоединения к нашим программам других школ округа и г. Москвы.

Мы исходили из понимания, доказанного культурологами и философами-диалогистами, принятого многими учеными, а также некоторыми педагогами, что **единственным условием рождения мотивации является общение**. Отсюда наше особое внимание диалогическим практикам. Но это сильное средство, которое нужно уметь применять, для чего необходимы и специальные знания, и подготовка, ибо не все, что говорится, является диалогом.

Базовые принципы диалога заложены известными учеными-диалогистами: Мартином Бубером, Ойгеном Розенштоком-Хюсси, Михаилом Бахтиным, Львом Выготским, Владимиром Библером и их последователями. Не буду углубляться в проблему (хотя, для меня это и есть самое интересное), но отмечу, что все они, исследуя принципы диалога, сходились на том, что диалог – это не просто общение. Здесь уместно сказать о риске наших практик – ведь диалог может и не состояться. Всякий раз мы не можем быть до конца уверены, что получится. Диалог – нечто особенное, влияющее на глубинные структуры человеческого мозга и необычайно развивающее эти структуры. Диалог, как правило, начинается с непонимания. Это и является **методологической** точкой отсчета всех наших диалогических практик. Мы не скрываем факт непонимания, а утверждаем, что это необходимый этап на пути диалога. Отсюда и наш лозунг: «Понимание поверх барьеров непонимания» (*Сергей Аверинцев*), и практика выстраивания первых шагов наших тематически разнообразных программ.

Выстраивая нашу методологию, мы используем и современные теории лингвистики и психолингвистики, психоанализа, социальной психологии, знаковую теорию, понимание культуры как текста, основы семиотики и др. Как утверждает современна наука, речь – т.е. способность к созданию языка подарила генетическая мутация. Ген грамматики, ген речи, ген культуры… С тех пор, как в журнале «Nature»

(2001) и «Science» (2004) были опубликованы статьи об открытии гена речи, выяснилось, что только человек владеет языком с грамматикой. У животных – это закрытые списки сигналов. Обратим внимание на вывод, который из этого следует – **речевая и языковая деятельность являются, вдумайтесь, способом продолжения человеческого вида!**

Мы различаем язык и речь так, как это сейчас делают «универсалистские» лингвисты из Парижа VII (институт Дени Дидро), которые утверждают, что под поверхностными различиями скрываются идентичные мыслительные операции: язык – шахматные фигуры и доска, речь – ваша партия. Напомню также, что представляет собой слово. Это знак (сейчас любят говорить «код», он означает), а знак – это сложное образование, где есть буквы – тоже знаки, они складывают слово, которое несет огромное количество семиотических (смысловых, т.е. речевых) означаемых значений.

Для чего служит язык, если связь между звуком и смыслом условна и зависит от типа менталитета, если означающее и означаемое в знаке также условно связаны?

Кажется, ясно – чтобы общаться. Возникает вопрос: что такое общаться? По современным понятиям – это значит совершать акт вербальной коммуникации, где есть «Я», т.е. говорящий (адресант) и «Ты» - слушающий (адресат), а также некий код.

Шесть равноценных каналов передачи кода действуют сообща, но иногда один из них приобретает особое значение.

Отсюда Якобсон формулирует шесть функций языка:

1. Экспрессивная (говорящий или адресант)
2. Конативная (слушающий или адресат – оклик, приказ)
3. Референтивная (информация)
4. Фатическая (контакт, например, лепет младенца)
5. Металингвистическая (расшифровка кода)
6. Поэтическая (удовольствие)

Из них экспрессивная, конативная и фатическая с языком не связаны, референтивная может выполняться разными знаковыми системами (графический и идеографический коды, мимика), поэтическая связана с

фигурами речи. **Только металингвистическая функция связана с языком!** «Неверно думать, что использование человеческого языка характеризуется желанием передать информацию или самим фактом передачи информации» (*Ноам Хомский*).

Он же в своем определении разницы между языком и речью утверждает, что механизмы, которые действуют при создании фраз, по большому счету абсолютно схожи во всех языках и приводят нас к универсальной грамматике, общей для всех.

Подсознание отражается в речи, минуя язык. Креативность речи, осознанной или неосознанной, ничем не обязана языку. Если рассматривать языковую деятельность как нечто общее для всего человечества (а именно так мы и обязаны ее рассматривать после «генетических» озарений последнего пятилетия и всех прочих вышеперечисленных открытий), становится ясно, что любая творческая деятельность, возникновение коннотаций, стилистические фигуры, символизация, словом все, что можно назвать общим словом «креативность» (языковая) – все это происходит из речевой деятельности. Говорящий в каком-то смысле запрограммирован на это природой.

Отсюда наш следующий методологический шаг – сделать все, чтобы участник диалогической практики почувствовал креативность своей речи, то есть, чтобы он попал в ситуацию, когда может использовать не один лишь канал трансляции смыслов, а все шесть! В наших практиках бывали случаи мгновенного «открытия» речевого канала ребенка, и даже мы, ожидающие этого, не сразу сообразили, что происходит. Для достижения этого эффекта применяются самые разнообразные технологии, в т.ч. психологические практики, практики развития тела, практика общения с вещью, со словом, ведь мы не можем заранее знать, через какой из речевых каналов интенсивнее «пойдет» диалог у ребенка: у одного может быть телесный канал, у другого – словесный, у третьего – образный, у кого-то - смешанный. Хорошо, что ЮНЕСКО в 2005 году признало наличие разных преимущественных типов ума у человечества.

Наконец, заключительный методологический этап связан с социализацией. Ведь ребенок должен осознать, что предложить свои новые

возможности необходимо социуму. Отсюда наше особое внимание на практике к интервью, и обязательно с реально действующим и известным лицом. Никаких игр, все по-настоящему. Реальная ситуация, когда реальные навыки нужно воплотить в вопрос, когда тебя могут «не заметить», когда рядом более энергичные соперники, когда может отказать голос от волнения, когда просто очень трудно, а нужно выдать продукт. Отсюда все наши практики, последовательно обеспечивающие ребенку трудности диалога, сначала – с уже известными тебе друзьями и учителями, затем – с неизвестными тебе, но все же твоими сверстниками, далее – усложняем – с лицом (лицами), желательно известным в обществе, но тебе неизвестным (дополнительный барьер), наконец, высшая стадия усложнения – все то же, но на иностранных языках. Конечно, на этом этапе обязательное воплощение в письменное слово всех ощущений, соображений и т.п. Без этого процесс не будет завершен. Сложность этого этапа – перевод ощущений и образов правого полушария в последовательное изложение левого. И опять-таки за этим стоит мощная научно-теоретическая база.

При чем же здесь культурология? Как наука о культуре, а культура, как мы поняли, это все, но в первую очередь, творческая речевая деятельность, она синтезирует лучшие достижения других наук, которые, в силу некоторой ограниченности науки вообще, невозможны в рамках одного определенного подхода. Мы назвали его «Школой культуролога», считаем его средовым, он опирается на достижения Школы диалога культур В.С. Библера, вышеупомянутые открытия, достижения диалогистов, хотя уже существенно переработали их. Работая широким фронтом, мы получили результат, который, как нам представляется, теперь можно рекомендовать как средовой культурологический подход любому образовательному учреждению.

Литература.

1.Асмолов А. Шок настоящего// Образовательная политика. № 3(41). 2010.

М.Г. Племенюк, г. Комсомольск на Амуре

Современный учитель как понимающий субъект

Тема «Современный учитель как понимающий субъект» предполагает некоторые комментарии по её формулировке. Традиционно «Учитель как субъект…» рассматривается в контексте деятельности: учитель как субъект педагогической деятельности, учитель как субъект общения, учитель как субъект образовательного процесса и т.д. В то же время существует и другой аспект рассмотрения субъективности, а именно – отношенческий. Человек выступает как субъект какой-либо деятельности, проявляя своё отношение к ней. Любая человеческая деятельность, являясь совместной, так или иначе, связана с необходимостью понимания её целей, условий, правил и т.д. Этот факт делает проблему понимания, безусловно, актуальной как в педагогическом, так и в любом другом специальном образовании.

В настоящее время в образовательном пространстве сосуществуют, конкурируют и сталкиваются три образовательные парадигмы – с одной стороны, знание-ориентированная, с другой - личностно-ориентированная, с третьей – культурная парадигма образования. Особенностью культурной парадигмы образования является, в частности то, что знания становятся вторичным продуктом саморазвития личности, который формируется на протяжении всей жизни (школа не может предусмотреть возможные изменения личностных структур знания)[1:16]. Понимание учителем того, что с позиций культурной парадигмы, цель образования это - освоение способов, схем, моделей деятельности, которые человек после окончания школы постоянно меняет на новые (пробуя их в качестве возможных культурных образцов деятельности); условия, в которых протекает сегодня образовательный процесс это - мультикультурность мира; правилом образовательной деятельности становится – свобода выбора программ, методик, содержания образования позволяет говорить об учителе как о носителе понимающего сознания. Понимающе сознание – это создание новых и осмысление уже имеющихся контекстов культуры. Это - кодирование и раскодирование культурных смыслов, это полисистемная

способность к «научению» и универсальная способность к созданию возможных моделей востребованного будущего.

В связи с уходом от парадигмы моноцентризма (единая для всех программа, общая методика, одинаковое содержание) проблема понимания становится всё более востребованной в педагогике. Как показывает анализ литературы, онтогенез понимающего сознания личности в педагогике пока ещё не стал предметом последовательного теоретического обсуждения. В то же время, необходимо отметить, что достаточно долго философское положение о знании как способе существования сознания в педагогическом процессе отождествлялось, и в этом случае дело педагога сводилось (а в высшей школе подчас и сегодня сводится) к загрузке памяти обучаемого знанием. Таким образом, педагогический процесс приобретал односторонний характер: развивалась только познавательная способность обучающихся, а их способность мыслить категориями познанного оставалась как бы в стороне от требований образовательного процесса. Но, как отмечают исследователи, «современное образование существует в рамках принципиально иной цивилизации, базирующейся на другой системе ценностей, нежели традиционная европейская культура, начиная с античности. «Пути мышления, нравственности и искусства давно разошлись. Мышление носит по преимуществу инструментальный характер, так как обслуживает, прежде всего, сферу естественных наук, техники. Обучение такому мышлению не ведёт к нравственному развитию. (…) Образованный человек отождествляется с человеком знающим. Между тем подобный идеал образования все более становится сегодня под сомнение» [2:3].

Кроме того, актуальность проблемы понимания связана с осмыслением ценности национальных традиций и зарубежного опыта.

Важнейшей чертой культурной компетентности личности является её выраженная стратифицированность (несмотря на попытки общенациональных образовательных стандартов обеспечить, по крайней мере, единую общегуманитарную эрудированность всего населения). Культурная компетентность личности выражает, прежде всего, степень её знакомства с совокупным социальным опытом нации в целом и, в

особенности, с нормами межчеловеческих отношений и оценочными иерархиями, выработанными этим опытом (или, говоря иначе, с основными культурными текстами, составляющими основу национального гуманитарного наследия) [3].

Освоение норм культурной компетентности, как представляется, практически невозможно без понимания смысла того или иного культурного текста. Таким образом, проблема понимания из области теории обучения переходит в область теории образования, и, собственно, становится универсальной категорией, которая может выступать характеристикой эффективности профессиональной деятельности в любой сфере человеческих интересов, так как позволяет осознавать качество выполняемых действий индивидом или группой, а также оценивать уровень коммуникации. А герменевтическая подготовка становится важнейшим направлением в содержании образования каждого универсанта.

Проблема понимания имеет для педагогики уникальное значение, так как затрагивает интересы всех участников педагогического процесса и проявляет себя на различных уровнях: от социального заказа образованию, до конкретного педагогического приёма. Современное школьное образование не учит мыслить рефлексивно, творчески, контекстуально, оно формирует агрессивность сциентического мышления, ведёт к разрушению эмоционально-ценностной сферы. Подчеркнём, что именно учитель как понимающий субъект способен примирять, преодолевать, неоднородность семиотических систем в поиске единых смыслов, осознавая необходимость сохранения национальных традиций, культур, языков. Достигнуть этого, можно благодаря подготовке учащихся к восприятию картины мира, её переживанию и принятию инаковости окружающего[4:98].

Собственно понимание – это способность постичь смысл и значение чего-либо и достигнутый при этом результат. С точки зрения психологии понимание – это продукт взаимодействия процессов восприятия, мышления и памяти. Это когнитивная способность человека как деятельностного существа, синтезирующая функция ума. Но, к сожалению, в современной школе задача развития понимания как синтезирующей функции ума не является первоочередной. Имеет место умственное воспитание и развитие,

имеет место эстетическое воспитание и развитие, нравственное, физическое и т.д. Задача развития сознания – не стоит. В то же время, понимание – это особая форма реализации сознания, представляющая собой интегральный акт, посредством которого происходит интериоризация нового знания в общую (наличную) структуру сознания. В данном определении подчёркивается главная сущностная черта, отличающая понимание от других форм реализации сознания.

Понимание есть такой акт сознания, посредством которого происходит синтез всего имеющегося знания, в результате чего не только появляется какое–то новое знание, но и обновляется всё наличное содержание сознания, перестраивается вся структура взаимодействия между субъектом и объектом, между человеком и миром. Этот процесс ведёт, в конечном счете, к переосмыслению уже имеющегося объёма знаний и обнаружению новых связей в нём, возникновению новых отношений внутри этого знания. И именно это и есть важнейший результат понимания. Как отмечают социологи, в частности, Николас Луман [5], гиперкоммуникативность или медийность современного общества ведёт к возникновению нерефлексивного рассудка, формируемого масс-медиа. Такое сознание утрачивает способность к пониманию и рефлексии, заменяя эти процессы схемами узнавания, что отчасти чревато утратой ряда жизненных смыслов, ведёт к технизации общения, и, в конечном счёте, к «террору схематизации» [6].

Литература.

1.Крылова Н.Б. Культурология образования. М., 2000.

2.Труды научного семинара «Философия – образование – общество». Т. 1. Цит. по: Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. – М., 2007.

3.Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. - М., 2000.

4.Сулима И.И. Герменевтика и понимающие подходы в гуманизации образования». Дисс…к. филос. Наук. - Н.Новгород,1996.

5.См.: Luhmann N. Die Realitat der Massmedien. Opladen, 1996

6.Бодрийар Ж. В тени молчаливого большинства. - Екатеринбург, 2000

И.Е. Фадеева, В.А. Сулимов, г.Сыктывкар

Формирование культурного пространства современной школы в условиях провинции

Современная культура, остро поставившая вопрос о кризисе самоидентификации, не в последнюю очередь определена как достижениями, так и провалами и недостатками образовательной системы. Попытки ее реформирования в девяностые и двухтысячные не привели к ожидаемым результатам, углубив кризисные явления на всем пространстве бывшего СНГ. Особенно острыми эти проблемы представляются при взгляде на провинциальную культуру. Разделение на центр и периферию, провинцию и столицы, которое, казалось бы, не может быть столь значимым в процессе превращения всего мира в глобальную деревню, тем не менее, становится все более заметным, усиливаясь за счет распада социокультурной среды в отдаленных от центра областях. Сложившаяся ситуация связана с отчетливо наметившейся тенденцией дегуманитаризации высшего образования и, как следствие, дегуманитаризацией (технологизацией) школьного и педагогического образовательного пространства.

Проблема высшего педагогического образования, ставшая особенно актуальной в связи с усиленно распространяемой идеей демографического спада (отметим, далеко не столь очевидного и однозначного, как это следует из официальных заявлений и прессы), заключается в системной сложности подготовки педагога. Педагогическая профессия не просто должна обслуживать нужды сегодняшней школы, но должна обеспечивать возможность ее структурных и качественных изменений в перспективе усложнения социальных систем, появления новых научных открытий и развития принципиально иных технологий. Это значит, что учитель должен не только работать на опережение по собственно предметной составляющей своей деятельности, но и иметь возможность вписаться в изменяющееся культурное пространство, в изменяющиеся и катастрофически усложняющиеся системы коммуникаций, а также подготовить к этим изменениям своих учеников. Педагогическое образование должно

отличаться от университетского не большей простотой или своей адаптированностью к школе – оно должно *обрести статус университетского*, но *вместе с тем* быть оснащено *гуманитарно-педагогическим инструментарием*: определенным набором собственно педагогических и общекультурных компетенций и навыков.

Все более утверждающийся в педагогике высшей школы компетентностный подход именно применительно к педагогическому образованию особенно значим: педагог – это, прежде всего, личность, идентичность и целостность которой определяется степенью инкорпорированности в культуру, и именно формирование набора общекультурных компетенций будущего учителя определяет становление его личности как прочного основания его творческой и духовной реализации.

Школа как социальный институт является консервативным образованием по определению: задача социализации и аккультурации учащихся предполагают их вхождение в социальное и культурное пространство, внутренняя архитектоника которого включает в себя интертекстуальное взаимопроникновение культур и эпох, ценностей и смыслов. Задача учителя – не дать ученику «потеряться» в этом многообразии, помочь сформировать единый взгляд на культурное многообразие прошлого и настоящего. Именно консервативность школы (консервативность в хорошем смысле – как сохранение традиций и ценностей, без которых невозможен процесс обучения и воспитания) создает массу проблем для *провинциального среднего образования*, ставя учащихся и учителей перед ощущаемой дилеммой. Вопрос заключается в следующем: как может быть представлена система смыслов и ценностей отечественной (и, тем более, мировой) культуры в пространстве, разреженность и культурная неоднородность которого не позволяют ученику пройти путь «естественного» в него вхождения? Геополитические особенности России, удерживаемой в центростремительном движении сначала идеей империи, а в XX столетии – идеями интернационализма и строительства коммунизма, к началу XXI века утратили возможность композиционной систематизации вокруг некоторого ценностно-смыслового

центра, поскольку прежние идеационные платформы центрирования утратили свою действенность, потерпев очевидное поражение. В результате «архитектоника отношений “центр – периферия”» (термин аспирантки кафедры культурологии КГПИ Елены Чупровой) очевидно начала подвергаться внутренним смысловым трансформациям. Проблема идентичности, остро стоящая перед современным человеком, именно в условиях провинции приобрела особую значимость. При этом распад личностной самоидентификации и ее экзистенциальных обоснований, не подкрепленные никакой тотальностью (общегосударственного интереса, патриотизма, национальной идеи и т.д.), в лучшем случае оставаясь энтропийными, непроясненными, в худшем – приводят к парадоксальным проявлениям, неонацистским молодежным движениям, суициидальности и другим, не менее значимым и катастрофичным, социальным последствиям. Не восполняемый школьным образованием экзистенциальный вакуум (термин В. Франкля [12]) имеет тенденцию а-социального заполнения и вне-культурной компенсации. Предваряя дальнейшие рассуждения и доводы, сразу же подчеркнем: основанием политической и национальной центрации населения может сегодня стать *только культура* – и при этом понятая не в узко региональном аспекте, а как некая целостность, универсалия, ценности и смыслы которой равно необходимы всем членам общества.

Особенно значимы эти проблемы для Европейского Севера, причем не столько русского, сколько для его национальных регионов. Европейский Север России, являясь одним из источников формирования русской ментальности и российского государства в целом, о чем в свое время писал Д.С. Лихачев, сегодня, по словам социолога Ю.П. Шабаева, характеризуется крайне сложной экономической, социальной и культурной ситуацией [13], в связи с чем отечественные исследователи все чаще говорят о деградации северных территорий [9], а зарубежные – о многовариантности сценариев развития европейского севера РФ, включая и достаточно неблагоприятные [1;9;10]. Изоляционистские тенденции, весьма незначительно проявляющиеся на собственно политическом уровне, именно в северных регионах оказываются достаточно ощутимыми в сфере культуры. При этом речь отнюдь не идет о каком-либо отказе от признания ценностей русской

или мировой культуры – речь идет об искусственной изоляции, например, творческих союзов от общероссийского культурного пространства. Все большая деградация деятельности творческих союзов в сторону провинциализма представляет, на наш взгляд, реальную угрозу социокультурному пространству региона и приводит к деградационным процессам качества населения.

На наш взгляд, негативные сценарии развития северных территорий, и особенно – национальных, представляя собой реальную угрозу и целостности государства и сохранению аксиосферы отечественной культуры в целом, должны быть остановлены посредством компенсаторных стратегий и механизмов культурологического и образовательного характера.

К сожалению, новые стандарты общего начального образования, вступившие в силу 1 января 2010 года, и проекты полного среднего образования, практически исключают дисциплины культурологического цикла из базовых школьных программ. Но если для культурного центра такие образовательные лакуны могут быть успешно компенсированы сформированным социокультурным пространством (пространством города как исторически сложившегося «слепка» культурных эпох прошлого, наличием музеев, обладающих большими фондами, наконец, человеческим потенциалом артистов, музыкантов, театральных деятелей), то, к сожалению, провинциальное образовательное поле лишено многих из этих возможностей. Формирование личности ребенка осуществляется не только в собственно процессе школьного образования и воспитания, но и в процессе «прочтения» им семиотически заданного городского пространства; не только в собственно музейной среде, но и в повседневно присутствующем «фоне» музыки и театра, городской скульптуры и монументальной живописи, художественных «дейксисов» театральных и киноафиш. И с этой точки зрения провинциальная городская среда (Республики Коми) находится в состоянии двойственном – активного разрушения старого и столь же активного строительства – преимущественно московскими фирмами – современных зданий, к счастью, не столь унифицированных, как в эпоху хрущевско-брежневского строительства, но и не представляющих собой особой художественной ценности. Следует также отметить и засилие

второсортных «попсовых» ансамблей и исполнителей, достаточно часто посещающих столицу республики и другие ее города.

Конечно, для учителя-культуролога или классного руководителя – учителя общеобразовательной провинциальной школы – всегда есть выход – изучать региональную культуру, этнические традиции которой могут стать идеационной платформой и для формирования нравственных и эстетических ценностей, и «запуска» механизмов становления гражданской и национальной идентичности. Но именно педалирование этнического и приводит к изоляционистским тенденциям, объективно способствуя центробежным процессам не только на территории Европейского Севера, но и в других регионах[1]. Очевидно, что здесь нужен определенный баланс приоритетов.

На наш взгляд, единственным путем к достижению поставленных целей может стать усиление культурологического компонента в школьном образовании и – в более масштабной перспективе – формирование базовых принципов культурологической школы как основания общего среднего образования в целом. Необходимость этого подкрепляется процессами, происходящими в современной экономической теории: экономисты сегодня говорят о «культурологическом повороте» в сфере экономики, без которого оказывается невозможным успешное развитие экономической сферы. В школе же, к сожалению, происходит обратное движение. Сегодня очевиден, на наш взгляд, не только процесс технологизации и технократизации образования, но и его дегуманитаризации (даже дегуманизации). Вводимый в соответствии с новыми стандартами предмет «Основы религиозных культур и светской этики», апробация которого началась в 2009 году, не может компенсировать культурную (а значит, личностную) слабую компетентность учащихся. Очевидно к тому же, что Примерная программа комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской

[1] В частности, работая над масштабным проектом по созданию финно-угорского этнопарка, автор этой статьи столкнулся с реальным проявлением сепаратистских этно-культурных и национально- и этноидентификационных тенденций даже в рамках финно-угорского мира. Еще более остро эта проблема встала в процессе переписи населения, когда различные этнические группы коми (ижемцы – «изьватас», жители Удорского района – «удорачи» и др.) не признавали свою национально-этническую принадлежность в качестве коми, требуя записывать их под собственными региональными этнонимами.

этики», рассчитанная на 34 часа и реализуемая в ходе эксперимента в четвертых – пятых классах средней общеобразовательной школы [8], слабо обоснована как методически, так и культурологически.

Между тем бытие человека-в-культуре начинается с усвоения текстов культуры, а завершается – самообоснованием в качестве ее субъекта (не «потребителя», всеядного к низкопробным подделкам под искусство, а креативной личности, профессионально реализующей себя в разных сферах социальной и экономической жизни). Как справедливо заметил А. Зорин, «по хорошо известному парадоксу по мере увеличения специализированности рынка труда образование становится все более общим – сначала и далеко не сразу появляется универсальная и неспециализированная начальная школа, потом средняя и т. д. Теперь, по-видимому, настает время деспециализации первого этапа высшей школы…»[4]. Однако теперь же мы наблюдаем и другой, правда, еще только намечающийся парадокс: на наш взгляд, уже заметна стала тенденция специализации средней школы за счет утраты интегрирующих культурологических обоснований образования.

А. Зорин указывает и на другую тенденцию, которая, к сожалению, не находит поддержки в развитии общего среднего образования. Ссылаясь на мнение экспертов, он отмечает, что одним из фактов, способствовавших мировому экономическому кризису, стало «тотальное преобладание в финансовой области, откуда распространились взорвавшие мировую экономику новые финансовые инструменты, выпускников математических и физико-математических кафедр». Решение проблемы заключается в очевидном уже в сегодняшней экономике культурологическом повороте, поскольку для успешного принятия экономических решений необходимо понимать устройство культуры, в которой они принимаются [4].

На наш взгляд, в современной педагогической мысли – при всем обилии теоретических и методических разработок в этой и смежных областях – ощущается недостаток четко обоснованных подходов к конечной цели школьного образования, что напрямую связано с недостаточностью теперь уже теоретических концепций, касающихся сущности человека. Недостаточность теоретического осмысления основных проблем

(актуальных для XXI века) философской и культурной антропологии становится видимым препятствием для разработки педагогической теории в ее современном варианте. Установка современной модернизации школьного и высшего образования на формирование Homo faber – человека умелого – сталкивается с невозможностью решения этой задачи без собственно гуманистической составляющей: теряя свойства антропности, индивид не может быть реализован и в профессиональной деятельности, а именно антропность как таковая и достигается процессами аккультурации и инкультурации.

Одна из наиболее существенных для нашей страны проблем, на наш взгляд, это проблема культурной и образовательной провинции. Эта проблема имеет и организационный, и социальный, и культурологический аспекты. Узко понимаемая «технологизация» школьного образования, оставляющая в стороне проблему аккультурации и социализации учащихся, «по-предметное» стратегическое планирование развития школы, свойственное отечественной системе управления образованием, предметно ориентированная структура подготовки педагогических кадров представляют собой искусственные ограничители не только образовательного пространства, но пространства саморазвития (самоорганизации) личности. Такое положение вещей, закрепляемое на практике ведомственными мифологическими представлениями (об интеллектуальной слабости провинции, о безальтернативности централизованного предметно-содержательного планирования и государственного контроля знаний, о центростремительности образовательных и карьерных интенций обучающихся), представляет собой разрушение или стагнацию провинциального интеллектуального и культурного диалога, социально-культурную ловушку для обучающегося.[2] Особенно это опасно в контексте социокультурных противопоставлений, сформированных разномасштабными информационными потоками (в первую очередь, СМИ) в структурах повседневного сознания. Оппозиции

[2] Сущность этой ловушки хорошо видна из наблюдаемой научной слабости КИМов школьного и послешкольного образования, часто диссонирующих (иногда – агрессивно) с современными научными представлениями. Таким образом, подготовка к тестированию часто замещает собственно образовательную деятельность.

«центр – периферия», «современный – отстойный», «технологичный – архаичный», «столичный – провинциальный» фактически возведены в ранг образовательной политики. Эти противопоставления, неоправданно раздробляющие единое информационное пространство современной культуры, существенно принижают роль провинции как идеационного и культурного источника современной национально ориентированной цивилизации знаний (или информационной цивилизации). Эта цивилизация, охватившая основные страны мира, активно трансформирует лицо и роль провинций, превращая их из *потребителя интеллектуальных продуктов* (как в эпоху индустриального общества) в *донора интеллектуальных интенций*, когнитивных мотивов и продуктивных этносоциальных тенденций. Полная централизация мысли, практически невозможная и в прошлые культурные эпохи, становится абсолютно невозможной в условиях распространения информационно-емких наднациональных систем обмена информацией (в частности, Интернета), предоставляющих равные информационно-когнитивные возможности для всех индивидуумов, заинтересованных в получении информации. Роль современной провинции усиливается за счет сохранения и сопоставления в культуре элементов разного историко-культурного происхождения и семиотического уровня, создающих семиосферу провинциальной культуры, формирующих уникальный ментальный мир провинциальной жизни.

Именно семиосфера, складывающаяся в глубокой исторической перспективе путем напластования архетипических смыслов и способов их презентации, формирует культурный облик современности. Современный срез накатывающегося из глубины веков «семиотического бульона» оказывается гипертекстом особого рода: трансформационным. Трансформационная семиотика «презентаций прошедшего» стала одной из самых распространенных информационных и культурно-интеллектуальных практик, получивших из-за развития электронных СМИ и интернета очень большое хождение: моделирование исторических и псевдо-исторических ситуаций, выполненное в стиле анимационного фэнтези, почти полностью поглотило различного рода исторические нарративы и реконструкции. Эклектическая чересполосица идей, стилей и культурных эпох не просто

создает постмодернистский креативный дискурс, а решает задачу конструирования пространства бытия личности, испытывающей постоянное информационное давление. Фактически личность создает текстовую платформу выживания, гипертекст защитных знаков и смыслов. Культура трансформационного гипертекста обеспечивает вхождение индивидуального сознания в ситуацию Нигде – Никогда, защищающую его от «проникающей радиации» многозначной бессмыслицы (многословного молчания), свободно пронизывающей и разрушающей интеллектуально-смысловые структуры. Декодирование мира через сознательно выстроенный код искусственного внутри-Бытия создает возможность восприятия не умещающегося в сознании человека мира. Искусственный мир как Всегда-периферия созвучен с идеей провинции, ее смысловой латентности и провинциальной провиденциальности, охватывающих сознание настоятельно навязываемыми координатами вне-находимости разума. Провинция – уже код, решительно деструктурирующий «длинные нарративы», заменяющий их генетически аморфными субкультурными элементами. Получаемые из комбинации разрозненных означающих пазлы не способны сойтись по определению. В этом смысле провинция высоко креативна, направлена на воспроизводство себя как культурного проекта. При этом профанность провинциальной культуры компенсируется ее мозаичностью и архетипичностью. Поэтому «правомерно утверждать, что именно в провинциальную культуру традиционно вытеснялись и, затаившись, продолжали свою ценностно ориентационную работу как мировоззренческие (универсальные), так и частные (технические, эстетические и др.) элементы культурных комплексов из человеческих сообществ предшествующих эпох. Отсюда многослойная в смысловом и символическом отношении, и многоукладная - в хозяйственно-бытовом архитектоника провинциальной культуры» [5:29]. Построение современной провинции требует проведения искусственного среза провинциально-культурных корней и перенастройки всей системы идеационной архетипической подпитки интеллектуального пространства повседневности. Повседневность, вновь наполняясь смыслами, становится неким культурологическим проектом, в котором решается главная задача:

восстановление культурно-депрессивного сознания до уровня интеллектуальной самодостаточности, до уровня овладения новым культурным гипертекстом как основой повседневной деятельности. Провинциальная личность-в-культуре начинает реализовывать себя как личность *со-временная* (личность *времени пост*) только в условиях выстроенного, сконструированного культурного пространства. В противном случае бич «глобальной культуры» разрубает индивидуальное сознание на не стыкующиеся противопоставленные фрагменты «Я-всеобщего», «Я-одноместного» и «Я-личностного», построенные на разноуровневых (и часто противоречивых) тезаурусах. В этом смысле формирование (самообоснование) личности-в-культуре возможно только на основании уже сделанной работы по сопряжению таких тезаурусов в сложные информационно-интеллектуальные комплексы. Выделим три группы сопрягаемых тезаурусов:

1) *исторический тезаурус*, определяющий позицию личности и социума в историческом времени;

2) *образно-текстовый тезаурус*, определяющий характер и границы символического кода, воспринимаемого индивидуумом в качестве «своего», а также текстов культуры, подлежащих обязательной интериоризации;

3) *ситуативно-поведенческий тезаурус*, демонстрирующий принципы и варианты повседневного культурного поведения.

В этой связи возникает задача подготовки провинциального учителя как личности-в-культуре, обладающего культурологически ориентированным педагогическим потенциалом. При этом педагогический потенциал необходимо понимать не как сумму предметных и педагогических знаний, а как динамическую функциональную систему, объединяющую личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), обеспечивающие воспитание и образование личности, ее вживание и развитие в культуре. Таким образом, сформированный «педагогический потенциал представляет собой совокупность ценностных, содержательных и методических средств, позволяющих оказывать воспитательные воздействия

на людей» [3:16]. При этом культурологически ориентированное содержание провинциального обучения предполагает обеспечение культурологического компонента подготовки учителя независимо от узкой предметной области. Этот компонент не может быть заменен (в силу сложности задач провинциальной аккультурации и социализации индивидуума) ни психологическим, ни теоретико-педагогическим компонентом. Констатация культурологического акцента провинциального школьного образования должна быть подкреплена достаточно полными знаниями в области истории и теории культуры, а также навыками культурологического проектирования.

Представляя собой соединение социального, биологического, культурного, то есть, согласно М.С. Кагану, био-социо-культурное существо, индивид, утрачивающий собственно культурную составляющую, перестает удовлетворять основным требованиям к статусу человеческого. Субъект, формирование которого предстает как процесс интериоризации *другого*, формируемый как пространство диалога с *иным*, не может обрести это *иное* иначе, кроме как в процессах социальной и индивидуальной интеракции, существенным компонентом которой являются усваиваемые тексты. Даже с учетом предельно широкого понимания текстов культуры вряд ли может быть подвергнута сомнению мысль, что центральное место среди них занимают литературные и художественные тексты, которые, воплощая весь спектр ценностей, релевантных для данной культуры, способствуют их естественной интериоризации. По нашему глубокому убеждению, школа должна строиться именно на этом основании, не отводя принципам русского классического образования второстепенное (количественно, в масштабах страны) место только в рамках гимназий и лицеев или специализированных профильных школ.

