



Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

# УЧИТЕЛЬ И УЧИТЕЛЬСТВО В ЗЕРКАЛЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

*Памяти М.С. Кагана*

*Сборник статей участников Всероссийской  
научно-практической конференции VIII Кагановские чтения  
(Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 20 мая 2014 г.)*

 АСТЕРИОН

Санкт-Петербург

2015

ББК 71.0  
У71

**Редакционный совет:**

доктор искусствоведения, профессор *Л.М. Мосолова* (председатель),  
доктор философских наук, профессор *Н.В. Голик*,  
доктор искусствоведения, профессор *А.В. Денисов*,  
кандидат культурологии, доцент *Е.Н. Шпинарская* (зам. председателя)

**Ответственный редактор:**

кандидат культурологии, доцент *Ю.В. Лобанова*

**Учитель и учительство в зеркале культурологического дискурса:** Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции VIII Кагановские чтения (Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 20 мая 2014 г.). — СПб.: Астерион, 2015. — 148 с.

ISBN 978-5-00045-253-0

В сборнике представлены статьи, подготовленные участниками Всероссийской научно-практической конференции VIII Кагановские чтения, состоявшейся в 2014 г. в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена. В статьях затронуты многие актуальные проблемы современного российского образования, при этом акцент делается на фигуре учителя не только как субъекта образовательной деятельности, но и как нравственного ориентира, носителя ценностей, источника человекотворческого потенциала школы и вуза. Сборник адресован преподавателям, работающим в системе высшего, среднего и дополнительного образования, культурологам, философам, студентам университетов.

ISBN 978-5-00045-253-0

# СОДЕРЖАНИЕ

<i>Ю.В. Лобанова</i>	
ПРЕДИСЛОВИЕ .....	5
<b>I. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДАР М.С. КАГАНА</b>	
<i>В.В. Власенко</i>	
О СУЩНОСТИ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА (ПО МОТИВАМ РАБОТ М.С. КАГАНА) ...	8
<i>Е.И. Балакина</i>	
М.С. КАГАН О РОЛИ ИСКУССТВА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ .....	20
<i>Е.Н. Шпинарская</i>	
М.С. КАГАН: МЕТОДЫ «ИНТЕЛЛИГЕНТНОЙ» И «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ» ПЕДАГОГИКИ.....	29
<i>В.А. Белоус</i>	
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ М.С. КАГАНА .....	33
<b>II. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕРОССИЙСКОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО КОНТЕКСТА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<i>В.И. Ключкин, А.С. Мищенко</i>	
ПЕДАГОГ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....	40
<i>А.В. Шакурова, И.А. Князева</i>	
МОТИВАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....	48
<i>В.И. Юдина</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	55
<i>А.В. Денисов</i>	
ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ — В ПЛЕНУ ИЛЛЮЗИЙ И МАССОВОГО ГИПНОЗА.....	62
<b>III. СОВРЕМЕННЫЕ КРИТЕРИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ</b>	
<i>А.С. Роботова</i>	
ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ ПЕДАГОГА-ГУМАНИТАРИЯ .....	69

<i><b>Н.В. Гончарова</b></i>	
СОСТОЯНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	78
<i><b>Я.В. Бубнова, А.Ю. Гусева</b></i>	
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ .....	85
<i><b>О.А. Янущи</b></i>	
ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ «МОЛОДЫХ ВЗРОСЛЫХ» .....	94
<b>IV. УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ</b>	
<i><b>Е.А. Клюева</b></i>	
ФАКТОРЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ДИАЛОГА СУБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ .....	99
<i><b>О.В. Николаева</b></i>	
«СМЕХОТВОРНОСТЬ» ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: МНОЖЕСТВО ЯЗЫКОВ ИЛИ КОНФЛИКТ СТРАТЕГИЙ? .....	106
<i><b>В.И. Павлов, Ю.В. Лобанова</b></i>	
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА УЧАЩИМСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ) .....	110
<i><b>И.К. Антропова, А.Л. Буховец</b></i>	
КАРТИНА МИРА ШКОЛЬНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ .....	119
<i><b>Е.А. Лобанова</b></i>	
АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ .....	125
<b>V. УЧЕНИКИ ОБ УЧИТЕЛЯХ</b>	
<i><b>Ю.В. Жиженкова, Е.С. Джумук, В.В. Сырова</b></i>	
ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ. С.Н. РОЗЕН .....	133
<i><b>Е.Д. Зиновьева</b></i>	
М.С. УВАРОВ КАК ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ, ЛИЧНОСТЬ И УЧЕНИК М.С. КАГАНА .....	141
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	145

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Вот уже третий раз чтения, посвящённые памяти Моисея Самойловича Кагана, проходят в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена. Здесь он работал на протяжении многих лет, возглавлял одну из научных школ кафедры теории и истории культуры. Здесь его любили, и он ощущал эту любовь.

Научное наследие М.С. Кагана остаётся востребованным учёными разных поколений. Уже на первых курсах профильных — гуманитарных, культурологических — отделений студенты узнают имя этого исследователя в связи с первыми попытками приобщиться к миру искусства, художественной культуры. Со временем в их жизни появляются и «Философия культуры», и «Эстетика как философская наука», и «Введение в историю мировой культуры», и «Град Петров в истории русской культуры», и «Се человек...», и многие другие книги и статьи Моисея Самойловича.

Помимо знаний, книги предоставляют уникальную возможность соприкосновения, пусть и опосредованного, с личностью учёного. Те из учеников Кагана, у кого была возможность посещать его занятия, помнят, какое впечатление они производили и в какой степени были наполнены его обаянием. В аудиторию входил равнодушный человек — и это равнодушие распространялось в равной степени и на предмет, и на слушателей. Сам он шутя говорил, что преподаватели делятся на тех, кто легко, свободно говорит, и тех, кто легко пишет, относя себя к числу первых. Однако представляется, что и современные студенты за сухой, взвешенной интонацией, присущей кагановским текстам, способны почувствовать их особую энергию, оценить присущую им не только интеллектуальную, но и эмоциональную заряженность.

По характеру своего дарования Каган был учителем. Возможно, именно учительство явилось той областью, в которой соединились различные научные ипостаси Моисея Самойловича. И дело не только в том, что из-под его

пера вышло немало работ, прямо связанных с проблемами образования и воспитания, — он оставался учителем и тогда, когда разрабатывал философские, культурологические, искусствоведческие сюжеты. В его сознании словно жил образ совсем молодого исследователя, которому только предстоит разобраться в сложнейших вопросах бытия. Обращенность к этому читателю даёт ключ к пониманию характера научных текстов Кагана. С одной стороны, их стилистика достаточно трудна и, как было отмечено, не отражает в полной мере присущих его личности обаяния и артистизма. И в то же время эти работы незаменимы в силу особой, редко встречающейся и очень ярко выраженной у этого автора способности «держать структуру» повествования, не доводя её до схематизма.

Вслед за Каганом всё новые и новые поколения его учеников учатся выстраивать смысловой каркас, делать акцент на наиболее общих тенденциях (например, в развитии культуры), соотносить с ними конкретные факты, имена, явления, при этом обнаруживая, что, несмотря на множество исключений, эти тенденции действительно «работают».

М.С. Каган, и это одна из самых притягательных его особенностей, сближающей его с молодой аудиторией, никогда не поверхностен — его интересуют истоки явлений, механизмы соединения следствий и причин, глубинные закономерности. Его культурологические тексты нередко предваряются воссозданием, этап за этапом, некоего «космогонического» акта, в котором точкой отсчёта, первоначалом выступает феномен культуры и от которого в дальнейшем «отпочковываются», конкретизируясь, другие феномены и процессы (их смыслы, границы, значение для целого, формы также тщательно проговариваются и поясняются). Тем самым М.С. не только соотносит локальную проблематику с базовыми, фундаментальными установками своей концепции, но и протягивает своим читателям нить, в дальнейшем способную вывести их на разговор об иных, весьма разнообразных, проблемах. Открывая другую книгу этого автора, студент или аспирант в значительной степени оказывается подготовленным к её восприятию. Подобный приём не

только дисциплинирует, развивает навыки научного мышления — он обладает и несомненной *воспитательной* функцией.

И за рабочим столом, и в учебной аудитории Моисей Самойлович последовательно проводил идею неразрывной связи образования и воспитания. Его рассуждения о роли учителя как «транслятора» культуры, о необходимости повышения статуса преподавателя и преподавательского труда ни на йоту не устарели за почти 10 лет, прошедшие с его смерти.

В последнее время, в связи с возникновением новых, в том числе дистантных, форм обучения, с сокращением лекционных часов и увеличением количества часов, отведённых на самостоятельную работу студентов, — всё более актуальным делается вопрос о роли преподавателя. Кем он должен быть? — Организатором учебного процесса, навигатором, адресующим учеников к перечню источников по той или иной теме, формулирующим конкретные учебные и научные задачи и проверяющим результаты выполненной работы? Может ли быть лекция заменена книгой, написанной лектором? — Это лишь некоторые проблемы, которые были призваны рассмотреть участники состоявшейся конференции.

При всех отличиях, существующих в работе преподавателей высшей и средней школы, есть вопросы, которые не могут не волновать всех, кто занимается проблемами гуманитарного образования, — это и профессиональная специфика педагога-гуманитария, и результаты модернизационных процессов, в которые оказалось вовлечено российское учительство, и современные требования, предъявляемые к учителю в современном обществе, и трудности диалога между различными субъектами образовательного пространства.

Тема, вынесенная в название VIII Кагановских чтений, привлекла преподавателей как вузов, так и школ и оказалась настолько животрепещущей и личной для всех участников, что её обсуждение вылилось в форму яркой, напряжённой, драматичной дискуссии, некоторые результаты которой отражены в предлагаемом сборнике.

# I. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДАР М.С. КАГАНА

В.В. Власенко

## О СУЩНОСТИ КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА (ПО МОТИВАМ РАБОТ М.С. КАГАНА)\*

С целью «привлечения внимания общественности к вопросам развития культуры» 2014 год в России объявлен Годом культуры, и это закономерно. В третьем тысячелетии уровень и качество культуры труда, культуры управления, политической культуры, экономической культуры, нравственной культуры, художественной культуры, иначе — всех аспектов культуры как многосторонней целостности, становится решающим фактором в решении глобальных проблем человечества. Под эгидой «Года культуры» принимаются решения, проводятся различные мероприятия, разрабатываются проекты, но главный вопрос, определяющий успех реализации планов развития культуры в нашем отечестве, — вопрос о *культуре личности* — оказался вне внимания разработчиков программ [См.: 18].

Вызывает удивление, что Министерство образования и науки практически не задействовано в планах мероприятий и проектов Года культуры, тогда как в современной социокультурной ситуации именно система образования обладает огромными возможностями формирования и развития культуры индивида. Реализация этих возможностей напрямую зависит от *учителя*, точнее, от *уровня и качества культуры* самого учителя, но сегодня в таком аспекте отсутствует даже постановка вопроса, поскольку деятельность учителя анализируется лишь через призму его *профессионально-педагогической культуры*. Не в последнюю очередь это определяет и установку самого учи-

---

\*См.: Каган М.С. Избранные труды в VII т. – СПб.: ИД «Петрополис», 2006–2008.



теля, оценивающего себя лишь «сквозь магический кристалл» прагматического профессионализма.

Современного учителя, в отличие от учителя начала 90-х годов прошлого столетия, не волнуют вопросы, связанные с повышением качества личной культуры, для него «...важно его положение в обществе», что приходит в противоречие с требованиями, предъявляемыми учительству обществом [2; 6, с. 97]. Так, по мнению советника заместителя министра образования и науки П.Б. Мрдуляша, «при тех требованиях, которые мы выдвигаем в новых ФГОСах к выпускникам школ, учитель должен быть чрезвычайно разносторонней личностью, настоящим “человеком Возрождения”» [18]. Но на разного рода мероприятиях, посвящённых проблемам *реализации новых образовательных стандартов*, по-прежнему обсуждаются прагматично-профессиональные вопросы, такие как «развитие дидактической культуры педагога как условие реализации нового стандарта; методическое обеспечение реализации основной образовательной программы в контексте ФГОС; компетентность педагога в области развития проектно-исследовательских умений школьников; изменение оценочной деятельности педагога» и т.д., и т.п. [9, с. 5], но не вопросы, связанные с созданием условий для развития *культуры учителя*.

При этом игнорируется следующее аксиоматическое положение: результаты деятельности учителя определяются, прежде всего, уровнем его общей культуры, а не профессионально значимыми навыками и умениями, и, следовательно, *потребность учителя в освоении нового* обусловлена его культурой как *целостным образованием* [2]. Однако в педагогической литературе не востребованность учителями новых идей объявляется как закономерность учительского труда, как естественное отчуждение теории обучения от практики обучения, когда только спустя десятилетия «основная масса практиков или их значительная часть проникается осознанием практической ориентированности теоретической идеи» [17, с. 9], но не как проблема качества и уровня культуры учительского корпуса [См.: 1; 25].