Современный человек, помещенный в пространство Гуттенберга, живет в мире текстов; визуализация сознания, став необратимым процессом, превратила индивида в семиотическое существо, естественной средой обитания которого является семиотически структурированный мир текстов. Лишая его возможности их понимания, образование лишает человека возможности дышать, что ведет к распаду индивидуального, а значит, и

социального семиозиса. Особенно ощутимы эти тенденции в современной провинции, тем более, провинции, некогда бывшей «национальной окраиной». Республика Коми, представляющая собой пестрый конгломерат народов и этносов (являясь местом ссылки как в дореволюционной России, так и в сталинском СССР, а также местом деятельности нефтяных и газовых кампаний или кампаний по вырубке леса, часто осуществляемых вахтовым методом), находится в сложной ситуации недосформированности собственно коми нации, находящейся, к тому же, в состоянии весьма напряженного диалога, переходящего в противостояние с русскими, кавказцами или с другими этносами. При этом в республике явственно ощутим и другой, не менее тревожный симптом – симптом национальной и культурной маргинализации собственно русского населения. В результате образовавшейся исторически, говоря словами Ю.М. Лотмана, «семиотической границы» мы обнаруживаем не «семиотический взрыв», то есть рождение новых языков и культурных кодов и текстов как следствия активированного диалогом процесса культуротворчества и культурогенеза. Мы наблюдаем противоположный процесс – образования лакун и пустот, не заполняемых ни традиционной этнической, ни российской – масштабной по жанрово-видовому и когнитивно-аксиологическому размаху и разнообразию (что связано с исторически более длительным и сложным путем развития) – культурой. Положение, которое отмечено Ю.М. Лотманом, когда народ передоверил семиозис царю, оставшись обществом с нулевым семиозисом [6:368], вполне актуально и сегодня. И этот процесс распада и деградации совпадает с катастрофической имплозией (сгущением, схлопыванием) современного информационного пространства, порождая парадоксальные по своей социокультурной природе феномены. Преобладание социокультурного промежутка – не деревни с ее традиционными устоями и не города – с его информационной насыщенностью и обширным коммуникативным полем – определяет доминирующую в пространстве провинции роль *поселковой* (*слободской*) культуры. При этом поселковость должна быть понята не столько как место обитания, сколько как *тип ментальности*, и поэтому может быть отчетливо представлена как устойчивый фактор собственно провинциально-городской культуры

Республики Коми. Такое положение вещей связано не столько с ее географической отдаленностью от центра, сколько с рядом экономических, социальных, исторических факторов. Поселковый тип ментальности – маргинальный по своей природе – находит объяснение посредством обращения к идее логики культуры, выдвинутой В.С. Библером и развитой А.С. Ахиезером. Отсутствие устойчивых форм визуализации и ориентация, по М. Маклюэну, на чувственно-аудиальный тип восприятия, определяет устойчивость эмоционально-инверсионной логики, погружая сознание в лабиринты инверсионных ловушек [2:85-97], то есть в бесконечный откат к предыдущим социокультурным формам, замещающий необходимость преодоления архаических схем и стереотипов. В частности, можно отметить педалирование в системе управления культурой региона фольклорно-этнической составляющей, понятой как прямое копирование так называемого «народного искусства» советского периода. Это, в свою очередь, не дает возможности социокультурного проектирования, невозможного без интериоризации диалога разнообразных логик многих культур. При исторически сложившемся отсутствии «тяжелого визуального стресса, создаваемого письменностью» [7:89], инверсионные ловушки в пространстве национальной провинциальной культуры приводят к абсолютизации этнического прошлого (в том числе и к участившимся фактам про-русских национал-патриотических выступлений) – или, как альтернативы, сталинской имперской идеологии.

Решение этой проблемы может быть только одно – активное внедрение курсов культурологии и мировой художественной культуры начиная с самых ранних этапов обучения. При этом значимым представляется не столько «знаниевый» подход к преподаванию этих курсов, и даже не эмоционально-чувствующий, но подход, который нацелен на формирование *механизмов понимания* – как двунаправленного процесса самосознания и самопонимания – и как неразрывно связанного с ним процесса понимания «Другого». Учебные дисциплины «Мировая художественная культура» и «Культурология» должны стать *курсами практической герменевтики* и, в то же время, *культурно-антропологическим проектом формирования идентичности* в целостном

комплексе ее сторон и граней: экзистенциальной, культурной, национальной, гражданской.

Вместе с тем проблема имеет и другой, не менее важный, аспект, на наш взгляд, напрямую связанный не только с собственно национально-этнической проблемой, как кажется, имеющей непосредственное отношение именно к культуре (формирование толерантности, например) и местом ее преподавания в школе. Этот аспект заключается в общей оценке социальной напряженности, определяемой качеством жизни населения и фактором социального неблагополучия. Экзистенциальный вакуум, формируемый обострившимся социальным неблагополучием, может быть если не преодолен, то в существенной мере компенсирован посредством стратегий педагогической антропологии, традиционной для отечественной педагогической мысли. Педагогические усилия должны быть направлены на погружение ребенка в духовную атмосферу и на формирование его самосознания, которое даст «возможность дойти до своего абстрактного и в то же время в высшей степени конкретного я» [11:599].

Необходимость формирования у учащихся и студентов *образа* своего «Я» посредством диалога с «Другим» (а только искусство и культура создают идеационную и деятельностную платформу расширения и систематизации пространства *Другого*) позволяет не только определить дисциплины культурологического цикла как базовые в системе общего среднего, а также и высшего педагогического образования, но осознать их значение как фактора национальной безопасности.

Литература.

1.Bjørn Brunstad, Eivind Magnus, Philip Swanson, Geir Hønneland, Indra Øverland. Big Oil Playground, Russian Bear Preserve or European Periphery? The Russian Barents Sea Region towards 2015. Eburon Delft: Eburon Academic Publishers, 2004.

2.Ахиезер А.С. Человек в поисках полноты бытия//Ахиезер А.С.Труды. Том 2. - М., 2008.

3.Божинская Т. Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований//Теория и практика общественного развития. Философские науки. 2010. №2.

4.Зорин А. Гуманитарное образование в трех национальных образовательных системах//Полит.ру: Интрнет-ресурс. Режим доступа: http://www.polit.ru/lectures/2009/11/12/gumeducation.html (дата обращения 21.09.2010)

5.Инюшкин Н.М. Провинциальная культура: взгляд изнутри. - Пенза, 2004.

6.Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. - М.. 1996.

7.Маклюэн Г.М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. - М, 2003. (Приложение к серии «Публикации Центра Фундаментальной Социологии).

8.Министерство образования и науки Российской Федерации. Официальный сайт. Электронный ресурс. Режим доступа: http://mon.gov.ru/press/reliz/6463/ (дата обращения 07.10.2010)

9.Пилясов А.Н. И последние станут первыми. Северная периферия на пути к экономике знания. – М.,2009

10.Север: проблемы периферийных территорий/Отв. Ред. В.Н.Лаженцев. - Сыктывкар, 2007.

11.Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 10. - М.-Л., 1950.

12.Франкль В. Страдания от бессмысленности жизни. Актуальная психотерапия. - Новосибирск, 2009. (Пути философии).

13.Шабаев Ю.П. Региональные, этнические и гражданские идентичности в культурном пространстве Русского Севера//Идентичность: интеллектуальные практики и социальное конструирование. Коллективная монография/Под ред. И.Е. Фадеевой, Ю.П. Шабаева/Отв. ред. И.Е. Фадеева. - Сыктывкар, 2010.

Т.Б. Алексеева, г. Санкт-Петербург

Сущность и основные положения культурологического подхода в педагогике и образовании (некоторые аспекты проблемы)

Культурологический подход является одним из самых обсуждаемых в современной педагогике и образовании. В самом общем виде

культурологический подход в любой области социогуманитарного познания может быть сформулирован следующим образом: изучение проблемной области через призму ее взаимосвязи с культурой. Такая формулировка не вызывает сомнений ни у кого из исследователей. Разночтения начинаются тогда, когда предпринимается попытка конкретизировать эту формулировку. Данное обстоятельство обусловлено сложностью самого понятия «культура», что приводит к многообразию трактовок познавательных возможности культурологического подхода. В этой статье на основе анализа существующих концепций будет предпринята попытка предложить вариант разносторонней характеристики познавательных возможностей культурологического подхода для решения педагогических проблем (как теоретического, так и практического плана).

Проблема взаимосвязи культуры и образования, культуры и педагогики, а также попытки решения различных педагогических проблем через «призму» этой взаимосвязи занимает серьезное место в трудах многих современных зарубежных и отечественных исследователей (В.С. Библера, С.В. Бобрышова, Е.В. Бондаревской, Н.В. Бордовской, Дж. Брунера, А.П. Валицкой, И.Е. Видт, В.И. Гинецинский, Н.Ф. Головановой, А.Я. Данилюка, А.С. Запесоцкого, И.Ф. Исаева, В.В. Краевского, Н.Б. Крыловой, Е.В. Оганесян, К.Д. Радиной, М.Е Ретивых, Н.Е. Щурковой и др.). В каждой из работ предлагаемая характеристика культурологического подхода базируется на тех или иных сторонах объективно существующей взаимосвязи между образованием (педагогикой) и культурой. При этом следует сказать, что далеко не все исследователи проблемы взаимодействия культуры и образования (педагогики) предпринимают попытку целостной характеристики культурологического подхода. В основном речь идет об использовании культурологического подхода для решения конкретной педагогической проблемы. Для наиболее полного понимания познавательной значимости культурологического подхода подобные работы, безусловно, важны, но они ассоциируются только с частями мозаики, которые еще надо составить в целостную картинку.

Определение сущности и целостной характеристики культурологического подхода в образовании и педагогике стало специальным предметом рассмотрения таких исследователей как, например, Н.Б. Крыловой, Е.В. Бондаревской, Н.Е. Щурковой и А.С. Запесоцкого. Названные авторы методологическую ценность культурологического подхода связывают с кардинальным изменением требований к человеку с точки зрения современной культуры. Эти изменения предполагают, прежде всего, изменение статуса человека: «…на смену социально-ролевому способу организации жизнедеятельности (традиционному для индустриального общества и подчиняющего личность функциональным императивам общественных структур) приходит социально-культурный тип бытия, более адекватный природе человека и превращающий его из «винтика» социальной машины… в субъекта социума и культуры»[1:141]. Об этом же пишет и Н.Б. Крылова: «На протяжении последних десятилетий идет интенсивная разработка широкого круга культурологических проблем образования, что продиктовано потребностями нового этапа развития человеческого сообщества, требованиям которого знаниевая парадигма уже не соответствует» [2:74]. Подобные рассуждения вытекают из положения, согласно которому образовательные системы определенного этапа развития культуры необходимо отражают его специфику (С.И. Гессен).

Новый тип культуры, складывающийся на рубеже XX-XXI веков, обусловливает поиск нового типа образования, «работающего» на «вызовы» времени. Главный смысл такого образования – «превращение человека в субъекта социума и культуры» (А.В. Запесоцкий). Огромную значимость приобретают способности человека: конструировать свой внутренний мир на основе ориентации в мире культуры, ее ценностей, теорий, правил; осуществлять осознанный выбор; оставаясь неповторимым, сосуществовать с другими людьми, быть способным к совместному решению проблем самого разного характера и т.д. Перечисленные цели современного образования не являются традиционными для России. Следовательно, условия для их достижения – актуальная проблема отечественной педагогической теории и образовательной практики.

Необходимость проектирования нового типа образования предполагает опору на новую методологию. Современные исследователи, изучающие культурологический подход, видят именно в нем методологическую основу для создания новой модели образования.

Так, например, Н.Б. Крылова пишет: «Культурологический подход как совокупность методологических и методических принципов трактовки образования с позиции культуры, заложил основу для интеграции многих инновационных идей и создания культуросообразной модели образования, основанной на развитии творческого потенциала ребенка… Культурологический подход может стать базой для обновления образования» [2:75].

Об этом же рассуждает А.Я. Гуревич, обращая внимание на то, что человечество столкнулось с объективной необходимостью «признать человека содержанием исторического процесса» [3:26]. Е.В. Бондаревская конкретизирует эту мысль: «…Причем, сделать это необходимо не на уровне декларации, а на уровне разработки методологии и соответствующей культурной практики, в том числе и образовательной» [4:142]. Исследователь акцентирует внимание на том, что образование – «это такая целостность, которой присущи культурообразующие и прогрессообразующие функции» [4:87]. Данное обстоятельство – серьезное основание для того, чтобы найти способ интеграции образования в культуру. В качестве такого механизма рассматривается культурологический подход: «Культурологический подход в нашем понимании – это видение образования сквозь призму понятия культуры, т.е. его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все составляющие которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку - его развитию, самоопределению, самореализации» [5]. Это означает «поворот всех компонентов образования к культуре и к человеку как ее творцу и субъекту, способному к культурному саморазвитию» [6:87].

Таким образом, мы видим совершенно определенное понимание культурологического подхода, который рассматривается в качестве ведущего методологического основания для разработки новой модели

образования, главной особенностью которой должно стать функционирование по законам культуры и ориентация на индивидуально-личностное, на становление человека как субъекта культуры.

На данный момент известен ряд моделей школ, в основу концепций которых заложено именно такое понимание культурологического подхода (Школа диалога культур В.С. Библера; модель культуротворческой школы А.П. Валицкой и др.). Общей особенностью этих моделей является их авторский характер, а также то, что их полная реализация на практике предполагает кардинальную перестройку всего образовательного процесса. Таким образом, сложно говорить о том, что в полном своем варианте подобные модели в ближайшем будущем станут достоянием массовой практики.

Однако такая абсолютизация понимания культурологического подхода настораживает. Не приводит ли она к сужению его познавательных возможностей как методологического подхода современной педагогики? Действительно, трактовка культурологического подхода, акцентирующая внимание только на его значимости для построения новой культуросообразной модели образования, ограничивает познавательное поле проблем, для эффективного решения которых он может быть реализован. На подобные размышления наталкивает и определение культурологического подхода, предлагаемое Н.Б. Крыловой в книге «Культурология образования» [7]. Несмотря на то, что исследователь рассматривает культурологический подход как одно из исходных понятий культурной парадигмы, определение носит гораздо более широкий характер: «совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психической жизни (в том числе, сферы образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий таких, как культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы и т.д.» [7:65]. По сути данное определение «ставит» проблему конкретизации эвристических возможностей культурологического подхода через перечень его положений. В этом контексте реализация культурологического подхода для создания культуросообразной школы является только одним из таких положений.

При характеристике возможностей культурологического подхода в педагогике и образовании целесообразно отталкиваться от общего для социогуманитарных наук понимания культурологического подхода. Как уже отмечалось, согласно этому пониманию, реализация культурологического подхода в рамках той или иной области социогуманитарного познания предполагает решение конкретных проблем предметной области через призму культуры как целостной системы (как в горизонтальном, так и в вертикальном срезе) на основе анализа взаимосвязей между предметной областью и культурой. Конкретизация данной формулировки для той или иной области социогуманитарного знания предполагает ответ на вопросы:

- в чем именно заключается взаимосвязь предметной области и культуры?

- какую роль и какие функции предметная область выполняет в культуре?

- какое значение для предметной области и культуры в целом может иметь их рассмотрение во взаимосвязи?

Ответ на эти вопросы позволит вывести основные положения культурологического подхода для современной педагогики и образования.

Педагогика и образование – это не просто органичная часть культуры наряду с остальными, а один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в культуру. Из этого тезиса следует целый ряд положений культурологического подхода в педагогике и образовании.

Система образования и педагогическая мысль отражают в себе специфику той культуры, в условиях которой функционирует. Из этого следует первое положение культурологического подхода: изучение системы образования и систем педагогических идей в контексте специфики того или иного типа культуры позволяет глубже понять систему образования или систему педагогических идей, оценить их культуросообразность. Ценность данного положения проявляется, прежде всего, в историко-педагогических исследованиях, но также и при решении задачи проектирования современной системы образования, которая должна отвечать «вызовам» современной культуры.

Культура, а значит и образование, не статичны. Если меняется культура, то меняется и образование; если меняется образование, то меняется и культура. Это означает, что в качестве движущей силы изменений системы образования выступает противоречие между существующими характеристиками образования и новыми требованиями, выдвигаемыми культурой. Так, рассуждая об этом применительно к современным реалиям культуры и образования, И.Е. Видт отмечала: «Образование, являясь «производным» культуры, представляет собой ее определенную «проекцию» и в норме по своим морфоэпистемическим характеристикам адекватно признакам породившей его культуры. Поэтому нынешний кризис образования – закономерное следствие, отражающее противоречи**е** между образовательной моделью, служившей индустриальной культуре, и нарождающимися признаками культуры нового типа» [8:3-4]. Таким образом, ***второе положение культурологического подхода*** можно сформулировать следующим образом: *изучение особенностей современной культуры с целью проектирования моделей образования, с одной стороны, отвечающим этим особенностям, а, с другой, - ориентированных на будущее (дальнейшее развитие культуры).*

Яркой иллюстрацией этого положения культурологического подхода являются концепции Е.В. Бондаревской, Н.Б. Крыловой и Н.Е. Щурковой.

Ни культура, ни образование (как ее часть) не являются неизменными. Они эволюционируют. Поэтому ***в качестве третьего положения культурологического подхода*** можно рассматривать следующее: *исследование закономерностей эволюционирования образования на основе анализа особенностей культуры, частью, которой образование является.* Данное положение особенно актуально для историко-педагогического исследования, а также при изучении проблем современного образования с целью проектирование модели образования нового типа. Теоретические основы данного положения разработаны И.Е. Видт в докторской диссертации «Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном контексте» [8].

Следующее ***положение культурологического подхода в педагогике и образовании*** заключается в следующем***:*** *теоретической базой изучения*

педагогических проблем через «призму» культуры как целого по отношению к части могут стать конкретные теории, закономерности, понятия, полученные в результате исследования феномена «культуры». Так, например, собственно педагогические концепции и модели образования могут строится на основе конкретных культурологических концепций. В качестве примера реализации этого положения можно привести концепцию «Школы диалога культур» В.С. Библера и др., методологическим основанием которой стала концепция диалога культур.

Содержательное богатство культуры – основной источник, из которого черпается содержание образования. В этой связи одной из важнейших педагогических проблем во все времена была проблема отбора из содержательного богатства культуры тех элементов, которые необходимо представить в содержании школьного образования. Одним из эффективных инструментов этого отбора, безусловно, является культурологический подход. ***Соответствующее его положение*** можно сформулировать следующим образом: *изучение содержательного богатства культуры в целом и отдельных ее областей с целью вычленения тех элементов, которые необходимо должны быть представлены в содержании образования на разных уровнях.*

Сегодня остро стоит проблема преодоления так называемой расчлененности школьного образования на отдельные учебные предметы. В этой связи в течение многих лет ведется поиск путей осуществления межпредметных связей и возможных способов интеграции содержания образования (т.е. объединение разрозненных компонентов содержания образования в единое целое на объективных основаниях). Особенно остро стоит проблема межпредметных связей и интеграции естественнонаучных и гуманитарных областей образования. Если исходить из того, что содержание образования является отражением, «слепком» содержательного богатства культуры, то требование интеграции содержания необходимо. Действительно, ведь культура представляет собой целостную систему, отдельные элементы которой несут в себе характеристики целого. В контексте этой проблемы можно сформулировать следующее ***положение культурологического подхода***: *анализ механизмов, обусловливающих*

целостность культуры, с целью разработки оснований для интеграционных процессов в содержании образования.

Среди компонентов содержательного богатства культуры особое место занимают нормы и ценности. Как известно, «ценности – общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться; они составляют основу нравственных принципов; разные культуры могут отдавать предпочтение разным ценностям» [9:463]. Однако среди ценностей исследователи выделяют отдельную группу – общечеловеческих (или общекультурных) ценностей, т.е. таких, которые актуальны практически для любого типа культуры, а следовательно, характеризуют культуру как целостный феномен. Именно ориентация на эти ценности составляет стержень воспитательных систем. Ценностное же многообразие, характерное для современной культуры, обостряет проблему поиска ценностных оснований реализации воспитательного процесса. Поэтому целесообразно говорить о следующем ***положении культурологического подхода***: *изучение ценностных аспектов культуры с целью отбора тех из них, на основе которых могут разрабатываться современные концепции воспитания.*

Одной из основных характеристик современного мира и культуры являются интеграционные процессы во всех областях культуры. В этой ситуации неизбежно происходит сближение различных образовательных традиций, становление единого мирового образовательного пространства. Процесс интеграции имеет двусторонний характер и инициирует как минимум две группы проблем. Актуализируется проблема поиска методологических оснований становления единого образовательного пространства, инструментов исследования образовательного опыта разных стран и воспитательного опыта разных наций с позиций его заимствований и общекультурной значимости в современных условиях. Одновременно обостряются проблемы сохранения самобытности отдельных национальных и этнических культур, в частности, путей создания педагогических условий становления этнокультурной идентичности при одновременном терпимом уважительном отношении к другим народам. В этой связи огромную эвристическую ценность приобретает ***следующее положение***

культурологического подхода: *изучение вненациональных характеристик культуры, с одной стороны, и особенностей различных национальных и этнических культур с другой, с целью учета этих характеристик при разработке оснований для современных моделей образования разных уровней, органично сочетающих в себе как общекультурные, так и национальные составляющие.*

Высокая эвристическая ценность обозначенного положения культурологического подхода ярко проявляется, например при изучении возможностей государственных и национальных систем образования в становлении национального самосознания.

В условиях педагогического образования культурологический подход обладает высоким эвристическим потенциалом.

Говоря о нём, нельзя не затронуть вопрос о целесообразности реализации культурологического подхода в рамках педагогического образования. Эта целесообразность обусловлена, на наш взгляд, следующими обстоятельствами.

Педагогическое образование является одним из направлений современного образования. Следовательно, ему должны быть присущи характеристики, актуальные в условиях современности. На основе культурологического подхода становится возможной разработка тех аспектов образования любого уровня, которые «отвечают» вызовам современной культуры.

Реализация культуросообразного образования в практике массовой современной школы невозможна без учителей, готовых и способных к такой реализации. Это определяет необходимость проектирования соответствующих компонентов педагогического образования. В частности, актуализируется проблема поиска путей обучения будущих учителей использованию культурологического подхода как эффективного «инструмента» решения различных педагогических проблем (например, проблем интеграции содержания образования, разработки новых учебных курсов, проектирования педагогических технологий и т.д.).

Педагогика и образование как области выполняет в культуре особую специфическую роль. Фиксируя эту роль, исследователи, в частности

рассматривают ряд социокультурных функций образования и педагогики. Так, например, Н.В. Бордовская [10:65-67] определяет семь таких функций:

1) образование – это один из оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры;

2) образование – это практика социализации человека и преемственности поколений;

3) образование – это механизм формирования общественной и духовной жизни человека и отрасль массового духовного производства;

4) образование – это процесс трансляции культурно-оформленных образцов человеческой деятельности;

5) образование – это функция развития региональных систем и национальных традиций;

6) образование – это социальный институт, через который передаются и воплощаются базовые культурные ценности и цели развития общества;

7) образование – это активный ускоритель культурных перемен и преобразований в общественной жизни и в отдельном человеке.

Таким образом, изучение педагогических дисциплин (в первую очередь, введения в педагогику, теоретической педагогики, истории педагогики и образования) может способствовать более глубокому пониманию не только самой педагогической области знания, но и культуры в целом. Можно сказать, что педагогика в определенном смысле является дисциплиной «культурологической», т.к. в её содержании фиксируются особенности культуры в целом. Данное обстоятельство можно рассматривать и в качестве основания для проблемного построения содержания педагогических дисциплин и, как следствии, активизации познавательного интереса студентов к изучению педагогики. Так, например, реализация культурологического подхода в изучении объекта и предмета педагогики позволяет создать условия для глубокого осмысления студентами роли и возможностей педагогики в культуре и обществе, что создает серьезную эмоциональную основу для изучения всего дальнейшего курса. Этому же способствует построение историко-педагогических курсов на основе культурологического подхода к рассмотрению особенностей педагогической мысли и образования в рамках различных исторических

эпох. Кроме того, рассмотрение историко-педагогических явлений с позиции культурологического подхода не только помогают студенту понять смысл этих явлений, но позволяет постичь закономерности историко-педагогического процесса, т.е. закономерности генезиса историко-педагогического знания.

Литература.

1.Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М., 2002.

2. Крылова Н.Б. Антропологический, деятельностный и культурологический подходы. Тезаурус. – Новые ценности образования. – 2005, выпуск 5 (25).

3. Гуревич А.Я. О природе современной исторической науки//Вопросы истории. – 1991. - № 2-3.

4. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону, 1999.

5.Бондаревская Е.В. "Личностно-ориентированный подход в теории и практики педагогической работы с детьми мигрантами/Сборник трудов Второй Международной научно-практической конференции "Международная педагогическая лексикография в теории и практике обучения в высшей школе" (25-26 августа 2001 года). Мастер-класс Бондаревской Евгении Васильевны (http://rspu.edu.ru/pageloader.php?pagename=/structure/publishing_centre/collections_of_works/conf5/bondarevskaja&print_friendly=1)

6. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-на-Дону, 2000. – С. 87.

7. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М., 2000.

8. Видт И.Е. Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе. Автореф…. Дисс.на соискание степени доктора пед.наук. - Тюмень, 2003.

9. Кононенко Б.И. Словарь по культурологии. – М., 2003.

10. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб., 2008.

Глава II. Культурологическое образование: современное состояние и перспективы развития

Т.Л. Марсодолова, г. Санкт-Петербург

Проблемы изучения религиозной культуры в современной российской школе

В настоящее время на федеральном уровне создаются программы по модернизации и инновационному развитию школьного образования и переориентации его на духовно-нравственное воспитание учащихся. Поэтому проблема изучения религиозной культуры в светской российской школе сейчас очень актуальна.

26 мая 2010 г. в Высоко-Петровском мужском монастыре г. Москвы состоялось заседание секции «Наша новая школа и духовно-нравственное воспитание: традиции и инновации» XIV Всемирного русского народного собора. Представители РПЦ видят «Новую школу» как часть системы непрерывного духовно-нравственного образования от детского сада до вуза. В резолюции было отмечено, что «необходимо не только утверждать преподавание основ православной культуры (или других традиционных для России религиозных культур) как полноценного учебного предмета по выбору в общеобразовательной школе, но и создавать православные комплексы, где образование и воспитание строились бы на основании православного мировоззрения от детского сада до получения юношами и девушками специальности» [1].

Изучение религиозной культуры после почти столетнего перерыва стало возможным для учащихся светских школ России только в начале XXI в. Приказом Минобразования от 1 июля 1999 г. № 58 был создан Координационный совет по взаимодействию Министерства образования РФ и Московской Патриархии РПЦ по координации духовно-нравственного воспитания и просвещения молодёжи [2]. В рамках регионального образовательного компонента в 15 регионах России с 1 сентября 2006 по 2009 гг. изучался факультативный курс «Основ православной культуры» (ОПК). В 2009 г. была создана «Концепция духовно-нравственного развития

и воспитания гражданина России». С 1 апреля 2010 г. по 2012 г. в 19 регионах России проводится эксперимент по введению в 4-5 классы новой общеобразовательной области «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ).

Целью учебного курса ОРКСЭ является формирование у младшего школьника мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений [3].

Выделены следующие задачи ОРКСЭ: знакомство учащихся с основами четырех мировых религиозных культур и светской этики; развитие представлений младшего подростка о значении нравственных норм и ценностей для достойной жизни личности, семьи, общества; обобщение знаний, понятий и представлений о духовной культуре и морали, полученных учащимися в начальной школе, и формирование у них ценностно-смысловых мировоззренческих основ, обеспечивающих целостное восприятие отечественной истории и культуры; развитие способностей младших школьников к общению в полиэтнической и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога во имя общественного мира и согласия.

Содержание каждого модуля состоит из четырёх блоков: 1. Введение. Духовные ценности и нравственные идеалы в жизни человека и общества (1 ч.); 2. Основы религиозных культур и светской этики. Часть 1. (16 ч.); 3. Основы религиозных культур и светской этики. Часть 2. (12 ч.); 4. Духовные традиции многонационального народа России (5 ч.). Предполагается, что уроки из блоков 1 и 4 будут проводиться одновременно со всеми учениками, независимо от того, какой модуль они выбрали. Эти уроки направлены на формирование представлений учащихся об общечеловеческих ценностях, воспитание патриотизма, межконфессиональный диалог.

Эксперимент свидетельствует о том, что вопросы духовно-нравственного воспитания в современном обществе как никогда актуальны. Изучение основ религиозной культуры в государственной школе является тем минимумом, который позволяет прикоснуться к огромному

культурному наследию Православия. Работа по обеспечению духовно-нравственного воспитания школьников должна быть рассчитана на долгосрочную перспективу: в 2012 г. изучение религиозной культуры и светской этики может быть доступно каждому учащемуся. Но это произойдёт лишь в результате положительного хода эксперимента.

Подобные процессы по духовно-нравственному воспитанию учащихся происходят в Белоруссии и на Украине. С 2010/2011 учебного года в системе среднего образования Белоруссии с 1-го по 11-й классы введена учебная программа факультативных занятий «Основы православной культуры. Православные святыни восточных славян». Эта первая программа в Белоруссии, которая охватывает весь период обучения в школе. Данная программа была одобрена решением Координационного совета Министерства образования Беларуси и Белорусской Православной Церкви по вопросам сотрудничества от 4 февраля 2010 года [5].

В 2006 году Министерство образования и науки Украины утвердило Концептуальные основы изучения предметов духовно-морального направления в общеобразовательных учебных заведениях. Учебные материалы по «Основам христианской этики» были разработаны для 5-6 классов. А с 26 января 2010 г. была начата работа над программой данного курса для 7-12 классов. Сегодня «Основы христианской этики» и «Христианская этика в украинской культуре» преподается в 30% школ Украины. Преподавание основ христианской этики осуществляется на факультативных началах при наличии соответствующего желания и волеизъявления родителей [5].

Введение в школы России, Белоруссии и Украины изучения религиозной культуры является продолжением тысячелетней традиции школьного образования, тесно связанного с православием.

Первые русские школы строили при церквях и монастырях по византийским образцам. В X в. Владимир учредил первую школу для детей боярского сословия, «послав, нача поимати у нарочитые чади дети и даяти нача на учение книжное» [6]. Родители «плакали за ними, как за мёртвыми», так как боялись, что дети пойдут в монахи. Его сын Ярослав открыл школу для подготовки служителей

православной церкви из детей священников и церковных старост, куда родители отдавали детей охотнее [4].

При монастырях были хорошие библиотеки, монахи вели летописание. Некоторые центральные монастыри, например, Киево-Печёрский (основан в середине XI в.), стали своего рода духовной академией [8:55], где насельники их получали не только религиозные, но и светские знания. Из учебных предметов первое место занимали Псалтирь, церковное пение и письмо.

В Южной Руси XVI в. при церквях возникли «братские» школы по образцу иезуитских коллегиумов, но в которых готовили защитников православной веры. Первая школа была основана в 1580 г. в Остроге князем Константином. В 1589 г. в Киеве, братством при Богоявленской церкви было учреждено училище, которое в 1631 г. было реорганизовано в Киево-Могилянскую академию – первое высшее учебное заведение на Руси, где в преподавании доминировала схоластическая философия, но она служила обоснованию и доказательству высоких истин православия.

Школьное образование Московской Руси после неудачных попыток его введения Иваном Грозным запаздывало. Пётр Могила в 1640 г. написал царю Михаилу Фёдоровичу прошение устроить в Москве монастырь, а «при монастыре учинить школу для обучения грамоте греческой и славянской детей бояр и простого чина» [6:118]. В 1682 г. царь Фёдор Алексеевич подписал указ об открытии в Москве академии подобно Киево-Могилянской. Но лишь в 1687 г. при Софье Алексеевне были основаны Эллино-греческие схолы при типографии Заиконоспасского монастыря. Пётр I придал схолам статус государственной Академии, позже названной Славяно-греко-латинской, готовившей не только служителей православной церкви, но и людей для государственной службы.

Система всеобщего образования была законодательно закреплена Александром I с открытием Министерства народного просвещения. В 1811 г. по повелению Александра I во всех учебных заведениях гражданского ведомства вводится должность законоучителя (священника), обучение Закону Божиему и ежегодные экзамены по данному предмету.

При Николае I задачей государственной образовательной политики было воспитание нравственности в духе служения престолу и Отечеству, подкреплённой концепцией С.С. Уварова «православие-самодержавие-народность». Устав 1828 г. закрепил главенствующее положение Закона Божия среди других предметов.

Целью Закона Божия являлось «утверждение в народе религиозных и нравственных понятий» православия (приобщение детей к молитве, посещение храмов, святых мест, чтение религиозных текстов). Содержание Закона Божия в светской начальной школе состояло из изучения церковных молитв и пения, краткой священной истории и краткого Катехизиса, а в средней – Священной истории Ветхого и Нового Заветов, учения о Богослужении Православной Церкви, Катехизиса, церковной истории [9].