Невнимание исследователей к проблеме культуры учителя и, следовательно, к выявлению её содержания, структуры и функций оказывается вполне закономерным на фоне отсутствия теоретических работ, посвящённых анализу *культуры человека*, поскольку культура учителя, как представителя *профессиональной* общности, является одной из модификаций культуры человека [12, с. 282]. Нам не удалось обнаружить словарных определений таких понятий, как «культура человека», «культура личности» (поскольку именно словари и энциклопедии «регистрируют» выводы научных исследований), следствием чего являются либо смысловая «размытость», либо игнорирование данных понятий в психолого-педагогических работах. Так, в анализе общей культуры человека доктора психологических наук, академика РАО И.А. Зимней, предпринятом ею в конце 1990-х годов, ключевым понятием становится понятие «культурный человек», которое она противопоставляет понятию «человек культуры». В авторском определении культурный человек — это «человек, отвечающий нормам социокультурного развития данного общества во всех формах своей жизнедеятельности — сознании, поведении, деятельности, социального взаимодействия», а человек культуры — это человек сферы искусства, который «не всегда может быть назван культурным человеком. Он может быть назван только “человеком культуры”, ибо, как показывает анализ некоторых современных деструктивных (на грани патопсихологии) направлений живописи, музыки, танца, литературы, театра, их представители не могут быть названы культурными людьми в общепринятом смысле слова» [8, с. 18–19]. Между тем на современном уровне развития культурологического знания понимание того, что «культура есть *человеческое* в человеке, а собственно человеческий способ бытия и должен именоваться подлинно *культурным*» [16, с. 9] не вызывает сомнений. Поэтому обращение к определению «культурный человек», имеющему аксиологические коннотации, уместно в быту или СМИ, но не в научных исследованиях. И понятие «человек культуры» в культурологии используется при характеристике человека как представителя того или иного типа культуры: «человек

культуры Средневековья», «человек культуры Античности», «человек культуры Просвещения и т.п. и иных смыслов не несёт. Но в педагогическом исследовании это понятие может трактоваться как взаимосвязь воспитания и культуры [?— В.В.][22].

Подробный анализ причин сложившейся ситуации выходит за рамки настоящего исследования, отметим только следующее. Проблема выявления содержания и структуры культуры человека детерминирована сложностью как культуры, так и человека. Положение о том, что культура человека есть проекция культуры в целом, т.е. *единичное* (культура человека) изоморфно *общему* (культуре человечества), не является предметом дискуссий. Противоречия обнаруживаются в определении элементов культуры человека, выводящихся в соответствии с той или иной трактовкой культуры. Так, для Платона структура отдельного человека и структура государства тождественны [20, с. 277–287]. Он «совершенно параллельно рассматривает структуру отдельной личности и строение государства. <...> в личности человека совмещается несколько начал. <...> “низшая часть души” — это чувства. Вторая “часть” души — это воля. <...> высшая часть души — способность познания, или разум» [5, с. 332–333]. По мнению С.И. Гессена, тем самым Платон определил метод, действенный и сегодня, в разрешении единой проблемы педагогики — проблемы образования личности как *тождественной* «в основе своей с проблемой культуры...» [5, с. 340].

В конце XVIII века тема воспроизводства человека культурой становится одной из важнейших идей И.Г. Гердера: «Человек не рождает себя сам, не рождает он и свои духовные силы. <...> только человечество [культура — В.В.] и превращает каждого из нас в человека» [4, с. 228, 230]. Природа создаёт, а культура творит человека: «... если ребёнка с момента его рождения отдать на воспитание волчице, то он останется единственным на Земле человеком, совершенно лишённым культуры» [4, с. 231]. Э. Кассирер был убеждён, что культура человека проявляется в *символическом мышлении*, ибо культура есть *символическая вселенная*, а человек, соответственно, — *симво-*

*лическое* животное (*animal symbolicum*). Определяя *деятельность* как самую главную характеристику человека, «его отличительный признак», философ составными элементами деятельности считал «*символические формы*» — язык, миф, религию, искусство, науку, историю, которые служат своеобразными средствами, создаваемыми человеком для себя, чтобы с их помощью сотворить человеческое «Я» [15, с. 517–710]. Следовательно, «...все, что есть в человеке как *человеке*, предстает в виде культуры...» [12, с. 257], т.е. каждая структурная грань культуры как *целостного образования* воплощается в элементах структуры культуры человека.

Обращение к философской теории культуры М.С. Кагана, в которой, «в отличие от *всех односторонних трактовок культуры* — ценностной, символической, игровой, деятельностной, семиотической, информационной и т.д., и в отличие от суммативных ее трактовок», культура представлена в *системной трактовке*, «как процесс перехода *предметной деятельности* человека в саму эту *предметность*, ее — в совокупность *специфически-человеческих духовных качеств*, обретаемых людьми в процессе распредмечивания созданной ими предметности и порождающих новые формы предметной деятельности...» и позволяет определить содержание и структуру культуры человека как *системной целостности* [10, с. I, II]. Необходимо отметить, что ещё в 80-е годы прошлого столетия эта мысль философа стала основой как для построения модели личности в социологии, так и для обоснования принципов культурологического подхода в образовании [17; 24].

Созидательной силой культуры является человеческая деятельность, *функционально-детерминированной структурой* которой становится диалектика «*опредмечивание — распредмечивание*» [14, с. 105]. В динамическом процессе сопряжения опредмечивания и распредмечивания последнему принадлежит особая роль в формировании и развитии подлинно человеческих качеств. Поскольку «*действительное бытие*» культуры «обнаруживается именно *и только в предметной фазе* её динамического существования», очевидно, что предмет культуры (*артефакт*) является *культурным кодом*, «рас-

кодирование» которого и становится условием *обретения* каждым поколением «закодированных» в предмете *культурных* качеств и свойств человека [13, с. 172]. В истории культурфилософской мысли интерпретация роли предметов культуры в формировании и развитии человеческого начала отличается широким разбросом мнений. Э. Кассирер в «Логике наук о культуре» отмечает, что сомнения в достоинствах культуры регулярно возникают перед человечеством, когда именно в культуре начинают «усматривать все большее отчуждение от подлинной цели бытия» [15, с. 112]. Так, в середине эпохи Просвещения «в пламенном трактате» Ж-Ж. Руссо убеждает, что «все культурные ценности — фантомы, от которых следует отречься...», поскольку все науки и искусства «в нравственном отношении изнежили человека и лишили его восприимчивости, в физическом же отношении они, не удовлетворив его потребностей, возбудили, напротив, в нем тысячу неутолимых влечений» [15, с. 112].

Как трагедию воспринимал развитие культуры Г. Зиммель, который обратил внимание на исторически возникшую асимметричность соотношения *субъективной* культуры человека и *объективной* культуры человечества. Различны их масштабы, ибо культура человечества неизмеримо больше культуры отдельного человека и культивируемый субъект «не может возрасти в той же степени, как все расширяющаяся объективная область вещей, разделенная между бесчисленными ее работниками» [7, с. 482]. Различно их качество: предметы, созданные человеком и ставшие культурой, могут «культивировать» низкие порывы человека. Иная позиция у Э. Кассирера, который, полемизируя с Зиммелем, утверждал, что «то закрепление, которое получает жизнь в различных формах культуры, в языке, религии и искусстве, не просто встает в *оппозицию* по отношению к тому, чего каждое Я в силу своей собственной природы должно требовать, а образует одни из *предпосылок* для того, чтобы определить и понимать себя самого» [15, с. 115, 117].

В XXI веке на фоне ностальгии по уходящим предметам культуры происходит более острое осознание их значимости в формировании подлинно

человеческих качеств. В последнее десятилетие появился ряд исследований, посвящённых судьбе *ручного письма*, авторы которых убеждены, что исчезновение письма несёт за собой целую серию «культурных утрат: физиологических, эстетических, визуальных, интеллектуальных и эмоциональных» [26, с. 297–298]. Уходит не одно письмо, а целая «Атлантида» предметного бытия культуры: *чернильница, перо-уточка, промокашки, пишущая машинка*, (которую называли «*пишущая*», но не «*печатная*»), *копирка и т.д.* [26]. Вместе с ними уходят элементы *деятельности*, формировавшие те или иные качества человека. По мнению Г.Д. Трунова, воспринимающего ручное письмо как *экзистенциальную ценность*, «переход от письма к клавишам — это движение от *самостоятельности к зависимости, от естественности к механистичности ...от уникальности к стандартности, от чувственности к рациональности*» [курсив наш — В.В.] [23, с. 173]. Но как бы ни различались позиции учёных, неоспоримо одно: *вне предметов культуры невозможно обретение качеств и свойств человека*, т.е. его культуры.

Предметы культуры подразделяются на *материальные, духовные и художественные*, но все они в процессе *распредмечивания* формируют *духовные* качества человека, т.е. если культура *не может быть сведена* к чисто духовному состоянию, то культура *человека* по своему субстрату всегда *духовна*. Это обусловлено особым проявлением материального и духовного в культуре, в которой, во-первых, не существует чего-то *чисто* материального или *чисто* духовного и такие понятия, как «материальная культура» и «духовная культура» условны. Они «фиксируют лишь *разные типы соотношений материального и духовного* в способах и плодах человеческой деятельности», поскольку «в субстанцию культуры ...материальность входит лишь в той или иной ее связи с духовностью» [13, с. 172–174]. Во-вторых, культурное качество предмета заключено не в способе его «овнешнения» (материализации духовного содержания), а в его *семиотической* структуре, которая позволяет «другим людям, современникам и потомкам “прочитать” их содержание, каким бы “языком” ...оно ни выражалось» [13, с. 175]. Таким обра-

зом, предметы культуры, становясь *знаками, символами*, несут в себе *смыслы*, заключённые не в них самих, а в культуре, их породившей (Ю.М. Лотман), и каждый из них способствует формированию того или иного духовного чувства.

Соответственно и *структура* культуры человека детерминирована видовой структурой человеческой деятельности и представляет собой сопряжение пяти потенциалов, в которых раскрывается её (культуры человека) содержание, — *гносеологического, аксиологического, творческого, коммуникативного и художественного*. Гносеологический потенциал определяется объёмами и глубиной знаний человека и раскрывается в сопряжении разных видов познания: познания *природы* (естественнонаучное знание), *общества* (социальное знание), *культуры* (культурологическое знание), *человека* (антропологическое знание). Сюда же включается и знание о самом себе, т.е. *самопознание*.

Система *ценностных ориентаций* в разных сферах жизни и деятельности человека характеризует *аксиологический* потенциал его культуры. *Творческий потенциал* раскрывается в способности человека к *действию*, «созидательному и (или) разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации...». Умения и навыки *общения*, характер и прочность контактов, устанавливаемых с другими людьми, определяют содержание коммуникативного потенциала культуры человека. Художественный потенциал характеризуется *уровнем, содержанием и интенсивностью художественных потребностей человека и тем, как он их удовлетворяет* [11, с. 132]. Таким образом, культура человека есть *конкретное соотношение усвоенных им знаний, выработанных им ценностей, обрётённых им идеалов, мерой его общительности и качества его художественного вкуса* [12, с. 478].

Представленная идеальная модель культуры человека является *инвариантом* и модифицируется, во-первых, в каждом типе культуры, во-вторых, в социальных группах и, в-третьих, в профессиональных группах. Подробный анализ содержания каждого из потенциалов культуры учителя требует раз-

вёрнутого исследования и выходит за рамки данной статьи, но необходимо отметить следующее. Учитель есть личностное выражение культуры, он способен собственным примером и индивидуальной судьбой «учить жизни», приобщать к ценностям духа, т.е. осуществлять свою *родовую* функцию — быть *Значимым другим* для учеников. Именно поэтому культура учителя не может не быть *целостным* образованием, представленным во взаимосвязи и взаимоопосредованности *всех* её потенциалов, поскольку неразвитость хотя бы одного из них приводит к деформации личности, её ущербности.

Полностью разделяя убежденность М.С. Кагана в том, что «*главной педагогической проблемой социокультурного бытия должно стать одухотворение новых граждан...*» [13, с. 294], хочу обратить внимание на следующее важное обстоятельство. Учитель сможет пробудить и развить *духовность* своих учеников только в процессе *распредмечивания* предметов культуры, т.е. *обучения и воспитания* [3]. Но учебный предмет для учителя может быть не только средством, с помощью которого он, приобщая учеников к духовным поискам предшествующих поколений и раскрывая *смыслы* их деяний, способствует подлинному *рождению* (в сократовском понимании) своих подопечных, но и средством механического воздействия, цель которого — *преподавание формальных знаний*. Но педагогическая тайна раскодирования предметов культуры открывается учителю, сформировавшему *целостность личной культуры*. В свое время К. Поппер точно определил способность учителя посредством *каждого* преподаваемого предмета развивать *духовность* ученика: «Я согласен с тем, что существует серьезная проблема профессионального образования, а именно — проблема *узколобости*. Однако я не верю, что “литературное” образование может быть средством против этого, поскольку оно может создать свой особый тип узколобости, свой особый снобизм. <...> Обычное возражение, согласно которому интерес к изучению электричества или стратиграфии мало что дает для познания человеческих дел, только выдает полное непонимание человеческих дел. <...> наука — это не только собрание фактов об электричестве и т.п.; это одно из наиболее



важных *духовных* завоеваний наших дней. Следовательно, наши так называемые факультеты искусств, основанные на теории, согласно которой литературное и историческое образование вводят студента в духовную жизнь человека, в их сегодняшних формах совершенно устарели. Не может быть истории человека, которая исключала бы историю его интеллектуальной борьбы и интеллектуальных достижений. Не может быть истории идей, которая исключала бы историю научных идей. <...> *науке можно учить как увлекательнейшей части человеческой истории — как быстро развивающемуся росту смелых гипотез, контролируемых экспериментом и критикой*» [курсив наш — В.В.] [21, с. 327–328].