Формальное введение ОРКСЭ не может быть гарантией духовного возрождения страны, так как для получения положительного результата эксперимента надо не просто прослушать содержание одного из модулей, а прочувствовать его. Без интереса к новому предмету и «потребности души» учителей и родителей нельзя добиться повышения нравственности детей. Правильное преподавание ОРКСЭ в школах на основе осознания учащимися принадлежности к одной российской нации через принцип «единство в многообразии» может стать мощным средством предотвращения разногласий как между представителями разных конфессий, так и между верующими и атеистами.

Приведём статистику выбора школьниками модулей ОРКСЭ по регионам России на 16 марта 2010 г. В Центральном федеральном округе большинство четвероклассников выбрали основы православия. В Северо-Западном федеральном округе в Вологде предпочтение было отдано изучению основ православия, а в Калининграде – светской этике. В Сибирском федеральном округе большинство учащихся выбрало светскую этику. На Дальнем Востоке в Еврейской автономной области (ЕАО) родители выбрали для своих детей основы православия, а на Камчатке – светскую этику. Среди уральских регионов известны данные только по Курганской области, в которой большинство детей хотят изучать светскую этику. В Приволжском федеральном округе также предпочтение было

отдано основам светской этики. В Южном федеральном округе большинство четвероклассников Чечни и Карачаево-Черкессии хотят посещать занятия по основам ислама, Калмыкии – буддизм, а Ставрополья – православие [10].

В феврале-марте 2010 г. в РГПУ им. А.И. Герцена на факультете философии человека при поддержке кафедры теории и методики философско-культурологического образования автором был разработан и проведён эксперимент по теме «Интерес учащихся к изучению русской религиозной культуры». В исследовании участвовали 390 учеников 4-5 классов десяти школ города и 17 студентов 4 курса кафедры теории и истории культуры.

Цель исследования заключалась в выявлении уровня интереса учащихся к изучению русской религиозной культуры (православия) для проектирования эффективной методики изучения ОПК.

Задачи исследования: определить начальный уровень интереса учащихся к изучению русской религиозной культуры; изменить уровень интереса учащихся через расширение их представлений об изучаемой теме; оценить изменение уровня интереса учащихся в результате внедрения разработанной методики.

Перед началом исследования была выдвинута гипотеза, что уровень интереса учащихся может возрастать по мере расширения их представлений о русской религиозной культуре. За варьируемый фактор был взят показатель уровня интереса учащихся, который мог быть низким, средним или высоким.

Эксперимент состоял из трёх этапов: констатирующего, преобразующего и контролирующего. На констатирующем этапе учащимся двух параллельных классов (контрольного и экспериментального) студентами были выданы одинаковые анкеты с группами вопросов-утверждений на уровень интереса к православной культуре.

На преобразующем этапе студентами для учащихся экспериментального класса был проведён один урок-беседа с показом электронной презентации по православной культуре (храмы, иконы, скульптура). В конце урока учащиеся на выбор выполняли творческие

задания. На контролирующем этапе было осуществлено вторичное анкетирование учащихся контрольного и экспериментального классов с целью определения изменения уровня интереса учащихся к данной теме.

По полученным результатам эксперимента был подготовлен доклад для Второй Герценовской школы практической культурологии в рамках Четвёртого собрания НОКО (апрель 2010 г.) и отдана в печать статья. Поэтому в данной статье более подробно остановимся только на преобразующем этапе эксперимента.

Творческие задания для учащихся экспериментального класса автором были сформулированы так: 1. «Мой образ Святой Руси»: нарисуй или опиши словами образ, с которым у тебя ассоциируется средневековая Русь; 2. «Я в Средневековье»: Продолжи фразу «Если бы я жил в средневековой Руси, то…»; 3. «Мой ангел»: нарисуй ангела таким, каким ты его себе представляешь. Некоторые учащиеся выполнили все три задания.

Учащиеся, выполнявшие первое задание, рисовали свой образ Руси или описывали его словами. Было получено 55 изображений и описаний. Приведём примеры из работ школьников, как они представляли себе Святую Русь: 1. «Деревянные дома, стоящие вокруг фонтана, дома стоящие около воды, а на берегу рыболовецкая пристань. За домами скотобойня, где добывают мясо»; 2. «Тихий луг, на котором стоит деревня и там люди занимаются ремеслом. Стоит царь вместе с дружиной и смотрит в даль»; 3. «Деревянные дома, храмы, много икон»; 4. «Русь большая, светлая, божественная»; 5. «Чистый воздух, поляна, играют дети, купцы всё торгуют, мамы покупают что-нибудь, в доме они молятся, готовят, стирают, а мужья ходят на свою работу».

Учащиеся рисовали Русь в виде букета из пшеничных колосков и полевых цветов, богатыря в латах в железе, солнца, подсвечника с тремя свечами, крылатого воина в шлеме с крестом и со свечой и великими книгами в руках. Русь у детей ассоциировалась с образами Владимира Красного Солнышка, Иисуса Христа, святых. Двое ребят написали стихотворения. Приведём одно из них:

Святой Иисус люблю тебя.
За всё.
За творчество, за веру, за жизнь, за близких.
За то, что жизнь всем дал.
Спасибо за еду, питьё тебе.
За чувства, которые ты дал нам.
Ты спас нас всех от смерти, пожертвовав собою.
Ты стал когда-то человеком.
Ты излечил людей от смерти.
Ты понимал, что люди грешны.
Но всё равно нам помогал.
Распяли на кресте тебя.
Но ты простил нас.
(Н. Медведев, школа 255, 5 класс)

Второе задание выполнили 37 человек, написав рассказы «Я в Средневековье». Фразу «Если бы я жил в средневековой Руси, то…», учащиеся продолжили так: я бы помогала всем, работала, работала; я ходил бы в церковь и храмы и смотрел иконы; я бы делал тоже самое, что делают люди из Руси; я бы хотела посмотреть внутреннюю обстановку церкви (мне очень интересно, какие были раньше порядки в церкви), и посмотреть иконы, которые не сохранились до наших дней; я был бы гвардейцем охраняющим царя; я бы служил в дружине; я бы построил огромный замок с хорошими воинами; я бы защищал свой город; я бы училась грамоте и этикету, потому что это важно для жизни; я бы была русской девицей с косами до колен; я была бы крестьянкой; я бы молилась; я была бы счастлива, я бы любила ходить в храмы и церкви; я бы хотел быть торговцем, покупал бы 6 икон, и не опаздывал бы и придумал бы какой-нибудь феномен; я бы в то время каждый день ходил в храм, я бы сделал красный угол в доме и обвешал бы стены иконами; я бы соблюдала все законы, поручения и правила, часто ходила в церковь и молила о помощи и здоровье, чаще помогала больным и бедным людям, и может даже работала в церкви».

Хочется особо выделить рассказ Соловьёвой Лизы: «Если бы я жила в средневековой Руси, то я бы давно ушла хозяйничать, мыть, убирать, готовить. Потому что раньше учили этому ребёнка лет в семь, и дети умели делать всё. Выдавали замуж лет в 14 или 15. Когда начиналась война, все наши русские уходили на бой, то рядом с ними был ангел-хранитель, все святые, Иисус Христос, Святая Троица и Богородица. Жёны плакали, когда они должны были покинуть свои дома и уйти защищать Русь. Это было сделать очень сложно победить, но Господь бог им поможет. Они дрались, дрались, и наконец победили, много солдат погибло. После этого они попали на небеса. Некоторые солдаты вернулись домой к ним. И всё-таки это тяжело война (5 класс, 255 школа).

Наибольшей популярностью пользовалось третье задание (151 рисунок ангела). Девочки рисовали ангела в виде девушек с крыльями и нимбом, а мальчики – ангелов юношей, иногда с мечом. Ангелов также изображали с крестом или цветком, в виде крылатого сердца, ангелов-аниме, ангелов-эмо и ангела Барта (герой мультфильма «Симпсоны»).

Приведем два рассказа детей об ангелах: 1. «Ангел – это наш лучший друг, который показывает нам правильный путь к чистой душе. Ангел всегда рядом с тобой, он защищает нас от злой силы»; 2. «Мой Ангел Павел. Он стоит у врат в рай рядом с апостолом Лукой. Павел охраняет рай. Его меч самое сильное оружие. Вокруг его главы сияет ослепительный нимб. Одежды его белее снега, а мысли чище солнечного света».

Нужен ли детям новый предмет «Основы православной культуры»? Да, нужен, потому что они хотят многое знать о православной культуре, которая у них ассоциируется с культурой Средневековой Руси. Приведём высказывания детей из анкет, где они отвечали на ***вопрос, чтобы они хотели узнать о русской религиозной культуре:*** интересно всё узнать; зачем рисуют иконы, зачем умирают люди, зачем придумали Иисуса Христа; как создавались иконы и быстро ли русские люди приспособились к новой для них религии, долго ли люди исполняли все заповеди, ведь в Библии такие люди были; интересно узнать про храмы: когда и кем построены и много ли было людей, которые туда ходили; интересно узнать все заповеди и исполнять их, потому что хочу, чтобы все жили в мире; как

жили предки, какие были храмы, иконы, дома; о русских иконах, так как мне интересно, как их писали, пишут и писать будут; интересно узнать об иконах Бога, Иисуса Христа, Ангела-хранителя и Святых покровителей; хочу узнать, будут ли люди культурными, хорошими и все бы верили в Бога и старались не согрешать; интересно, чтобы жить честно, правильно, как написано в Священном Писании; почему православные храмы такие красивые; почему иконы такие живые и др.

Приведём два развёрнутых ответа на данный вопрос: 1. «Я бы хотела побольше узнать о заповедях и о писании икон в разных местах, и в целом о вере русского народа. Ведь это очень важно, если человек не стремится узнать об этом, то он должен знать это как приличный образованный человек»; 2. «Мне очень интересно об этом всём знать, так как я этого ещё не знаю, ведь чего не знаешь, тем и заинтересуешься. Религия это очень интересно. Как создавалась эта красота, храмы, как люди подчинялись самому могущественному – это церковь».

В анкете № 2 учащимся был задан вопрос: «Считаешь ли ты, что тебе будет интересно в школе изучать «Основы православной культуры» (ОПК)?» Хотят изучать в экспериментальном классе – 55%, не хотят – 20%, не определились – 13%, не ответили – 12% учащихся. В контрольном классе хотят изучать – 41%, не хотят – 23%, не определились – 10%, не ответили 26% учащихся.

Урок, на котором учащимся рассказывалось только о православном искусстве как части русской культуры, был всего один. Но даже этого было достаточно, чтобы многие дети отнеслись к выполнению заданий ответственно, творчески, с душой. Читая их ответы в анкетах, радуешься, что дети по-детски наивны и чисты, и они наше будущее. Вот для таких детей и создаётся «наша новая школа», в которой не будет проблем с постановкой вопроса: надо ли изучать в школе религиозную культуру?

Литература.

1. Резолюция секции «Наша новая школа и духовно-нравственное воспитание: традиции и инновации» XIV Всемирного русского народного собора [Электронный ресурс]//Русская Православная Церковь:

[Официальный сайт Московского Патриархата] <http://pda.patriarchia.ru/db/text/1167305.html> (27.05.2010).

2. Приказ Минобразования от 1 июля 1999 г. № 58 о создании Координационного совета по взаимодействию Министерства образования РФ и Московской Патриархии РПЦ [Электронный ресурс]//inPravo.ru [сайт]/<http://arhiv.inpravo.ru/data/base513/text513v809i464.htm> (март 2007).

3. Основы религиозных культур и светской этики - Об учебном курсе [Электронный ресурс]//Издательство «Просвещение»: [сайт]. – 2005 <http://www.prosv.ru/umk/ork/info.aspx?ob_no=20402> (21.07.2010).

4. С 1 сентября 2010 года в белорусских школах вводится программа факультативных занятий по Основам православной культуры [Электронный ресурс]//Русская Православная Церковь: [Официальный сайт Московского Патриархата] < http://pda.patriarchia.ru/db/text/1230522.html> (26.07.2010).

5. Основы христианской этики преподаются только в 30 % школ Украины [Электронный ресурс]//Единое Отечество: [сайт] <http://www.otechestvo.org.ua/main/20109/1006.htm> (10.09.10).

6. Карташёв А.В. Очерки по истории русской церкви. Т. 1. – М., 1992.

7. Лобачёв В. Дела государственные – дела духовные//Наука и религия. – М., ноябрь 2009.

8. История СССР с древнейших времён до наших дней. Серия первая. Т.I. – М., 1966.

9. Синельников С.П. Преподавание Закона Божия в учебных заведениях России до 1917 года [Электронный ресурс]//Богослов.ru. Научный богословский портал: [Электронный портал] <http://www.bogoslov.ru/text/453126.html> (26.08.2009).

10. Объявлено соотношение школьников, которые будут изучать православие и светскую этику [Электронный ресурс]//Газета.Ru: Новости часа: [сайт] <http://gazeta.ru/news/lastnews/2010/03/16/n_1470635.shtml> (16.03.2010).

С.Н. Токарев, г. Санкт-Петербург

Развитие сотрудничества школы и вуза при переходе на новые образовательные стандарты

Россия переживает особый этап своего развития. Происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали по времени со стадией перехода от индустриального к информационному обществу. В настоящее время деятельность человека во всех ее областях все больше становится принципиально инновационной. Значительно сокращается пространство репродуктивной деятельности, связанной, как правило, с использованием технологий «вчерашнего дня». Ключевой проблемой развития образования становиться поворот к личности.

Современному человеку в течение жизни приходится неоднократно повышать свой профессиональный уровень, осваивать новые специализации и профессии, менять сферу занятости. Новая школа должна обеспечить формирование умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Решение задач качественного повышения профессиональной мобильности специалистов является одним из условий инновационного сценария развития России.

Основные направления развития российской системы образования нашли свое отражение в Национальной образовательной инициативе "Наша новая школа". В этом программном документе новая школа рассматривается как институт, соответствующий ***целям опережающего развития***, ставится задача расширения самостоятельности школ и изменение инфраструктуры школьного образования.

Переход на новые образовательные стандарты становится поворотным этапом модернизации общего школьного образования в России на ближайшие десятилетия. «Рамочный» принцип построения новых стандартов выражен в том, что они содержат не описание содержания обучения, а требования о том, какие результаты должны продемонстрировать учащиеся, и то, какие условия должны быть для этого созданы. Ядро содержания образовательной программы составят

инвариантная, вариативная части содержания общего школьного образования и внеаудиторная подготовка.

Концепция нового Стандарта общего образования определяет в качестве основной Миссии образования: формирование ***«российской идентичности*** (курсив мой – С.Н. Токарев), как важнейшего условия развития гражданского общества, укрепления российской государственности, социокультурной модернизации страны» [1:5].

Принципиальным отличием нового Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения является: ***системнодеятельностный (компетентностный)*** подход к построению; усиление ориентации на результаты образования как системообразующей компонент его конструкции.

Результатом обучения на различных стадиях являются:

-формирование и развитие качеств личности, отвечающих потребностям инновационной экономики, демократического строя и многонационального, поликультурного и поликонфессионального российского общества;

-постоянная внутренняя мотивация к учению, социальная мобильность, эмоциональная развитость, стремление к познанию, диалогичность с другими культурами, рефлексивность, социальный оптимизм;

-готовность учащихся самостоятельному конструированию знания;

-общекультурное и личностное развитие учащихся, формирование универсальных учебных действий;

-понимание актуального для современного российского общества ценностно-нравственного значения образования [1:5].

К числу основных функций Стандарта отнесено:

-формирование российской (гражданской) идентичности как основы развития гражданского общества;

-обеспечение права на полноценное и качественное образование в рамках единого образовательного пространства России, гарантирующего реализацию конституционных прав в области образования;

-обеспечение гуманизации образования и всей школьной деятельности, в том числе через развитие культуры образовательной среды школы;

-обеспечение преемственности основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального, среднего и высшего профессионального образования;
-«критериальнооценочную функцию, которая проистекает из сущности стандарта как рамочных условий» для развития системы образования[1:6].

Стандарт определяет требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ, определяемых личностными, семейными, общественными и государственными потребностями. Эти требования представляют собой описание компетентностей выпускника образовательного учреждения. Они охватывают требования: к предметным результатам образования и результатам образования, имеющим универсальное, метапредметное значение; к результатам образования, соответствующим современным представлениям об обобщенной структуре личности и деятельности, коммуникативной и интеллектуальной сфере человека; качествам личности, характеризующим ценностно-этическую, эстетическую, трудовую, культуру человека.

Образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет, в числе важнейших, задачу развития системы поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. Ключевым направлением программы модернизации школы определено сохранение и укрепление здоровья школьников.

Условием развития образовательной системы России является совершенствование учительского корпуса, привлечение к учительской профессии молодых талантливых людей. Для этого планируется серьезная модернизация системы педагогического образования[3], преобразование педагогических вузов в «крупные базовые центры подготовки учителей, либо в факультеты классических университетов» [2].

Переход на новые стандарты общего образования определяет актуальные проблемы дальнейшего развития высшего профессионального культурологического образования. В педагогических вузах основной упор в решении задач культурологизации школьного образования должен быть сделан на подготовку молодых учителей-культурологов. Учителей,

[3] Как разборка, демонтаж?

вооруженных современными культурологическими знаниями, системным видением социокультурных процессов, владеющих новыми гуманитарными технологиями.

Уровневая система высшего профессионального культурологического образования Российской Федерации призвана подготовить кадры для:

-различных учреждений и организаций Министерства культуры и массовых коммуникаций, Министерства образования и науки Российской Федерации;

-научно-исследовательских, культурно-просветительских и проектных учреждений и организаций, связанных с сохранением культурного и природного наследия, производством и трансляцией культурных форм, изучением и решением социально-культурных проблем;

-государственных и негосударственных организаций, обеспечивающих проведение культурной политики, управление в сфере культуры, функционирование системы массовых коммуникаций;

-учреждений системы высшего и среднего профессионального образования, среднего общего и дополнительного образования, досуговой деятельности, в области молодежной политики.

Многообразие сфер деятельности культуролога предполагает формирование профессиональной компетентности, обеспечивающей готовность к таким конкретным видам деятельности, как:

-выявление и комплексная обработка информации о культурных формах, процессах и практиках в истории и современности; научные исследования проблем теории и истории культуры; теоретическое изучение, конкретный анализ и освоение современных культурных форм и процессов, объектов историко-культурного назначения в научно-исследовательских институтах и центрах, музеях, библиотеках, архивах;

-управление в сфере культуры и разработка культурной политики; разработка и реализация научно-практических программ сохранения культурного и природного наследия в органах федерального, регионального, муниципального государственного управления;

-проектно-аналитическая и экспертная деятельность по социокультурному проектированию в аналитических центрах, общественных и

государственных организациях; работа в фирмах и консалтинговых компаниях, общественных и государственных организациях;
-культурно-просветительская деятельность в организациях и учреждениях культуры (музеях, библиотеках, культурных центрах): определение и решение культурно-просветительских и социально-культурных задач в различных сферах жизни общества;
-преподавательская деятельность в высших, средних, средних специальных учебных заведениях, гимназиях и лицеях[3].

Такая многосторонняя подготовка культуролога позволяет, с одной стороны, значительно расширить сферу его профессиональной деятельности, с другой – предложить различные программы дополнительного культурологического образования для специалистов различных учреждений и организаций. В ситуации модернизации образования в России и переходе на новые образовательные стандарты, педагогический вуз должен стать центром подготовки и повышения квалификации культурологов для различных сфер профессиональной деятельности. Конкурентоспособность таких предложений должна быть обеспечена высоким уровнем обучения на основе современных гуманитарных технологий, в том числе – технологий проектирования и учебно-методического обеспечения процесса обучения культурологическим дисциплинам и построения системы общего и профессионального культурологического образования.

Вторым важнейшим направлением работы культурологических кафедр является учебно-исследовательская и проектная деятельность по системно-методическому обеспечению культурологического образования в школе. Основными этапами этой работы являются: разработка и апробация концепции культурологического образования школьников, разработка программ и учебно-методических комплексов по культурологическим дисциплинам и элективным курсам для начальной, основной и средней школы.

Расширение академической и финансовой самостоятельности школ предполагает разработку и реализацию программы развития образовательного учреждения и комплекса основных образовательных

программ. Это требование стандарта общего образования открывает новые возможности по взаимодействию сотрудников культурологических кафедр и педагогических коллективов школ, гимназий, лицеев, научно-методической экспертизе и сопровождению проектов культурологического подхода к общему образованию школьников в системе основного и дополнительного образования.

С этими направлениями сотрудничества школы и вуза тесно связана задача расширения практики научного руководства работами по созданию, научно-методической экспертизе и сопровождению различных проектов культурологизации школьного образования: культурологического подхода к изучению общеобразовательных дисциплин; общего культурологического образования; культурологического профильного образования школьников; комплекса культурологических интегративных, базовых и профильных дисциплин и элективных курсов, учебно-методических комплексов для профильной школы.

Модернизация школьного образования актуализирует задачи кадрового обеспечения: укомплектованность школ кадрами, имеющими базовое культурологическое образование, достаточный уровень профессиональной компетентности, готовность к инновационной профессиональной деятельности. Не является секретом то, что в ряде образовательных учреждений Санкт-Петербурга культурологические дисциплины преподают учителя, не имеющие специальной подготовки. В тоже время молодые специалисты – выпускники культурологических отделений педагогических вузов не могут найти работу по специальности. Вузы должны активнее включаться в разработку, экспертизу и реализацию основных нормативных документов, содержащих критериальную базу требований к кадровым ресурсам учреждения общего образования.

Еще одним направлением взаимодействия школы и вуза становиться работа с «работодателями», администрациями общественных и государственных учреждений, в которых начинают свою профессиональную деятельность выпускники культурологических отделений высших учебных заведений. Педагогическое сопровождение работы молодых учителей-

культурологов может быть организовано в рамках Клуба выпускников, Школ педагогического мастерства, научно-практических культурологических конференций молодых учителей, конкурсов культурологических проектов учителей-культурологов, организация временных творческих коллективов по созданию комплекса учебно-методических и дидактических средств к культурологическим дисциплинам и курсам. В рамках этого сотрудничества возможно руководство научно-исследовательской деятельностью молодых учителей – практиков культурологического образования.

При этом необходимо учитывать то, что в последние десятилетия сохраняется устойчивая тенденция последовательного сокращения пространства культурологического образования в вузе, уменьшения числа часов, отведенных на изучение культурологических дисциплин и курсов в школе. Решение этой проблемы возможно в нескольких аспектах. Прежде всего, это формирование классов культурологического профиля. «Нагрузка» учителя в профильном культурологическом классе возрастает на порядок. Для повышения статуса культурологического образования вуз должен обеспечить пропаганду культурологического знания, формирование интереса учащихся к профессиональной деятельности культуролога, готовности сознательно сделать выбор культурологического профильного обучения в школе и вузе. Одной из апробированных форм пропаганды культурологического образования является проведение конкурсов и олимпиад школьников и молодых учителей-культурологов по культурологическим дисциплинам.

Для расширения поля взаимодействия в пространстве школа – педагогический вуз необходимо разработать механизм, обеспечивающий это сотрудничество. Первым шагом в этом направление является организация Ассоциации культурологических школ в рамках Научно образовательного культурологического общества России. Основными направлениями деятельности Ассоциации являются: консолидация сообщества учителей культурологического цикла; знакомства с передовым опытом коллег – преподавателей культурологических дисциплин; обсуждения в рамках конференции и семинаров актуальных вопросов теории

культурологического образования и методики обучения культурологическим дисциплинам в общеобразовательной школе. Для этого кафедрой теории и методики философско-культурологического образования на весну 2011 года запланированы:

-открытый Интернет-конкурс работ учителей-преподавателей дисциплин культурологического цикла общеобразовательных учреждений России «Культурология в общеобразовательной школе» (февраль-май 2011 г.);

-открытый межрегиональный Интернет-семинара школ культурологического направления «Культурология в школе: проблемы и перспективы» (21 апреля 2011 года);

-открытый Интернет-конкурс творческих работ школьников по культурологическим знаниям на тему: «Ученые о тайне культуры» (февраль-май 2011 г.).

Литература.

1.Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования: Проект. — М.: Просвещение, 2008. — (Стандарты второго поколения).

2. Национальная образовательная инициатива НАША НОВАЯ ШКОЛА. Утверждена Президентом РФ 04 февраля 2010 г. Пр-271. http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 031400 - Культурология. Уровни подготовки: Бакалавр и Магистр. Москва 2007 г.

Н.А.Кривич, О.А.Янутш, г. Санкт-Петербург

Музей-школа-вуз: эвристический потенциал студенческих педагогических практик

Школа, вуз и музей по своим образовательным и воспитательным задачам и целевому предназначению являются очень схожими институтами. Именно поэтому необходимо развивать и укреплять их взаимодействие, выстраивая целостную среду, в которой молодой человек мог бы получить

весь спектр компетенций необходимых для успешной личностной и профессиональной реализации.

Связь между музеем и школой в России достаточно традиционна и имеет почти вековую историю. Во всяком случае, М.Ю. Юхневич характеризуя историю взаимоотношений школы и музея в России, первый ее этап, определяет с 1870–1890 гг. по середину 1920 гг., когда в качестве самостоятельного направления, выделяется культурно-просветительная деятельность музея, в значительной степени ориентированная на учащихся и учителей. Например, с середины 1870-х гг. Политехнический музей организует циклы экскурсий для учащихся, а также «Курсы для учительниц»; в 1886 г. в Историческом музее проведены первые экскурсии для воспитанниц женской гимназии, а с 1913 г. здесь началась систематическая работа с педагогами в целях подготовки их «к руководству экскурсиями» [6:69–70]. В другой работе исследовательница отмечает «Блестяще начатая на заре нынешнего века, отечественная музейно-педагогическая практика в какой-то степени была пресечена развитием советского музея в качестве инструмента государственного идеологического воздействия. Предписанный музеем сверху (независимо от темы), "выдержанный в духе", но весьма односторонний взгляд на мир, существенно сужал их возможности в образовательной сфере, заставляя действовать по унифицированной схеме, подменяя живое общение с детьми менторством и наукообразием» [5].

Как отмечают исследователи Л.Ванюшкина и Е. Коробкова, в середине 1980-х во взаимоотношениях музея и школы начались бурные перемены. Школа увидела в музее особый мир, который, казалось, был способен значительно расширить и обогатить образовательный маршрут ребенка. Музеи развернулись к детскому посетителю, увидев в нем одну из основных категорий музейных зрителей, и осознали необходимость создания специальных программ и экспозиций для детей. Музейные сотрудники и педагоги получили возможность познакомиться с тем, как работают с детской аудиторией музеи Великобритании, Швеции, Америки, и с удивлением обнаружили, что музейное пространство может стать не только местом приобретения

новых знаний, но и прежде всего пространством детского исследования, игры, творчества [2].

Результатом активизации взаимного интереса школы и музея стало появление в России, специализированного направления в педагогики и музееведении – музейной педагогики, уже широко известного к тому времени за рубежом. Используя накопленный отечественный и иностранный опыт, были сформулированы возможности музейной педагогики:

- осуществлять нетрадиционный подход к образованию, основанный на интересе детей к исследовательской деятельности и компьютерному обучению;
- сочетать эмоциональные и интеллектуальные воздействия на учеников;
- раскрыть значимость и практический смысл изучаемого материала;
- попробовать собственные силы и самореализоваться каждому ребенку;
- объяснить сложный материал на простых и наглядных примерах;
- организовать интересные уроки и дополнительные, факультативные и внеклассные занятия, исследовательскую работу в школьном музее и школе [4].

Связь между вузом и музеем в рамках учебной программы вуза, строится через экскурсии и семинары. В программу обучения студентов-культурологов входят обязательные занятия в музеях города, где им не только читают лекции, и они сами выступают в роли ведущих.

Одной из главных задач вуза сегодня является не только образование, но и воспитание студента, формирование этических принципов, моральных качеств личности, в соответствие с нормами и традициями социальной жизни. Содействие развитию устойчивого интереса студентов к кругу проблем, решаемых средствами художественного творчества, и осознания потребностей личности в восприятии и понимании произведений искусства [3].

Необходимость взаимодействия между педагогическим вузом и школой является аксиомой и не требует дополнительных комментариев, за исключением, пожалуй, сожалений об их не упорядоченности – в настоящее время студенты, приходящие на практику в школу зачастую становятся

дополнительной нагрузкой для школы мало что давая в ответ, кроме возможности использовать их на подмену заболевших учителей или проведения какого-либо классного или школьного мероприятия. Хотя, их профессиональные качества чаще всего оцениваются достаточно высоко, если судить по отметкам за практику и отзывам.

Одной из главных целей последнего этапа модернизации системы образования стало восстановление связи между школой и вузом. Формирование профессиональных компетенций студента – будущего учителя, напрямую зависит от возможности как можно раньше начать применять полученные в вузе знания в реальной жизни. Именно эту цель преследуют студенческие педагогические практики. Причем не только прямые знания, но и навыки, приобретенные ими в процессе обучения – на семинарских и лабораторных занятиях. В рамках различных социокультурных и педагогических практик. Во время последних, студенты выступают в роли учителя, который должен определить и разработать наиболее эффективный способ подачи материала. Здесь важным является момент близости – социальной, возрастной, культурной между школьниками и студентами, что позволяет будущим учителям смотреть на способы подачи и организации материала не только как обучающему, но и как обучающемуся. Именно с этой точки зрения проведение музейных занятий в рамках предметно-методической (4 курс) и стажерской (5 курс) практик, причем не только в классических музеях, но небольших галереях, может дать импульс для формирования эстетических, культурных, а возможно и профессиональных черт и потребностей школьника.

Изменившиеся социально-экономические условия в российском обществе привели к изменению социального заказа в области образования: и от вуза и от школы требуется создать условия для более осознанного и качественного самоопределения учащихся.

Школа и вуз поставили перед собой выполнение следующих задач:

- обеспечение уровня подготовки учащихся, отвечающего требованиям компетентностного подхода к оценке качества образования;
- развитие творческого мышления, потребности в исследовательской творческой деятельности, стремления к непрерывному профессиональному совершенствованию;

- улучшение качества подготовки выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования [1].

Именно студенты – будущие учителя – могут стать той фигурой, через которую возобновиться, укрепиться и в полной мере реализуется цепочка вуз-школа-музей.

За прошедшее время музейная педагогика прочно вошла в программу подготовки учителей в вузе, в том числе и программу РГПУ им. А.И. Герцена. Важным компонентом методической педагогической практики, которую студенты-культурологи проходят на 4 курсе обучения стала музейная практика. Ее задачами является знакомство студентов с существующими музейными программами, ориентированными на учащихся разных возрастных категорий, разработка цикла музейных занятий и проведение одного или нескольких из них. Основной целью – применение студентами на практике основных методов и приемов музейной педагогики. Знакомство студентов с последними происходит во время семинарских и лабораторных занятий, которые проводятся преподавателями факультета вне стен вуза – в различных музеях, выставочных залах и галереях города. Так студенты имеют возможность посмотреть, каким образом, в каких формах могут проводиться экскурсионные занятия, а также, будучи на месте учащихся, понять, на что необходимо обратить внимание, каким образом выстроить урок, чтобы он был максимально эффективным.

Сегодня, во всех крупных музеях существует большое количество самых разнообразных и современных (с методической точки зрения) программ для дошкольников, студентов и школьников всех возрастов. В Санкт-Петербурге это, прежде всего, конечно же, Русский музей, Эрмитаж, Государственный музей политической истории и др. Огромный выбор возможностей предоставляет Российский этнографический музей. Однако обычно дети и подростки посещают их либо в качестве «кружков», либо в ходе «разовых выездов», организованных школой. И в том, и в другом случае занятия по таким программам осуществляются, в итоге, вне связи музея со школой. Можно сказать, что, в, конечном счете, музейные педагоги, в основном стали проводниками программ самих музеев.

Учителей обвиняют в непрофессионализме и незнании специфики музейной работы [2].

В тоже время, изменения, происходящие в последнее время в сфере образования (требования практикоориентированности обучения, индивидуальной направленности и пр.) требуют расширения образовательного пространства школы. В последние 10–15 лет те же тенденции наблюдаются и в рамках музееведения. Одним из наиболее очевидных результатов стало появление большого числа интерактивных экспозиций и целых музеев (например, московский музей «Сфера», иркутский музей «Экспериментарий» или выставка «Зазеркалье», которую только за полтора месяца работы в Лофт Проекте ЭТАЖИ в Санкт-Петербурге посетило около 50 000 человек).

Вместе с тем, использование современных методов музейной педагогики является необходимым условием для более эффективного постижения и закрепления пройденного материала. Кроме того, именно музейное пространство предоставляет возможность для наглядной и органичной интеграции содержания самых различных дисциплин при анализе того или иного предмета или явления.

Студенты в ходе практики ориентируются на опыт ведущих музеев региона. Однако реализация разработанных ими (студентами) программ музейных занятий, даже выполненных на высоком уровне, часто оказывается невозможной из-за отсутствия у школы необходимых договоров с музеями на проведение подобного рода мероприятий.