По убеждению М.С. Кагана, в культуре третьего тысячелетия целью деятельности «главного героя» преобразования всей педагогической системы — Учителя — и должно стать умение преподавать свой предмет как *увлекательнейшую часть человеческой истории*, т.е. учитель должен быть не «предметником», владеющим более или менее эффективной методикой обучения основам своей науки, а *Художником*, формирующим Человека как целостную и уникальную Личность [12, с. 675].

#### Литература

1. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. — М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2008.
2. Браже Т.Г. Из опыта развития общей культуры учителя // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 70–75.
3. Власенко В.В. К вопросу о культурологическом смысле основных педагогических понятий // Вестник Тамбовского университета, серия: Гуманитарные науки. — 2014. — № 6. — С. 85–91.
4. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. — М.: Наука, 1977.
5. Гессен С.И. Педагогические сочинения / Вступ. ст. и общ. ред. Е.Г.Осовского. — Саранск: Типография «Красный Октябрь», 2001.

6. Заречнева Е.Н. Социокультурный концепт «учитель»: когнитивно-дискурсивное исследование: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.19. — Барнаул, 2009.
7. Зиммель Г. Избранное: В 2 т. Т.1. Философия культуры. — М.: Юрист, 1996.
8. Зимняя И.А., Боденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
9. Инновационная деятельность педагога в условиях реализации ФГОС общего образования: сборник научных статей I Всероссийской научно-практической конференции, 28–29 марта 2013 года. — СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2013.
10. Каган М. С. Избранные труды в VII т. Т. I. Проблемы методологии. — СПб.: ИД «Петрополис», 2006.
11. Каган М. С. Избранные труды в VII т. Т. II. Теоретические проблемы философии. — СПб.: ИД «Петрополис», 2006.
12. Каган М. С. Избранные труды в VII т. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. — СПб.: ИД «Петрополис», 2007.
13. Каган М. С. Метаморфозы бытия и небытия: Онтология в системно-синергетическом осмыслении. — СПб.: Logos, 2006.
14. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры: В двух книгах. Книга первая. — СПб: ООО «Издательство “Петрополис”», 2003.
15. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке. — М.: Гардарика, 1998.
16. Культура и развитие человека: Очерк философско-методологических проблем / Отв. ред. В.П. Иванов. — Киев: Наукова думка, 1989.
17. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. — М.: Изд-во РОУ, 1995.
18. Образование России [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.education.mon.gov.ru/articles/98/> (дата обращения: 23.07.2014).
19. Планы субъектов Российской Федерации по проведению Года культуры [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.mkrf.ru/ministerstvo/departament/list.php?SECTION\\_ID=46630](http://www.mkrf.ru/ministerstvo/departament/list.php?SECTION_ID=46630) (дата обращения: 23.07. 2014).
20. Платон. Государство. — СПб.: Наука, 2005.

21. Поппер Карл Раймунд. Открытое общество и его враги. Т. 2: Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы. — М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992.
22. Рогова А. В. Идеи воспитания человека культуры в философско-педагогической мысли России и русского зарубежья (вторая половина XIX — первая половина XX вв.): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.01. — СПб., 2004.
23. Трунов Д.Г. От письма к клавишам: анализ потерь // Философия образования и искусство: Сборник статей. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2010.
24. Художественная культура и развитие личности: Проблемы долгосрочного планирования / Отв. ред. Ю.У. Фохт-Бабушкин. — М.: Наука, 1987.
25. Хуторской А.В. «Происходящая» теория обучения как методологическая предпосылка инновационной деятельности в общем среднем образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2006. — 14 февраля. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0214.htm>. (дата обращения: 25.08.2014).
26. Шмелева Т.В. Письмо как культурная утрата // Концепты культуры и концептосфера культурологии: Коллективная монография / Под ред. Л.В. Никифоровой, А.В. Коневой. — СПб.: Астерион, 2011.

## **М.С. КАГАН О РОЛИ ИСКУССТВА В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

*«Через искусство мы входим в глубины культуры вернее, легче,  
органичнее, чем через какую-либо другую дверь».  
Моисей Каган*

Неопределённость статуса искусства в современной культуре до предела обострила его системное противоречие. Широко обоснованная в научной литературе важнейшая жизненная ценность искусства для развития личности опровергается его периферийным положением в современной культуре. Сегодня ни в культурной и образовательной политике России, ни в социальной и бытовой практике большинства современников искусство не осознаётся в качестве главной или хотя бы важной ценности.

То, что положение искусства в системе эстетического воспитания, общего и художественного образования оставляет желать лучшего, для большинства мыслящих людей является очевидным. Но что это значит? Какой смысл скрывается за данным фактом? Какие следствия он влечёт за собой? Чтобы ответить на эти вопросы, важно в очередной раз озадачиться вопросом о сущности искусства и его роли в саморазвитии личности.

В границах XX века произошли многие фундаментальные научные открытия, буквально перевернувшие прежние представления о мире, изменившие в целом способ его понимания. Жёсткий выбор одного из возможных вариантов и линейность эволюции сменились представлениями о дополнении и многовариантности, главенстве интуиции и чувства в момент принятия решения. В методологии науки произошла переоценка роли субъективного начала в познании и преобразовании мира. Теория систем и законы синергетики совершили революционный переворот в представлениях о роли субъективной составляющей в общей картине мира, заложили основа-

ния переосмысления роли индивидуальности в судьбе общества и страны. Произошли изменения и в отношении понятия и явления культуры. *Культуре* сегодня возвращается значение *показателя человечности в человеке, ключевой характеристики уровня его развития*.

Культура не передаётся человеку генетически. Это ключевое открытие, подаренное человечеству исследованиями XX века — и в частности, теоретическими трудами М.С. Кагана [5; 2]. Она трудно и напряжённо формируется в результате сложного взаимодействия внутренних устремлений личности, влияния среды и целенаправленных педагогических действий. Этот процесс разворачивается неравномерно, нелинейно, непредсказуемо, но охватывает все элементы сложного феномена «культура личности»: «Культура есть действительно способ передачи из поколения в поколение того, что человек не получает от рождения в генотипе» [1, с. 657].

Именно в переходные периоды с особой остротой культура нуждается в надёжных и действенных путях формирования индивидуальности, воспитания человека-титана, способного успешно решать задачи небывалой сложности. Важнейшей инстанцией, непосредственно генерирующей творческое поле самовозрастания личности, всегда была и остаётся школа: и в силу «личностной податливости» ребёнка в школьном возрасте, и в силу глубокой системности самой школьной жизни. В особо усложнившейся атмосфере «аксиологического авитаминоза» рубежа тысячелетий школа далеко не всегда выигрывает духовное противостояние с жизнью. Не помогает исправить положение и регулярное реформирование, в последнее время чрезмерно интенсивное.

Причину слабости прошлых и современных образовательных реформ М.С. Каган видит в сохраняющемся на уровне образовательной политики формальном отношении к школе: «Думаю, это объясняется прежде всего тем, что школа продолжает рассматриваться как инструмент «образования», а не как *институт культуры*. <...> Просветительски-рационалистический взгляд на процесс формирования человека привёл к отождествлению содержания

образования с содержанием культуры — ещё в начале 20-х годов нашего века С.И. Гессен категорически утверждал, что «между образованием и культурой имеется... точное соответствие», поскольку образование есть не что иное, как культура индивидуума»... Практика бытия человечества доказала, что образование есть только компонент культуры и что выживание человечества зависит не от уровня образованности и технологии применения добываемых знаний, а от тех ценностных установок, которые определяют направление практического применения знаний, — то есть от характера складывающегося типа культуры» [1, с. 669–672].

В целостной системе образования М.С. Каган обращает особое внимание на деятельность педагога, в которой предметную подготовку, эрудицию, грамотность и профессионализм он оценивает только как необходимую почву для созревания главного смыслового стержня его деятельности. По его мнению, учительство имеет в культуре высшее предназначение: «Оказывать духовное содействие своим ученикам в их самоопределении как личностей, то есть в свободном выборе каждым такой иерархии ценностей, которая отвечала бы потребностям человечества в нынешней, остро критической фазе его развития. А для этого учитель должен отчётливо понимать сам и уметь донести это до своих учеников, что выработка системы ценностей — это не линейно-однонаправленный, как в освоении наук, а нелинейный синергетический процесс свободного выбора определённых идеалов, смысложизненных установок, «моделей потребного будущего», предметов, как некогда говорили, «веры, надежды и любви», и что достижение этой цели нуждается в иной «технологии» педагогической деятельности, чем преподавание основ наук» [1, с. 594].

Сегодня большинство исследователей культуры России единодушны в понимании необходимости широкой гуманитарной подготовки школьников и студентов, развития специфического гуманитарного мышления как особой сферы саморазвития личности: образно-эмоциональной и ценностно-наполненной. И это не означает снижения ценности рационального познания. В соответствии с принципом дополнительности (Н. Бор), гуманитарное зна-

ние как особый научный метод и форма взаимодействия с миром уравнивает рационально-логическую доминанту мышления и создаёт основания для формирования целостной картины мира.

В практике общего и художественного образования России до сих пор сохраняется заданная с петровских времён рациональная традиция. Она, безусловно, необходима для получения знаний как фундамента деятельности и развития человека. Но это — лишь фундамент. Его имеет каждое здание и каждая постройка, но выше фундамента поднимается собственно постройка, его «уникальное продолжение», которое создаёт, при общих требованиях к основанию, неповторимость и своеобразие поселений, городов, всего мира.

В познавательной деятельности наблюдается тот же принцип. В каждом направлении образования и научной области есть свои фундаментальные основания, без которых об образовании данного рода вообще сложно говорить, тем более об образованности в целом. Но знания задействуются человеком в жизни в том случае, если они были не только получены, но и усвоены, «присвоены» и вошли в систему ценностей.

М.С. Каган неоднократно подчёркивал, что культура и духовные ценности не передаются человеку при рождении. «Своеобразие экзистенциальной ценности состоит не только в её *содержании*, но и в *механизме её порождения*. Дело в том, что духовному бытию индивидуального субъекта эта ключевая, наиболее обобщённая и наиболее интеллектуализированная ценность *не дана непосредственно* ни от рождения, ни в мистическом откровении» [6, с. 124]. Ещё едва проглянувшая цель постигается человеком в жизненном движении «по лезвию бритвы», в сложном самодialogе «республики субъектов», которая составляет его личность. «Человек — это *открытая система*, то есть такая, которая находится в непрерывном взаимодействии со средой, в которой она существует и функционирует» [4, с. 299].

Это значит, что формы и средства построения системы его духовных ценностей будут тоже непрерывно изменяться. В зависимости от изменений внешних обстоятельств и личного отношения к ним неприметно, но постоянно

но и непрерывно меняется и система ценностей личности, и сам человек, и формируемая им культура.

Здесь мы имеем дело с настолько интимной сферой, что, безусловно, не может и не должно быть «прямых» тренажёров в том или ином духовном проявлении человека. Но создать в период становления личности условия для развития способностей её духовно-эмоционального взаимодействия и понимания, научить строить диалогические отношения с миром и другими людьми на основе взаимной эмоциональной комфортности, развить спектр эмоционально-чувственных состояний и личного эстетического опыта детей и юношества просто необходимо. Искусство предоставляет для этого максимально широкие возможности, являясь, по сути, формой отсроченной коммуникации автора, эпохи, «мира высших ценностей» с читателем, слушателем или зрителем посредством художественного произведения.

«Сила искусства в том, что оно входит в сферу общения людей, дополняя в ней реальное общение реальных индивидуумов. Сфера реального общения ограничена у каждого человека эмпирически, а сфера художественного общения безгранична; поэтому когда мы используем искусство в этом его прямом назначении, то величайшие ценности культуры становятся ценностями каждого <...> его жизненной позицией. Вот что такое искусство и вот каким оно должно быть в школе, потому что школьный возраст — это именно то время, когда формируются ценности» [3, с. 30]. Ни одна наука не может дать и сотой доли тех знаний о человеке, которые мы черпаем из произведений искусства. Поэтому, размышляя о перспективах общеобразовательной школы, системы художественного образования и воспитания, важно найти в этом процессе место «искусства как зеркала человека, в которое он глядится, с помощью которого познаёт себя, даёт себя совершенствовать» [7, с. 19].