Каким образом можно эффективно, с пользой для учащихся и для студентов-практикантов организовать цикл музейных занятий? Можно предложить как минимум два варианта:

1. Работа со школьным музеем (если он есть) или создание тематической экспозиции (эта работа может проводиться и с учетом специфики профиля каждого класса). Как правило, в этом случае деятельность осуществляется в нескольких направлениях: поисково-собирательском, экспозиционно-оформительском, экскурсионном. В результате, учащиеся смогут лучше понять принципы отбора информации, принципы сочетания общеисторических, научных, культурных реалий с

частными историями отдельных людей и предметов, научатся создавать экспозицию в соответствии с некой единой концепцией и подбирать соответствующее художественное оформление, наконец, познакомятся с основными видами музейных занятий.

2. Создание цикла занятий, посвященных миру городской культуры. Город как сложное музейное пространство.

Подводя итог, можно сказать, что традиционно существовали двухсторонние связи между вузом и школой, школой и музеем, музеем и вузом, но современное общество требует более широкого их взаимодействия, более целостного подхода к проблеме образования и воспитания подрастающего поколения. Выстраивание цепочки вуз-школа-музей, где связующим звеном является студент, объединяющий в себе, с одной стороны, функции учителя (в рамках педагогических практик), а с другой, продолжающий выступать в роль учащегося, в рамках вузовского учебного процесса, позволит успешнее реализовать стоящие перед всеми социокультурными институтами задачи.

Литература.

1. Абакумова Е.В., Вяткина И.В., Загайнова Е.В. О формах творческого взаимодействия в системе «школа-вуз»//www.kstu.ru/servlet/contentblob?id=17600

2. Ванюшкина Л, Коробкова Е. Музей и школа: шаг навстречу//http://art.1september.ru/articlef.php?ID=200701701

3. Концепция воспитания студентов [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.sgu.ru/files/nodes/23095/concept.doc

4. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина//Культурно-образовательная деятельность музеев / Под научной редакцией Е. К. Дмитриевой, И. *М.* Косовой. – М., 1997.

5. Музейная педагогика за рубежом: Работа музеев с детской аудиторией / Составитель и редактор М.Ю.Юхневич. (Серия электронных изданий MUSEUM PRO. Выпуск 5.0) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.museum.ru/future/lmp/web/archive/m-pro_5.pdf

6. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей Учебное пособие по музейной педагогике / М. Ю. Юхневич ; Рос. институт культурологии. – М., 2001.

О.В.Леонтьева, г. Санкт-Петербург

Культурологизация современного образования за счет включения в содержание обучения культурно-исторических знаний о ценностях, сосредоточенных в государственном музее – памятнике «Исаакиевский собор» (г. Санкт-Петербург)

Характерной чертой современности является философско-культурологическое сознание. Образование рассматривается не столько как транслятор знаний, умений и навыков, но и как институт, выполняющий проективно созидательную роль в любой человеческой жизни, в судьбах государства и культуры. Для личности образование - это процесс, в котором она участвует в течение всей своей жизни. Становление человека – это путь его вхождения в культуру. Образованный человек – это человек, обладающей целостной картиной мира и понимающий свое место в нем, способный сознательно и целесообразно действовать в культуре. Вследствие этого необходима значительная степень культурологизации образования, то есть внесение элементов культурологического знания во все уровни обучения и воспитания, во все образовательные области и профили.

Настоящая статья посвящена раскрытию нового аспекта культурологизации современного образования, а именно включению в содержание современного обучения культурно-исторических знаний о ценностях, сосредоточенных в ГМП «Исаакиевский собор».

С целью выяснения отношения учащихся школ Санкт-Петербурга к культурному наследию нашего города, сотрудниками НИИ общего образования РГПУ им. А.И. Герцена в 2008 году был проведен опрос учащихся 6, 8, 10 и 11 классов школ Санкт-Петербурга (в анкетировании приняли участие более 150 школьников).

Отвечая на первый вопрос анкеты: «Перечислите не менее пяти архитектурных памятников, которые Вы считаете символами Санкт-Петербурга» ответы учащихся показали следующее.

Так более 70% опрошенных считают, что прежде всего символами Санкт-Петербурга являются такие архитектурные памятники как Медный

всадник, Эрмитаж и Исаакиевский собор, именно в указанной последовательности (табл. 1).

Второе место, согласно мнению 40% респондентов, по праву занимает Петропавловская крепость.

Почетное третье место (25% опрошенных) принадлежит следующим памятникам архитектуры: Казанскому собору, Спасу на Крови и Адмиралтейству.

Смольный и Сампсониевский соборы, которые также были упомянуты учащимися как символы Санкт-Петербурга, выделили лишь 9 и 5% соответственно опрошенных учащихся.

Конечно же, учащиеся не забыли указать в качестве символов Петербурга такие архитектурные памятники как Летний сад, Крейсер «Аврора» и Русский музей (мене 10% опрошенных учащихся).

Таблица 1

Анализ ответов учащихся на первый вопрос анкеты «Перечислите не менее пяти архитектурных памятников, которые Вы считаете символами г. Санкт-Петербурга»

Перечень мест, согласно мнению опрошенных учащихся	**Перечень архитектурных памятников – символов г. Санкт-Петербурга**	**% опрошенных учащихся 6 классов**	**% опрошенных учащихся 8 классов**	**% опрошенных учащихся 10-11 классов**
1.	Медный всадник	64,5	88,5	72
	Эрмитаж	55	77	81
	Исаакиевский собор	58	75	79
2.	Петропавловская крепость	32	52	39
3.	Казанский собор	29	21	30
	Спас на крови	19	41	19
	Адмиралтейство	32	18	12
4.	Ростральные колонны	16	23	19
5.	кунсткамера	26	3	9
6.	Летний сад	10	10	5
7.	Крейсер «Аврора»	-	16	4
8.	Смольный собор	13	-	5
9.	Александрийская колонна	-	10	5
10.	Русский музей	-	6,5	7
11.	Сампсониевский собор	-	5	4

Интересно, что возраст анкетируемых учащихся повлиял на перечень объектов, которые могут быть символами нашего города.

Так для учащихся 6 классов символами Санкт-Петербурга (наряду с указанными выше) также являются: река Нева, разводка мостов, грифоны на Банковском мосту; учащиеся 8 класса в свой перечень включили: Белые ночи, Литейный мост, Арку главного штаба; учащиеся 10-11 классов не забыли указать памятник снятию блокады, музей Этнографии, Артиллерийский музей и лошади П.К. Клодта на Аничковом мосту.

Второй вопрос анкеты звучал следующим образом: «К тебе приехали друзья. Какие бы сувениры в память о нашем городе (Санкт-Петербурге) ты бы посоветовал им приобрести?». Отвечая на данный вопрос анкеты, ответы учащихся распределились следующим образом.

Так четверть опрошенных школьников посоветуют приобрести друзьям статуэтки различных архитектурных памятников Санкт-Петербурга (например, «шарики с моделью Спаса на крови, Эрмитажа, Адмиралтейства» и т.п.)

Около 20% респондентов отметили, что печатная продукция (книги, картины, открытки, фотографии, фотоальбомы и т.п.) являются также хорошим памятным подарком о нашем городе. Интересно, что учащиеся 8-х классов, включая в свой список книги по истории создания Санкт-Петербурга, не забыли указать про издание книг А.С. Пушкина («Пушкин коллекционный»). К фотографиям, как памятным подарком о пребывании в нашем городе, были отнесены не только виды собственно Санкт-Петербурга, но так же «фотографии с людьми в костюмах Петра I и Екатерины II», к тому же, неплохим сувениром, по мнению учащихся, является портрет, «нарисованный художником на Дворцовой площади».

Показательно, что более 20% опрошенных учащихся считают матрешки с изображением глав государства хорошими сувенирами, характеризующими г. Санкт-Петербург, а атрибутику ФК «Зенита» (шарфы, шапки, значки и т.п.) выделили в качестве сувениров 30% опрошенных учащихся 10-11 классов и 10% учащихся 8 классов.

По прежнему, согласно мнению учащихся, памятными знаками о нашем городе является такая сувенирная продукция, как:

- брелки, значки, магниты с видами Питера (15% опрошенных учащихся);

- посуда: тарелки, бокалы, кружки с видами Санкт-Петербурга (12% опрошенных учащихся);

- шапки-ушанки (отметили учащиеся 8-х классов!);

- яйца Фаберже, балалайки, валенки, солдатики;

- DVD диски с видеоинформацией о городе – (отметили учащиеся 11 классов).

Подводя итоги проведенному анкетированию можно с уверенностью утверждать, что многие школьники не только знают, но и любят город, в котором живут. В то же время, существует большой процент учащихся, для которых символами Санкт-Петербурга остаются шарфы ФК «Зенит» и упомянутые выше «шапки-ушанки».

С целью формирования у учащихся г. Санкт-Петербурга расширенных знаний и представлений об отечественной культуре, ее традициях и достижениях в 2004 г. при участии специалистов НИИ общего образования РГПУ им. А.И. Герцена, сотрудников Государственного музея-памятника «Исаакиевский собор» (далее ГМП «Исаакиевский собор») и коллективов ряда школ Петербурга была создана программа «Музей – школе» [1]. Программа «Музей – школе» реализуется по нескольким направлениям, одним из которых является интеграция в образовательные программы школ знаний о культурно-исторических ценностях, сосредоточенных в ГМП «Исаакиевский собор» через учебные предметы и образовательные области.

Несколько слов о структуре ГМП «Исаакиевский собор». ГМП «Исаакиевский собор» включает в себя четыре храма-памятника: Сампсониевский, Смольный, Исаакиевский соборы и Храм Воскресения Христова (Храм Спаса на крови).

Сампсониевский собор является храмом-памятником воинской славы. Собор был возведен по велению царя Петра I в память о Полтавской победе. Особую художественную ценность представляют храмовая иконопись первой половины XVIII в. и резной золоченый иконостас – шедевр русского деревянного зодчества.

Работы по строительству Смольного собора были начаты еще в 1748 г., но только в 1835 г. Собор был освящен во имя Воскресения Христова и стал главным храмом всех учебных заведений. С 1989 года Смольный собор является концертно-выставочным залом.

Храм Спаса на Крови был возведен на месте смертельного ранения императора Александра II. Экстерьер и интерьер храма представляют собой богатейшую коллекцию мозаики (площадью более 7000 кв.м.!). В декоративном убранстве собора использовано более 20 видов поделочных камней.

Исаакиевский собор – чудо европейской техники XIX века, созданное талантом, исключительным мастерством и профессионализмом многих инженеров, мастеров и рабочих. Он относится к тем мировым художественным жемчужинам, создание которых составляет славу государств и заслуженно являются предметом гордости граждан.

Исаакиевский собор, одно из крупнейших купольных сооружений в Европе, возведен в 1818 - 1858 гг. по проекту архитектора Огюста Монферана. В храме-памятнике хранятся уникальные произведения русской монументальной и станковой религиозно-исторической живописи, скульптуры (общее количество рельефов и статуй более 350) и мозаики (общее число 62). Главный иконостас собора украшают малахитовые и лазуритовые колонны, выполненные в технике «русской мозаики», в декоративном убранстве собора использовано более 20 видов минералов и горных пород.

Перечисленные выше храмы-памятники и сосредоточенные в них ценности заключают в себе огромный образовательно-воспитательный потенциал. Богатейшие коллекции живописи, скульптуры, мозаики, произведений камнерезного искусства – все это является как предметом восхищения, так и предметом изучения.

Изучение истории проектирования и строительства каждого храма, знакомство с их внешним и внутренним убранством, позволяет школьникам соприкоснуться с целым пластом русской православной культуры, совершить своеобразное «погружение» в эпоху.

На уроках по разным учебным предметам (физике, математике, истории, химии и др.) открываются колоссальные возможности иллюстрации формируемых предметных знаний запоминающимися, яркими образами интерьера и экстерьера соборов.

Поскольку объем настоящей статьи ограничен, то кратко остановимся только на характеристике культурно-исторических ценностей, сосредоточенных в храме-памятнике «Исаакиевский собор».

Тот, кто впервые видит Исаакиевский собор, бывает поражен размерами его купола (самый большой золоченый купол в Европе!). История создания и возведения купола хорошо изложена в литературе [2], на уроках по различным учебным дисциплинам учащимся может быть представлена следующая информация. «К наиболее известным сооружениям, купола которых впервые были выполнены с использованием чугуна и низкоуглеродистой стали, относятся кафедральный собор святого Мартина в городе Майнце на Рейне (первый в Европе, закончен в 1828 г.) и Исаакиевский собор в Петербурге.

При возведении купола Исаакиевского собора О. Монферран предложил заменить традиционную кирпичную кладку металлическими конструкциями с наружным медным покрытием, верхнюю часть собора, конструкции кровли и фонарика сделать из чугуна и железа, «самый же купол покрыт будет листовой медью, вызолоченной через огонь червонным золотом».

Купол Исаакиевского собора состоит из трех взаимосвязанных конструктивных частей: нижней - сферической, средней - конической и наружной - параболической. Диаметр наружного купола - 25, 8 метра, внутреннего сферического - 22,15 метра. Пространство между формами заполнено пустотелыми керамическими сосудами конической формы (их около ста тысяч!). Наружная часть купола покрыта плотно пригнанными друг к другу медными позолоченными листами.

В общей сложности на изготовление купола Исаакия было израсходовано 490 т низкоуглеродистой стали, 990 т чугуна, 49 т меди и 30 т бронзы».

Данная информация может быть использована учителями предметниками на уроках как отправная точка для создания эвристических бесед, проблемных вопросов, задач и т.п. Например:

Учебный предмет «Химия».

8-9 класс, тема «Металлы». Их свойства, Золото.

Учитель может предложить учащимся ответить на следующие вопросы.

1.Почему в 19 веке при строительстве куполов крупных соборов архитекторы отдавали предпочтение сплаву железа, а не сплаву меди, ведь изделия из литого чугуна тяжелее бронзовых?

2.Почему при строительстве Исаакиевского собора было принято решение не возводить кирпичный купол, как это делалось обычно, а сделать купол из металла?

3.Для чего пространство между формами было заполнено пустотелыми керамическими сосудами?

4.Для чего поверхность изделий подвергается золочению?

5.Во время Великой Отечественной войны собор сильно пострадал от бомбежек, артобстрелов, сырости и холода. Как вы считаете, какие меры были приняты для маскировки сияющих куполов собора? [5].

Учебный предмет «Физика».

Тема «Давление».

Учитель может сформулировать учащимся следующие задания и задачи.

1.По первоначальному плану купол Исаакиевского собора должен был быть изготовлен из кирпича. На какую величину было бы больше давление на стены собора, если масса кирпичной конструкции в 10 раз превышает массу металлической?

2.Какую часть от давления на стены главного купола составляет давление малых куполов? (Высота большого купола – 28 м, высота четырех звонниц – 7,5 м).

3.В какой мере увеличится давление Исаакиевского собора на фундамент, если толщина покрытия купола увеличится в 2 раза? Математически аргументируйте свой ответ [3:17-18].

Учебный предмет «Математика».

Примерные варианты задач по теме «Дроби».

1.Для изготовления купола Исаакиевского собора использовали железо, чугун, медь и бронзу. Масса чугуна составляет 33/52 массы всего израсходованного металла. Масса бронзы – 1/19 от массы остального металла. Меди ушло в 5/3 раза больше, чем бронзы. Железа при изготовлении купола использовано 490 тонн. Сколько металла израсходовано на изготовление купола?

2.Определите, Исаакиевский или Казанский собор имеет больший диаметр наружного купола. Диаметр купола Казанского собора на 38,28 м меньше ширины собора. Арки для проезда по обеим сторонам собора на 9,3 м уже диаметра купола собора. Ширина собора в 7,1 раза превосходит ширину проездной арки.

Задание по теме «Площади поверхностей и объемы; способы вычисления площадей поверхностей и объемов»:

«Сколько дождевой воды могло бы скопиться в пустотелом пространстве между наружным и внутренним сферическими куполами, если бы в результате коррозии образовалось отверстие в верхней части наружного купола? (Объем шара равен 4\3 πr^3)» [4:22-23].

В описанном примере знания об Исаакиевском соборе выступают в нескольких функциях: в качестве средства воспитания уважения к прошлому Отечества и народа и основы интеграции предметных, формируемых в систематическом обучении знаний, с личностным жизненным опытом учащихся.

В заключении хотелось бы отметить, что включение знаний о культурно-исторических ценностях ГМП «Исаакиевский собор» в учебно-воспитательный процесс содействуют:

- гуманизации содержания обучения через реализацию широких межпредметных связей и интеграцию естественнонаучного, технического и гуманитарного знания; раскрытие направленности постоянно развивающегося научного знания на удовлетворение потребностей человека; расширение сферы прикладных знаний, используемых в предметном обучении;

- гуманизации процесса обучения через создание условий для активизации познавательной деятельности учащихся при применении ими предметных знаний в нестандартных ситуациях; целенаправленное расширение кругозора учащихся, формирование у них гуманистически ориентированного мировоззрения, развитие интереса к окружающему миру; создание благоприятной эмоциональной атмосферы учебно-воспитательного процесса.

Литература.

1.Сайт ГМП «Исааикевский собор» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cathedral.ru/muzei-shkole (дата обращения 31.08.2010).

2.Бутиков Г.П. Государственный музей «Исаакиевский собор». СПб., 1998.

3.Комаров Б.А., Филева А.А. Музей – школе: Учебно-методическое пособие по физике. – СПб., 2009.

4.Подходова Н.С., Стефанова Н.Л., Фенин А.Н. Музей – школе: Учебно-методическое пособие по математике (5-11 классы). – СПб., 2008.

5.Титова И.М., Леонтьева О.В. Музей – школе: Учебно-методическое пособие по химии (8-9 классы). – СПб., 2008.

Н.Т. Манджиева, г. Выборг

К построению программы курса по выбору «Культура кочевых цивилизаций»

Курс по выбору «Культура кочевых цивилизаций» предполагает ознакомление студентов-культурологов с научной информацией о культуре кочевых народов, основных закономерностях и особенностях ее развития. В задачи дисциплины входит формирование представления о кочевой культуре как закономерно развивающемся направлении человеческой деятельности, выявление особенностей и внутренней логики ее развития, рассмотрение кочевого хозяйственно-культурного типа. Материальная, духовная и художественная сферы культуры изучаются на примере

культуры калмыков как этнорегионального (кочевого) варианта российской культуры.

Содержание дисциплины может быть представлено в трех разделах, представляющих различные модусы рассмотрения кочевой культуры.

Первый раздел «Основы формирования кочевого типа культуры» включает в себя темы «Предпосылки генезиса и развития культуры кочевников» и «Общая характеристика кочевой культуры». Кочевое скотоводство, согласно концепции М.С. Кагана[4], является одним из путей выхода человечества из синкретического первобытного бытия. Здесь необходимо акцентировать внимание на трех доминантах данной культуры: скотоводство, кочевой образ жизни и агрессивность/воинственность. Во второй теме раздела рассматриваются общие основания культуры номадов, роль кочевников в истории человечества, номадическая картина мира, судьбы кочевых народов сегодня.

Второй раздел «Кочевые цивилизации» призван показать разнообразие номадических культур Древнего мира: кочевники Северной Африки, Восточной Европы и Азии; степных цивилизаций средневековой Евразии: тюркский, киргизский, уйгурский каганаты, кочевая империя Чингиз-хана. Здесь также необходимо затронуть проблему взаимодействия степных и земледельческих цивилизаций Евразии.

Третий раздел «Культура ойрат-калмыков» дает возможность обобщить и закрепить полученные знания, изучая особенности кочевого бытия калмыков. Особое внимание следует уделить рассмотрению мифологии калмыков, ее месту в мифологической системе монгольских народов, космогоническим мифам, представлениям о загробном мире, ее позднейшим модификациям. В теме «Материально-художественная культура» можно рассмотреть кибитку как особый тип жилища, представляющий собой сборно-разборную конструкцию, изучить ее внутреннее убранство. Здесь же можно показать особенности кочевого ремесла, декоративно-прикладного искусства, специфику национальной одежды. В качестве примера устного народного творчества следует

[4] См.: Каган М.С. Философия культуры. - СПб.,1996., Каган М.С. Введение в историю мировой культуры: в 2-х кн. - СПб., 2003.

обратиться к исследованию калмыцкого народного эпоса «Джангар»: история его изучения, структура эпоса, основные мотивы. Возможным представляется включение в программу дисциплины рассмотрение национальной письменности «Тодо бичиг» («Ясное письмо»): ее истоки, создатель, историческая судьба калмыцкой письменности в XX-XXI вв. Отдельная тема посвящена рассмотрению роли буддизма в развитии культуры калмыцкого народа: предпосылки принятия данной религии калмыками, этапы распространения, функции хурулов (храмов) и их значение в религиозной и общественной жизни народа.

Организация самостоятельной работы предполагает овладение навыками научной работы (поиск источников, оформление библиографии и др.); составление глоссария, конспектирования литературы по темам, алгоритма работы над рефератом, докладом, сообщением; подготовки к семинарам, выполнения заданий.

Примерная тематика рефератов:

1. Культура скотоводов-кочевников в концепции М.С. Кагана.
2. Кочевники в трудах историков древности (Тацит, Геродот, Сэм Цянь).
3. Современные исследования кочевых сообществ.
4. «Космос кочевника» Г. Гачева: мировоззренческое основы культуры.
5. Мир кочевников в трудах Л.Н. Гумилева.
6. Роль скифов в истории Древней Руси.
7. Взаимоотношения древних греков и скифов.
8. Роль хуннов в истории Китая.
9. Земледельцы и кочевники: враги или друзья?

Основные понятия дисциплины: кочевой тип культуры, культурогенез, картина мира, пастушеское скотоводство, кочевое скотоводство, доместикация, аридизация климата, хозяйственно-культурный тип, кочевая цивилизация, земледельческая цивилизация, скифы, савроматы, хунны, каганат, кочевая империя, кибитка, эпос, письменность «Тодо бичиг», буддизм махаяны.

Таким образом, программу дисциплины можно построить таким образом, чтобы создать у студента-культуролога целостное представление о кочевой культуре, показать ее специфику. В трех разделах программы обозначены

общие предпосылки развития кочевой культуры, ее генезис, основные характеристики; рассматривается культура кочевых народов, оказавших значительное влияние на ход истории всего человечества, а также культура калмыков.

А.В. Федотова, г. Мурманск

Программа курса «Изобразительное творчество в пространстве культуры Кольского региона»

Пояснительная записка

Кольское Заполярье является уникальным по своему природному и историко-культурному значению явлением в пространстве Евразии. Изучение культурного наследия региона в настоящее время является актуальной проблемой не только для понимания основ, на которых возникала современная культура, но и для её дальнейшего развития. Именно культура охватывает и материальную, и духовную, и художественную форму деятельности человека, поэтому в ней следует искать движущие силы развития в условиях изменяющейся социальной и природной среды. Художественная культура Кольского Заполярья - интересная и уникальная по своему историческому значению часть культуры России. Освоение курса «Изобразительное творчество в пространстве культуры Кольского региона» направлено на постижение динамики развития изобразительного творчества на Кольском Севере с древнейших времен до современности, на пробуждение интереса к глубокому изучению культуры северо-запада Европы и России, на восприятие произведений искусства, знакомство с культурными ценностями края, на приобщение к искусству как, к духовному опыту поколений. Знакомство с особенностями регионального изобразительного искусства и творчеством мурманских художников позволяет в доступной форме приобщить обучающихся северо-западного региона России к некоторым аспектам истории культуры Кольского Заполярья, в частности изобразительного искусства Мурманской

области: с местными культурными достопримечательностями, традиционными ремеслами региона, к современному художественному процессу.

Общая цель курса: формирование компетенций в области закономерностей развития истории культуры региона посредством углубленного изучения изобразительного творчества в пространстве культуры Кольского края с древнейших времен до современности; обучение осмыслению собственного «месторазвития» в масштабах своего субрегиона как органической части северо-западного округа и российской цивилизации в целом; формирование возможности учащегося представить себя как активную личность, способную продуктивно участвовать в новом цикле регионального культуротворчества.

Задачи обучения:

- привить интерес, уважение и любовь к земле и людям своего края; пробудить чувство прекрасного, эмоциональное осмысление явлений действительности; научить осваивать и сохранять природное и культурное наследие;

- помочь изучить историю развития изобразительного творчества в пространстве культуры Кольского региона с древнейших времен до современности; дать системное представление о характере его развития; постичь культурное наследие народов региона; исследовать духовно-содержательное, морфологическое, институциональное измерения художественной культуры и в частности изобразительного творчества исторических эпох; обрести историко-культурное сознание (региональную культурную память) и культурную идентичность;

- способствовать формированию личности обучающегося с высоким уровнем культурного самосознания, толерантным ценностным ядром; развить навыки восприятия и анализа произведений искусства в социокультурном контексте; ввести школьника в историко-культурное пространство региона и атмосферу современного культуротворчества; развить образно-художественное мышление, активизировать познавательный интерес к художественной культуре края.

Требования к уровню освоения содержания курса

Учащиеся должны знать:

-культурно-исторические предпосылки и этапы развития изобразительного творчества на Кольском Севере;

-культурное наследие народов региона;

-особенности исторических эпох и характер их связи с современным изобразительным творчеством.

Учащиеся должны уметь:

-исследовать художественную жизнь г. Мурманска и области и выявлять новые тенденции развития различных видов изобразительных искусств;

-искать, обобщать, систематизировать, анализировать, воспринимать информацию, ставить цели и выбирать пути их достижения;

-владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки и трансляции информации;

-понимать, изучать и критически анализировать получаемую информацию по тематике исследования и представлять результаты исследований;

-использовать свои знания в образовательном процессе, повседневной жизни.

Адресат программы

Данная программа предназначена для учащихся 8 классов средних общеобразовательных школ, а также школ с углубленным изучением отдельных предметов (культуры, изобразительного искусства), как дополнение к курсам краеведение, мировая художественная культура.

Основное содержание дисциплины:

Распределение бюджета времени в часах по темам и видам учебных занятий.

№	Название раздела, темы	Количество часов		
		Всего	ЛК	ПР
	Раздел 1. Изобразительное искусство в культурном пространстве Кольского Заполярья. Основные понятия	**1**		
1	История развития изобразительного искусства на Кольском Севере		1	
	Раздел 2. Изобразительное творчество в Древнейший и Древний мир культуры на территории Кольского Заполярья	**6**		
2	Наскальная живопись Древнейшего и Древнего мира культуры		2	1

	на территории региона			
3	Культовые мегалитические памятники Древнего мира культуры – сейды, лабиринты		2	1
	Раздел 3. Изобразительное творчество народов Кольского региона в период Средневековья	**8**		
4	Декоративно-прикладное творчество саамов		1	2
5	Поморские художественные ремесла		1	2
6	Заполярная иконописная живопись		1	
7	Кольское Заполярье в рисунках средневековых европейских исследователей		1	
	Раздел 4. Художественное освоение Кольского Заполярья в Новое время	**2**		
8	Кольское Заполярье в рисунках экспедиционных художников в 18 – 19 вв.		1	
9	Развитие изобразительного искусства на рубеже 19-20 веков		1	
	Раздел 5. Советский период развития изобразительного искусства в Мурманском регионе	**12**		
10	Изобразительное искусство в культурном пространстве Кольского Заполярья в 20-30-е годы		2	
11	Специфика развития искусства в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период		2	2
12	«Суровый стиль» в творчестве мурманских художников		1	
13	Развитие регионального изобразительного искусства в 70-80 годы 20 века		2	3
	Раздел 6. Современный этап развития искусства в культурном пространстве Мурманского региона	**4**		
14	Специфика развития искусства в 90-е годы 20 века		1	
15	Творческая деятельность художников Мурманского региона в начале 21 веке		1	2
	Раздел 7. Обобщение изученного материала. Подведение итогов	**1**		
16	Изобразительное искусство в культурном пространстве Кольского Заполярья		1	
				Итого: 34 часа

Содержание тем дисциплины

Раздел 1. Изобразительное искусство в культурном пространстве Кольского Заполярья. Основные понятия (1 ч).

Тема № 1. История развития изобразительного искусства на Кольском Севере (1).

Кольское Заполярье, как уникальное по природному и историко-культурному значению явление в пространстве Евразии. Место скопления значительного числа памятников древности, средневековья, нового и новейшего времени. Общие понятия: культурные ценности, художественная культура; культурные инновации, изобразительное

искусство; основные виды живописи, графики, скульптуры; декоративно-прикладное искусство.

Раздел 2. Изобразительное творчество в Древнейший и Древний мир культуры на территории Кольского Заполярья (6 ч).

Тема № 2. Наскальная живопись Древнейшего и Древнего мира культуры на территории региона (3 ч).

Петроглифы и писаницы на Кольской земле, характерные особенности, временной период. Основные места расположения: петроглифы на реке Поной (Чальмны-Варрэ), на островах реки Умба (на Кан-озере), на мысах и островах Онежского озера и на берегах реки Выг (беломорские петроглифы). Тематика и особенности изображения. Этапы развития «наскального искусства» и декоративно-прикладного творчества в Древнейший и Древний мир культуры.

ПР – экскурсия в Мурманский областной краеведческий музей.

Тема № 3. Культовые мегалитические памятники Древнего мира культуры – сейды, лабиринты (3 ч).

Мегалиты, ладьевидные каменные кладки, ловчие ямы, сакральные площадки, культовые памятники – сейды. Общая характеристика, основные группы происхождения. Виды сейдов. Важный феномен духовной и художественной культуры народов Заполярья в эпоху бронзы и раннего металла - лабиринты. Общая характеристика. Основные типы и места расположения. Сущность и назначение мегалитических памятников Древнего мира культуры.

ПР – экскурсия в Мурманский областной краеведческий музей.

Раздел 3. Изобразительное творчество народов Кольского региона в период Средневековья (8 ч).

Тема № 4. Декоративно-прикладное творчество саамов (3 ч).

Основные виды декоративно-прикладного творчества саамов в период Средневековья. Традиционная счетная саамская вышивка бисером. Основные элементы орнамента, цветовая гамма. Влияние культуры коми-ижемцев и ненцев на художественно-изобразительное творчество саамов.

ПР – экскурсия в Мурманский областной краеведческий музей;

– экскурсия в Мурманский областной Центр художественных ремёсел (мастер-класс).

Тема № 5. Поморские художественные ремесла (3 ч).

Кольский поморский тип художественной культуры; роль материально-культурного взаимодействия с автохтонным населением на его развитие. Основные виды декоративно-прикладного творчества поморов - резьба, роспись, изготовление бытовых изделий и поделок из дерева, плетение, ткачество, вязание, художественное шитьё, фигурное хлебопечение, вышивка. Основные орнаментальные мотивы композиций. Функциональные и эстетические особенности национальной поморской одежды.

ПР – экскурсия в Мурманский областной краеведческий музей;

– экскурсия в Мурманский областной Центр художественных ремёсел (мастер-класс).

Тема № 6. Заполярная иконописная живопись (1 ч).

Северорусское письмо. Характерные особенности заполярной иконописной живописи. Влияние климатических условий на выбор сюжета. Наиболее почитаемые святые в регионе.

Тема № 7. Кольское Заполярье в рисунках средневековых европейских исследователей (1 ч).

Европейские средневековые экспедиции на Кольском Севере. Иллюстрированные карты, гравюры и натурные зарисовки, созданные исследователями и картографами: архиепископом упсальским Olaus Magnus, Gerrit de Veer, голландским пассионарием Jan Huyghen van Linschoten, Iohn Scheffer и другими в Заполярье.

Раздел 4. Художественное освоение Кольского Заполярья в Новое время (2 ч).

Тема № 8. Кольское Заполярье в рисунках экспедиционных художников в 18 – 19 вв. (1 ч).

Начало научной экспедиционной работы в России. Задачи экспедиционных художников, принимавших участие в научных изысканиях на Кольском Севере в качестве рисовальщиков (Редер, Е.И. Столица, исследователь Арктики – А.А. Борисов и другие).

Тема № 9. Развитие изобразительного искусства на рубеже 19-20 веков (1 ч).

Особенности развития изобразительного искусства на Кольском Севере в конце 19 – начале 20 века. Северный пленер русских живописцев (К.А. Коровин, В.А. Серов, С.Г. Писахов, А.Е. Архипов, В.В. Переплетчиков и другие).

Раздел 5. Советский период развития изобразительного искусства в Мурманском регионе (12 ч).

Тема № 10. Изобразительное искусство в культурном пространстве Кольского Заполярья в 20-30-е годы (2 ч).

Изобразительное искусство в постреволюционный период. Плановое участие художников в экспедициях на советский Север (В.В. Крайнев, Н.М. Григорьев, М.Л. Гуревич, Ф.Л. Решетников). Роль создания Северного Флота в развитии изобразительного искусства региона. Книжная графика, монументальная скульптура, экспозиционно-оформительское и театрально-декорационное искусство в регионе. Появление самобытных художников в этнической среде. Архитектоническое моделирование форм искусства.

Тема № 11. Специфика развития искусства в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период (4 ч).

Военный плакат. Сатирические плакаты «Таран», «Окна «Полярной правды», журнал «Сквозняк». Особенности развития живописи, графики и скульптуры в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период. Создание Союза Советских художников в Мурманской области.

ПР – экскурсия в Мурманский областной краеведческий музей/Военно-морской музей Северного флота;

– экскурсия в Мурманский областной художественный музей.

Тема № 12. «Суровый стиль» в творчестве мурманских художников (1 ч).