Кажущаяся лёгкость и доступность восприятия искусства стала причиной рокового небрежения к воспитанию культуры эстетического, художественного, эмоционального общения с произведением, к погружению человека в пространство личной внутренней духовной работы, что, как следствие, по-



влекло за собой атрофирование культуры чувства, её примитивизацию в отношениях человека с человеком, человека с миром, с самим собой. Большинство социальных и нравственных, а косвенно за ними — политических, экономических и психологических, проблем современности глубинными нитями связано с неспособностью человека гибко и разнообразно реагировать на мир, понимать и уметь адекватно выразить своё состояние и потребности.

На эту непопулярную, ушедшую сегодня глубоко в тень проблему ответственности общества и каждого человека перед развитием искусства обращает внимание Ж. Маритен: «Специалисты по эстетике большей частью занимаются ролью искусства относительно человеческого общества. Им следовало бы заняться также и ролью человеческого общества относительно искусства. С момента, когда общество приобретает потребность в искусстве и художниках, общество имеет также определённые обязательства перед ними. Совершенно так же, как писатель обязан чувствовать свою ответственность, это должно делать и общество» [9].

М.С. Каган также отмечает, что «взаимоотношение искусства и культуры, как всякая связь части и целого, является двусторонним» [2, с. 107].

По сути, они направляют наше внимание на решение неотложной системной задачи бытия искусства в культуре: на формирование эмоционально и духовно развитой зрительской среды; на развитие культуры чувства и способности самовыражения человека; на эмоционально-чувственную терапию, происходящую вследствие установления понимания с самим собой.

Гуманитарный подход к организации диалога с искусством предполагает две ступени: изучение необходимой информации о произведении, стиле, эпохе, авторе — с последующим её *ценностным проживанием*, внутренне меняющим школьника или студента, формирующим их способность к нравственному выбору и решению.

Умение понимать искусство — это проблема не столько научная, искусствоведческая, сколько мировоззренческая, духовная и нравственно-психологическая. В работе «Об отношении аналитической психологии к по-

этико-художественному творчеству» К.Г. Юнг отмечает: «Давно известного поэта иногда вдруг открывают заново. Это происходит тогда, когда в своём развитии наше сознание взбирается на новую ступень, с высоты которой мы неожиданно начинаем слышать нечто новое в его словах. Всё с самого начала было уже заложено в его словах, но оставалось потаённым символом, прочесть который нам позволяет лишь обновление духа времени. Нужны другие, новые глаза, потому что старые могли видеть лишь то, что приучились видеть» [10, с. 255].

Как это происходит? Для объяснения разрастания смыслового поля текста М.М. Бахтин использует два понятия — «текст» и «контекст», которые находятся в зависимости друг от друга, образуют систему. А в системе проявляется одно из свойств: если в ней изменить хотя бы один элемент, изменится вся система. Во взаимной связке «текста» и «контекста» тоже изменение одного из них приводит к новому пониманию смысла.

В организации учебного или эмоционального общения с искусством гуманитарный подход опирается на тезис, что каждое произведение хранит в себе неисчерпаемый объём смыслов. Смысловая многозначность порождается духовной природой произведений искусства. В самом произведении — в его сюжете, структуре, образах, отношениях между ними, символических значениях каждого элемента произведения свёрнута бесконечная смысловая цепь. Этот бездонный текст предстоит перед зрителем, читателем, слушателем как мыслящий Океан планеты Солярис, материализующий духовно-смысловые порождения нашего сознания. К этой бесконечности в процессе диалогического общения добавляется столь же загадочный и бескрайний мир человека. Для *гуманитарного* способа организации общения с искусством в школе или концертно-музейной практике *позиция наблюдателя является определяющей*.

Для того чтобы состояться для человека в своей магической художественной сущности, внутренне изменить его личность и тем самым измениться самому в ходе общения, текст произведения необходимо включить

в диалогическое «со-бытие» со зрителем — как равноправного партнёра, задающего зрителю и читателю вопросы и отвечающего на вопросы, задаваемые ему. Марсель Пруст прямо советовал читателям, что «не надо стоять по стойке смирно перед книгами. Их можно кроить и приспособливать к себе» [См.: 8, с. 9].

В диалоге с художественным произведением, как в реальном человеческом общении, требуются те же соблюдения интеллектуальной и духовной тактичности, «вчувствования» в настроение, атмосферу, мир ценностей и смыслов.

Начиная с XIX века исследователи настойчиво доказывают, что деятельность воображения особым образом связывает рассудок и чувственность. На эту тему написано множество работ (В.С. Библер, С.М. Бондаренко, Т.П. Григорьева, В.П. Зинченко, М.С. Каган, Е.Н. Князева, А.Г. Маслоу, М.К. Мамардашвили, В.М. Межуев, В.В. Медушевский, В.В. Налимов, В.С. Ротенберг, М.С. Уваров), но их идеи пока не находят системного применения в практике образования.

Грамотная и заинтересованная организация гуманитарного общения с искусством является одним из устойчивых путей выращивания человека в человеке, для сохранения и упрочения которого имеет смысл объединять усилия лучших научных, творческих и педагогических сил.

На сегодняшний день восстановительная, просветительская и научная работа в духовной и художественной сферах стала первоочередной задачей в образовательной практике России, несущей главную нагрузку в процессе инкультурации личности. Её решение будет содействовать восходящему развитию главного ресурса культуры — человека.

### Литература

1. Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. — СПб.: ИД «Петрополис», 2007.

2. Каган М.С. Искусство в системе культуры // Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. — СПб.: ИД «Петрополис», 2007. — С. 100–128.
3. Каган М.С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Музыка в школе. — 1987. — № 4.
4. Каган М.С. Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в «волшебном зеркале» изобразительного искусства. — СПб.: Logos, 2003.
5. Каган М.С. Философия культуры. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
7. Каган М.С. Что должно быть в основе? // Вестник высшей школы. — 1990. — № 5.
8. Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. — СПб.: Университетская книга, 1997.
9. Маритен Ж. Ответственность художника [Электронный ресурс]. — Режим доступа:  
[http://www.textfighter.org/raznoe/Culture/Mariten/mariten\\_j\\_otvetstvennost\\_hudojnika.php](http://www.textfighter.org/raznoe/Culture/Mariten/mariten_j_otvetstvennost_hudojnika.php)
10. Юнг К.Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Юнг К.Г. Архетип и символ. — М.: Ренессанс, 1991.

**М.С. КАГАН: МЕТОДЫ «ИНТЕЛЛИГЕНТНОЙ»  
И «ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ» ПЕДАГОГИКИ**

*«Да здравствуют музы, да здравствует разум!»  
А.С. Пушкин*

Трудно переоценить вклад М.С. Кагана в науку и педагогику. Для него одно не существовало без другого. Педагогический метод Моисея Самойловича состоял в постоянном совершенствовании не только научных идей, но и способов донесения их до слушателя. Неустанно изобретая схемы, создавая одну за другой монографии, он стремился передать свои мысли, повторить ещё и ещё раз то, что считал важным, способным привести в мир рациональное знание и эмоциональное сопереживание истине. Одно можно представить как «интеллектуальную» педагогику, другое как «интеллигентную».

Известно, что Моисей Самойлович настаивал на принципиальном различии обучения и воспитания. Обучение — это передача знаний, здесь допускается использование авторитарности, довольно жёстких способов организации учебного процесса; воспитание же предполагает приобщение к системе ценностей. Связующим звеном между этими двумя полюсами было его пристрастное отношение к искусству, художественной культуре, эстетическому началу, которое вытекало из потенциальных возможностей искусства переводить систему знаний в систему ценностей. Он неоднократно подчёркивал «интегральное качество произведения искусства», говорил об «аксиологическом синтезе», сплавленном с художественной ценностью.

Именно в Петербурге зарождается понятие «универсальности эстетического отношения, проявляющегося не только в искусстве... но во всей практической жизни и тем самым не отгораживающего искусство от жизни, а сближающего их» [1, с. 115].

Поэтому первейшим методом «интеллигентной» педагогики Моисея Самойловича Кагана я бы назвала именно опору на искусство во всех книгах,

лекциях, просто в человеческом общении. Это можно увидеть всюду — в поэтических цитатах в любых самых «научных» работах; эпитетах, которые он подбирал для дарственных надписей книг; иллюстративном материале, поражавшем включением столь обширного материала, что часто в них оказывались наряду со всемирно признанными шедеврами неизвестные широкому кругу читателей работы; безупречном собственном внешнем виде, даже в подборе реплик и анекдотов для проведения праздничных застолий. Можно также обратиться к перечню его работ. Названия нам хорошо известны и говорят сами за себя — «Морфология искусства», «Музыка в мире искусств», «Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в “волшебном зеркале” изобразительного искусства»...

Второй метод, который Моисей Самойлович сам называл «сутью интеллигентности», — «единство высокого уровня образованности и преодолевающих эгоизм личности нравственно-политических установок, убеждений, идеалов» [1, с. 117]. Он сам обладал той страстной приверженностью идеям, которая позволяет петербургскому интеллигенту доходить до самопожертвования. Учительство занимало в его жизни много времени, которое он тратил на студентов, аспирантов и докторантов — и никогда не позволял себе чего-нибудь не дочитать в откровенно сырой ученической работе или не объяснить очевидных истин, до которых ученик не добрался по своему же собственному неразумению. В какой-то степени это тоже жертвенность, однако Моисей Самойлович чрезвычайно гордился своим учительством. Однажды он так и подписал подаренную мне книгу — Учитель.

Интеллигентность и тактичность Моисея Самойловича распространялись на всё вокруг. Хорошо помню, как зачеркнутый на  $\frac{3}{4}$  объёма мой первый принесённый ему вариант главы диссертации не заставил меня чувствовать себя неспособной к созданию научного текста. Я не только не отказалась от написания диссертации, но почувствовала необходимость работать дальше и лучше. При любой возможности он стремился подчеркнуть достоинства ученика и вселить в него веру в свои силы.

Это истинно петербургский тип духовности, специфическая петербургская интеллигентность. Моисей Самойлович видел её в повседневной жизни и называл множество имён, от А. Бенуа до С. Юрского, демонстрировавших «непоказной демократизм, отзывчивость, отвращение к казенщине, чиновному высокомерию, начальственной психологии» [1, с. 118]. Безусловно, этими качествами в полной мере обладал и он сам. Помимо потока идей и знаний, который М.С. Каган неустанно передавал и ученикам, и коллегам, восхищал его подход к бытовым вопросам, «мелочам», из которых состоит наша жизнь. Он всегда отвечал на звонки, правил любой текст до запятых, был точен в датах и времени со всеми, независимо от статуса и положения в обществе.

Когда Моисей Самойлович обращался непосредственно к характеристике петербургского типа духовности, он различал три социально-конкретных типа петербургской интеллигенции: дворянский интеллигент, интеллигент-разночинец, пролетарский интеллигент. Изначальные методы «интеллигентной» педагогики, такие как универсальность действия эстетических критериев, родственность с духовным кодексом дворянского интеллигента декабристского типа, желание единения добра и красоты, — вышли из дворянской среды и, по М.С. Кагану, были усвоены последующими типами интеллигенции.

Кроме того, петербургская дворянская интеллигенция немыслима без знания как минимум трёх языков — русского, немецкого и французского. Знал ли их Моисей Самойлович? Конечно. И ещё немного английский. Увы, к моменту моего пребывания в аспирантуре (1990-е годы) эта характеристика учёного и интеллектуала встречалась среди студентов и аспирантов крайне редко. Хотя просмотреть книги по теме моей диссертации на английском языке мне всё же пришлось, поскольку хотелось соответствовать запросам Учителя настолько, насколько это было возможно.

Другая «существенная примета петербургского интеллигента — его интернационализм и религиозная толерантность» [1, с. 115]. Эта примета вошла в методiku Моисея Самойловича в наиболее жёстком сциентистском

виде — отрицании религии как равноправного союзника в постижении мироздания. Это притом, что сам он воспринимался как фигура метафизическая. Удивительна его стойкость и последовательность в этом вопросе. Эта черта породила связь Моисея Самойловича с рационалистическим складом сознания интеллигентов-разночинцев второй половины XIX века. Вероятно, именно здесь, и прежде всего в Петербурге, нужно искать тот рационалистический тип мышления М.С. Кагана, который позволил ему стать, как сказал Ю.М. Шор, «структурником» и «систематиком» [3, с. 77]. Хотя остальные методы разночинной интеллигенции были ему чужды, как то: моноличность, бескомпромиссность, революционная борьба, террор и экспроприация. Но даже в этой среде радикально настроенных разночинцев Моисей Самойлович находил противопоставленные революционной интеллигенции ценности — культурный, просветительский путь, и особенно педагогический.

Педагогический путь характерен и для пролетарской интеллигенции, которой было сложнее, по сравнению с разночинцами и тем более с дворянством, воспитать в себе интеллигентность.

Моисей Самойлович верил в появление «нового, четвертого типа российского интеллигента, наследующего лучшие качества всех его предыдущих социальных модификаций» [1, с. 227]. Он связывал это с задачей сопряжения образования и обучения с формированием системы ценностей, с педагогикой. А в основе педагогического дара М.С. Каган полагал наличие «двух чувств любви — к своему предмету и к своим ученикам» [3, с. 29].