«Суровый стиль» - ведущее направление в живописи в стране в целом, и в Заполярье в частности. «Суровый стиль» в творчестве региональных художников - В.Г. Баранова, Н.М. Морозова, М.А. Кирина и других. Открытие Мурманского отделения Союза художников РСФСР – вторая попытка создания профессионального союза.

Тема № 13. Развитие регионального изобразительного искусства в 70-80 годы 20 века (5 ч).

Развитие живописи на Кольском Севере в 70-80 годы 20 века, основные направления и темы. Творческая деятельность региональных художников - В.Н. Бубенцова, А.Г. Феофилактова, А.А. Сергиенко, В.В. Кузина, Н.Н. Ковалева, В.Б. Чернова, А.Г. Шаковца. Книжная графика, монументальная скульптура, декоративно-прикладное, экспозиционно-оформительское и театрально-декорационное искусство в регионе. Феномен «перестройки» в развитии художественной культуры Кольского Заполярья.

ПР – экскурсия в Мурманский областной художественный музей;

– экскурсия в Мурманский Городской выставочный зал/Галерею «Пространство»;

– встреча с художником.

Раздел 6. Современный этап развития искусства в культурном пространстве Мурманского региона (4 ч).

Тема № 14. Специфика развития искусства в 90-е годы 20 века (1 ч).

Особенности развития изобразительного искусства в 90-е годы 20 века в стране в целом и регионе, в частности. Основные направления, темы. Творческая деятельность художников - В.В. Скокленева, Р.С. Чебатуриной, Н.А. Завертайло и других.

Тема № 15. Творческая деятельность художников Мурманского региона в начале 21 века (3 ч).

Изобразительное искусство художников Мурманского региона в контексте социально-культурных традиций начала 21 века. Новое поколение художников Кольского Заполярья – М.С. Драницин, А.Г. Береза, Д. Новицкий, М.Б. Глотов. Творческое взаимодействие с художниками других регионов.

ПР – экскурсия в Мурманский областной художественный музей/в Мурманский Городской выставочный зал;

– встреча с художником;

Раздел 7. Обобщение изученного материала. Подведение итогов (1 ч.)

Тема № 16. Изобразительное искусство в культурном пространстве Кольского Заполярья (1 ч).

Художественная культура Кольского Заполярья - интереснейшая и уникальная по своему историческому значению часть культуры России. Изучение художественной культуры региона и в частности изобразительного творчества, направлено на постижение динамики культурных процессов, которые протекали с древнейшей поры до современности.

Темы для самостоятельного изучения

1.Самостоятельное выполнение заданий в рабочей тетради к данному курсу.

2.Примерные темы докладов к уроку-презентации «“*Суровый стиль” в творчестве мурманских художников*»:

«Суровый стиль» в творчестве заполярных художников;

Морская тема в живописных произведениях художника В.Г. Баранова;

«Суровый стиль» в творчестве мурманского графика - М.А. Кирина;

Экзотическая красота арктических просторов на полотнах пейзажиста А.И. Хуттунена;

«Мурманиада» в творчестве мурманских художников Н.М. Морозова, В.Г. Баранова, Г.А. Герасимова;

Лики морского порта, краны, корабли в произведениях живописца и графика Г.А. Шемякина;

Этническая тема в творческой деятельности графика Т.И. Зуевой.

3.Примерные темы докладов к соответствующим разделам курса:

-Петроглифы на реке Поной (Чальмны-Варрэ), характерные особенности

-Онежские и Беломорские петроглифы

-Основные виды культовых мегалитических памятников - сейдов

-Виды декоративно-прикладного творчества саамов

-Традиционная счетная саамская вышивка бисером

-Основные виды декоративно-прикладного творчества поморов. Резьба

-Поморское фигурное хлебопечение

-Поморские поделки из дерева

-Иллюстрированные карты и гравюры архиепископа упсальского Olaus Magnus

-Иллюстрации к книге «Laponia» Iohn Scheffer

-Исследователь Арктики, художник – А.А. Борисов. Творческое наследие

-Экспедиционный художник - Редер

-Северный пленер русских живописцев - К.А. Коровин и В.А. Серов

-Северный пленер русских живописцев - В.В. Переплетчиков

-Кольское Заполярье в творчестве художника В.В. Крайнева

-Самобытный художник – И.К.Вылка

-Военный плакат в Заполярье: «Таран», «Окна «Полярной правды»

-Рисунок в годы Великой Отечественной войны

-Творческая деятельность регионального художника В.Н. Бубенцова

-Портрет в творчестве мурманского живописца А.Г. Феофилактова

-Мурманская графика - М.А. Кирин, Т.И. Зуева, Н.Н. Ковалев

-Художник Н.А. Завертайло

-Традиции русской академической живописи в работах художника В.В. Скокленева

-Новое поколение художников Кольского Заполярья

Основная литература

1.Большакова Н.П. Жизнь, обычаи и мифы Кольских саамов в прошлом и настоящем. - Мурманск, 2003. - 416 с.

2.Бубенцов В.Н., Плюхин В.У. Искусство Кольского Севера: учебно-наглядное пособие для 7-9 кл. школ Мурманской области / Бубенцов В.Н.; Плюхин В.У., Кол.авт. Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования. - Мурманск: Пазори, 2006. – 110 с.

3.Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. – СПб.: ООО «Издательство "Петрополис"», 2003. — 368 с.

4.Мосолова Л.М., Вагинова Л.С. История культуры Кольского Заполярья: курс лекций / Л.М. Мосолова, Л.С. Вагинова. – СПб.: Астерион, 2006. – 150 с.

5.Ушаков, И.Ф. Кольская земля / И.Ф.Ушаков. - Мурманск: Мурманское кн. изд-во, 1972. - 183 с.

6.Художники Мурмана, 1965-2005: к 40-летию Мурм. обл. обществ. орг. Всерос. творч.обществ. орг. «Союз художников России»: иллюстрир. ист.-биогр. справ./[ред. совет: М.В. Шевах (пред.) и др.; авт. текста и сост. Е. В.

Иванова, Т. М. Рыжкова; сост. библиогр. указ. С.А. Дячок]. - Мурманск: Север, 2005. - 87 с.

Дополнительные источники

1.Бабаянц Г.Н. Поморские куклы «панки» / Г.Н. Бабаянц // Этнография народов Восточной Европы / Географическое общество Союза ССР. - Л, 1977. - С. 105-117.

2.Бернштам Т.А. Русская народная культура Поморья в XIX - начале XX в.: этнографические очерки. – Л.: Наука, 1983. – 332 с.

3.Бубенцов В.Н. Возникновение пластических искусств на Кольском Севере /В.Н.Бубенцов//Художественная культура: личность, творчество, досуг: Материалы региональной научно-практической конференции. 18-19 октября 2004 г./Под. ред. Р.И.Трипольского, Л.С.Беляевой. - Мурманск: МГПУ, 2004, Т.1. – 90 с. - С. 48-51.

4.Бубенцов В.Н. Уникальность живописного заполярного пленера и формирование творческой личности студента на его основе//Центры культуры и регионы России: Европейский Север: Материалы V Северо-Западного межрегионального теоретического научного семинара 25-27 января 2006 года/Отв. ред. Р.И. Трипольский. - Мурманск: МГПУ, 2006. - Вып. 5: Культурная компетентность современной личности. - 105 с.

5.Вагинова Л.С. Особенности локальной культуры поморов//Культурный ландшафт приморских регионов: Беломорье: Материалы регион. науч.-практич.конференции (23-24 марта 2009 года) / Отв. ред. Е.Ю.Терещенко. – Мурманск: МГПУ, 2010. – 110 с. – С. 3-10

6.Водопьянова С. Заполярье-2008. Выставка произведений художников Мурманской области. – Мурманск, 2008. - 16 с.

7.Гурина Н.Н. Время, врезанное в камень. Из истории древних лапландцев. – Мурманск: Книжное издательство, 1982. – 120 с.

8.Кольская энциклопедия. – [электронный ресурс]. - Режим доступа: http://kolaenc.gov-murman.ru/culture/

9.Кольские карты. - [электронный ресурс]: режим доступа: http://biarmia.narod.ru/publish.html

10.Косменко А.П. Узорное вязание, плетение и тканье / А.П. Косменко // Косменко А.П. Народное изобразительное искусство саамов Кольского

полуострова XIX–XX вв.: Этногр. очерк. – Петрозаводск: Карел.науч.центр РАН, 1993. – 170 с.
11.Кошечкин Б.И. Открытие Лапландии. – Мурм. кн. изд-во, 1983. – 128 с.
12.Культура русских поморов: опыт системного анализа / Э.Л. Базарова, Н.В. Бицадзе, А.В. Окороков, Е.Н. Селезнева, П.Ю. Черносвитов; Федерал. агентство по культуре и кинематографии, Рос. ин-т культурологии ; под. общ. ред. П.Ю. Черносвитова. — М.: Науч. мир, 2005. — 400 с.
13.Мальцев Н.В. Поморская резьба по дереву / Н.В. Мальцев // Памятники культуры Русского Севера: Тез. докл. – М., 1966.
14.Маслова ГС. Ареально-типологические особенности орнамента населения Северо-запада РСФСР / Г.С. Маслова // Проблемы типологии и этнографии. - М.: Наука, 1979. - С. 244-251
15.Мегкина Е.И., Мозолевская А.Е. Саамские рукоделия. Метидическое пособие. – Апатиты: издательство КНЦ РАН, 2003. – 112 с.
16.Мизин В. Сейд, каменная легенда Лапландии. СПб.: Европейский дом, 2006. –164 с.
17.Рыжкова Т.М. Изобразительное искусство военных лет // Подвигу в Заполярье 50 лет. Тезисы докладов науч.-практич. Конференции, посвященной 50-йгодовщине разгрома нем.-фашистских войск в Заполярье и освобождения Сев.Норвегии. – Мурманск, 1995. – 98 с. – С. 62-65
18.Савватеев Ю.А. Наскальные рисунки Карелии. – Петрозаводск: Карелия, 1983. – 216 с.
19.Федотова А.В. Петроглифы и писаницы Кольского полуострова Древнейшего мира культуры // Чарнолуские чтения: Материалы межвузовской науч.-практич.конференции 24-25 марта 2009 года / Отв.ред. Л.С. Вагинова. – Мурманск: МГПУ, 2009. – Т. 2. – 120 с., - С. 17-23
20.Хомич Л.В. Саамы. – СПб: отделение издательства «Просвещение», 1999. – 95 с.
21.Шумкин В.Я. Наскальное творчество Лапландии. Каменная летопись тысячелетия / Коренные народы Севера. Археологические и этнографические исследования. Сб. докладов краеведческой научно-практической конференции. – Мурманск, 2002.

Н.А. Розенберг, г. Выборг

Культура России как компонент современного культурологического знания в концепции И.В. Кондакова.

Современная российская культура испытывает необходимость ответить на многие вызовы времени. И главный – сохранится ли она как евразийская цивилизация в условиях глобализации. Для исследователя российской культуры особенно значима проблема целостности ядра культуры, взаимодействия ее базовых ценностей со стремительно меняющимися социокультурными реалиями в процессе становления постсоветской России.

Прогнозы отечественных культурологов относительно жизнеспособности российской цивилизации в недалеком будущем колеблются – от неизбежности ее конца и наступления реальности пост–России (И. Кондаков, А. Ахиезер, И.Яковенко) до осторожных предположений о продолжении ее существования и развития при условии завершения процессов модернизации (А. Флиер, В. Пантин, М. Каган).

Российская цивилизация как особый цивилизационный тип отличается внутренним динамизмом, приводящим к ее изменчивости даже на протяжении отдельного культурно – исторического периода. Первым на эту изменчивость указал Н. Бердяев. Сегодня очевидно, что дискретность культурно-исторического процесса, которая проявляется в социокультурной нестабильности, наслаивании культурно–исторических парадигм, приводит исследователей к взаимоисключающим оценкам культурных смыслов конкретной социокультурной системы и российской цивилизации как совокупности этих систем.

Российское государство изначально развивалось как полиэтничная и поликультурная система. Ее отличием явилась нелинейность, многовекторность развития. Менталитет российской цивилизации рассматривается современными учеными как менталитет евразийской цивилизации. Расщепление ядра культуры, которое может произойти в наши дни, существенно влияет на ментальные процессы. Современная ситуация

характеризуется кризисом ментальности. Проявление этих взаимообусловленных процессов – один из типологических признаков современной культурной ситуации.

Нарастание центростремительных или центробежных процессов в развитии российского государства и российской цивилизации происходит в соответствии с доминированием кумулятивных или дивергентных процессов. Их динамика и тип взаимодействия обусловливают характер перехода от одной культурно–исторической эпохи к другой: длительность периода, его кризисность, возможность раскола культуры.

Для продолжительной, более чем тысячелетней эпохи русского средневековья, специфично преобладание кумулятивных процессов, приводящих к взаимодействию и наслоению гетерогенных культурных компонентов, как кочевого восточного скифо–сарматского, половецкого, тюрко-кипчакского и монгольского так и оседлого, финно–угорского.

Синтез культур Востока и Запада проявился в характере православия. Ценностно–смысловая основа вероучения на многие века определила ментальность русских. Так идеи коллективного, всеобщего спасения, их приоритет над индивидуальным, сакрализация светской власти, сплачивающей верующих – стали традиционными для культурного сознания, обусловили вектор развития философии и искусства.

Вместе с тем, со времени принятия христианства и до современности существует еще одна культурно – специфическая черта православия – феномен двоеверия. Приверженность на бытовом уровне языческим представлениям и обрядам. Феномен двоеверия оказался особенно живучим в крестьянской среде, как в силу зависимости крестьянства от природных реалий, так и в силу постоянного взаимодействия православных крестьян с крестьянами - язычниками.

Биполярность русской культуры проявилась как в домонгольское, так и в послемонгольское время в том, что в пространстве одной культуры сложилось две модели цивилизационного развития: самодержавно – византийская и западноевропейская. Одна проявилась в преемственности восточного деспотизма и идеологии «Москвы - третьего Рима», другая – в традициях республиканской вечевой культуры торгово–промышленного

Великого Новгорода. Основные очертания культурно–региональных различий российской цивилизации обозначены географическими пределами культурно–хозяйственных и социокультурных типов внутри одной древнерусской культуры. Существенными отличиями в этом региональном членении обладают не только древнерусские княжества и торговые города–республики но и территории Русского Севера, Вятки, Урала, которые заселяли русские посадские люди, крестьянство и купечество. В процессе вольной колонизации и после вооруженных захватов колонизуемых территорий здесь сложился особый жизненный уклад, возник диалог культур и подлинный синтез собственно русской и нерусских культур финно–угорских и тюркских народов, обитавших на этих территориях задолго до появления здесь русских.

Синкретическим смысловым ядром, придающим целостность культуре Древней Руси, определившим ее ментальные структуры, явилась «культура – вера». Именно поэтому религиозная реформа патриарха Никона привела к первому в истории культуры расколу. Религиозный раскол – следствие действия дивергентных сил культуры, результат замедления интеграционных процессов. Раскол – есть результат Смутного времени, в нем закономерно проявлены протест против светской и против церковной власти. Спор об истинности веры с середины 17 столетия разделил российских христиан, заложив основы свободомыслия, не присущие дотоле российской культурной традиции. Бунташный 17 век завершает длительный переходный период от средневековья к Новому времени. Он обозначил ещё одну особенность российской культуры. В самом ядре культуры коренятся механизмы противоположной направленности и конфронтации. Их взаимодействие приводит культуру в состояние хаоса и раскола. Преодоление этого состояния происходит благодаря действию механизмов кумулятивной памяти, компенсирующих разрушительные процессы и восстанавливающих целостность культуры. Так, петровская культурная революция, ещё более глубоко, чем реформа Никона расколовшая русское общество, могла быть реализована только как революция сверху, благодаря укорененной в ментальности народа сакрализации светской власти. Секуляризация культуры привела к выстраиванию ее новой, светской

модели. Ценностно–смысловая система российской культуры подверглась дифференциации на всех ее уровнях. Единая прежде «культура – вера» распалась на две неравнозначные составляющие. Обозначились противоречия/оппозиции между центром и периферией очень медленно менявшейся в отношении обмирщения культуры, противоречие между просвещенным меньшинством, культурной элитой и непросвещенным большинством, официальной культурой и стихией народной культуры. Поляризуются не только основные культурные смыслы, носителями определенных культурных ценностей становятся конкретные слои населения, его субкультуры. Вытеснение на периферию культуры традиционных сакральных ценностей привело к их экстраполяции на нерелигиозные предметы и явления. Так возник новый феномен русской культуры «Светская святость» «…Политическая сакрализация личности монарха, …культ государства и нации, апология русских армии и флота… идеологическая сакрализация классиков культуры… сакрализация тех или иных идей, норм, ценностей, самоутверждение… естественных и гуманитарных наук, философии и искусства»[1:170].

В русской культуре вследствие культурной революции Петра Великого возник подлинный плюрализм вкусов, ценностей и норм, появились возможности для свободы реализации личности.

Дивергентные процессы, доминировавшие в русской культуре 18 века, определяют развитие культуры Золотого века и приходят в непримиримое столкновение с кумулятивными механизмами культуры в Серебряном веке.

Противоречие между Империей и Свободой проблема выбора цивилизационного пути между Востоком и Западом в пушкинскую эпоху не воспринималось как неразрешимое противоречие. Для Пушкина империя – это преодоление хаоса истории, гармония, привносимая в культуру, сила, противостоящая стихии народного мятежа и ее преодолевающая. Несовместимые и несочетаемые, казалось бы, качества консерватизма и революционности присущи были не только Пушкину, но и многим его единомышленникам и современникам, осознавшим наиболее острые противоречия русской культуры и искавшим способ их примирить. Вторая бинарная оппозиция выразилась в противостоянии охранительных и

либерально–прогрессистских тенденций в развитии цивилизации. Сложившиеся в культуре бинарные оппозиции по-разному осмысливались не только в литературе, но и в философии, и в публицистике. Разделение русской культурной элиты на западников и славянофилов маркирует этот процесс культурной рефлексии, тенденции самоидентификации культуры. Феномен русской интеллигенции – особого культурного слоя во многом определившего вектор развития духовной и художественной культуры в 19 столетии, означен личностью Пушкина. Русские мыслители, принадлежавшие к разным культурным направлениям, не случайно именно по Пушкину сверяют часы истории русской культуры. Духовное избранничество и духовная призванность целенаправленная деятельность во благо народа, - ценностные ориентиры, определяющие самосознание русского интеллигента.

Бинарность в понимании этого блага обнаружилась в двух течениях освободительного движения в России – народничестве и социал-демократии. Третьей силой русской классической культуры являлся либерализм. Однако тенденция компромиссного снятия противоречий не получила в русской культуре преобладающего значения.

Философские концепции будущего преобразованиях русской культуры обоснованы в двух противоположных по смыслу системах. Эта философия всеединства В. Соловьева и концепция «цветущей сложности» К.Леонтьева.

Основные антиномии русской культуры проявились в Серебряном веке как в глубинной тяге к социокультурному синтезу, так и в концепции «цветущей сложности», воспринятой через призму ницшеанства.

Серебряный век русской культуры с его апологией творчества, культурным релятивизмом, амбивалентностью норм и ценностей завершается взрывами революций 1905 – 1907 и 1917 годов. Механизмы кумуляции и дивергенции в русской культуре пришли в непримиримое столкновение. Отныне её возможные основания определяло не утопическое соловьевское триединство истины, добра и красоты, даже не «цветущая сложность», но аналитически точно обозначенное А.Блоком взаимодействие политики – жизни – искусства. На рубеже 19 и 20 веков социализм и

революция воспринимались радикальной частью общества по аналогии со всеобщим спасением.

Раскол культуры России на отечественную советскую и русскую зарубежную – результат новых культурных процессов, расшатавших механизмы сдерживания и уравновешивания бинарных оппозиций в культуре. Эти процессы – селекция и конвергенция, не совместимые в одной культурной системе, так как каждый их них представляет собой двухуровневый отбор качеств культуры. Селекция, таким образом, представляет собой дифференциацию ради интеграции, а конвергенция – не просто интеграцию, а интеграцию дифференцированного. В культурной системе, где действуют механизмы конвергенции, принципиально соединимы противоположные политические, философские, эстетические установки, нормы и ценности, - это культура обладающая плюрализмом и толерантностью.

Противостояние и борьба между селекцией и конвергенцией присущи как советской, так и зарубежной русской культуре. Эти процессы на протяжении всего периода существования советской культуры протекали с разной степенью интенсивности. Бескомпромиссная селекция обусловила процессы становления тоталитаризма в СССР. Периоды «оттепели» и «перестройки» означены резким усилением процессов конвергенции. В культуре русского зарубежья эти процессы проявились в период Второй мировой войны и в первые послевоенные годы.

Культурная революция в СССР имела целью преодоление безграмотности и освоение современной техники и технологии. Отношение к культурному наследию определялось установками утилитарного отношения к культуре, революционным позитивизмом и привело к репрессивному подавлению инакомыслия и утверждению социокультурного монизма. В ситуации государственно провозглашенного атеизма, сфера религиозной жизни была максимально ограничена. Но в силу кумулятивных механизмов культурной памяти подверглась обожествлению личность вождей государства, возник культ личности, сначала Ленина, потом Сталина. Виделась особой миссия советского народа, сакральным представлялось государственное устройство.

Русская зарубежная культура стремилась сохранить культурное наследие. Ее носители последовательно противостояли принципам новой советской культуры таким как «…пролетарский интернационализм, атеизм, материализм, партийно–классовый подход… селекционная избирательность по отношению к классическому культурному наследию, диктаторские методы руководства культурой» [1:307]. Программно выразил отношение русской зарубежной культуры к советской в своих философских очерках «Судьба и грехи России» Г.Федотов. Культура русской эмиграции при всей своей плюралистичности и аморфности сохранила традиции русской классической культуры, русский язык и не ассимилировалась в окружении иных культур. Она включала в себя все новые и новые волны эмигрантов – диссидентов вплоть до крушения СССР.

Бинарные оппозиции, расшатавшие советскую культуру- суть разделение населения страны на свободных людей и заключенных ГУЛАГа, на партийную элиту и рядовых членов партии, на систему правительственно-партийного руководства и систему репрессивных органов, на сферы производства и экономики, имеющие мирное предназначение и оборонную промышленность, явно перевешивающую в сфере производства и, наконец, на ортодоксов и диссидентов.

Во всем многообразии эти противоречия обнаружились в годы перестройки. Тоталитарная культура сначала переставшая ощущать себя как целостность, а вслед за этим испытавшая ряд экономических и политических кризисов впала в системный кризис, которым завершилось её существование.

Новый период в культуре страны, эпоха русского постмодерна, - еще один пример смуты, проявление тенденции катастрофичности в истории русской культуры. Основное противоречие культуры проявляется в борьбе модифицированных посттоталитарных структур и отношений с либеральными и демократическими тенденциями «Важно понять, что российский олигархический неокапитализм и неорынок – это вовсе не возврат к …капитализму… вообще никакой не капитализм…превращенная форма тоталитаризма в контексте посттоталитарного развития» [1:463].

Плюрализм мнений и политических движений, стилевая неопределенность культуры – следствие понижения социокультурной и цивилизационной определенности. В западном постмодерне противоречия культурной семантики снимаются в свободной диалогичности и многомерности культуры, в признании завершенности социокультурного метапроекта начатого Просвещением и как следствие – многополярности мира. В российском постмодерне проявлены столкновения официальной и неофициальной культур, идеологии и обыденного сознания, культуры высокой и массовой. Эти столкновения имеют более драматический характер, приводят к кризису идентичности.

Обострившаяся в России тяга человека к личностному, культурному самоопределению берет начало в идеологии первого либерального движения советского времени – шестидесятничества. В современной России именно частная жизнь человека, культура повседневности, в которой каждый может чувствовать себя вполне независимо от политики и государства во многом формирует социокультурные интересы. Если шестидесятники утверждали значимость личности в социокультурном процессе, современники склонны выбирать уход от политики. Особенно велико значение массовой культуры как сферы проявления частных интересов и устремлений для молодежи.

В современной Российской культуре отчетливо проявлено стремление этнических и региональных культур обрести свою идентичность, утвердить ценностносмысловые ориентиры своей истории, традиционные верования и культы, социокультурные институты, специфику национального искусства, национальные языки. «Парад суверенитетов» проявил как деструктивные, дестабилизирующие культуру тенденции, так и тенденции позитивные, культуротворческие. Очевидно, что сегодня история России не может быть написана исключительно как история русского народа.

Россия позиционирует себя в современном мире как уникальная полиэтничная и поликультурная система. Так, русской культуре близки ценности традиционных культур, весьма значимые и для культуры Запада. Это экологические ценности, формирующие экоцентрическое экологическое

сознание, приходящее на смену антропоцентрическому экологическому сознанию.

Молодежная культура, имеющая в современном мире статус субкультуры, становится определяющим вектором развития культуры России. Молодежью зачастую отвергаются привычные маркеры социального статуса личности и предпочтительными являются ценности креативности и знания. Будучи далеко не однородной, молодежная культура формирует собственную информационную среду и культурные коммуникации. Эта культура включена в проблемное поле современной России. Очевидно, что от культурной компетентности молодежи, в регионах в том числе, зависит, каким будет цивилизационный выбор России.

Литература

1. Кондаков И.В. Культурология. История культуры России. – М.,2003.

А.С. Макашова, г. Санкт-Петербург

Державные традиции почитания иконы Казанской Божьей матери и Казанский собор в Санкт-Петербурге

Казанский собор занимает особое место в символической топографии Петербурга. Он является не только одним из архитектурных символов города, но и является своеобразным местом связи времен. С допетровской традицией его соединяет главная святыня собора, икона Казанской Божией матери и специфический государственный компонент традиции ее почитания. В современной России день, когда празднуется осенний праздник иконы Казанской Божьей матери (22 октября по ст. стил., 4 ноября по новому), стал новым государственным праздником – Днем народного единства. Статья посвящена метаморфозам праздничной культуры России и тому, как связан с ними Казанский собор на Невском проспекте Петербурга.

Почитание православных икон играло особую роль в политической культуре допетровской России, в формировании мессианской идеи православного царства. «Именно вокруг реликвий часто выстраивались

государственно-политические концепции. Византийские императоры собирали в Константинополе реликвии Святой земли, уподобляя свою столицу Новому Иерусалиму – избранному граду Второго Пришествия. Законными и верными наследниками Византии были русские князья и цари, которые последовательно насыщали реликвиями “богохранимый град” Москву, отождествлявшуюся с “Третьим Римом” и “Вторым Иерусалимом”. Собираемые в столице величайшие христианские святыни являлись зримым символом, подтверждавшим избранность народа и его высшее право на первенство в обретении царства Небесного. Таким образом, они играли ключевую роль в формировании национальной идеи» [1:6].

История чудотворных богородичных икон и практики их почитания свидетельствует о значимости Богородичной идеи для сакрально-политических представлений допетровской эпохи – царства, хранимого Богородицей [2]. Они сохраняются в популярном сегодня метафоре круга (как вариант – креста) Богородичных икон, охраняющих русские земли: «По вере Русской Православной Церкви иконы Пречистой Богородицы благодатным осенением расположились по лицу нашей Отчизны, образуя ее защиту и Небесный покров. Образ Владимирской Божией Матери хранит и благословляет наши северные пределы. Смоленская и Почаевская иконы ограждают запад, а на восток, до края земли, простирает влияние чудотворный Казанский образ Пречистой Богородицы» [3].

Действительно, важнейшую часть корпуса государствообразующих святынь XVI – XVII вв. составляли богородичные иконы, среди которых исследователи выделяют две группы. К первому «поколению» относятся иконы, попавшие на Русь из Византии как списки чудотворных богородичных икон Влахернского храма, их почитание можно рассматривать как форму «перенесения святости» из Царьграда на Русь. Это относится к Богоматери Владимирской, Богоматери Смоленской, Одигитрии из Вознесенского монастыря Московского Кремля, Новгородской Богоматери Знамение [4: 9-58]. Ко второму – явленные иконы, т.е. появившиеся чудесным образом, а значит по воле самой Богородицы. Предания возводят такие иконы к событиям XIV – XVI вв. История собирания русских земель вокруг Москвы и становление самодержавия

сопровождается умножением явленных икон, а сам феномен явленной иконы рассматривается как важный симптом религиозно-политического сознания становящегося русского государства [5:76]. Одной из таких икон стала икона Казанской Божией матери.

Согласно преданию, обретение иконы Казанской Божией матери произошло летом 1579 года после большого пожара в Казани. Вскоре список с чудотворной иконой, история обретения и описание чудес были отправлены в Москву Ивану Грозному. Чудесное появление иконы на территории Казанского ханства, которое незадолго до этого было завоевано войсками Ивана Грозного, имело особое значение в религиозно-политических представлениях того времени. М.Б. Плюханова рассматривает взятие Казани как важнейший символический прецедент московской государственности и полновластия (самодержавия) московского царя. Не только Константинополь, но и Казань была царствующим градом, которому наследовала Москва [6:171-202]. Обретению иконы посвящен летний праздник 21 июля (8 июля по ст. ст).

Осенний праздник Казанской иконы связан с событиями 1612 г. По преданию, список с Казанской иконы был взят князем Д.М.Пожарским в ополчение, а взятие русским войском Кремля понималось как заступничество Богородицы [7:141-147]. Взятие русскими Китай-города 22 октября 1612 (этот день стал вторым большим праздником Казанской иконы) и сам бескровный характер победы над поляками позволяют видеть в Казанской иконе параллели с Богоматерью Владимирской, ставшей палладиумом Москвы и Московского царства. Чудесами Владимирской считались отступление от Москвы войск Темир-Аксака в 1395 г. и знаменитое стояние на Угре 1480 г. [8:151-171]. Вход русских войск в Кремль 25 октября 1612 г. по преданию сопровождался крестным ходом, в котором Казанская икона встретилась с Владимирской, вынесенной из Успенского собора [9].

«Осенняя Казанская» первый раз праздновалась уже в 1613 г., но до середины XVII в. местом празднования было только Москва. В этот день совершался крестный ход из кремля в церковь, где хранился чудотворный образ – тот, что сопровождал войско Дм. Пожарского. Для чудотворного

образа в 1630-х гг. был возведен Казанский собор на Красной площади Москвы. После рождения у царя Алексея Михайловича наследника в ночь с 21 на 22 октября праздник становится повсеместным. Царский указ от 29 сентября 1649 года напоминал, как в 1612 году «Октября в 22 день, милостью Божиею и молитвою и заступлением пречистые владычицы нашея Богородицы, явления чудотворныя иконы Казанския, на память Святого Аверкия Епискупа Еропольского Чудотворца, Московское государство от Литовских людей очистилось, и сего ради Божия милосердия установили праздновати пречистой Богородице, явлению чудотворныя иконы Казанския, а царствующем граде Москве при Великом Государе Царе и Великом Князе Михаиле Федоровиче всея Русии». И сообщал, что «в прошлом во 157 (1648) году Октября в 22 день, на праздник пречистыя Богородицы, явления чудотворныя иконы Казанския, во время всенощного пения, Бог даровал, родился нам сын, Государь Царевич Князь Дмитрий Алексеевич: и мы указали ныне в тот день, Октября в 22 день, праздновать пречистой Богородицы явлению чюдотворныя иконы Казанския, во всех городах, по вся годы» [10:232]. Общегосударственное почитание иконы, объявленное специальным царским указом, в котором в один провиденциальный ряд выстроены избавление Московского государства от врагов и дарование наследника, и было формой государственного праздника той эпохи.

Празднование осенней Казанской иконы в Москве XVII в. включало хождение по стенам города. И.И. Забелин писал: «22 октября государь сопровождал крестный ход, установленный *в память избавления Москвы от польского плена в 1612 г.* помощию и молитвами преч. Богородицы иконы Казанския <...>. После литургии этот крестный ход, разделившись на части, *следовал также и вокруг по стенам трех городов Москвы, вокруг Кремля, Китая и Белого города.* <...> Такое хождение святыни по городам продолжалось около трех часов. Кроме Московской святыни, т.е. богородичных икон Московской, Петровской, что писал св. Петр митрополит, и Моления о народе, в этих крестных ходах носимы были мощи, по Кремлю рука апостола Андрея и по Китаю глава Иоанна Златоуста» [11:292-294].

В петровскую эпоху религиозная составляющая государственной идеи была существенным образом переосмыслена, но не отвергнута. Наряду с новыми государственными реликвиями сохраняли свою роль и старые, среди них образ Казанской Божьей матери. Так, накануне Полтавской битвы русских воинов благословляли образом Каплуновской Казанской Божьей матери, перед ней молился Петр, как записано в сказании, омывая икону слезами. А затем по указу Петра в день общерусского празднования Казанской иконы 22 октября совершались торжества в честь Полтавской победы с пушечной пальбой [12:123-124]. К празднику иконы Казанской Божьей матери, было приурочено празднование Ништадского мира в Петербурге. Петр указывал: «Богу <...> благодарение отправлять в разные времена *трикратно*: Первые, в самый той день, в который сию нашу великого государя, грамоту получите, и с того получения во знак толь преславной *государственной радости*, по молебном пении седмодневно обычный при церквах звон, *как от дня св. Пасхи во всю светлую седьмицу бывает*. Второе – октября 22-го. Третие – в предбудущем 1722 г. января 28 с *таким же седмодневным звоном*". Русским воскресеньем, которое празднуется как Пасха, становится теперь для Петра не Полтава, а заключение мира. Все три этапа торжеств были ознаменованы маскарадом» [13:149]. Важно, что в идеологии петровского царствования присоединение балтийских земель рассматривалось как возвращение утраченного во время Смутного времени.