#### Литература

1. Каган М.С. История культуры Петербурга: Учебное пособие. — СПб: Изд-во СПбГУП, 2000.
2. Каган М.С. О времени, о людях, о себе. — Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2005.
3. Творческое наследие М.С.Кагана: традиции и трансформации в современной культуре: круглый стол, 18 мая 2010 г. — СПб.: Изд-во СПбГУП, 2011.



## ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ М.С. КАГАНА

Моя встреча с М.С. Каганом произошла десять лет назад, когда я, сняв погоны, пришёл работать в Герценовский университет на кафедру теории и истории культуры (в то время — художественной культуры). Мне не посчастливилось быть учеником Моисея Самойловича, однако до настоящего времени я продолжаю находиться с ним в напряжённом диалоге — через его книги, статьи, научные концепции.

Однажды он поделился со мной воспоминаниями о службе в армии, военном времени. Оказалось, что после ранения, полученного в районе Старого Петергофа, Моисей Самойлович оказался в госпитале в Перми, где после продолжительного лечения был оставлен на политработе в должности начальника клуба и оставался на этом посту до возвращения в конце войны в родной Ленинград. Я тоже молодым лейтенантом начинал с такой же должности, но в мирное время, и в дальнейшем более чем тридцатилетняя деятельность на поприще культурно-просветительской работы в Вооружённых Силах стала моим призванием.

Жизненный путь Моисея Самойловича Кагана закончился 10 февраля 2006 года. Знаменитый учёный и философ, великий труженик, всю сознательную жизнь одержимый жаждой познания, отдавший этому призванию все свои недюжинные духовные, душевные и телесные силы, — он оставил большое творческое, теоретическое наследие. Наследие, разностороннее по своему предметно-познавательному содержанию: он последовательно и одинаково плодотворно работал как искусствовед, эстетик, философ, культуролог и снова философ. Наследие, поражающее масштабом и фундаментальностью, системностью и доказательностью полученных результатов.

Помимо постоянно разрабатывавшейся им философской теории деятельности, он сделал своими территории философии культуры и философской антропологии, аксиологии и методологии гуманитарного познания, исторической культурологии и педагогики. Названия его книг, увидевших свет после «Человеческой деятельности», говорят сами за себя: «Мир общения» (1988), «Системный подход и гуманитарное знание» (1991), «Философия культуры» (1996), «Град Петров в истории русской культуры» (1996, 2006), «Философская теория ценности» (1997), «Эстетика как философская наука» (1997), «Введение в историю мировой культуры» (2000—2001), «Се человек... Жизнь, смерть и бессмертие в “волшебном зеркале” изобразительного искусства» (2003). И, наконец, как итог и объективный предел непрерывно расширявшегося, космического мышления, — «Метаморфозы бытия и небытия» (2006). Невероятный, фантастический — как по количеству, так и по качеству и значительности сделанного — список! Хотя и он не даёт исчерпывающего представления обо всём творчестве М.С. Кагана, уже при жизни сделавшем его классиком.

С 2006 года в нашем городе проводятся Кагановские чтения, которые я стараюсь не пропускать, отдавая дань этому выдающемуся российскому философу, культурологу, эстетике, искусствоведу и просто замечательному человеку, который для меня был и остаётся одним из интеллектуальных и нравственных ориентиров.

В настоящее время, когда накоплен огромный массив фактического материала по истории мировой культуры, продолжается интенсивный поиск новых теоретических подходов к её истолкованию. Оригинальная концепция культуры как саморазвивающейся системы, последовательно исповедовавшаяся М.С. Каганом, была и остаётся одной из наиболее перспективных попыток такого рода.

Основой развиваемых Каганом взглядов на культуру служит системный подход к её изучению: культура рассматривается как система человеческой деятельности, охватывающая все её формы, процессы и продукты. Понятие

системы претерпело длительную эволюцию и к середине XX века стало одним из важнейших в работах философско-методологического характера. Осмысление содержания, скрывающегося за данным понятием, продолжается и в наши дни.

Представления о сложодинамических, развивающихся системах в течение длительного времени складывались под определяющим влиянием ряда конкретных научных дисциплин, таких как эволюционная теория, теория относительности, квантовая физика, структурная лингвистика, а затем и кибернетика, системотехника. Сыграли здесь большую роль и некоторые философские учения. В последние десятилетия, с возрастающей ролью синергетики как теории самоорганизации в открытых системах, теории катастроф и т.п., — понятие системы, особенно развивающейся, вновь претерпевает существенные изменения. В равной мере это касается и методологических аспектов применения системного подхода. Не видеть этого просто нельзя.

Ситуация усложняется ещё и тем, что обогащение системного подхода происходит, в основном, с опорой на знания, накопленные естественными науками. Общественные науки, а тем более сфера гуманитарного знания, в этом отношении пока, к сожалению, не могут составить им конкуренцию.

Обычно считается, что один из серьёзных недостатков, присущих большинству гуманитарных дисциплин, состоит в их теоретической рыхлости, неопределённости, в отсутствии должной строгости при использовании понятийного аппарата. Но ведь гуманитарное знание — это познание, по мысли М.С. Кагана, «всего субъективного, духовного, уникального» [1, с. 216]. Моисей Самойлович энергично возражал тем, кто считал невозможным исследование этой сферы с позиций системного подхода.

М.С. Каган явился одним из первых учёных, кто глубоко почувствовал необходимость новых методологических подходов к разработке и упорядочению теоретического содержания различных областей гуманитарного знания.

В работе «Образование, воспитание, культура» (1995) он подчёркивал, что в истории теоретической мысли последних столетий содержание поня-

тий, обозначенных в названии статьи, не получило чёткой дифференциации, а нередко — и на Западе, и в России — они употреблялись как простые синонимы. Такое положение сохраняется часто и сейчас не только в обыденном их употреблении, но даже в педагогической литературе. Между тем, на нынешнем этапе развития философской антропологии, культурологической мысли и самой педагогики есть острая необходимость чётко развести их значения и понять соотношение этих значений, ибо реализация современных требований к процессу формирования входящих в жизнь поколений возможна лишь при условии ясного представления о системном характере данного процесса, а значит — о его компонентах, необходимых и достаточных для того, чтобы процесс этот был эффективным; о взаимосвязях этих компонентов, образующих структуру его целостного протекания; о его динамике, как исторической, так и биографической (поскольку биография индивида есть его история).

Эта биография есть процесс вхождения индивида, со всеми его врождёнными особенностями анатомии, физиологии и психологии, в культуру и систему общественных отношений; в ходе этого процесса индивид превращается в личность — биосоциокультурное существо, самую сложную системную целостность из всех известных нам в мироздании.

Современное общество нуждается в свободной и гуманистически ориентированной, всесторонне-целостной личности. «Целостность» в данном случае означает сравнительно равномерное развитие основных сторон индивидуального бытия человека — его тела, духа и социального поведения. Первую задачу решают медицина и физическая культура, третью — научение исторически конкретным правилам жизни в системе социальных коллективов — от семьи до общества в целом, а вторая задача, наиболее сложная, осуществляется совместными усилиями семьи и школы в диалектической взаимосвязи воспитания и образования.

Для развития абстрактного мышления история культуры выработала механизм образования, передающего индивиду основы добытых наукой знаний:

развитие способности переживания (работа «духовных чувств», по К. Марксу) обеспечивается средствами воспитания, которое приобщает входящее в жизнь юное существо к ценностям родителей, друзей, наставников в ходе его с ними духовного общения; развитие воображения (и фантазии как его наиболее активной формы) осуществляется в первую очередь силами художественного воспитания, так как искусство является прямым творением воображения и восприятие его произведений имеет в своей основе сотворческую активность воображения читателя, зрителя, слушателя. Поскольку же художественное творчество вбирает в себя познавательные и ценностно-осмысляющие действия человеческого духа, постольку искусство оказывается способным формировать человеческую духовность целостно, в реальном живом единстве всех её компонентов.

«Определение направления преобразования унаследованной нами “общеобразовательной” школы зависит от того, какой тип личности хотим мы получить “на выходе”: однобокого эрудированного “специалиста” или прагматика-коммерсанта, или узкого “технаря”, или носителя религиозного сознания, в котором кое-кто хочет видеть альтернативу рухнувшей коммунистической идеологии, или же целостную личность, у которой широкие и разносторонние знания были бы уравновешены с нравственными, гражданскими и эстетическими ценностями и с умением практически воплощать их в реальном поведении» [2, с. 660–661].

В работе «О воспитании как специфической социальной деятельности и роли искусства в нем» (1982) М.С. Каган обращается к простейшему опыту каждого как родителя. Совсем нетрудно учить своего ребёнка, отмечает он, правилам математики, физики, передавать ему любые знания, но как трудно установить с ребёнком дружеские отношения! Каждый знает по себе, что воспитывать ребёнка можно только тогда, когда он видит в тебе хоть и старшего, но друга. А он может видеть в тебе друга только в том случае, если ты относишься к нему с тем уважением и с той любовью, которые заставляют признавать его равным тебе в принципе человеком. Тогда вырабатываются

единые ценности. Когда же этого нет, то ты можешь лишь читать мораль, нравоучения, которые вызывают зевоту у ребёнка и которые никакого воспитательного значения не имеют.

В своё время выдающийся учёный Д.С. Лихачёв говорил, что наша молодёжь является более образованной, чем западная, но менее воспитанной: «Для нашей школы серьезнейшая проблема — это проблема воспитания. Сравнительно просто передать тем 30 мальчишкам и девчонкам, которые сидят у тебя в классе, некую сумму знаний. Для этого необязательно, чтобы они были твоими друзьями. Для этого необязательно их любить и не нужно в каждом из них видеть субъекта, уникальное существо, неповторимую личность. А вот для того, чтобы воспитывать, нужно к каждому из них обращаться, как к субъекту, с каждым наладить душевную связь. Только тогда начинается воспитание» [2, с. 657].

Если животное получает от рождения в своем генотипе программу поведения и каждая особь от рождения «знает» почти всё, что она должна знать, и умеет всё, что она должна уметь, то человек — это такое животное, которое от рождения никаких поведенческих программ не имеет. Человека делает человеком процесс его приобщения к культуре. Но как конкретно происходит это приобщение?

«Первая дорога — это передача человеком человеку знаний. Вторая дорога — это передача человеком человеку умений. Третья дорога — это передача человеком человеку ценностей.

Почему существуют именно эти три дороги, а не две или пять? Потому, что предметная деятельность человека реализуется трояким образом — как деятельность преобразовательная, как деятельность познавательная, как деятельность ценностно-ориентационная. Поэтому человек в процессе своего развития должен овладеть всеми этими тремя видами деятельности: научиться работать, преобразовывать мир, получать необходимые знания, овладевать ценностями, которые направляли бы и его практическую, и теоретическую, и художественную деятельность по тому или иному пути. Потому-то культура

и должна была исторически выработать три разных механизма, оптимальных для решения этих трех задач.

Наконец, третий путь социализации индивида — передача ценностей. Понятие “ценности” охватывает все то, что мы называем обычно десятком различных понятий: это идеалы, нормы, цели, это все то, к чему человек стремится, что он любит и что содержится в его мировоззрении, мирозерцании, мироощущении. К сожалению, наши философы до сих пор не разработали по-настоящему теорию ценностного сознания, хотя они прекрасно разработали теорию познания, и потому остается неясным, что ценности нельзя передавать так же, как передаются знания. Когда мы передаем ценности как знания, то и формируем людей, которые все знают, но поступают не в соответствии с этими знаниями, потому что из знания ценностные ориентации не возникают» [2, с. 658].

Характеризуя сложный процесс воспитания, А.С. Макаренко когда-то писал: «Воспитание есть процесс социальный в самом широком смысле. Воспитывает всё: люди, вещи, явления, но прежде всего и больше всего — люди. Из них на первом месте — педагоги». Эта мысль должна лечь в основу нашей практической деятельности.

#### Литература

1. Культурология: Учебник / Под ред. Ю.Н. Солонина и М.С. Кагана. — М.: Высшее образование, 2005.
2. Каган М.С. Избранные труды в VII томах. Т. III. Труды по проблемам теории культуры. — СПб.: ИД «Петрополис», 2007.

## **II. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕРОССИЙСКОГО И РЕГИОНАЛЬНОГО КОНТЕКСТА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**В.И. Ключкин, А.С. Мищенко**

### **ПЕДАГОГ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Модернизация отечественного образования предусматривает масштабные изменения в его организации и содержании, методическом и технологическом обеспечении. Эти меры государственной политики призваны повысить его качество, эффективность и доступность для населения.

В документах, определяющих политику государства в области образования, ключевая роль в его модернизации отводится педагогу. Именно педагог в своей повседневной учебно-воспитательной работе с учащимися реализует на практике цели, задачи, инновационные подходы, принципы и технологии, которые обеспечивают эффективность процесса модернизации образования.