Итак, ко времени утверждения Санкт-Петербурга новой столицей, образ Казанской Божией матери являлся своего рода государствообразующей святыней, унаследованной от Московской Руси. Но в Российской империи, в отличие от бескровных чудес, которыми славилась Богоматерь Владимирская в Средневековой Руси, Казанская станет иконой, благословляющей войско на битву. Вероятно, эта метаморфоза связана с преданиями о роли Казанской в Полтавском сражении.

Считается, что в новую столицу образ Казанской Божьей матери перевезла царица Прасковья Федоровна. Исследователи считают, что петербургская Казанская была списком с той самой явленной иконы, хранившейся в Казани. Икона была помещена в специально построенную

для нее церковь Рождества Пресвятой Богородицы на Петербургской Стороне на Посадской улице [14]. Затем ее на некоторое время перенесли в Александро-Невский монастырь, а затем в 1737 году в новопостроенную на Невском проспекте (на месте нынешнего Казанского собора) церковь Рождества Богородицы. Один из первых историографов Петербурга Богданов называл эту церковь придворной [15:304-305]. Здесь на протяжении всего XVIII в. праздновались победы русской армии и юбилейные даты, проводились торжественные богослужения в дни церковных праздников.

В 1799 году Павлом I был объявлен конкурс проектов нового собора, посвященного Казанской иконе. Через год был принят проект А.Н. Воронихина, бывшего крепостного графа А.С.Строганова. Как известно, проект осуществлен не полностью. По первоначальному плану «колоннада, идущая со стороны Невского проспекта, должна была дополняться симметричной ей колоннадой с противоположной юго-западной стороны собора. Рядом с собором должна была быть возведена колокольня. Доныне остаются пустыми и каменные постаменты, возведенные близ западного фасада собора для статуй Архангелов Михаила и Гавриила» [16]. Частью проекта была круглая площадь, таким образом, Невский проспект должен был представлять собой прямую перспективу, поделенную на участки круглыми площадями. «Римский проект», однако, не состоялся, «Петербург так и не увидел классической круглой площади, которая могла бы образоваться во внутреннем пространстве собора» [17]. С момента постройки собора не утихают о споры, похож или не похож Казанский собор на римский собор Св. Петра. Между тем, несомненно, что Павел продолжил, вслед за Петром I, создание «нового Рима». И одновременно новой Москвы, поскольку Казанский собор очевидно отсылал к топографию старой столицы [18:356].

Строительство Казанского собора началось при Александре I позади старой Рождественской церкви, в которой по прежнему хранилась Казанская икона и служились благодарственные молебны по поводу различных событий. Строительство было окончено в 1811. День освящения нового собора был еще и днем коронации Александра I [19:44], тем самым был

упрочен державный характер Казанского собора – коронационные дни, начиная с петровской эпохи, вошли в календарь государственных праздников. «Ко дню освящения Казанского собора в 1811 году 15-го сентября на икону положена новая риза, сделанная из чистого золота превосходной работы, украшенная драгоценными камнями и жемчугом, из которых большая часть принесена в дар Императрицами Мариею Феодоровною, Елисаветою Алексеевною и Великою Княгинею Екатериною Павловною. В день освящения собора св. икона в присутствии Императора, двора, военного парада, при бесчисленном стечении народа, перенесена в новоустроенный великолепный храм» [20].

В конце XVIII – начале XIX вв. – во время строительства собора и непосредственно перед этим – произошли такие события как второй и третий разделы Речи Посполитой, Аустерлицкое сражение, Тильзитский мир, война с Наполеоном, смена либеральной политики Александра на консервативную. После третьего раздела Польши в русском обществе возникает особый интерес к истории польско-русских отношений, в том числе и к событиям Смутного времени. Именно новая интерпретация событий 1612 года в связи с современной ситуацией делает вновь актуальными историю ополчения Минина и Пожарского, а также избрание на царство Михаила Федоровича Романова. В ходе переосмысления этих событий акцент был сделан на единстве народа в борьбе с завоевателем. До начала XIX века народ как действующую силу, как правило, не принимали во внимание при принятии политических и военных решений, но в ситуации Отечественной войны стремление каждого помочь государству, отдать за него жизнь, было крайне необходимо. История ополчения Минина и Пожарского была канонизирована именно в эту эпоху и стала примером общенародного преданного служения государству [21].

История освобождения Москвы в 1612 году от польско-литовских захватчиков стала источником важных сюжетов идеологического порядка, так необходимых в ситуации того времени. Этот сюжет представлял собой параллель современной ситуации – когда практически захваченная, ослабленная Россия смогла не просто противостоять врагу, но и восторжествовала над ним. Польша и Франция соединились в этой

идеологии в некий единый образ врага. А. Зорин так объясняет причины этого соединения: «в сознании русского общества между Польшей и Францией существовала отчетливая метонимическая связь, основанная на их географическом положении относительно России, религиозной общности, а также факторах историко-политического характера. Франция наиболее активно противодействовала русской политике в Польше, а варшавские возмущения 1791 и 1794 годов воспринимались в России как распространение французского революционного духа» [22:163]. Как и двести лет назад, особое значение в войне имел религиозный компонент борьбы – война, как и в первом, так и во втором случае ведется с иноверцами, отступниками от православия, и именно православные святыни помогают России победить.

На волне такой специфической рецепции событий Смутного времени Казанский собор в Петербурге стал храмом победы в войне 1812 г. Существуют легенды о том, как Кутузов молился о даровании победы в Казанском соборе перед иконой Казанской Богородицы, о том, что Казанской иконой благословляли войско перед битвами. Новый иконостас собора, освещенный в 1836 г., стал своего рода трофеем войны: «на его сооружение пошло около 100 пудов серебра, часть которого пожертвовали донские казаки, отбившие при отступлении Наполеона серебряную утварь, награбленную завоевателями в московских церквях. Вот что писал М.И.Кутузов настоятелю собора по этому поводу: “Разорители святых храмов пали под бременем своего нечестия. Ничто, похищенное у Божества, не осталось в их власти, и победители со смирением кладут на алтарь Бога святыню... Серебро, 40 пудов, доставляемое мною, есть дар неустрашимых казаков вашему храму”» [23]. В богатой ризнице собора хранились серебряные сосуды парижской работы, пожертвованные императором Александром I после триумфального возвращения в Россию, хранились «памятники русской храбрости» – трофеи Отечественной войны 1812 года: 114 знамен, 28 ключей от покоренных крепостей и городов и маршальский жезл Даву, отбитый 5 ноября 1812 года» [24]. Особое значение имеет захоронение М.И.Кутузова в Казанском соборе. Традиция помещать военные трофеи в храмы была введена Петром, как и празднование

викториальных дней. Это была не только практика воспоминания о победах, но и обеспечение возможности их повторения в будущем. Эта традиция продолжалась в XIX в. в первую очередь в Казанском соборе.

Недавно у нас появился новый праздник – «День народного единства», празднуемый 4 ноября. На официальном уровне он никак не соотносится с приходящимся на этот день празднованием иконы Казанской Божьей матери (22 октября по ст. стил., 4 ноября по новому), хотя в основу праздника положены события Смутного времени. Стратегией утверждения нового праздника стал дискурс толерантности с идеей мирного сосуществования разных этносов и конфессий. В этой ситуации напоминание о большом православном празднике выглядит неуместным. И все же нельзя не обратить внимание на определенную устойчивость государственного праздничного календаря.

Осенний праздник Казанской был одним из государственных праздников допетровского времени, имея в виду, что сама праздничная культура была связана, прежде всего, с религиозной сферой. И в послепетровское время он сохранил державный статус, олицетворенный Казанским собором на Невском проспекте Петербурга. В советское время главный революционный праздник шел вслед за осенней Казанской, а установление нового государственного исторического праздника в наши дни оказалось перекодированием того же праздничного календаря.

Литература.

1. Лидов А.М. Введение. Реликвии как стержень восточнохристианской культуры.

2. Подробнее: Плюханова М.Б. Сюжеты и символы Московского царства. – СПб., 1995

3. 4 ноября — празднование Казанской иконе Божией Матери (в память избавления Москвы и России от иноземных захватчиков в 1612 г.). Опубликовано: http://www.patriarchia.ru/db/text/55308.html

4.Этингоф О. К ранней истории иконы «Владимирская Богоматерь» и традиции влахернского богородичного культа на Руси в XI — XII вв.//Древнерусское искусство. Византия и древняя Русь. К 100-летию А.Н. Грабара. - СПб., 1999. - С. 290 — 305. Также см.: Лидов А.М. Иеротопия

Создание сакральных пространств как вид творчества и предмет исторического исследования // Иеротопия. Создание сакральных пространств в Византии и Древней Руси / Ред.-сост. А.М. Лидов. - М., 2006.

5.Плюханова М.Б. Литургическое почитание явленной иконы и проблема сакрального пространства. //Новые Иерусалимы: перенесение сакральных пространств в христианской в христианской культуре. Материалы международного симпозиума. /ред.-сост. А.М.Лидов. М., 2006.

6. Плюханова М.Б. Сюжеты и символы Московского царства. – СПб., 1995.

7. Чугреева Н.Н. С какой иконой Богородицы Казанской была освобождена Москва в 1612 г.//Рождественские чтения, 7-е. Церковсные древности. – М., 1999.

8. Щенникова Л.А**.** Почитание святых икон в Московском Кремле в XIV-XVII столетиях // Искусство христианского мира. Вып. 4. – М., 2000.

9. Дни Казанской иконы Богородицы. Опубликовано: http://www.xxc.ru/orthodox/pastor/kazanskay

10. Павлович Г.А. Казанская икона Богородицы и Казанский собор на Красной площади в Москве//Культура средневековой Москвы XIV-XVII вв. — М., 1995.

11. Забелин И. Домашний быт русских царей в XVI и XVII столетии. Ч. 1. М.,1895.

12. Чугреева Н.Н. Каплуновская казанская икона и ее значение в битве под Полтавой//Полтавская битва и ее международное значение. Тезисы докладов юбилейной международной научной конференции. 17-20 ноября 2009 г. – М., 2009.

13. Погосян Е. Петр I – архитектор российской истории. – СПб:, 2001.

14. Шульц С.С. мл. Храмы Санкт-Петербурга. История и современность. СПб, 1994. Опубликовано: http://bukharapiter.ru/hristianstvo/hramyi-peterburga-46.html#ex3

15. Богданов А.И. Историческое, географическое и топографическое описание Санкт-Петербурга. – СПб., 1779.

16. Шульц С.С. мл. Храмы Санкт-Петербурга. История и современность. СПб, 1994. Опубликовано: http://bukharapiter.ru/hristianstvo/hramyi-peterburga-46.html#ex3

17. Уваров М.С. Символы жихни и смерти в образах Петербурга // Уваров М.С. Бинарный архетип. Эволюция идеи антиномизма в истории европейской философии и культуры. – СПб:, 1996. Опубликовано: http://www.philosophy.ru/library/uvarov/01/00.html

18. О Петербурге как новом Риме и одновременно новой Москве: Лотман Ю.М., Успенский Б.И. Отзвуки концепции «Москва-Третий Рим» в идеологии Петра Первого//Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. – СПб., 2002.

19.Свиньин П. Достопамятности Санкт-Петербурга и его окрестностей. Ч. 1. – СПб., 1816.

20. Дни Казанской иконы Богородицы (историческая справка, составленная на основе книги: Дебольский Г.С. Дни богослужения православной церкви. Том I. - М.: Отчий дом, 1996. – 664 с.). Опубликовано: http://www.xxc.ru/orthodox/pastor/kazanskay/

21. Подробнее: Зорин А. Народная война: события Смутного времени в русской литературе 1806-1807 годов/ Зорин А. Кормя двуглавого орла… русская литература и государственная идеология в последней трети XVIII – первой трети XIX века. – М., 2004.

22. Зорин А. Кормя двуглавого орла… русская литература и государственная идеология в последней трети XVIII – первой трети XIX века. – М.: Новое литературное обозрение, 2004.

23. Казанский кафедральный собор//Петербург православный. Опубликовано: http://www.spbreligion.ru/hram1.php?page=2

24. Архимандрит Августин (Никитин). Казанский собор: страницы истории//Опубликовано: http://spbma.narod.ru/avgystin-kazanskui-sobor.html

О.В. Игнатьева,
г. Пермь

Культура Пермского края в аспекте изучения и преподавания

Становление науки о культуре в России происходило в иных обстоятельствах и условиях в сравнении с Европой. Прежде всего, можно

отметить поздний характер появления культурологической проблематики. В этом отношении кажется неслучайным то, что сам термин «культура» начинает активно употребляться в русском научно-философском лексиконе только со второй половины XIX в. [1].

Отличительной чертой формирующейся русской культурологической мысли стало пристальное внимание к национальной специфике, к особенностям отечественной культуры, что нашло отражение и в творчестве П.Я. Чаадаева, и в спорах западников и славянофилов, и в теории Н.Я. Данилевского.

Такой интерес к национальной культуре проявлялся не только на уровне философско-теоретических изысканий, но и привел к бурному расцвету исследований в области истории культуры, особенно локальной. Этому способствовало, конечно, и развитие исторических наук, таких как, археология, этнография и пр.

Первой парадигмой в отношении не только истории археологии, но и региональной истории, стала антикварная парадигма. Ведь первое, в чем проявлялись своего рода отличительные черты региона, это свидетельства его исторического прошлого, а это, в свою очередь, можно было продемонстрировать только на имеющемся материале находок старины.

Относительно Прикамья, интерес к изучению региона первоначально был вызван поиском легендарной Биармии, древней страны, сокровища которой мечтали найти с помощью археологии. Многочисленные находки древних предметов еще в большей степени способствовали развитию антикварного интереса, стали появляться коллекции археологических древностей. Большую роль в этом сыграли представители так называемой служительской интеллигенции, появление которой в Прикамье связано с деятельностью Строгановых: «Естественно, что такие люди, проявлявшие широкое меценатство в российском масштабе, не могли обойти и свои уральские владения, выступая меценатами и по отношению к своим крепостным, прежде всего, к крепостной интеллигенции, и к развитию культуры в них вообще» [4:10].

Можно сказать, что первыми исследователями и собирателями, и пропагандистами местной культуры стали именно представители

служительской интеллигенции: Волеговы, Теплоуховы. А центром этой работы стал не губернский город Пермь, а центр имений Строгановых – с. Ильинское, о котором писалось в одном из писем Ф.А. Теплоухову: «Село Ильинское представляет собой редкий пример научного центра, созданного в глухой провинции усилиями двух лиц – вашего отца и вашими, многоуважаемый Федор Александрович. Без сомнения, нужны были широкая и основательная подготовка и выдающаяся любовь к науке, чтобы в течение двух поколений, в период поразительно быстрого прогресса научных знаний, удержать передовую позицию в науке и с неослабевающим интересом работать над вопросами местной археологии, флоры и фауны, применяя метод сравнительно-исторического изучения, подтверждая и проверяя новыми фактами общепринятую в науке эволюционную теорию» [3].

Действительно, следующая парадигма, повлиявшая, как на развитие культурологического знания в целом, так и на изучение региональной культуры, стала эволюционистская парадигма. Известно, что в зарубежном эволюционизме сложились различные школы и направления, но общими установками стали идеи прогрессивного развития общества и культуры по определенным этапам, свойственным всем народам.

Эволюционистская парадигма позволила связать в некий историко-культурный процесс те многочисленные находки орудий труда, предметов быта и пр., которые были сделаны к этому времени в Прикамье. Работая с коллекцией Теплоуховых, А.А. Спицын классифицировал археологические находки, в том числе, и по принадлежности их к историческому периоду. Эволюционизм повлиял и на исследование одного из ярких феноменов культуры региона – пермского звериного стиля. Главным образом это проявлялось в стремлении выделить некую ступень развитии древнего искусства, которой соответствует «звериный стиль». В этой связи культовое литье Прикамья не рассматривалось как самостоятельный феномен, подчеркивающий своеобразие локальной культуры, а задачи исследователя сводились к определению стадии развития, которой соответствует пермский звериный стиль.

Общественный подъем, начавшийся после реформ 1860-х гг., не мог не сказаться на развитии отечественной науки. Чертой этого подъема можно

считать повсеместный интерес именно к истории: «Сам по себе общественный подъем 1860-70-х гг. не означал направления интересов разночинской молодежи именно в область русской истории, но в сочетании с мощным мировоззренческим народническим комплексом идей и вновь созданными организационными возможностями русской науки привел именно к такому результату» [2:33].

Возникали научные общества не только в центральных городах, но и в провинции, а при них начинали формироваться музеи. Научные общества объединяли лучшие интеллектуальные силы страны, в их рядах и профессионалы, и любители науки смогли вести активную деятельность вне жесткого контроля государства, т.к. эти общества существовали в основном на частные взносы и частные пожертвования [2:70].

Основной упор в деятельности возникавших научных обществ делался на краеведении, краеведческий подход к исследованию культуры стал доминировать. Именно краеведческий подход вычленял региональную культуру как некое целое, объединенное природно-климатическими, историческими, этническими и прочими условиями. В рамках этого подхода свои усилия в отношении исследования регионов могли объединять как представители разных наук (естественники, историки, филологи и пр.), так и представители разных слоев общества, поскольку в краеведческие исследования включались отнюдь не только ученые, но и священнослужители, учителя, студенты, чиновники.

Интересно, что в отношении Пермского края этот подъем краеведческого движения начинается раньше реформенного времени. В 1859 году выходит сборник «Пермский край», издание которого демонстрирует не только интерес к исследованию региона, но именно комплексную направленность этого исследования.

За период развития широкого краеведческого движения была проделана большая работа в отношении изучения природы, истории и культуры Прикамья, выросло региональное самосознание. Нельзя не связать с ростом регинального самосознания стремление к созданию в Перми своего университета, как центра, объединяющего научную мысль края.

Этот подъем краеведческого движения не только не закончился в связи с социальными потрясениями 1917 года, но «золотым десятилетием» советского краеведения называет С.О. Шмидт 1920-е годы [6:16]. С 1917 по 1929 гг. число краеведческих организаций увеличилось примерно в 8 раз: с 264 до 2000. У 240 из них были свои периодические и непериодические издания. Повсеместно возникали краеведческие общества, музеи, кружки, которые имели общие задачи: изучение родного края, сохранение памятников культуры, просветительскую деятельность [6:16]. О размахе краеведческой работы в первом номере журнала «Краеведение» академик С.Ф. Ольденбург писал: «В оборот науки и жизненной практики будет введен такой громадный материал, что даже трудно себе представить сейчас те плодотворные обобщения, которые мы вправе ожидать» [там же, с. 16].

В краеведческую работу включались многие известные русские ученые и это неслучайно, так как в момент революционных потрясений, может быть, единственной возможностью сохранить традиции, культуру стала деятельность по сохранению и исследованию огромных богатств «малой родины».

Пермский край в этот период также был связан с этим общим подъемом интереса к краеведческим исследованиям. Регулярно выходят публикации и научные сборники, развиваются как уже известные научные темы, например исследование пермского звериного стиля, так и появляются новые. Своего рода открытием стала пермская деревянная скульптура, коллекция которой была собрана в этот период Н.Н. Серебренниковым.

Судьба краеведческого движения оказалась трагичной, сами краеведческие общества в конце 1920-х гг. были повсеместно закрыты, многие исследователи репрессированы, а их труды долгое время были не востребованными. Тоталитарная идеология не только не нуждалась в региональной истории культуры, но и всячески устраняла любое воспоминание о ней в пользу классовой теории и формационного подхода.

Как это отразилось на «традиционных» для региональной культуры Прикамья темах? Невостребованной для исследований оказалась тема пермского звериного стиля, самостоятельные работы, полностью посвященные этому вопросу, появятся только в 1970-е годы. Опасной для

изучения станет на долгие года тема пермской деревянной скульптуры, по сути, возврат к всестороннему исследованию этого уникального явления происходит в наши дни, свидетельством чему может стать переиздание книги Н.Н. Серебренникова [5]. Тема Строгановых будет в большей степени отражать классовый вопрос, т.е. развиваться в ракурсе крепостничества и угнетения, что, конечно, не позволяло исследовать меценатскую деятельность Строгановых и многие другие аспекты.

Новое рождение отечественной культурологии в конце 1980-х гг. практически происходило одновременно с возобновлением интереса к краеведению, неслучайно эти темы стали объединять и в единый контекст – «культурологическое краеведение». Такой подход представляется вполне уместным и позволяет решать несколько задач. Во-первых, это воссоздание целостной картины исторического развития локальной культуры, в нашем случае, культуры Пермского края. Во-вторых, это формирование регионального самосознания, и это особенно важно для Прикамья, поскольку разрушающее влияние социальных потрясений советского времени отзывается и сейчас. В-третьих, формирование регионального самосознания связано с процессами социализации и инкультурации, и в этом отношении должно опираться на образование и образовательные учреждения.

Ситуация сегодняшнего дня не вызывает никаких сомнений в слабой информированности как молодежи, так и других возрастных категорий населения Перми и Пермского края, об уникальных личностях, событиях и явлениях в истории культуры региона. Достаточно упомянуть, что в 2009 году среди личностей, чей вклад в культуру Пермского края не вызывает сомнения, на первом этапе голосования в конкурсе «Имя Перми Великой» были названы Чингисхан, Заратустра, Патрис Лумумба. Даже если воспринимать данную ситуацию как некую негативную реакцию на инициативу местных властей, то это не влечет за собой никаких позитивных результатов.

Единственный выход в решении проблемы – активная просветительская работа, как собственно это и делалось в период рождения и первых шагов краеведческого движения. Необходимы курсы региональной направленности, как в школе, так и в вузе. Особенно это

важно для подготовки специалистов-культурологов. Профессиональная компетентность культурологов обязательно должна включать в себя не только изучение истории мировой и отечественной культуры, но и локальной. Этому может способствовать так называемый национально-региональный компонент учебного плана, но, кроме того, представляется, что и в рамках изучения других дисциплин, необходимо связывать их содержание с региональной составляющей. Например, при изучении дисциплины «Прикладная культурология», навыки социально-культурного проектирования могут и должны отрабатываться на создании проектов, связанных с проблемами своего региона.

В ходе разработки проектов социально-культурной направленности студенты, с одной стороны, актуализируют знания из области истории культуры Пермского края, с другой стороны, основной упор делается на анализ имеющихся проблем и предложении своего варианта решения данных проблем средствами реализации проекта.

Учитывая, что на сегодняшний день Пермский край стал территорией активного проектирования в области культуры, более того заявляет о себе как о «территории культуры», тем более важно, чтобы будущие специалисты-культурологи не только могли выдвигать новые творческие идеи, но и связывать их с традициями историко-культурного процесса.

Литература.

1.Асоян Ю., Малафеев А. Открытие идеи культуры (Опыт русской культурологии середины XIX – начала XX веков). - М., 2001.

2.Бердинских В.А. Уездные историки. Русская провинциальная историография. - М., 2003.

3.Государственный архив Пермской области, ф. 613, оп. 2, д. 362

4.Мухин В.В. «Строгановский» регион и его роль в формировании культуры дореволюционного Урала//Строгановы и Пермский край: Материалы научной конференции 4 – 6 февраля 1992 г. Пермь, 1992.

5.Серебренников Н.Н. Пермская деревянная скульптура: Материалы предварительного изучения и опись. – М., 2008.

6.Шмидт С.О. «Золотое десятилетие» советского краеведения//Отечество. Краеведческий альманах. Вып. 1 – М., 1990.

Н.И. Гогова, г. Сыктывкар

«Формирование личностных компетенций учащегося в рамках культурологической компоненты школьного образования»

Сложные, быстро развивающиеся процессы в современной мировой постмодернистской культуре, такие как глобализация, индустриализация, рационализация, информатизация, естественно влияют на характер преобразований в российской социокультурной сфере. Определенные стратегии развития общественной жизни приобретают узнаваемые формы: теории ученых Элтона Мэйо, Дугласа Мак-Грегора, Фредерика Герцберга, Уоррена Бенниса и др., в которых рассматриваются необходимость новых организационных отношений в обществе; необходимость интеграции организационных целей и целей индивида; проблемы отчуждения ограниченных специализаций; синергетический подход в различных сферах человеческой жизнедеятельности, требующий новых по качеству результатов – результатов интегрального характера. Все это, в конечном счете, организует единственный определяющий для современности вектор - вектор «человеческих отношений», который «не опровергает методов рационализации, а гуманизирует их» [1]. В этом направлении предполагается развивать и функционирование образовательных учреждений. Так в менеджменте образования угадываются черты концепции структурно-функционального анализа Т.Парсонса и Р.Мертона на основе идей Э.Дюркгейма (инвариантного набора функций организации: адаптации, целедостижения, интеграции, воспроизводства структур и т.д.), а также теории «7-S»Т.Питерса и Р.Уотермана (семь взаимосвязанных переменных: strategy (стратегия), structure (структура), system (технические системы координации), staff (персонал), style (стиль), skills (умения, квалификация сотрудников), shared values (организационные, разделяемые персоналом, ценности).

Однако в содержании образования мы не видим подобных, ориентированных на мировой опыт, на современные общекультурные ориентиры и учитывающих национальную специфику преобразований. Это

оказывается невозможным без осознания необходимости концептуально новой, четко структурированной, философски обоснованной системы культурологического школьного и вузовского образования. Основной доминантой культурологической образовательной парадигмы должно стать формирование интеллигента - высокоинтеллектуальной, нравственной личности, способной к самопознанию и саморазвитию, свободного и ответственного члена гражданского общества. Интеллигентность видится нам основным концептом культурологической компоненты школьного образования, обладающей такими характеристиками, как традиционность; аксиологичность; трансляционность; универсальность; конкурентоспособность; фундаментальность и прикладной характер; комплексность; сбалансированность содержания; стабильность; гуманитарность. Приоритетом культурологической школы, по справедливому замечанию М. Кагана, должно стать воспитание, основанное на аксиологическом подходе: «…выживание человечества зависит не от уровня его образованности и технологии применения добываемых знаний, а от тех ценностных установок, которые определяют направление практического применения знаний — то есть от характера складывающегося типа культуры. И отсюда следует, что в школе нужно сегодня видеть не усовершенствованный «механизм образования», а полноценный «институт культуры», способный формировать не только образованных, но полноценно-культурных людей» [2]. К сожалению, в современной школе и новых образовательных программах культурологическая составляющая имеет лишь декларативный характер, почти не отражающийся ни в самом содержании, ни тем более в методах и технологиях образования и воспитания. Печально, но российская школа переживает сегодня ситуацию технократической стагнации, при которой деструкция образовательной и воспитательной модели не преодолевается, а лишь самовоспроизводится и самооценивается. Контролирующие технологии оценки образовательных и воспитательных результатов, со сложными, громоздкими формулами и таблицами (так называемые образовательные системы оценки качества образования – ОСОКО) в условиях современного информационного общества не могут быть системообразующими. В то же время они

повсеместно вытесняют классические формы наблюдения и анализа уровней развития мышления и сознания, ценностных ориентаций учащихся, основным критерием которых являлось и является владение родным/неродным языком, текстовая деятельность. Для школы культурологического типа необходимо разрабатывать и использовать более высокие, интеллектуальные технологии, основанные на схематизации, концептуализации, метафоризации, способные разрешить проблему «личностьVS технология».

Сегодня можно констатировать тот факт, что в «нашей старой школе» практически исчезли такие формы проверки, как стилистически грамотный развернутый устный ответ на вопрос, стилистически грамотное устное сочинение, произвольная беседа по изученной теме и т.д. Далеко не все учащиеся в классе умеют сформулировать и доказать свое мнение, свою позицию, умеют спорить, выступать, потому что эти навыки формируются одновременно с воспитанием чувств, приобретением ценностных ориентаций, развитием логического и философского осмысления мира культуры. Исследовательские формы реферата и доклада все чаще становятся симулякрами научной деятельности, «недобросовестными» компиляциями различных информационных ресурсов.

Утилитарность современного образовательного процесса нивелирует значимость эстетического и этического, и в целом общекультурного направлений в школе, ценностно-ориентированных курсов. Подготовка к единому государственному экзамену, проще - «натаскивание» (слово закрепилось в учительской среде и не вызывает ощущения дискомфорта ни у учителя, ни у ученика и родителей!) на выполнение заданий тестов, занимает все большее время внеклассной деятельности учителя и учащихся, предназначенной для реализации целей развития и воспитания; «вымывает» из учебных планов школ и даже гимназий и так скудное количество предметов культурологического цикла. Ученик нашей школы - никакой не субъект образовательного процесса, он остался объектом, но уже объектом «натаскивания». Субъект - субъектные отношения в системе образования так и остаются декларативными, ведь форма классно-урочного обучения осталась без модернизации, и она, что очевидно, не предполагает

эффективной индивидуализации обучения, личностно - ориентированного подхода; репродуктивный метод обучения по сути остался основным, исследовательский метод используется эпизодически, а зачастую является псевдоисследовательским; приемы передачи знаний – те же: учебник, слово учителя и т.д., добавились презентации, которые многие так и считают прогрессивным интерактивным средством. Что уж на самом деле является новым и повсеместным, так это «его величество» тест, в самых разнообразных своих вариациях. Однако тест и личностно-ориентированный подход вряд ли можно назвать друг друга предполагающими. Таким образом, личностные компетенции (ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования), декларируемые в новых образовательных стандартах [3], формируются достаточно условно, если формируются вообще.

В нашей стране, в нашем образовании происходит катастрофическое сужение культурной сферы. Огромное количество семей (следовательно, и обучающихся детей), и даже учителей - это люди вне культуры, в лучшем случае - возле культуры, это люди редко читающие, не помнящие атмосферы театра, не имеющие представления об интеллектуальном кино. Культурная трансляция, самообразование, саморазвитие, интеллектуальные формы отдыха, качественная лингвокультурная коммуникация - необходимые условия развития культурной личности, составляющие культурологической компоненты образования - практически отсутствуют в современной российской действительности, и точно не составляют ее культурной концептосферы. Результатом подобных издержек образования является то, что ученик, студент, специалист не входят в дискурс национальной культуры, а в лучшем случае существует параллельно ему, не говоря об общемировом дискурсе культуры. Но в современном информационном, постмодернистском мире может состояться, быть конкурентоспособной только «личность в культуре».

Распад национального семиозиса, обусловленный известными причинами социокультурного развития нашей страны, усугубляется

маргинализацией личности, не получившей возможности аккультурации и, следовательно, полноценной социализации в школьный период своего развития. Становление культурологической школы – это трудный, но необходимый для нашего общества процесс, не имеющий альтернативы в условиях феномена распада национального семиозиса. Это единственный способ преодоления культурного «варварства», гибели национальной культуры.

Поэтому культурологическая школа обязательно должна иметь программу просвещения и культуры для окружающего социума. Педагогика «должна включить культуру в сферу своих теоретических интересов <…> взаимоотношения культуры и общества являются частным случаем онтологической связи формы и содержания: культура опредмечивает и тем самым формирует, оформляет, организует, структурирует общественные отношения, которые являются содержанием этих созидаемых культурой институтов, организаций, учреждений» [4].

В содержание образовательной культурологической компоненты необходимо вводить предметы «Философия», «Логика», «Культурология»; использовать синергетические подходы при составлении школьных программ гуманитарного и естественно-математического циклов, разрабатывать и внедрять культурологический компонент во все общеобразовательные программы, расширять круг курсов гуманитарной направленности («Риторика», «Словесность», «Второй/третий иностранный язык), национально-культурной направленности («Древнерусская литература», «История русского языка»), культурологических курсов нравственной направленности («Русская душа», «Святыни и светочи России», «Почитание родителей»), культуроориентированных спортивных курсов («Русские игры»), культуроориентированных курсов дополнительного образования («Краеведение», «Музейное дело», «Культура умственного труда» и др.). Культурологическая компонента школьного образования должна определять организацию управления и функционирования учреждения, содержание научно-методического направления работы, работы классных руководителей. Это находит отражение в реализуемой нами

модели «Русской культурологической гимназии», ориентированной на формирование русской нации в контексте национальной, европейской и мировой культуры, в которой процесс обучения понимается как процесс смыслообразования, неразрывно связанный с духовно-нравственным воспитанием учащегося. Воспитание, «духовное попечительство» (термин К.Д. Ушинского) – главная задача каждого учителя русской культурологической гимназии/школы.

Модели культурологических школ могут варьироваться в зависимости от выбранных в качестве системообразующих элементов концептов культуры.

Но их образовательные программы должны входить в поле единой аксиосферы - пространства, в котором будут развиваться личностные компетенции будущей русской интеллигенции.

Литература.

1.Орчаков О.А. Теория организации. Учебный курс (учебно-методический комплекс).
http://www.e-college.ru/xbooks/xbook031/book/index/index.html?go=part-004*page.htm.

2.Каган М.С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема. http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/symp12_01.html:

3. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. - М.: 2009. - «Фундаментальное ядро содержания общего образования»http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619).

4. Каган М.С. Гражданское общество как культурная форма социальной системы http://www.countries.ru/library/texts/kagan1.htm)

5. «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России». – М., 2009.
http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2619).

6. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие.

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/09.php

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты//Интернет-журнал "Эйдос". - 2002. - 23 апреля.

http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm

8. Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования. Материалы международной конференции. http://didactika.edu3000.ru/cult_podhod.htm.

9. Савченко Н.А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций.- http://www.eidos.ru/journal/2005/112.htm.

10. Миронов В. Проблемы образования в современном мире и философия// Отечественные записки. Журнал для медленного чтения. - №6/45, 2008.- http://www.strana-oz.ru

Н.Ф.Черемных, г. Пермь

Культурологическая направленность в деятельности школы «София»

Каждый человек при упоминании слова «школа» вспоминает что–то свое. Вначале просто общие ощущения, которые у него сформировались от проведенного в школе времени, а потом, возможно всплывают в памяти какие–то яркие, особенно запоминающиеся подробности, среди которых значительное место отводится взаимоотношениям учителей и учеников. Поэтому, несмотря на различные педагогические технологии, главным остается состояние учителя, с которым в котором он приходит в класс. От этого во многом зависит успех урока и учеников. Поэтому, в одном случае мы получаем яркие, запоминающиеся уроки, в другом – тусклые, незапоминающиеся.

С другой стороны, дети обладают различными способностями: одни схватывают все на лету, им, в принципе, и не важно, в каком настроении учитель, они получают знания без особых усилий, но таких детей – меньшинство. Большинство же детей вынуждены информацию запоминать. Для них очень важно состояние проживания учителем своего предмета, его умение пробуждает способность ученика. Если же ученик не чувствует информацию, то он вынужден запоминать формальные правила, алгоритмы

работы с информацией и тренироваться в их использовании, что, как мы знаем, является основой репродуктивного обучения, ставшего традиционным в нашей стране. Если же учитель в ходе образовательного процесса не чувствует ту учебную информацию, которую он транслирует через свои слова ученику, а испытывает ощущения, не связанные с нею, то согласно теории Ж.Пиаже (первый этап восприятия является сенсорно–моторный), дети получают ощущения от учителя, несоответствующие смыслу того, о чем идет речь. Это в конечном этапе приводит к снижению мотивации в обучении, а в дальнейшем - устойчивого и даже агрессивного нежелания учиться. Агрессия или блокировка внимания работают как защитные механизмы психосоматической системы ученика, становятся некоторыми факторами формирования трудного характера у ребенка. У ребенка постепенно «гасится» способность чувствовать предмет, однако иногда ему удается «проскочить» данную систему преподавания. Наиболее одаренные дети интуитивно находят выход из создавшегося положения: они «закрываются» (или игнорируют, или просто не учатся). Доказано, что люди, которые добиваются в жизни лучших результатов, нередко формируются из троечников, потому что они таким образом «ухитрились» проскочить мимо школьной системы, которая позволяет подавлять способность ученика.

В нашу частную школу «София» приходят не только дети, закончившие «Школу для дошкольников», но и дети, к сожалению, потерявшие веру в свои способности, с уже сформировавшейся позицией «Я - неудачник». Каждый ребенок, поступающий в нашу школу, становится для педагогов единственной и неповторимой личностью. Педагоги понимают и знают, что, нарушая биоритмы ребенка, они не обеспечивают качественного процесса обучения и проявляют неуважение к ребенку. Надо верить в ребенка, любить его и помнить, что трудный ученик через 10 – 15 лет может добиться определенных успехов и в бизнесе, и в политике, и в какой–то момент не проголосовать, например, за улучшение системы образования.

Жизнь предъявляет очень жесткие требования к учителю, профессиональная деятельность которого – помогать ребенку усваивать знания, а не насаждать их, не торговать ими, полностью подменяя цели и

задачи системы образования. В такой ситуации говорить о формировании нравственной, творческой, активно развивающейся личности в школе невозможно. В сложившейся сегодня ситуации в современной школе есть только одно действенное средство – качественно изменить подход учителя к образовательному процессу – научиться чувствовать ученика, ощущать его зону ближайшего развития и пространство его дальнейшего развития. Учитель должен научиться управлять своим личным самочувствием, научиться моделировать состояние группового коллективного поля своих учеников. Ученик должен находиться в психологически комфортном состоянии, которое может обеспечиваться только в «поле любви» учителя. И учитель, и дети должны чувствовать учебную информацию и посредством этого раскрывать свои способности, получая от процесса образования духовную и эмоциональную наполненность, а не только учебную информацию, которая без усвоения станет информационным мусором, осложняющим жизнь ученика, приводящим его в состояние депрессии. Социальная задача современной школы – формирование гармоничной личности, способной гармонично формировать мир вокруг себя. Школа должна закладывать непреложные основы и опыт жизни, так как в быстро меняющемся мире информация быстро теряет свою актуальность, а человеческие правила жизни остаются вечными.

Учителя называют режиссером умственной деятельности учащихся. Школа может формировать личность в нескольких направлениях: в потребности противопоставления себя обществу, в необходимости подчинения себя обществу, в требованиях и претензиях себя к обществу. В этом случае можно говорить о формировании человека как созидателя, как потребителя или как разрушителя. К созидателям относятся люди, которые творят, воспроизводят и созидают больше, чем потребляют. Разрушители же потребляют больше, чем воспроизводят, и почти ничего не создают. Потребители в равной мере и потребляют, и воспроизводят. Процесс формирования различных типов личности носит целенаправленный характер и протекает под воздействием, генетических, психотипических, социальных и иных факторов. Но основой его все-таки является воспитание. В этой ситуации важна личность самого воспитателя. Может ли учитель

потребитель или учитель – разрушитель сформировать ученика – созидателя, если учесть, что самый лучший и действенный метод воспитания – это личный пример. «Каждый человек в разных ситуациях может проявляться в каждой из категорий: созидателя, потребителя или разрушителя. Кроме того, на каждом из уровней развития личности (физическом, творческом, межличностном, социальном, принципиальном и универсальном) может существовать устойчивая поведенческая доминанта, которая может быть вызвана, в том числе, и половой принадлежностью или возрастными особенностями. Тем не менее, можно говорить о принадлежности человека к той или иной категории в обобщенном виде, которая определяется направленностью личности на созидание, потребление или разрушение. Сам термин «направленность личности» предполагает динамику процессов развития личности, которая может быть стихийной или управляемой. Воспитание предполагает формирование управляемого процесса. Следовательно, целью воспитания является обучение человека управлению динамикой развития своей личности. Таким образом, воспитательная функция в своей основе имеет управленческий аспект. Чтобы научить человека управлять своим поведением, эмоциями, мыслями, знаниями, учителю необходимо самому обладать соответствующими управленческими знаниями и навыками. И если психология изучает законы развития психики человека, то педагогика обязана разрабатывать и применять законы управления развитием психики человека»,- отмечает в своей монографии «Педагогика Ноосферного образования» Н.В. Антоненко[1]. Понятно, что учитель – управленец должен быть созидателем. Фигура учителя представляет собой тот социальный потенциал, который способен выполнить задачу формирования нового общественного сознания. Это оказывается возможным, так как учительство обладает признаками элитарности в большей степени, чем остальные социальные категории граждан. К основным признакам элитарности можно отнести следующее: прогностическое мышление; ответственность; созидательное мировоззрение; психологическая устойчивость; творческое осуществление потенциала развития; положительная обратная связь; личностное, межличностное, социальное созидание.

Сегодня, несмотря на невысокую зарплату, низкий социальный статус, настоящие учителя добросовестно и ответственно выполняют свою работу: качественно готовятся к урокам, учитывая неповторимость каждого занятия, выстраивают его соответственно индивидуальности каждого учащегося. Особенно продуктивно реализовать такой подход удается в условиях частного образования.

Для того чтобы в полной мере осознавать свою социальную роль, учитель должен обладать навыками целостного мышления и методами его формирования у учащихся в ходе образовательного процесса. Программа развития нашей школы «София», заявленная как школа формирования целостного развития личности учащихся, представляет собой единую картину применения различных методов педагогической деятельности: элементов Вальдорфской педагогики в Начальной школе, методики Ноосферного образования в Основной школе, воспитательную технологию Г.К. Селевко. Система Ноосферного образования, разработанная профессором Н.В. Масловой, «позволяет учитывать в образовательном процессе развитие личности на шести уровнях: физическом, творческом, межличностном, социальном, принципиальном и универсальном. При этом сама учебная информация является не самоцелью, а внешним импульсом к запуску механизма дальнейшего развития личности» [1]. Ученик с помощью учителя, являющегося созидателем, приобретает не разрозненную учебную информацию по различным школьным дисциплинам, а получает систему осознанных знаний. Ноосферные методы работы с учебной информацией формируют у него основы целостного мышления. В воспитательном же аспекте выход на новый уровень развития личности обозначает созидательную динамику всех процессов развития, так, ребенок обладает навыками завершать все свои деятельностные циклы в согласовании со своими физиологическими циклами и природными. Он обладает навыками завершения своих начинаний, мотивирования и стимулирования своей деятельности. У него формируется уверенность в своих силах, положительная самооценка, которая закладывает основу позитивного мышления, созидательного мировоззрения, определяющего направленность личности на созидание. Хочется еще раз подчеркнуть, что только личный

пример учителя, не просто владеющего современными образовательными методиками, но формирующего в себе созидателя, обеспечит успех педагогической деятельности. В этом смысле фигура учителя - это личностно – социальная модель формирования целостности сознания учащегося. Он может реагировать на нее несколькими способами:

- полное принятие учителя и подражание ему, содействие его влиянию;
- частичное принятие и выборочное включение в свое поведение понравившихся поведенческих и мотивационных установок, которое может проявляться как в содействии влиянию учителя, так и сопротивлении ему, несмотря на то, что ребенок осознанно или неосознанно принимает то, что он демонстративно может отвергать;
- равнодушие к учителю – влияние учителя игнорируется без поведенческих проявлений;
- полное неприятие учителя, построение контрформы поведения и активное сопротивление его влиянию.

Понятно, что только первый вариант обеспечивает реализацию социальной роли учителя. Это тот прекрасный случай, когда учитель становится любимым учителем. Но случай этот, как мы понимаем, очень редок. Мы можем говорить об идеальных отношениях системы учитель – ученик, которая представляет собой формулу: «От Творца, живущего в тебе – к Творцу, живущему во мне» [1]. Она включает в себя не только равенство позиций: каждый из нас Творец, но и динамику движения энергетических посылов в общении от одного человека к другому. Один человек на первую позицию выдвигает потенциал другого человека, пусть даже не проявленный в нужном качестве в определенный нужный момент. Другой человек, в свою очередь, производит ответный посыл в отношении первого, признавая его авторитет, значимость, уважаемость, выдвигая его первенство в общении. Таким образом, создается поле межличностного взаимодействия между людьми, в котором постоянно меняется иерархия деятельности. Человек, занимающий ведущую позицию, видит идеальное «Я» другого человека и своим намерением и верою стимулирует его на «дорастания» до его «Высшего Я». Сущность этого процесса заключается в проявлении потенциальных способностей и возможностей человека. Он определяет

влияние одного человека на развитие личности другого. Феноменальность этого явления заключается в том, что человек может не только проявлять и развивать заложенные в нем способности, но моделировать способности, наличие которых никак не проявлялось ранее. Именно для обеспечения этого процесса человеку необходимо окружение других людей: он отражает эволюцию как каждого отдельного человека, так и общества в целом. Учитель может сделать этот процесс управляемым, потому что в жизни он часто нарушается и в основе своей имеет мотивации позиций: хочу – не хочу, могу – не могу, нравится – не нравится. Отсюда вытекает следующая составляющая – это семейное воспитание. Правильное закладывание основ воспитания ребенка в семье со дня его рождения является тем фундаментом, на котором в дальнейшем закладывается и школьное воспитание. Для нашей школы важным моментом является деятельность «Университета для родителей», представляющая собой не только закладывание теоретических основ воспитания, но и элементов практической деятельности. Приведу темы примерных занятий Университета: Философские и психологические основы Вальдорфской педагогики; Учение о темпераментах; Сказка в жизни ребенка; Ритмы в жизни ребенка; Развитие речи ребенка; Игра в жизни ребенка.

Учитель вместе с родителями формирует ответственность у детей за их поступки, нравственную позицию выбора. Кроме того, важным является понимание детьми последствий своих поступков, своего выбора. Здесь уже можно говорить о закладывании основы для развития элитарных качеств личности. Это является необычайно важным воспитательным моментом, так как недостаток людей, умеющих прогнозировать ближайшие и отдаленные результаты своих действий, и умение брать ответственность за свои действия приводит к бедственному положению социум.

Сегодня, как и всегда, ученики задаются вопросом: где вы, любимые учителя? От вас зависит качество жизни общества. Ученическая любовь не возникает безответно. Хотя любимый учитель – это редкое явление. И что может быть прекраснее момента, когда бывшие ученики уже со своими детьми приходят в школу посоветоваться о житейских проблемах, или когда они собираются всем классом и празднуют день рождения учителя как

государственный праздник. Из сердца к сердцу тянутся линии жизни, знаний, умений и любви.

Если есть в душе ученика благодарность к Учителю – значит, есть чем созидать жизнь для будущих поколений.

Литература.

1. Антоненко Н.В. Педагогика Ноосферного развития. М., 2007.

2. Куликова Н.Г. Философия Ноосферного образования. Кемерово, 2007.

3. Маслова Н.В. Ноосферное образование. М., 2002.

Ю.С. Остромухов,
г. СанктПпетербург

Театральное пространства школьного урока

Однажды кто-то заметил: «Судьба играет человеком, а человек играет на трубе…». Имея профессиональное театральное образование и двадцатилетний опыт работы в профессиональных театрах в качестве актера и режиссера, судьбе было угодно направить мои усилия в педагогическое русло, в котором я перемещаюсь в потоке жизни вот уже четверть века.

Двенадцать лет из них я руководил театральным центром на Кавказских минеральных водах (г. Железноводск), а последние пять лет, помимо театра-студии для подростков во Дворце творчества юных Красногвардейского района (Санкт-Петербург), мне довелось поработать в двух обычных школах города. В одной из них, 191-ой, был организован на базе 7-го коррекционного класса театр-класс, а мне поручили быть освобожденным классным руководителем. Почти каждый день в течение трех лет я присутствовал на уроках по самым разным предметам, наблюдая ребят в различных ситуациях: дежурство, спортивные соревнования, олимпиады и, конечно же, непосредственно на театральных репетициях. Что меня удивляло больше всего в их поведении, так это то, что основная часть из них, будучи на уроках невнимательными, недисциплинированными, нежелающими слушать и воспринимать, на репетициях оказывались

исполнительными, инициативными, чувствующими друг друга. И тогда стало понятно – они становятся другими, попадая в иное пространство – театральное, где имеется оформление (сцена, музыка, реквизит) меняется система отношений с педагогом и друг другом, где они взаимодействуют и понимают, что можно ошибаться, пробовать и исследовать себя.

Ознакомившись со многими работами коллег в области театральной педагогики, создавших множество великолепных методик, систем, способов преподавания, возникает вполне резонный вопрос: почему это все зачастую не работает в обычной средней школе? Принято считать, что причина в личности педагога, в его неумении применять новые методики и отсутствии желания совершенствовать свои педагогические приемы, хотя необходимость этого очевидна. А происходит это от непонимания того, что любое образовательное учреждение являет собой в той или иной мере театральное пространство, где основой существования ребят является игра. Ребенок – существо играющее. Действительно, ни один школьный праздник (от Дня знаний 1 сентября до капустника старшеклассников на последнем звонке) не может обойтись без более или менее сложной театрализации, требующей использования театральных форм, не говоря о постановках в школьных театральных коллективах.

Со второй половины XX века понятие «театрального пространства» вошло в сферу интересов культурологии. Из всего многообразия вариантов подхода к определению «театрального пространства», можно выделить два:

- театральное пространство как театральная площадка и зрительный зал (условно – сценографическое).

- театральное пространство – синоним «театральной культуры».

В критических статьях термин «театральное пространство» используется в значении условной совокупности всех явлений в театральной жизни: спектаклей, гастролей, выступлений критиков, деятелей театра, конференций, учебных заведений и т.д. В школе же театральное пространство не только связано с внеурочной деятельностью, но и утверждается в формате традиционных уроков.

В некоторых школьных мастерских на уроках труда дети принимают участие в изготовлении костюмов, мебели, поделок для различных

школьных мероприятий. Под руководством учителей изобразительного искусства рисуются декорации, на уроках музыки разучивается необходимый репертуар. Кроме того, театральное пространство может, как выяснилось, благополучно осваиваться и учителями-предметниками. Касается это не только гуманитарных дисциплин, но и естественнонаучных дисциплин.

Сократ сказал однажды: «Заговори так, чтобы я тебя увидел». Сегодняшние требования к учителю, сформулированные в проекте «Наша новая школа», заключаются в умении быть творческой личностью, чувствующей своих учеников, умеющей решать проблемные ситуации, находить творческие подходы в объяснении материала. Ему необходимо быть раскрепощенным, эмоционально пластичным, убедительным для объяснения смысла преподаваемого предмета. Ему необходимо оказывать на учеников эмоциональное воздействие, формировать впечатление и переживание, без которых осложняется понимание и восприятие чего бы то ни было. Другими словами, педагогу необходимо быть артистичным! Это в свою очередь требует определенных навыков, которые возникают в процессе работы над усовершенствованием своих педагогических приемов.

Рассмотрим подробнее аспект театрального пространства в школе, гимназии, лицее. Поскольку профессиональный театр для детей уходит на периферию художественной жизни, дети находятся под тотальной диктатурой масс-медиа, и избавиться от этого пресса можно только удовлетворив в полной мере страстное желание детей играть, желание личности самореализоваться. Именно эту расположенность к игре, к сценическому действию современная школа широко эксплуатирует. В любой школе, гимназии, лицее с самого начала учебного года вывешивается план мероприятий, изначально учитывающий основную способность ребенка – играть. Ему изначально сложно существовать вне игрового (дающего возможность действовать) пространства. «Стать другим, оставаясь самим собой – вот формула, которая выражает диалектику творческого перевоплощения (К.С.Станиславский).

Итак, театральное пространство в школе мы будем понимать как театрализацию – неотъемлемую и органичную часть любого

образовательного учреждения. Именно здесь в практической плоскости сталкиваются, с одной стороны, позитивные тенденции обновления содержания учебно-воспитательного процесса с медленным темпом реформирования устаревших методов и технологий.

Существует ряд противоречий и одно из основных – проблема мотивации к учебной деятельности. Позитивная мотивация к учебе у ребенка возникает в случае соблюдения трех условий:

- «мне интересно то, чему меня учат»;
- «мне интересен тот, кто меня учит»;
- «мне интересно, как меня учат».

Кроме того, учитель, являясь представителем взрослого сообщества, безусловно, оказывает огромное влияние на формирование отношения ребенка к миру взрослых, на его приятие или отторжение.

Как было сказано на XI Всероссийском августовском педагогическом совете, происходившем посредством сети Интернет: «Сегодня в системе профессиональной подготовки учителей недостаточно уделяется внимание изучению и овладению современными педагогическими технологиями. Если педагог не интересен, контакт с ним никогда не будет в полном смысле диалогичен. И знание культуры, которые педагог передает ребенку, также будет последнему неинтересно».

Однако, к этой новой роли учитель не будет готов, если не изменится система его профессиональной подготовки, поскольку одной теорией, блестяще разработанными, но не внедренными программами и декларированием идей гуманизма, не обойтись. И здесь особое место занимает театральная педагогика, умение формировать театральное пространство урока.

В основе содержания любого учебного предмета практически всегда лежит исследование взаимодействия, будь то взаимодействие химических элементов, законы физики, музыкальная драматургия или отношения героев литературного произведения. И, как было сказано выше, профессия учителя имеет много общего с профессиями актера и режиссера. Как актер, так и учитель воздействует на чувства и ум зрителей-учеников, адресуясь к их памяти, мысли, воле. Артистизм, убедительность актера, как и учителя,

могут обеспечить ему успех. Как режиссер в процессе репетиции, так и учитель на уроке должны обладать способностью эмоционально-волевого воздействия на актеров или учеников. Учителю, как и режиссеру, необходимо выстроить логику учебного процесса так, чтобы он был воспринят и понят учениками. Другими словами, умение создать театральное пространство на уроке становится насущной необходимостью. Тогда ребенок понимает и ощущает, что учиться интересно, но его путь на таком уроке лежит не через «прослушал-запомнил-воспроизвел», а в области собственного проживания, вчувствования и понимания.

То, что делает человек, должно иметь к нему прямое отношение. И тогда не потребуется объяснять, что это нужно учить, потому что это пригодится в жизни. Каким же образом достичь поставленных целей?

Еще в XVI веке Ян Амос Коменский писал: «Всякая школа может стать универсальной игрой, если мы постараемся верно и мягко упорядочивать природные инстинкты, когда они сами проявляются». Для ребенка важны общение и деятельность, и если театр – есть деятельность, то театрализация учебного процесса – средство гуманизации образования. Основным инструментом здесь становится игра.

В.А. Ильев разработал методику «открытого режиссерского действия», суть которой в превращении школьного урока в своеобразный импровизированный спектакль со сквозным действием процесса коллективного творчества и взаимодействием учителя с учащимися в опоре на основы театральной педагогики.

А.П.Ершова и В.М. Букатов опираются на «теорию действий», разработанную теоретиком театрального искусства П.М.Ершовым. Они утверждают, что театральная технология действия является реальным средством самосовершенствования на пути профессионального педагогического творчества.

Е.В.Кожара создал систему педагогической режиссуры, где главным является создание «постановочного плана» и т.д.

Существуют и многие другие работы ведущих специалистов в области театральной педагогики, и, тем не менее, подчеркиваю, не смотря на богатый методический материал, а также интересные и важные разработки в

области использования театральной педагогики в образовании, до настоящего времени практика подготовки и переподготовки учителей в этом направлении не имеет системного характера.

Можно пользоваться терминологией из различных систем театральных корифеев – К.С.Станиславского, М.Чехова, П.М. Ершова, Г.А.Товстоногова и т.д. Мы же возьмем за основу организации и построения театрального урока терминологию М.А.Захарова, где любое театрализованное действие рассматривается как «монтаж сценарных эпизодов», так как понятие «сценарий» ближе педагогическому сообществу, чем такие понятия как «постановочный план», «теория действий», «действенный анализ» и т.д.

1. Все начинается с места действия – класса, аудитории, где должен быть исключен фронтальный принцип взаимодействия.

2. Определяем главную проблему, которую необходимо решить на уроке, то есть, формулируем тему.

3. Определяем, чему должны научиться дети на этом уроке – ставим цель.

4. Решаем, что должна содержать в себе финальная часть урока. Определив как можно более подробно, *что* мы будем делать на уроке, можно перейти к решению, *как* мы это будем делать. Здесь необходимо урок разбить на эпизоды, при монтировании которых сложится сценарий событийного ряда, определяющий сквозное действие урока, имеющего сверхзадачу.

Другими словами, научившись раскрывать главную идею урока (сверхзадачу) путем решения цепочки проблемных ситуаций (сценарных эпизодов) и ответив на вопросы: «Что делаю? Как делаю? Какой цели добиваюсь?» учитель сможет управлять эмоциональным планом урока, во время менять этот план действий, учитывая утомляемость учеников.

Таким образом, из носителя готовых знаний учитель превращается в организатора познавательной исследовательской деятельности своих учеников.

Создание театрального пространства (урока, школьного мероприятия, концерта, педсовета, родительского собрания и т.д.) это, в конечном итоге,

умение выстраивать взаимодействие и взаимоотношения между людьми, независимо от того, взрослые это или дети.

Предлагаемая схема является общей моделью структурирования, системообразующей основой режиссерской разработки урока. На основе предложенной схемы создания театрального пространства на школьном уроке целесообразно создать в рамках курсов повышения квалификации педагогических работников дополнительное направление, которое может быть названо «Театральное пространство в образовании», с помощью которого можно будет подготовить учителей, умеющих выстраивать педагогическое действие и взаимодействие на любом уроке или школьном мероприятии вне зависимости от содержания.

Повышение квалификации учителей-предметников в значительной степени расширило бы театральное пространство внутри школы, гимназии, лицея, оснастило бы учителей-предметников современными технологиями и позволило бы решать не абстрактно-эстетические проблемы, а конкретно-практические задачи, стоящие перед педагогическими коллективами на сегодняшнем этапе развития образования в России.

Литература.

1.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Книга для учителя. М., 1991.

2.Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера. М., 1964.

3.Захаров М.А. Мои контакты на разных уровнях. М., 1990.

4.Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. М., 1972.

5.Ершова А.П. Влияние актерского творчество на всестороннее развитие личности школьника. М., 1984.

6.Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. М., 1961.

7.Товстоногов Г.О. О профессии режиссера. М., 1964.

П.В.Горохова, г. Сантк-Петербург

Культуротворческий подход в системе дополнительного образования детей

В настоящее время наблюдаются тенденции роста и развития учреждений дополнительного образования детей. Это связано с рядом факторов: определенным вектором государственной политики в сфере образования, увеличением финансирования системы дополнительного образования детей, бурным ростом и конкуренцией в сфере предоставления образовательных услуг и др.

Данные статистики [1] указывают на положительную динамику развития системы дополнительного образования. Только в Санкт-Петербурге насчитывается 232 образовательных учреждения, подведомственные Комитету по образованию, реализующие программы дополнительного образования. Из них 58 – специализированных учреждений (4 – городского уровня, 54 – районного) и 177 отделений дополнительного образования детей (170 – на базе средних общеобразовательных школ), предоставляющих широкий спектр разнообразных видов деятельности 70 % детей и подростков культурной столицы (от 6 до 18 лет).

Количество видов деятельности, отвечающих всевозможным интересам и потребностям заинтересованных субъектов образовательного процесса, в системе дополнительного образования не уступает многообразию аббревиатур самих учреждений (ДТЮ, ДДЮТ, ЦДЮ, ПМК, ДЮСШ, СДЮСШОР и др.)

Однако почему же при таком высоком численном показателе обучающихся в этой системе (почти 2/3 учащихся), росте и такой вариативности организаций, предоставляющих образовательные услуги, качество многих из них, а также результативность деятельности оставляет желать лучшего?

Возвратимся к статистическим данным. Следует обратить внимание на то, что количество структурных подразделений ОДОД (находящихся

преимущественно на базе общеобразовательных учреждений) превышает число специализированных учреждений дополнительного образования в три раза. На первый взгляд это не вызывает удивления. Начальник отдела Министерства образования и науки В.А. Березина отмечает «объективно присущую дополнительному образованию адаптивность, что делает его привлекательным для образовательных учреждений разного типа». А поскольку «уровень дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях является специфическим показателем его развития», то оказывается, что большинство школ организуют ОДОД для повышения [2:8-9] собственного статуса. Исходя из ранее указанных статистических данных, получается, что в 76% случаях дополнительное образование в Санкт-Петербурге предоставляется в школах, гимназиях, лицеях и т.п. А из 70 % детей, обучающихся в дополнительном образовании, более 50% получают его у себя в школе.

Надо сказать, что школа, как достаточно консервативный элемент системы основного образования, приняла дополнительное образование с неким пренебрежением, отведя ему второстепенную роль организации досуга детей и подростков. Что говорить о профессиональной компетенции педагогов дополнительного образования, которые в основном являются школьными учителями-предметниками, а не приглашенными со стороны специалистами.

Обсуждая данный вопрос на заседании президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию в апреле 2010 года [3] министр культуры РФ Авдеев А.А. указал на проблему «соскальзывания дополнительного образования к кружковой работе». А ведь во многом система дополнительного образования в школах реализуется именно в виде набора кружков разного направления, комплекта образовательных программ с более или менее соответствующим содержанием, привлечения сотрудников из числа штатных педагогов, и детей, обучающихся в данной школе.

Необходимо добавить, что на систему дополнительного образования возлагают надежды воспитания подрастающего поколения, приобщения его к культуре и ценностям, раскрытия творческого потенциала детей, развития

их способностей, формирования основ мировоззрения. Но поскольку в настоящее время система дополнительного образования детей представлена совокупностью неравнозначных учреждений, подведомственных разным структурам, содержание деятельности которых нередко сводится к несистематичной кружковой работе, то в силу своей неоднородности система ДОД в том виде, в котором она сегодня существует, не в силах осуществить возложенные на нее функции. Нарушается основной принцип системы – целостность. Это касается как структуры (взять хотя бы соотношение специализированных учреждений и ОДОД), так и содержания работы в системе дополнительного образования детей, которое, по выражению доктора педагогических наук А.К. Костина, «в основном определено, но его реализация еще носит фрагментарный, а не системный характер» [4].

Причину этой внутренней структурной неравномерности следует искать в историческом наследии. В 2008 году отмечали 90-летие системы дополнительного образования детей, хотя официально она была утверждена только в 1992 г. Что же ей предшествовало? Целесообразно проследить «генеалогию» системы ДОД, чтобы понять ее нынешнее положение.

1917 – в Народном Комиссариате по просвещению был создан специальный отдел *внешкольного образования*, основная задача которого заключалась в развертывании культурно-просветительской работы среди детей и неграмотного взрослого населения.

1919 – принимается «Положение об организации дела внешкольного образования РСФСР». Определены основные его принципы: общественности, общедоступности и бесплатности, индивидуальности, отсутствия принудительности, самостоятельности, всеобщности (автор – Е.Н.Медынский). Надо заметить, что эти принципы остаются актуальными и системообразующими по сей день.

1925 – в школах 1-й и 2-й ступеней введен еженедельный клубный день. С этого времени положено начало развития *системы государственных внешкольных учреждений*.

30-е годы – термин «внешкольное образование» в Советском союзе был заменен термином *«внешкольное воспитание»*. Окончательно

определились два типа внешкольных учреждений: широкого профиля (Дворцы и Дома пионеров) и узкого профиля (станции юных техников, туристов, натуралистов, спортивные школы и т.д.) Таким образом, сложилась сеть профильных внешкольных учреждений.

1992 г. – в соответствии с Законом РФ «Об образовании» внешкольные учреждения преобразуются в *учреждения дополнительного образования* на основе кадрового и программно-методического потенциала, традиций и опыта внешкольного воспитания.

Из этого следует, что система дополнительного образования выросла и логично унаследовала функции, традиции и содержание деятельности предшествующих ведомств, которые хоть и выполняли некую общую «культурно-просветительскую» роль, но не стремились к упорядоченности и целостности, а напротив, тяготели к вариативности и многообразию.

В самой приставке «вне» (внешкольное образование, внешкольное воспитание) содержится некая потребность выйти за пределы системы, в данном случае, системы образования с ее жесткими стандартами, программами, учебными планами и т.д. В последней же редакции наименования исследуемого объекта, напротив, выразилось стремление к упорядочиванию дополнительного образования, как «целенаправленного процесса воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ» (гласит так и не увидевший свет «Федеральный закон о дополнительном образовании», ровесник последнего образовательной реформы 1992 г.). Кстати, в этом проекте закона предполагались такие реформы, как стандартизация системы дополнительного образования, упорядочение учреждений ДО, утверждение базовых программ по направлениям и т.д. В результате его отклонения система дополнительного образования в России так и не сложилась в полной мере. Произошло расширение и некоторая корректировка деятельности внешкольного образования и воспитания.

В дополнение к вышесказанному надо заметить, что в стандартах нового поколения, которые уже вступили в силу, одним из нововведений стало появление *внеурочной* деятельности (заметим, снова «вне»). Она вменяется в обязанность школе и учителям и по содержанию мало чем

отличается от дополнительного образования, представляя собой разнообразные кружки, секции, объединения и т.п. разной направленности, содержание которых устанавливается и регламентируется школой. Каким будет взаимодействие двух аналогичных структур, пока остается не вполне ясным.

В настоящее время образовательная политика государства нацелена на активное реформирование основного образования, раскрытие воспитательного потенциала школы, превращение ее в современный, интерактивный, высокотехнологичный, интересный для детей и взрослых научно-образовательный и досуговый центр. Но ведь «система дополнительного образования детей является составляющей единого образовательного процесса в рамках общего образования» [5:11]. Можно ли изменяя один элемент системы, оставлять без внимания другой? В процессе обсуждения предстоящих реформ президентом РФ не раз подчеркивалась необходимость преодолевать стереотип «вторичности» дополнительного образования по отношению к основному.

В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» многие ключевые аспекты развития школьного образования нельзя не рассматривать параллельно с дополнительным. Это касается и системы поддержки талантливых детей, системы оценки качества образования (включая индивидуальные достижения), воспитательный аспект образования и т.д. В документе говорится о потребности в расширении практики дополнительного образования детей. Однако на данный момент требуется не механическое расширение, а переосмысление самой стратегии развития дополнительного образования. Именно отсутствие единой идеи, вектора развития системы ДОД расшатывает ее, рождает разобщенность отдельных элементов ее структуры. Поэтому начать реформирование этой системы нужно, прежде всего, не с программ, часов и финансирования, а с пересмотра ее идейно-содержательной основы.

Для этого следует обратиться к внутренней сути дополнительного образования. Что объединяет все разрозненные элементы, все направления деятельности системы? Ответ очевиден: детское творчество. Занимаются ли дети театром или декоративно-прикладным искусством, постигают

музыкальную культуру или интересуются научно-технической деятельностью, они все равно занимаются творчеством.

«Художественное творчество детей – выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребенка художественной форме… В узком смысле к нему относят продукты самостоятельного творческого проявления ребенка, выполненные по личному впечатлению или замыслу и собственными силами на основе умений, приобретенных самостоятельно или под руководством взрослых...» [6:438-441]. Безусловно, это словарное определение относится не только к художественному, но и к другим видам детского творчества, что является сущностной характеристикой системы ДОД.