Признание педагога в качестве ключевой фигуры модернизации отечественного образования предполагает повышение требовательности как к профессионализму и эффективности его профессиональной деятельности, так и к повышению социального статуса и общественного престижа педагогической профессии. Для этого государством предпринимаются усилия по повышению заработной платы педагогов, по совершенствованию их профессиональной подготовки, по омоложению педагогического корпуса, по модернизации квалификационных требований и стандартов педагогической деятельности, по улучшению условий труда преподавателей и т.д. Однако эти меры пока не принесли ожидаемых результатов.

Прежде всего следует отметить чрезвычайно острую проблему оплаты труда педагога. Ввиду её особой значимости в деле модернизации образова-



ния правительством России ещё в 2006 году предусматривалось довести среднюю заработную плату педагогического корпуса до её среднего уровня по промышленности. В действительности же, по данным Минобразования, среднемесячная начисленная заработная плата работников образовательных учреждений (без руководящего состава) за 2009/2010 учебный год в Российской Федерации достигла 60% от среднего уровня значений данного показателя по промышленности. Из-за этого не удалось решить проблему кадрового обеспечения образования, особенно привлечь в сферу образования молодых специалистов, наиболее восприимчивых к инновационным процессам. По данным Росстата, за пять лет, с 2006 по 2010 год, доля преподавателей со стажем от 2 до 5 лет, закрепившихся в школе после первых лет работы, снизилась с 6,3 до 5,3%, в этот же период доля педагогов пенсионного возраста увеличилась с 16 до 18%. Эти процессы происходили на фоне 9-процентного снижения общей численности педагогов, занятых в сфере образования (данные заимствованы нами из доклада Аналитического центра при Министерстве образования РФ, опубликованного на его сайте в 2011 году).

Известно, что педагогическая деятельность — это одна из наиболее сложных и психологически затратных профессий. В условиях модернизации образования эти параметры деятельности педагогов существенно выросли. Это подтверждают и результаты наших социологических опросов 2009–2014 годов (опросы проводились на экспериментальных площадках нашего института, расположенных, главным образом, в Санкт-Петербурге). Так, характеризуя произошедшие за последние 10 лет изменения в своей работе, 82,5% педагогов отметили усиление напряжённости учебных программ, 84,6% из них подчеркнули усиление нервной нагрузки в своей работе, ещё 90,1% респондентов — повышение интенсивности своего труда. Вместе с тем низкая, с общественной точки зрения, заработная плата педагогов вынуждает их брать дополнительную учебную нагрузку, которая и без того достаточно высока, что ведёт к повышенному напряжению их физических и психологических сил. Очевидное следствие этого — быстрое профессиональное выгорание пе-

дагога и снижение его инновационной активности. Вместо внедрения в свою деятельность инноваций и новых подходов педагоги вынуждены, экономя время и силы, придерживаться годами отработанных методик, средств и приёмов учебно-воспитательной работы с учащимися. Как показывают наши исследования, больше половины из опрошенных педагогов (63,8%) после многих лет модернизации образования и внедрения в практику инновационных педагогических концепций и технологий продолжают использовать в своей учебно-воспитательной работе традиционные (классические) педагогические методы и технологии.

Низкая заработная плата оказывает негативное влияние на социальный статус и престиж профессии педагога: уровень оплаты труда есть экономическая форма оценки его общественной значимости. Низкий социальный статус современного педагога, как отмечают эксперты Аналитического центра при Правительстве Российской Федерации, — это одна из наиболее актуальных проблем отрасли в целом. Данные нашего опроса педагогов школ, лицеев и колледжей подтверждают эту оценку: снижение общественного престижа педагогической профессии отметили 60,8% опрошенных нами преподавателей. На эти процессы влияет негативное отношение общества к педагогу. Зная о низкой зарплате педагогов, получив из СМИ негативную информацию об их работе, молодежь перестаёт питать к своим преподавателям должное уважение. Не случайно больше половины педагогов — участников проведённых нами опросов (57,3%) — отметили факт снижения их авторитета в глазах учащихся.

Это усугубляется распространяемым сегодня взглядом на образование как сферу образовательных услуг. При таком подходе традиционные для школы воспитывающие отношения «педагог — учащиеся» замещаются функционально-обменными отношениями «производитель — потребители особых образовательных услуг». Следовательно, при рассмотрении образования как сферы эдукационных услуг, педагоги — их производители — не вправе предъявлять каких-либо требований к учащимся — потребителям об-

разовательных услуг. Наоборот, учащиеся получают определённые права требовать от педагога качества предоставляемых им образовательных услуг, предъявлять претензии к нему за свои плохие знания или недостаточные умения и навыки. Это ярко иллюстрируется следующим фактом: оценивая во время опроса изменение различных характеристик современного педагогического корпуса за последние пять — десять лет, 31,4% учителей отметили повышение требовательности к себе, в то же время 29,2% респондентов подчеркнули снижение требовательности своих коллег к учащимся. Естественно, такая ситуация не может способствовать повышению авторитета педагогов у молодёжи.

Осуществляемая модернизация образования оказывает весьма неоднозначное влияние на профессиональную деятельность педагога. С одной стороны, педагоги отмечают положительные изменения условий своего труда: 70,0% респондентов — повышение его информационно-технической оснащённости, 52,6% опрошенных указывают на расширение своих творческих возможностей, 20,5% педагогов — усиление взаимодействия с коллегами. С другой стороны, 66,7% педагогов жалуются на регулярно испытываемые стрессы на работе. При этом важные профессиональные функции реализуются ими с высокой и очень высокой степенью трудности. В числе таких функций называются: организация учебно-воспитательного процесса — 23,2%, формирование системы знаний и умений учащихся — 29,1%, обеспечение дисциплины на уроках — 25,6%, формирование дружного ученического коллектива — 33,1%, обеспечение учебной активности каждого ученика — 33,5%, индивидуальное сопровождение учащихся — 36,6%, воспитание гражданственности учащихся — 34,5%. Одновременно с этим почти треть педагогов (32,0%) сетуют на снижение результативности обучения учащихся, а 37,2% — на снижение результативности своей воспитательной работы.

Причина парадоксального усложнения педагогической деятельности при улучшении её условий, на наш взгляд, можно объяснить противоречивыми тенденциями, имевшими место в её развитии за последнюю четверть

века. С одной стороны, в последние годы утрачивался смысл и дух образования, хотя этим процессам и противостояли педагоги. Так, 65,1% опрошенных нами педагогов отмечали, что они видят своей приоритетной задачей нравственное развитие учащихся, 61,9% педагогов — их интеллектуальное развитие, 36,5% респондентов — эстетическое развитие, 39,7% — стремятся воспитать у своих учащихся альтруизм, 29,4% — патриотизм, 23,0% педагогов — творческие способности молодёжи. С другой стороны — в обществе и школе постоянно усиливаются проявления утилитарности, прагматизма и индивидуализма. Это отмечают сами педагоги. В частности, в духовном и нравственном развитии учащихся, по их мнению, заметно усиливаются прагматизм, когда главное в жизни — это денежная выгода (81,0%), индивидуализм (44,6%), грубость и агрессивность (55,4%). И наоборот, снижаются уважение к педагогам (57,0%), дисциплина (56,6%), трудолюбие (55,7%), творческая инициатива (48,7%). Понятно, что всё это усложняет и снижает результативность их работы, хотя педагогам в подобных условиях всё же удаётся обеспечивать учебно-воспитательный процесс и организовывать учебную и познавательную деятельность своих учащихся. Это происходит благодаря общей и профессиональной культуре педагогов, их чувству ответственности за результаты своего труда.

Роль педагога, как ключевой фигуры учебного и воспитательного процесса, деформируется самими процессами модернизации российского образования. Например, главной задачей отечественной образовательной политики объявляется «обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности», и вместе с тем в концепции единого учебника истории специально подчёркивается, что он «не должен содержать готовых определений понятий, а должен предусматривать работу с ними»: самостоятельное определение через род и видовые отличия, соотнесение и пр. (См.: Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории). Но любому педагогу известно, что без чётких научных понятий никаких фундаментальных знаний у человека быть не может, а для самостоя-

тельного формирования научных понятий учащиеся, по определению, не имеют необходимой теоретической подготовки.

Другой пример: декларируется необходимость усиления социальной направленности системы образования и в этой связи подчёркивается, что «школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков», вместе с тем от педагогов требуют усиливать индивидуализацию образовательного процесса, обеспечить выбор учащимися своих индивидуальных образовательных маршрутов в соответствии с их актуальными и перспективными интересами и потребностями. Во-первых, индивидуализация образовательного процесса, трактуемая не в смысле классического педагогического принципа индивидуального подхода в обучении и воспитании, а в смысле удовлетворения индивидуальных интересов и потребностей учащегося, способна, скорее, развить у него индивидуализм и эгоцентризм, нежели сформировать социальную направленность. Во-вторых, индивидуальные образовательные маршруты учащихся могут постоянно изменяться, следовательно, никакой целостной системы знаний, умений и навыков у молодёжи не может быть сформировано. Мы полностью согласны с М.С. Каганом в том, что, «имея десятки, если не сотни учеников, учитель не может общаться с каждым как с целостной, своеобразной и уникальной личностью» [1].

Третий пример: в современном отечественном образовании воспроизводится противоречие между декларациями об опоре на «богатейший опыт российской и советской школы» и его очевидной вестернизацией в её худших проявлениях, характерных для американской системы образования. Известно кардинальное различие российской и американской систем образования, определявшееся культурными, историческими, экономическими и социальными условиями их развития. Преодолеть это различие за несколько лет и даже десятилетий невозможно. Поэтому при модернизации российского образования в форме его вестернизации современный педагог фактически ставится перед необходимостью признания преимущества американской педаго-

гической теории и практики и отказа от известных ему со студенческой скамьи достижений отечественного образования. Однако известно, что Америка в середине прошлого века стала реформировать своё образование, именно осознав значительное преимущество советского образования.

Примечательно, что, несмотря на разрушительные тенденции в российском образовании, имевшие место последние двадцать пять лет, качество школьного образования в Америке продолжает уступать нашему отечественному образованию. В этом убеждают следующие факты. Результаты международных исследований качества образования в различных странах мира (TIMSS), которые проводятся с 1991 года по настоящее время, показывают, что российские учащиеся постоянно опережают своих сверстников из США. Так, по результатам тестирования учащихся 8-х классов по математике Россия в 1995 году заняла 15-е место, а США — 28-е; по естествознанию, соответственно, — 14-е и 17-е места. В 1999 году российские учащиеся заняли по математике 12-е место, а их сверстники из США — 19-е; по естествознанию, соответственно, — 16-е и 18-е места. В 2011 году Россия занимала по математике 6-е место, по естествознанию 7-е, а США и по математике, и по естествознанию занимали 10-е место. По результатам Международного проекта «Изучение качества чтения и понимания текста» в 2011 году российские учащиеся заняли 2-е место, а их сверстники из США — 3-е. Таким образом, возникает вопрос: зачем нужно модернизировать российское образование, сближая его с отстающим от него западным, особенно американским, образованием, вместо того чтобы ориентироваться на значительно опережающие нас в этой сфере Сингапур, Южную Корею, Тайвань, Гонконг или Японию?

Следует подчеркнуть, что вред, приносимый российской педагогической теории и практике вестернизацией образования, имеет важное качественное измерение: бездумная ориентация на западные традиции отрывает российского педагога от его национальных корней, разрывает его связь с культурными, историческими и духовными скрепами российского народа, обесценивает в его глазах не только известные достижения классической ми-

ровой и русской педагогики, но и сформировавшиеся на этой основе собственные педагогические воззрения, собственный многолетний опыт. Всё это не позволяет российскому педагогу, как ключевой фигуре процесса модернизации российского образования, в полной мере реализовать свой богатый педагогический потенциал.

В заключение работы необходимо сделать два важных вывода.

1. Осуществляемая в настоящее время модернизация российского образования поставила педагога в весьма сложные условия. При значительном повышении требований к уровню его профессиональной компетентности, эффективности и качеству работы наблюдается значительное снижение социального статуса и престижа педагогической деятельности. При существенном усложнении и интенсификации труда учителя его заработная плата по-прежнему остаётся низкой. Она не соответствует ни затратам его труда, ни его профессиональной квалификации. В процессе модернизации воспроизводятся диспропорции между декларируемыми в ней целями и её ориентацией на американское образование, весьма критично оцениваемое самими американцами. Игнорируются достижения отечественной педагогики. Все эти и другие особенности модернизации нашего образования вызывают у педагогов непонимание и отчуждение, не позволяют им в полной мере реализовать свой творческий потенциал и в конечном итоге снижают продуктивность их учебной и воспитательной работы с молодёжью. Именно здесь кроется одна из основных причин продолжающегося снижения качества российского образования в целом.

2. Признавая правомочность критического отношения педагогов к проводимой модернизации образования, всё же никак нельзя согласиться с теми исследователями и практиками, кто вообще отвергает её или предлагает установить на неё временный мораторий. Модернизацию образования как важнейшего условия обеспечения современного развития российского общества нельзя ни отменить, ни остановить на время. Она должна продолжаться. При её осуществлении необходимо реально улучшить материальные условия

жизни и деятельности педагога как ключевой фигуры сферы образования; опираться на концепцию реиндустриализации отечественной экономики; перестать стремиться к абстракциям постиндустриального общества; разрешать накопившиеся в отечественном образовании проблемы на основе национальных интересов и культурно-исторических традиций российского государства. В этом случае, модернизируя отечественное образование, мы перестанем слепо и бездумно копировать западные образцы и, наконец, обопрёмся на творческий потенциал лучших достижений мировой и, в особенности, отечественной педагогики.