При этом важно понимать, что категория творчества в дополнительном образовании сочетается с самовыражением, «то есть, таким характером деятельности, когда ребенок стремится, а педагог создает предпосылки для выражения ребенком собственного представления о мире, о самом себе и о своем месте в мире...» [6:438-441]. В данном определении «самовыражения» в контексте детского творчества чрезвычайно важна позиция педагога. Не он – носитель и творец, он – организатор творческого процесса, вдохновитель творчества ребенка. Однако, взаимодействуя с детьми, он тоже становится равноправным субъектом творчества – творчества педагогического.

В процессе творчества дети создают некий новый продукт или произведение, которое выражает и формирует определенное мотивационно-ценностное отношение к культуре. Но помимо этого отношения, являясь субъектом активной продуктивно-преобразовательной деятельности, ребенок также выступает и творцом культуры. Ведь что есть культура, как не сам процесс человеческой жизни и творчества? П.С Гуревич рассматривает культуру как средство человеческой самореализации: «В культуре всегда есть…совершенно определенный род и способ творчества. Каждый человек создает зону собственного культурного творчества» [7:37-38].

Культурное творчество или *культуротворчество* – высшее проявление культуры личности, взаимообусловленный процесс, с одной стороны, индивидуального творчества в культуре на основании постижения

культурного опыта, и, с другой стороны, приращение культурного опыта за счет индивидуального культурного творчества.

Удивительно, что культуротворчество доступно детям в той же степени, что и взрослым. Необходимо только создать условия для творческой самореализации и постижения культурного опыта. И в этой связи дополнительное образование является наилучшим способом организации подобного процесса.

Таким образом, идея культуротворчества представляется наиболее целесообразной в выборе концептуальной основы, определяющей вектор развития и реформирования системы дополнительного образования детей. И здесь возможно позаимствовать позитивный опыт культуротворческой школы, концепция и модель которой была разработана и обоснована доктором философских наук, профессором А.П.Валицкой. Несмотря на то, что концепция создавалась в 1990-х годах и прошла первую апробацию в 1994 г., на протяжении 15 лет к ней не угасает интерес образовательных учреждений, ежегодно пополняющих Ассоциацию культуротворческих школ России.

Основные положения этой концепции являются актуальными не только для школ, для образовательного пространства в целом:

-ребенок – становящаяся личность, носитель особого культурного мира, существенно иного, чем мир Взрослого;

-учитель – суверенный субъект педагогического творчества, образец современной гуманистической культуры;

-знание ориентировано ценностным смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеей целостной, развивающейся, открытой картины мира и человека в нем;

-основные ступени образовательного процесса определяются в соответствии с этапами становления-развития личности ребенка;

-культура – не учебный предмет, а целостное образовательное пространство, в котором совершается становление личности, способной к культурному творчеству [8:6-23].

Близость позиций культуротворческой школы и концептуальной основы системы дополнительного образования детей, также нацеленного на

становление-развитие, самопознание и самореализацию творческой личности обучающихся, очевидна. Идея культуротворчества может стать системообразующей основой, которая объединит, во-первых, различные направления дополнительного образования, во-вторых, разнообразные учреждения ДОД, и, в-третьих, систему основного и дополнительного образования для совместного функционирования и организации процесса непрерывного обучения.

Поэтому культуротворческий подход, как система принципов культуросообразного построения образовательного процесса, представляется наиболее эффективным способом, как формирования содержания различных дополнительных образовательных программ, так и в целом, упорядочивания всех элементов системы дополнительного образования детей на основе общего стратегического вектора развития.

Литература.

1. Аналитические материалы о положении детей в Санкт-Петербцрге (2009 г.) Электронная версия аналитических материалов о положении детей в Санкт-Петербурге размещается на сайте Регионального центра «Семья» (htpp://www.homekid.ru)

2. Березина В.А. Предисловие//Опыт воспитания: педагогические странствия по регионам России. – М., 2008.

3. Стенографический отчёт о заседании президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию 22 апреля 2010 года, 16:30 Московская область, Истра

4. Костин А.К. Система дополнительного образования детей в социокультурном развитии региона. Автореф.дис. на соиск.учен.степ. доктора педагогических наук. - М., 2007.

5. Межведомственная программа развития системы дополнительного образования детей на 2002-2005 годы//Внешкольник. 2000. –№ 3.

6. Художественно-педагогический словарь. - М., 2005.

7. Гуревич П.С. Культурология: учебник для студентов вузов. - М., 2008.

8. Валицкая А.П. Основные тенденции развития российской школы и культуротворческая модель//Культуротворческая школа. Инновационная модель общего образования и ее кадровое обеспечение: Материалы семинара Ассоциации культуротворческих школ России. Санкт-Петербург, 27-29 марта 2008 г. – СПб., 2008.

Н.В. Румянцева, г. Ярославль

Развитие эстетического отношения к действительности как условие инкультурации детей

Если не сводить результат инкультурации только к национальной самоидентификации, а рассматривать как приобретение человеком широкой гуманитарной культуры, то становится необходимым найти такие критерии, которые дадут нам представление о степени сформированности этой культуры. Одним из таких критериев может быть уровень развития эстетического отношения к действительности. **Идея эстетического отношения к миру принадлежит трем областям научного** знания – эстетике как философской науке, психологии и педагогике и не имеет однозначно всеми принятой трактовки

А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, З.Н.Новлянская определяют эстетическое отношение к действительности как потенциальную способность к творческой деятельности. «Эстетическое отношение к действительности, в его развитых формах, - это способность человека воспринимать чувственный облик предметов и явлений как выражение их неутилитарной ценности и внутренней жизни, родственной его собственной, и в силу этого осознанно переживать свою причастность миру: другим людям, природе, произведениям человеческой культуры»[2:15-23].

На современном этапе идея эстетического отношения к действительности актуальна как в области художественного образования, так и всеобщего эстетического воспитания. Поскольку эстетическое отношение человека к действительности определяется как духовно-

нравственная характеристика личности, ценность которой не связана лишь с какой-то профессиональной деятельностью, а носит общечеловеческий характер, то это качество личности рассматривается как стратегическая интегративная цель эстетического воспитания и понимается как развитие онтологического единства человека со всем бытием и потребности в творческом его преобразовании. Очевидно, что это созвучно и целям инкультурации, коль скоро продукт этого процесса – интеллигент. При всей дискуссионности этого термина мы все же подразумеваем, что интеллигент — это человек с активной авторской жизненной позицией, имеющий эмоционально-значимое отношение к окружающему миру, что позволяет ему мыслить шире, выходить за рамки профессиональных, групповых интересов. Для интеллигента важна миссия, осознание целесообразности своей деятельности прежде всего с точки зрения блага общества, а не собственного материального блага.

Таким образом, для нас важно, что понятие «эстетическое отношение к действительности» это способность человека «почувствовать» - «воспринять» - «отразить» - «установить связь» с многообразными явлениями действительности, порождающая **потребность** в творении, художественном выражении воспринятых впечатлений. Способность эта развивается и соответственно является управляемой и может целенаправленно формироваться в ходе педагогического процесса. Методика организации такого процесса на уроках литературы подробно представлена в работах Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, на занятиях живописью в многочисленных публикациях А.А. Мелик-Пашаева. Нами же предпринята попытка сформулировать педагогические условия развития эстетического отношения к миру в процессе театральной деятельности. На основе обобщения собственного педагогического опыта в театре «Луч» (ГОУ ЯО Центр детей юношества) и опыта коллег – руководителей детских театральных коллективов мы можем представить несколько позиций.

1.Театральная деятельность – сфера художественного творчества.

Занимаясь театром, ребенок вовлечен в художественное творчество. Это значит, что, прежде всего он учится смотреть и видеть, слушать и слышать, осознанно воспринимать явления окружающего мира, то есть

видеть внутреннюю скрытую под материальной оболочкой жизнь предметов, зверей, людей, явлений природы и стремится выразить свое индивидуальное авторское отношение к миру через художественные образы. Важно поддерживать самые невыразительные с точки зрения постановочного результата попытки, обсуждать не столько то, что получилось, сколько то, что задумывалось, «замысливалось». Этому процессу способствуют упражнения на развитие художественного воображения, этюды на одушевление предметов, этюды «Животные», «Подгляды», сочинение сказок, рисование, пластические импровизации под музыку или на темы природных явлений, цветов, эмоций и пр., придумывание собственных персонажей и историй про них.

2. Театральная деятельность - сфера диалога.

Диалог предполагает равноправие идей, людей, систем в процессе общения, бесконечное развитие идей и взглядов и потому, не предъявляет конечной жесткой позиции по отношению к чему бы то ни было. Это создает комфортные психологические условия для проявления личной позиции, для творческого эксперимента, дает право на ошибку. В театральном коллективе диалог происходит между педагогом и группой, между членами группы, между участниками творческого проекта (спектакль, этюд) и зрителями. Качество диалога, вовлеченность в него детей зависит от того, как стоят стулья, на которые садятся дети: в ряд, в шахматном порядке, в полукруг, в круг. Не менее значимо количество времени, уделяемое личным высказываниям детей о том, как они восприняли сегодняшнее занятие, вчерашний показ, увиденный спектакль и пр. Очевидно, что круг это самая активизирующая диалог мизансцена. Для поддержания равноправия каждого мнения педагог и дети принимают «Правило короля» - один говорит, все слушают.

В большинстве театральных коллективов на занятиях дети получают возможность побывать и в позиции актеров, и в позиции авторов этюдов, и в позиции зрителей-критиков. Как правило, группа делится на две или три подгруппы, дается творческое задание, например, придумать, и сделать этюд «Находка», отводится минут 10 на подготовку. Затем все собираются в классе и представляют друг другу то, что получилось. После просмотра –

обсуждение. Для развития и укрепления авторской позиции, для поддержания комфортной творческой атмосферы с самых первых занятий важно принять с детьми формулу обсуждения творческих работ: «Что удалось? Что могло быть лучше?». Важно отделить высказывания об этюде от личностной характеристики его участников. Каждый из детей всегда больше, чем любое его проявление. Порой обсуждение длится дольше, чем сам этюд, но именно в этой ситуации активны большинство детей и у каждого есть возможность высказать свою точку зрения.

Благодаря этим обсуждениям формируется и такое важное качество как уважение к мнению и взгляду других людей, понимание и принятие того, что другой человек может воспринять ситуацию, действие совсем иначе, чем задумывал его автор. Формируется спокойное и доброжелательное отношение к обратной связи, потребность в объективной оценке плодов творческих усилий. С другой стороны, обсуждения развивают в детях рефлексивные навыки, учат дифференцировать свои впечатления, объяснять самим себе свои эмоциональные реакции, что способствует осознанию собственного «Я». Рефлексивность развивают в детях и сочинения по итогам крупных проектов: спектаклей, поездок, фестивалей; анкеты с неоконченными предложениями такими как: «Самое важное, что со мной произошло в этом году в театре, это…», или «Эта роль помогла мне ….», «Самое трудное в ходе подготовки спектакля для меня было…» и т.д.

Интерес к миру собственных ощущений, впечатлений, мыслей детям прививает такая форма как «Творческий дневник». Это индивидуальное общение педагога и ребенка через письменное слово, своего рода переписка на определенную тему, например: « Это меня волнует», «Человек, который меня удивил», «Магазин «Все для счастья», «Настоящий мальчик/девочка».

3.Театральная деятельность – возможность творческой самореализации.

Создавая условия для развития авторской позиции в творчестве, для выражения индивидуального мнения, образа мыслей, видения ситуации, принимая творческие плоды и выделяя в них зерна художественных достижений можно влиять на потребностно-мотивационную сферу детей,

пришедших в театральный коллектив. Вектор этих изменений: от эгоцентричной потребности в признании к социоцентричной потребности в творчестве, самореализации и самоотдаче. Прочувствовать счастье и муки творчества, пройти путь от предчувствия замысла, зарождения художественного образа, невероятно энергозатратный период репетиций и наконец, прожить кульминацию первого показа на зрителях того, что когда-то было лишь мыслью, неуловим образом, ощущением – все это доступно детям, если педагог предоставит им возможность осуществить самостоятельный творческий проект от начала до конца. Это может быть самостоятельное творческое задание, например, ко «Дню театра»: этюд по картине, балет «Черный квадрат», видеоклип, отрывки из пьес т.д. Это могут быть авторские пьесы о том, что волнует. Дети сами пишут сценарий, репетируют, создают костюмы, подбирают музыкальное оформление. Такие спектакли возможно далеки от совершенства, но зато дают неоценимый опыт сотворчества и ответственности за общее дело. В таких проектах проявляются индивидуальные склонности детей: вдруг в группе появляются свои художники, модельеры, сценаристы, техники, инженеры, и, конечно, режиссеры – лидеры и главные управленцы процесса. (Практика театра «Луч» показала, что именно благодаря таким самостоятельным режиссерским проектам его педагогами становятся уже четыре поколение выпускников.) Важно, чтобы педагог сохранял позицию консультанта, не стремился, помогая, сделать все за детей, доверял детям, подчеркивал значимость самостоятельных работ.

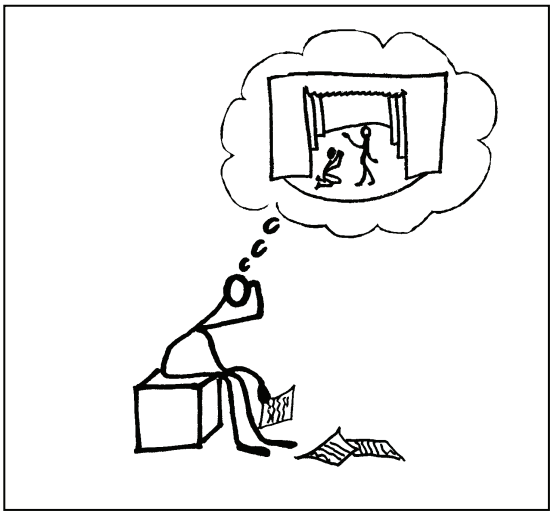
Через такой опыт у детей происходит осознание значения творчества как языка общения с миром, становятся актуальными вопросы «Ради чего?» я выхожу на сцену, «Ради чего?» мы ставим этот спектакль, появляется потребность через творчество сообщать миру нечто важное, что открылось каждому из них, как самостоятельному художнику, в процессе постижения жизни во всех ее проявлениях. Появляется понимание актерского творчества как способа служения людям, возможности отдать, подарить миру, зрителям свою энергию.

Безусловно важно отслеживать динамику развития эстетического отношения к действительности, чтобы судить об эффективности

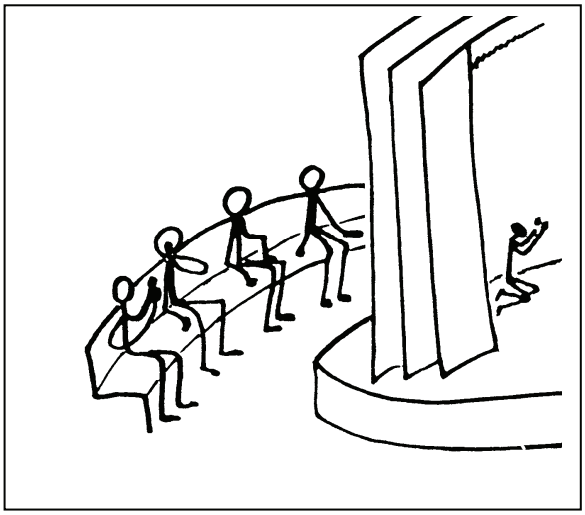
педагогического процесса. Нами разработан тест на потребностно-мотивационную сферу «Три роли». (Рис.1) Основной идеей ее на операциональном уровне является определение трёх ключевых позиций в процессе театральной деятельности: зрителя, режиссера (сочинителя), актера, - и обоснованный выбор наиболее предпочтительной. При обработке результатов учитывается как количественный показатель предпочтений, так и качественный анализ объяснений выбора.[4] С использованием этой методики были проведены исследования, в которых приняли участие более 70 воспитанников театра «Луч» Государственного образовательного учреждения Ярославской области Центр детей и юношества. Тест «Три роли» предлагался в начале и в конце каждого учебного года на протяжении девяти лет(2001-2010год). Поэтому анализ предпочтений той или иной позиции и объяснений этого выбора позволяет отслеживать изменения в мотивационной сфере детей.

Рис.№1 Тест на потребностно-мотивационную сферу «Три роли»

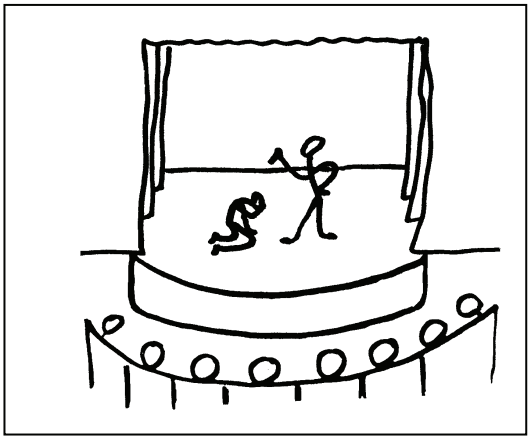
№1 Режиссер



№2 Зритель



№3 Актер.



Качественный и количественный анализ результатов исследования показал, что наблюдается тенденция в увеличении доли предпочтения позиции «Режиссер» по сравнению с началом обучения, но, однако, эта доля всегда значительно меньше доли предпочтения позиции «Актер». В связи с этим важно проанализировать причины выбора той или иной позиции в разный период обучения.

При исследовании объяснения выбора, мы обнаружили явную тенденцию изменения мотивационно-потребностной сферы от эгоцентричной потребности демонстрировать себя, к потребности получать удовлетворение от процесса творчества, перевоплощения, а затем к потребности «сообщения» миру чего-то важного, чем обладает актер. Кстати, именно последняя потребность, по мнению В.И.Кочнева [1], является основой в структуре специальной актерской способности – заразительности. А исходя из концептуального подхода к развитию художественных способностей, предлагаемого А.А.Мелик-Пашаевым, потребность в «сообщении» есть не что иное, как потребность художника «сохранить и объективировать в произведениях, сделать доступным для других то, что открылось ему в эстетическом переживании» [3]. Наличие же эстетического переживания говорит о развитии эстетического отношения к миру.

Приведем примеры мотивировок всех трех уровней.

Уровень 1. Потребность в признании (1 год обучения).

«Я выбираю картину № 3, так как все на меня будут **смотреть,** как я выступаю на сцене».

«Я очень хочу выступать на сцене, я хочу, чтобы зрителям было интересно на меня **смотреть**».

«Потому что люблю выступать, интересно быть актером, мне нравится, чтобы **смотрели**, что я умею».

Уровень 2. Потребность в творчестве (1–2 год обучения).

«Мне нравится быть артистом, потому что ты **являешься** частью какой-то сказки».

«Нравится **играть** на сцене, в душе перевоплощаться в другого человека».

«Я выбрала этого героя, потому что когда человек **играет**, он понимает и переживает за своего героя. А когда человек сидит в зале, он все равно не может проникнуть и узнать эти чувства».

Уровень 3. Потребность в «сообщении» (старшая группа).

«Потому что мне нравится исполнять роль, чтобы **отдавать** зрителям свою энергию, чтобы они смеялись и плакали вместе с тобой, а ты **получаешь** их энергию»

«Играть на сцене – это искусство. С этим я хочу связать свою жизнь. Мне нравится **доставлять** людям положительные эмоции, **изменять** их духовный багаж, пополняя тем самым свой. Перевоплощения и искания делают жизнь наполненной и интересной».

Таким образом, эта методика позволяет нам наблюдать очевидные изменения в структуре мотиваций от эго-ориентированных ведущих потребностей (быть в центре внимания, иметь возможность самовыражения и реализации; быть членом коллектива, комфортно общаться) к социально-ориентированным ведущим потребностям (дарить другим положительные эмоции, энергию, внимание; переживать и понимать новое, «создавать сказку»; передавать другим нечто интересное, важное). Это, на наш взгляд, свидетельствует о динамике развития эстетического отношения к действительности.

Итак, благодаря эстетическому отношению к действительности, инкультурация становится не только процессом усвоения знаний, стандартов поведения того или иного общества, а приобретает качества диалога человека с миром, формирует неугасаемый интерес к жизни, подталкивает человека к постоянному осмыслению получаемых впечатлений и, что самое важное, подвигает к созданию собственных культурных продуктов, способных воздействовать на других людей. Другими словами, развивая эстетическое отношение к действительности в детях, мы растим не только потребителей и носителей культуры, но и ее творцов.

Литература.

1. Кочнев В.И. Понятие сценической заразительности, убедительности и обаяния в системе К.С. Станиславского//Вопросы психологии - №5.-1991.

2.Мелик-Пашаев А.А. Из опыта изучения эстетического отношения к действительности /А.А.Мелик-Пашаев//Вопросы психологии. – 1989. - № 1.

3.Мелик-Пашаев А.А. Психологические основы художественного творчества /А.А.Мелик-Пашаев //Основные современные концепции творчества и одаренности /под ред. Д.Б.Богоявленской. - М., 1997.

4.Румянцева Н.В. Ситкина И.Г. Я занимаюсь в театральном. Исследование влияния театральной деятельности на развитие личности ребенка.- Ярославль,2008.

О.П. Хабибуллина, г. Челябинск

Эстетико-педагогическое общение как ценность

Самой эффективной формой инкультурации в старшем школьном возрасте является общение. Потребность в общении – одна из фундаментальных потребностей человека. Человеку свойственно стремление приобщиться к внутреннему миру другого человека, увидеть мир глазами других людей и быть понятым другими. В общении проявляется сходство переживаний, рождающее особого рода сопереживание, сближающее с другими. Общение даёт возможность человеку достаточно полно узнать многие собственные качества: эмоциональные, интеллектуальные, волевые, свои интересы, способности, возможности их дальнейшего совершенствования [1:66-67].

Особую роль в реализации потребности в общении играет искусство. Это объясняется тем фактом, что сфера реального человеческого общения при всей своей действенности ограничена для каждого человека (эмпирически), а сфера художественного общения безгранична. Расширяя доступную человеку сферу общения и воздействуя на его духовные чувства, общение с произведениями искусства оказывает особое влияние на формирование личности, так как в общении с искусством человеку открывается вся глубина человеческих отношений, все сложности и тонкости духовной жизни человека, побуждающие спорить и соглашаться с героями и авторами произведений искусства.

Специфика педагогического общения на уроке искусства заключается в том, что это есть *эстетико-педагогическое общение*, направленное на сознательно поставленные учителем художественно-эстетические, образовательные, воспитательные, развивающие задачи.

Перед учителем встаёт задача: организовать такое общение с произведением искусства, при котором и ребёнок будет выступать как полноправный субъект, личность, обладающая своим духовным миром, способностью эмоционального отклика, особым жизненным опытом, служащим источником личных ассоциаций при сопряжении с воспринимаемым произведением. И произведение искусства будет выступать как полноправный субъект, наделённый теми ценностями, идеалами, жизненными устремлениями, которыми делится с нами художник.

В старшем школьном возрасте, когда личность только формируется, когда любой факт может оказать влияние на её становление, столь необходима педагогически продуманная система формирования *ценностного отношения* к общению с произведениями искусства.

Непростая социально-экономическая ситуация привела к тому, что подростки чаще всего вынуждены стихийно получать необходимую ценностную информацию. Это объясняется тем, что, с одной стороны, они оказались отстранены от воспитательного влияния родителей, с другой – от воспитательного влияния школы. Ибо в последнее десятилетие школа, взяв курс на образование, почти полностью отстранилась от воспитательной составляющей своей деятельности (во всяком случае, от воспитания эмоционального, эмотивного). Речь идёт о поиске достойной альтернативы, о разработке системы воспитательного, ценностно-ориентированного влияния школы на формирующуюся личность.

Уроки искусства также постепенно превращаются в безэмоциональные, не выполняя самое важное своё предназначение – пробудить чувства ребёнка, помочь ему развить в себе эмоциональное восприятие окружающей действительности, приобщить школьников к духовным ценностям, в сконцентрированном виде представленным в произведениях искусства [2].

На бесплодность предметов художественно-эстетического цикла в плане формирования внутреннего мира растущего человека, не учитывающих значения эмоционального переживания от встречи с прекрасным, указывали известные отечественные психологи. А.А.Мелик-Пашаев отмечал, что не существует другой области педагогики, где наблюдалась бы такая растрата воспитательного потенциала, такой разрыв огромных возможностей и ничтожных результатов. Существующее школьное эстетическое образование не обеспечивает подлинной и непосредственной встречи каждого ребёнка с искусством, не даёт полноценных художественных переживаний, не способствует духовно-нравственному самоопределению ребёнка [3:7-24].

Опасность здесь кроется, очевидно, в прямом заимствовании методов преподавания точных наук, основой которых является логика, для работы совершенно с другим материалом. Безусловно, принципы и конкретные приёмы пробуждения интереса в познавательной и художественно-творческой деятельности близки, но не идентичны. При использовании в художественной педагогике традиционных методов преподавания сохраняется реальная опасность серьёзно снизить эмоционально-чувственную составляющую занятий по предметам гуманитарно-эстетического цикла. Таким образом, мы приходим к выводу, что без учёта специфики общения с произведениями искусства эстетическое воспитание в массовой общеобразовательной школе идёт по ложному пути.

Учебный процесс в школе – сложная динамическая система, в которой в органическом единстве осуществляется взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся. Эффективность этой деятельности зависит от нескольких факторов. Безусловно, основным фактором остаётся личность учителя, к которой предъявляются особые требования: способность видеть в обучающемся самоценную личность, демонстрировать доверие на всём протяжении взаимодействия; побуждать к активности в общении, открыто проявляя свои чувства, переживания; владеть приёмами развития способностей, учитывая внутреннюю мотивацию деятельности учащихся.

Следующий не менее важный фактор эффективности деятельности на уроке связан с психологической атмосферой общения, для которой

характерно взаимное безусловное, безоценочное принятие друг друга по человеческой сущности, когда каждый ощущает чувство «защищённости», психологического комфорта. Чем гуманистичнее общение, тем богаче его смысловые поля, тем активнее и продуктивнее осмысляется, оценивается и укрепляется (а не дискредитируется и отвергается) учащимися ценность такого общения. Эстетико-педагогическая среда должна стать источником личностного роста, совершенствования культуры.

Третий фактор, способствующий формированию ценностного отношения к общению с произведениями искусства, связан с процессом организации образования – методикой, технологией обучения. Новые подходы к организации общения с произведениями искусства в процессе обучения должны быть ориентированы на развитие рефлексивности и эмоционального «вживания» в смысл эстетико-педагогического общения с целью осознания его ценности. Нужны технологии, обеспечивающие не преподавание знаний, а осмысление их ценности в процессе обмена суждениями, позициями с целью открытия многомерности эстетического видения мира. Сам процесс овладения новыми знаниями должен протекать не столько посредством объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов, сколько способом проблематизации изучаемой реальности, формируя готовность эти знания выстраивать в систему личностно значимого, эмоционально окрашенного, а, следовательно, мотивационно-ценностного отношения. От того, как учитель организует весь учебный процесс, какие он выбирает формы, методы и средства для организации учебной деятельности школьника, будет зависеть конечный результат обучения.

Проблема формирования ценностного отношения к общению с произведениями искусства непосредственно связана с проблемой организации такого общения школьников с художественными произведениями, при котором произведение искусства оказывает воздействие, необходимое для эффективного и целостного формирования личности и удовлетворения её эстетических потребностей.

В рамках нашего исследования под формированием ценностного отношения к общению с произведениями искусства мы понимаем

целенаправленное педагогическое воздействие, целью которого является установление, налаживание духовно-культурных связей с произведением искусства на основе рефлексии учащихся. Педагогические условия в этом процессе будут выступать как приёмы активизации личностно-смысловой ценности общения с произведениями искусства.

При выборе педагогических условий, необходимых и достаточных для решения поставленной задачи формирования у старшеклассников ценностного отношения к общению с произведениями искусства, мы ориентировались на принцип учёта возрастных социально-культурных потребностей учащихся [4].

Исходя из характерных для старшего школьного возраста потребностей (в самопознании, общении, переживании эмоциональных впечатлений), в ходе исследования нами были выявлены педагогические условия эффективного формирования у старшеклассников ценностного отношения к общению с произведениями искусства:

- осуществление общения с произведениями искусства на основе философско-психологической проблематики, отражающей характерную для старшего школьного возраста потребность в самопознании и осмыслении своих взаимоотношений с миром;
- наполнение учебного материала эстетическим содержанием, стимулирующим осмысление личностного отношения к эстетическим свойствам представленного в художественном произведении объективного мира;
- реализация метода художественно-педагогической драматургии, разработанного с учётом действия логики противоречий, лежащей в основе ситуации личностного ценностного выбора;
- использование диалоговой формы обучения, актуализирующей личностную систему ценностей учащихся в процессе педагогического взаимодействия.

На наш взгляд, только при создании выше представленных педагогических условий общение с произведениями искусства может состояться как подлинное переживание встречи с прекрасным, в процессе которого формирующееся ценностное отношение школьников будет

соприкасаться с неисчерпаемым источником духовных ценностей, нравственного опыта предшествующих поколений.

Литература.

1. Лийметс Х.И. Понятие общения и воспитание//Проблема общения и воспитания. – Тарту, 1974.

2. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности: Науч.-метод. пособие. – Дубна, 1999.

3. Мелик-Пашаев А.А. Приобщение к художественной культуре как метод преподавания эстетических дисциплин//Эстетическое воспитание и экология культуры / Ред. О.И.Генисаретский. – М., 1988.

4. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Уч. пособие. – М., 2001.

5. Юнина Е.А. Технологии качественного обучения в школе/Учебно-методическое пособие. – М., 2007.

ОБ АВТОРАХ

Алексеева Татьяна Борисовна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Гогова Наталья Ивановна – заместитель директора по УиВР МОУ «Русская гимназия» г. Сыктывкар.

Гончарова Наталия Владимировна - кандидат культурологии, доцент, заместитель директора по УиВР Выборгского филиала РГПУ им. А.И.Герцена, г. Выборг.

Горохова Полина Валерьевна – аспирант кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Игнатьева Оксана Валерьевна - заведующая кафедрой культурологии Пермского государственного педагогического университета, кандидат исторических наук, доцент, г. Пермь.

Каверина Елена Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры связей с общественностью и рекламы РГПУ им. А.И. Герцена, г Санкт-Петербург.

Карвелис Ольга Владимировна - председатель Комитета образования администрации МО «Выборгский район Ленинградской области», г. Выборг.

Кривич Наталья Алексеевна – кандидат культурологии, доцент кафедры теории и методики философско-культурологического образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт – Петербург.

Леонтьева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник НИИ общего образования, РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург**.**

Макашова Анастасия Салиховна – аспирантка кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Манджиева Наталья Тарахмановна – кандидат культурологии, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Выборгского филиала РГПУ им. А.И. Герцена, г. Выборг

Марсадолова Татьяна Леонидовна - аспирант кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

Машевский Алексей Геннадьевич – заместитель директора по УиВР школы №268 Санкт-Петербурга, Почетный работник среднего профессионального образования, Член союза писателей Санкт-Петербурга, г. Санкт-Петербург.

Мосолова Любовь Михайловна - доктор искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена, Сопредседатель Научной коллегии Научно-образовательного культурологического общества России, г. Санкт-Петербург.

Остромухов Юрий Семенович – педагог дополнительного образования высшей категории ГОУ дворец детского (юношеского) творчества Красногвардейского района, художественный руководитель театра-студии «Синтез», г. Санкт-Петербург.

Племенюк Марина Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Комсомольского на Амуре государственного технического университета, г. Комсомольск – на - Амуре.

Розенберг Наталия Абрамовна – доктор культурологии, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Выборгского филиала РГПУ им. А.И. Герцена, г. Выборг.

Румянцева Наталья Валерьевна - соискатель кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского, г. Ярославль.

Рылёва Анна Николаевна - доктор культурологии, руководитель центра непрерывного культурологического образования Российского института культурологии, г. Москва.

Сулимов Владимир Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры культурологии Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар.

Токарев Сергей Николаевич - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики философско-культурологического образования РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург.

Фадеева Ирина Евгеньевна – доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой культурологии Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар.

Федотова Анастасия Вячеславовна – аспирант мурманского государственного педагогического университета, г. Мурманск.

Хабибулина Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Челябинского государственного педагогического института, г. Челябинск.

Черемных Нина Федоровна – директор НОУ «Частная школа «София»», г. Пермь.

Янутш Ольга Александровна - кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры теории и методики философско-культурологического образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт – Петербург.

Научное издание

НАЦИОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНИЦИАТИВА «НАША НОВАЯ ШКОЛА»

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Материалы ежегодного всероссийского
Выборгского культурологического семинара
«Школа и учитель в культуре региона»
24–25 сентября 2010 года, г. Выборг

Ответственный редактор:
ГОНЧАРОВА Наталия Владимировна

Ответственный секретарь:
МАНДЖИЕВА Наталья Тарахмановна

ЦНИТ «АСТЕРИОН»
Заказ № 089. Подписано в печать 29.03.2011 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Объем 12,125 п. л. Тираж 100 экз.
Санкт-Петербург, 191015, а/я 83,
тел. /факс (812) 275-73-00, 275-53-92, тел. 970-35-70