#### Литература

1. Каган М.С. Философия культуры. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.

**А.В. Шакурова, И.А. Князева**

### **МОТИВАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Степень, в которой организация достигает своих целей, то есть её эффективность, является основополагающим условием жизнедеятельности каждой организационной системы (сферы услуг, тяжёлой и лёгкой промышленности, системы здравоохранения и образования) на любом уровне её существования (индивидуальном, групповом и организационном). При этом подходы к определению организационной эффективности условно делятся на ресурсный, целевой, процессный и организационно-культурный [3; 5; 7; 10]. Так, в рамках ресурсного направления организационная эффективность определяется по тому, насколько успешно организация приобретает и использует ресурсы, необходимые для собственного функционирования. Согласно



целевому подходу, желаемыми результатами деятельности являются прибыльность, рост доли рынка, отдача прибыли на инвестированный капитал. В соответствии с процессной концепцией, результаты деятельности измеряются «внутренними» показателями, такими как отсутствие конфликтов, удовлетворённость персонала, его приверженность собственной организации, степень доверия между работниками и менеджментом, а с организационно-культурной позиции максимальной эффективности предприятия способствует правильное соотношение доминирующих культурных ценностей, используемой стратегии и организационной структуры и особенностей внешней среды. Указанные подходы по своей сути раскрывают особенности существования организации на макроуровне.

В отношении трудового поведения конкретного работника понятие «эффективность» логичнее связывать со степенью готовности индивидуального субъекта к реализации трудовой деятельности на своём рабочем месте, которая влияет на жизнедеятельность организации не менее серьёзно, чем забота о внутреннем климате, наличие или отсутствие требуемых ресурсов, адекватных стратегических целей, конфликтов и других социально-психологических факторов. Согласно представителям рефлексивно-деятельностного подхода в психологии труда (О.И. Конопкин, В.А. Пономаренко и др.), готовность к труду представляет собой системное единство мотивационно-целевого и операционального компонентов профессиональной деятельности, которое реализуется через выявление и самостоятельное формирование субъектом её полной социокультурной и психологической поддержки [6]. При этом социокультурной и психологической поддержкой и обеспечением следует считать совокупность определённых внутренних условий, а именно [11]: адекватную мотивацию и субъектную личностную позицию, концептуальную модель профессиональной деятельности, средств и способов её организации и осуществления, поведенческую компетентность субъекта профессиональной деятельности, обусловленную индивидуальными мотивами и целями, относительно самостоятельную сознатель-

ную деятельность со специфическим содержанием функций поддержки процесса профессионализации. Соответственно, существование у работника определённых потребностей, установок, ценностей, оргкультурных представлений, целей и критериев успеха определяет степень его мотивационно-целевой готовности эффективно справляться со своими функциональными обязанностями, а наличие ролевых идентификаций и регуляционных умений — уровень регуляционно-поведенческой компетентности субъекта. При этом мотивационно обусловленная способность работника выступать преимущественно в профессиональных ролях, занимая конструктивную позицию результативного взаимодействия с другими людьми, независимо от их этнической и религиозной принадлежности, оказывается крайне важной и востребованной в современных условиях, которые предполагают высокую вероятность присутствия в одном коллективе представителей самых разных этнических групп и сообществ.

В данной работе представлены результаты исследования мотивационно-целевого и операционального типов готовности педагогов, занятых в системе среднего профессионального образования ( $n=37$ ), и самих учебных заведений к реализации современных образовательных стандартов подготовки специалиста, территориально расположенных в одном из крупных промышленных регионов. В качестве методического инструментария использовались методики организационной диагностики К. Камерона–Р. Куинна [8] и М. Белбина [1; 2], адаптированные А.В. Шакуровой применительно к образовательным учреждениям.

На первом этапе исследования проводился анализ структурной и стратегической ориентированности средних профессиональных учебных заведений на запросы внешней среды и, прежде всего, её социальных агентов: государства, общества и работодателей. Как известно, в соответствии со Статьей 48 «Закона об Образовании» обязанности и профессиональная ответственность педагогов подразумевают «развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, фор-

мирование гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира» [4, с. 149]. Предпочтения высшего и среднего менеджмента российских предприятий также фокусируются на «законодательно желательных» качествах человека: инициативности, креативности, гибкости, независимости, а также на целях рыночного и инновационного форматов организационной жизни (результативности и инновационности), достижению которых могли бы способствовать указанные характеристики. Вместе с тем, процесс профессионального обучения в колледжах и техникумах, согласно оценкам респондентов, осуществляется в иерархической среде с деловой доминантой, ценности которой — «порядок» и «результат» — по ряду аспектов преобладают над ценностями клановой или адхократической культур («отношения» и «инновационность», соответственно), а по ряду — выражены в той же степени. Так, общий стиль лидерства представляет собой пример чёткой координации совместных усилий и ведения дел в соответствии с расписанием, учебным планом и другими нормативными актами на фоне позитивного микроклимата и ожидания менеджментом от исполнителей эмоциональной поддержки своих решений. Сочетание иерархичности с требовательностью администрации, заботой о репутации учреждения, поощрением личных достижений педагогов проявляется также в специфике управления коллективом и стратегических целях организационной деятельности. Однако наряду с напряжённым вниманием руководства к педагогическому процессу, его организации и контролю в соответствии с нормативно-правовой базой, а также к индивидуальным трудовым усилиям, хорошие отношения в ходе целеполагания имеют не меньшее значение, чем установка на результат, а при определении критериев успеха клановый компонент равносильен ценностным основаниям иерархически-деловых моделей.

Таким образом, логично предположить, что присутствие в организационных системах учреждений СПО (особенно в таких подсистемах последней, как управление персоналом, связующая сущность, стратегическое планирование) деловых ценностных ориентаций частично сближает её с адхократи-

чески-рыночным контекстом, наиболее соответствующим инновационным тенденциям развития бизнеса и экономики, с одной стороны, и запросам государства — с другой. При этом, на наш взгляд, увлечённость педагогического состава заботой о благоприятном микроклимате и учащихся как критерии оценки организационной деятельности, которая свойственна ОУ СПО, следует рассматривать в качестве сдерживающего фактора, если клановые оценки не являются своего рода «подкреплением» за конкретные действия субъектов жизнедеятельности учебных заведений.

С другой стороны, дальнейшее увеличение деловой составляющей и целенаправленная актуализация в структурах колледжей конструктивных характеристик адхократического типа, особенно в том, что касается ориентировочной основы жизнедеятельности организации (цели, критерии оценки), позволила бы обеспечить ещё большую эффективность образовательных систем и, следовательно, их готовность предоставлять качественное образование в соответствии с современными общественными вызовами.

При этом на индивидуальном уровне существенным условием успеха средних профессиональных учебных заведений является мотивационно-целевое и поведенческое принятие сотрудниками прогрессивной организационной модели, но полученные данные свидетельствуют об обратном положении вещей. Выяснилось, что большинство педагогов (61,3%) хотят работать в организационной среде, похожей на семейную характерными ценностными ориентациями (решение «житейских» проблем, а не ответы на запросы работодателей или вызовы социально-экономической ситуации). Как на осознаваемом (цели), так и на неосознанном уровне (ценности) они отдают предпочтение взаимному доверию и помощи, согласию в коллективе, уделяя меньше внимания инновационным действиям, ответственной деловой активности и индивидуальному подходу к выполнению профессиональных задач, конкуренции между коллегами из своих и других ОУ. Более того, для части респондентов профессиональные идентификации оказываются менее значимыми, чем самоидентифи-

кации с членами семьи или частными лицами, а для некоторых испытуемых они вообще не типичны.

Согласно полученным данным, 23% педагогического состава не отождествляют себя с «мастерами», «педагогами» или «сотрудниками колледжа», 28,57% испытуемых, отвечая на вопрос «Кто я?», ставят эти роли на последние места. В ответах 17,14% педагогов профессиональные самоидентификации занимают вторую позицию и в 22,8% высказываний — первую. Однако в будущем указанные образы сохраняют прежнюю актуальность лишь для 14,3% участников исследования (первый и второй ранги соответственно, причём один из респондентов связывает свою дальнейшую жизнь с другой профессией) и теряют значение для 42,85% педагогов.

Параллельно было установлено, что даже среди педагогов с доминированием должностных и профессиональных характеристик имеется группа лиц, которые первостепенное внимание обращают на настроение в коллективе, быстро находят «общий язык», действуют в общих интересах («коммуникаторы»). Так, 33,33% респондентов с приоритетом профессиональных самоидентификаций ставят коммуникативные компетенции на первое место, а 25% испытуемых считают эти умения поддержкой собственных усилий по реализации учебно-воспитательных и методических идей в конкретные учебные поручения в запланированные сроки (роли «реализатора» и «завершителя»).

Кроме того, с «исследователями ресурсов», «координаторами», «генераторами идей» и «аналитиками» соотносят себя менее 10% педагогов из общего числа работников техникумов. Иначе говоря, свою работу они строят на тщательном анализе и оценках учебно-воспитательного процесса, конкретных предложений (планы, программы, нестандартные решения), поступающих от коллег, сами предлагают новые идеи, участвуют в разработке проектов, ищут нематериальные социальные и индивидуально-психологические ресурсы. Вместе с тем, именно эти роли («аналитика», «генератора идей», «исследователя ресурсов») в настоящее время являются особенно значимыми для повышения коллективной и индивидуальной результа-

тивности и инновационности системы образования в целом и средних профессиональных заведений в частности. На наш взгляд, можно утверждать, что по сравнению с моно- или единичной идентичностью множественный характер последней выступает более продуктивным функциональным обеспечением педагогического труда в целом (в том числе — работы в системе среднего профессионального образования). Однако подавляющее большинство выделяют в своем трудовом поведении лишь одну роль в качестве основной (ведущей), и только 8,33% преподавателей, по их словам, находят признаки нескольких ролей одновременно. В поведении этих 8,33% (принадлежащих к категории сотрудников, которые сосредоточены на трудовой жизни, эти же респонденты характеризуют выборку в целом) педагогов преобладают роли «координатора», «исследователя ресурсов» и «мотиватора», а роли «завершителя», «генератора идей» и «аналитика» являются поддерживающими ролевыми доминантами.

Таким образом, имеются веские основания полагать, что мотивация и стиль поведения сотрудников характеризуют их неготовность эффективно работать в современных условиях и существенным образом затрудняют подготовку выпускников, адаптированных к запросам рынка труда, в частности, к работе в новом формате.

#### Литература

1. Белбин Р.М. Команды менеджеров. Секреты успеха и причины неудач / Пер. с англ. — М.: НИРО, 2003.
2. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. — М.: НИРО, 2003.
3. Дафт Р. Теория организации / Пер. с англ.; под. ред. Э.М. Короткова. — М.: ЮНИТИ, 2006.
4. Закон об образовании Российской Федерации от 12.12.2012 г.
5. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры. — СПб.: Питер, 2001.
6. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: ЛЕНАНД, 2011.

7. Попова Е.П. Проблема критериев организационного развития: выживание или эффективность // СОЦИС. — 2004. — № 5. — С.108–116.
8. Узнадзе Д.Б. Психология установки. — СПб.: Питер, 2001.
9. Шакурова А.В. К вопросу о диагностике организационно-культурных предпочтений студентов экономико-правового профиля // Экономико-правовые аспекты развития Нижегородского региона: Материалы региональной научно-практической конференции 20 декабря 2007 г. — Н.Новгород: МИЭМиП, 2007. — С.193–199.
10. Шакурова А.В. К вопросу о связи типа организационной культуры и организационной эффективности // Вестник ННГУ. — 2008. — № 4. — С.270–277.
11. Шакурова А.В. Организационная культура образовательного учреждения (ОУ): системный фактор формирования мотивационной готовности учащихся к трудовой деятельности. — LAP Lambert Academic Publishing — 2011-06-15 — 180 с. — Режим доступа: <http://www.lap-publishing.com/>—ISBN: 978-3-8443-5094-4.— 10 п.л.

**В.И. Юдина**

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СПЕЦИАЛЬНОЙ И ОБЩЕГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

Одно из стратегических направлений подготовки современного учителя связано с регионализацией отечественной образовательной системы. Обусловленное тенденцией регионализации общественной жизни в целом, оно предполагает адаптацию образования к конкретным условиям того или иного территориального локуса при сохранении фундаментальных основ педагогической науки. Как система по удовлетворению образовательных потребностей региона и созданию на местах новых образовательных учреждений, регионализация образования демонстрирует переход от унитарной модели образования к модели плюралистической, соответствующей потребностям со-

временной общественной жизни в России и учитывающей особенности каждой конкретной территории.

Изучение местной художественной традиции является важным направлением регионального образования, развивающегося в русле процессов общей гуманизации всей образовательной системы нашей страны. В процессе приобщения к художественным ценностям региона происходит становление личности как представителя малого территориального сообщества, её социализация через процессы этнической и гражданской идентификации. Этим и определяется важность развития этнорегиональных художественных образовательных систем, отражающих самобытность местных традиций, укоренившиеся в народной среде художественные ценности, виды домашней любительской художественной деятельности, профессиональное художественное творчество.

Региональная музыкальная традиция — важное средство формирования художественно-эстетической культуры школьников и студентов, подлинных нравственно-патриотических качеств личности, способствующих сохранению исторической памяти, воспитанию чувства «духовной оседлости» (Д.С. Лихачёв). Музыка, как известно, будучи интонационным способом существования духовных ценностей нации, обладает уникальной способностью аккумулировать особенности национальной ментальности. В современных условиях массового тиражирования художественных артефактов и повсеместного доступа в единое информационное пространство возрастает значимость каждой локальной музыкальной традиции, развитию которой в немалой степени способствует взаимодействие повседневной художественной практики и системы образования.

Сущность регионализации музыкального образования заключается в установлении разумного соотношения между дифференцированностью региональных музыкально-образовательных структур, отражающих местные особенности, и их интеграцией в целостную и единую систему музыкального образования на уровне Федерации.



Педагогические аспекты изучения региональной музыкальной традиции связаны с разработкой теории и практики применения в учебном процессе школ, средних специальных учебных заведений, вузов, в системе дополнительного образования материала по музыкальной культуре родного края. Сюда же относится разработка содержания, форм и методов музыкально-краеведческого воспитания, целью которого является специально организованная, целенаправленная и систематическая деятельность по развитию музыкально-эстетической культуры подрастающего поколения средствами регионального материала [4].

Современное музыкальное краеведение определяет в качестве основного принцип учёта национально-региональных особенностей в музыкальном образовании. Это комплексный интегративный принцип, позволяющий учитывать всю совокупность особенностей региона — социально-исторических, географических, экономических, демографических, национальных, культурных, языковых и др. — при организации музыкальной образовательной среды. Краеведческий подход в музыкальном образовании ориентирован на использование в учебном процессе материала по музыкальной культуре родного края, от крупного региона до малого локуса, который рассматривается как часть музыкальной культуры страны и мировой культуры в целом.

Устанавливая связь времён и поколений, поддерживая преемственность в развитии культуры родного края, краеведение выполняет важную педагогическую нагрузку. Оно способствует сохранению исторической памяти о деятелях культуры края, сознательному становлению личности. Музыкально-краеведческий материал становится важным средством формирования духовной и эстетической культуры школьников и студентов, подлинного нравственно-патриотического воспитания, развития музыкальных способностей, навыков поисково-исследовательской работы, повышения качества знаний. Цель современного практического музыкального краеведения на местах заключается в реализации её основных методических положений в повседнев-

ной педагогической практике на различных уровнях образовательной системы региона — от дошкольного до вузовского и послевузовского образования.

Именно в таком ракурсе следует рассматривать сложившийся на сегодняшний день опыт использования регионального материала по музыкальной культуре Орловщины в педагогической практике образовательных учреждений региона. Орловский край, как и многие другие регионы России, имеет своеобразные и глубокие пласты национальной музыкальной культуры, включающие оригинальное творчество местных авторов, фольклор, историко-архивные материалы, связанные с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов — уроженцев края. Использовать эти материалы в учебном процессе представляется насущно необходимым и педагогически значимым.

Весьма широко разработано фольклорное направление музыкально-эстетического воспитания в школьном образовании и в системе дополнительного образования (школы № 3, 17, 38 города Орла, областной Дворец творчества детей и юношества имени Ю.А. Гагарина, Дом творчества детей и юношества Заводского района, детская музыкальная школа № 3 им. С.С. Прокофьева). Значительный опыт по пропаганде музыкального наследия композиторов-орловцев и связанных с нашим краем музыкантов накоплен в учреждениях дополнительного образования областного центра и районных городов (музыкальные школы № 1 им. В.С.Калинникова и № 2 им. М.И. Глинки, школа искусств города Мценска).

Особо следует подчеркнуть значимость данного направления для профессионального становления будущих учителей, в ходе которого решается задача подготовки специалистов, ориентированных на проблемы музыкального краеведения, способных вести педагогическую деятельность в этой сфере. Многолетний опыт в области профессионального музыкального образования сложился в Орловском музыкальном колледже, где в рамках курса «Музыкальная культура Орловского края» (автор — М.С. Блюмкина) даётся исторический обзор музыкальной жизни края с древнейших времен до наших дней. Дисциплина «Музыкальное краеведение» включена в программу под-

готовки музыкантов в Орловском государственном университете и Орловском институте искусств и культуры, в том числе и по направлениям подготовки будущих учителей как общеобразовательных школ, так и ДМШ и ДШИ.

Современные программы и разработанные на их основе методики преподавания уроков искусства дают широкий простор развитию творческой инициативы педагога. «Сегодня музыканту-педагогу предоставляется право вносить необходимые изменения не только в содержание отдельного урока, но и учебной программы в целом, широко использовать как традиционные, так и новые формы и методы работы, разрабатывать и внедрять на альтернативной основе собственные подходы к организации музыкально-педагогического процесса в школе» [1, с. 5]. Задача заключается в подготовке именно такой, творчески мыслящей педагогической личности, вооружённой знаниями и умениями в определённой области художественного творчества, способной не только к освоению культуры, но и к культурному творчеству. И сфера краеведческой работы, как никакая другая, позволяет значительно активизировать научный и творческий поиск студенчества.

Д.С. Лихачёв неоднократно подчёркивал важную практическую составляющую краеведения, говорил, что краеведение не только наука, но прежде всего деятельность. «Есть еще одна чрезвычайно важная и исключительно редкая особенность краеведения как науки. В ней нет “двух уровней”. Одного уровня — для ученых-специалистов и другого — для “широкой публики”. Краеведение само по себе популярно. Оно существует постольку, поскольку в его создании и его восприятии (потреблении) участвуют широкие массы. <...> В собирании материалов для краеведения могут участвовать как высококвалифицированные ученые разных специальностей (науки, участвующие в создании краеведения, перечислены мною выше), так и ученики средних школ, собирающие различные данные по заданию более опытных исследователей: например, ведущие опрос населения, устанавливающие наличие тех или иных старинных предметов, валяющихся по чердакам или хра-

нящихся в “бабушкиных сундуках”, а также просматривающие старые газеты, регистрирующие мемориальные деревья и пр., и пр. Всего не перечислишь» [2, с. 159–160].

В своей работе мы неоднократно могли убедиться, что порой отдельные исторические факты, события личной и творческой судьбы выдающихся представителей региональной музыкальной культуры, их связи со своей «малой родиной» требуют прояснения. А это, в свою очередь, требует соответствующей полевой и аналитической работы. И тем ценнее её результаты, когда материалы, будучи собраны по крупицам, представлены в виде соответствующего творческого, музыкально-исполнительского проекта или научной студенческой работы (курсовой, дипломной, выпускной квалификационной). В этом видится большой социально-педагогический потенциал музыкально-краеведческого направления.

Сегодня продолжают оставаться актуальными вопросы применения музыкально-педагогического краеведения как научной области, разрабатывающей содержание, формы, методы музыкально-краеведческого воспитания, образования и обучения, в практике подготовки учителей художественного профиля. Музыкальное краеведение сегодня становится новым видом музыкально-педагогической деятельности музыканта (педагога, исполнителя), новым направлением профессиональной подготовки, основой для создания национально-регионального компонента музыкально-педагогического образования.

Большое значение имеет региональное направление в современном музыкальном образовании и для специальной, и для общегуманитарной подготовки будущих учителей. Полученная информация, имеющая оттенок личной сопричастности, помогает не только расширить гуманитарный кругозор студентов, но и изменить их ценностную профессиональную ориентацию. Она может быть многосторонне использована в педагогической деятельности — на основе межпредметных связей в качестве музыкальной иллюстрации или целенаправленно при изучении истории, литературы, изобразительного искусства родного края и России в целом. Не менее важно, что

художественное воспитание будущих музыкантов, в особенности на краеведческом материале, развивает их способность к восприятию, пониманию, аргументированной оценке произведений искусства, формирует эстетические потребности и художественный вкус, уровень которых является важным критерием духовной культуры личности.

Обращение к музыкальной культуре родного края как составному компоненту многопрофильного регионального образования позволяет отчасти ликвидировать очевидные пробелы, связанные с отсутствием в образовательных программах темы развития историко-культурного процесса в провинции. Сегодня весьма актуален программный тезис одного из основоположников отечественного культурно-исторического краеведения Н.К. Пиксанова, сформулированный почти век назад: «Областничество — это уже не фактическая наличность того или иного местного культурного запаса; это — осознанная тенденция, учет живых местных сил, стремление организовать их к дальнейшему развитию и противопоставить нивелирующему центру» [3, с. 32].

Поэтому столь распространённые сегодня метафоры возрождения «любви к отеческим гробам» и «родному пепелищу» требуют практической реализации, в том числе в сфере художественной педагогики. Изучение региональной культуры на различных уровнях музыкального образования актуализирует значимость местных традиций как важного компонента воспитательного процесса, способствует развитию у студентов творческого подхода к будущей педагогической деятельности, навыков поисково-исследовательской работы, и в целом активизирует степень их участия в культурной жизни региона.

#### Литература

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебное пособие. — М.: МГПУ им. В.И. Ленина, 1990. С. 5.
2. Лихачев Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Лихачев Д.С. Русская культура. — М.: Искусство, 2000. С. 159–160.

3. Пиксанов Н.К. Областные культурные гнезда: историко-краеведческий семинар. — М.; Л.: Гиз, 1928. С. 32.
4. Тарасова Л.А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.02. — М., 1997.

**А.В. Денисов**

## **ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ — В ПЛЕНУ ИЛЛЮЗИЙ И МАССОВОГО ГИПНОЗА**

Среди многообразных тенденций развития современной культуры особое положение занимает процесс *виртуализации действительности*<sup>1</sup>. Мышление современного человека часто оказывается подчинённым не реальным топологическим и временным координатам, а иллюзорному пространству, в формировании которого принимают участие многие компоненты — СМИ и реклама, Интернет, киноискусство, индустрия развлечений. Оно властно вторгается во все сферы жизни, приводя к значительной трансформации мышления и сознания. В этом пространстве смещаются привычные этические позиции, трансформируются логические категории, модели поведения и особенности восприятия. В итоге нередко человек полностью погружается в него, отключаясь от реального мира и обретая возможность взаимодействия с виртуальными объектами.

---

<sup>1</sup> Виртуальная реальность – искусственным образом созданная реальность, *имитирующая* возможный, существующий или фантастический, иллюзорный мир (например, в компьютерных играх). В широком плане виртуальная реальность – любое изменённое состояние сознания при психопатологических расстройствах, гипнозе, наркотическом воздействии.

Тотальный характер виртуализации в современной культуре<sup>1</sup> (о нём может свидетельствовать хотя бы роль Интернета в повседневной жизни) имеет множество последствий, среди них необходимо выделить следующие:

1. Высокая степень *интенсивности* воздействия, подчас приобретающего гипнотический характер (наиболее яркое его проявление — психологическая зависимость, формирующаяся у пользователей сайтов знакомств и компьютерных игр).

2. Возможность *ролевого* поведения, приводящего к активному переключению позиций восприятия своего собственного «я» (среди примеров — интерактивные телепрограммы; «феномен аватара» в социальных сетях, когда реальный образ человека заменяется искусственно сконструированным)<sup>2</sup>.

3. Трансплантация *личностного* аспекта бытия в *публичный*, интимных смыслов — в сферу массовой коммуникации (таковы, например, многочисленные блоги, ситуации общения по скайпу с неограниченным числом участников и т.д.).

Очевидно, что указанные особенности затрагивают разные измерения культуры. В психологическом аспекте — это специфика психических процессов, сознания и архитектоники личности; в социальном — система межсубъектных связей; в информационном — специфика процессов хранения и трансляции информации; в художественном — воздействие на принципы организации и функционирования произведений. Далее мы рассмотрим лишь отдельные сферы в этих измерениях с позиции их трансформации, произошедшей благодаря виртуализации. В первую очередь отметим, что именно она стала одной из предпосылок в изменении соотношения *устного и письменного типов мышления* в пространстве современной культуры. В целом,

---

<sup>1</sup> В последние годы появилось достаточно много работ, посвящённых этому феномену, среди них – исследования А. Россохина и В. Измагуровой, Н. Носова, Я. Иоскевича, В.Руднева и т.д.

<sup>2</sup> Интересно отметить, что в массовой музыкальной культуре происходит соединение сразу двух планов: с одной стороны – это возможность ролевого поведения, с другой – соучастие всех в происходящем действии, вызывающее очевидные аналогии с архаическими ритуалами.

это соотношение неизбежно предполагает разную степень ответственности автора и, соответственно, — преодоления/сохранения барьеров в процессе речевой деятельности. Так, создание письменного текста нередко оказывается связанным с повышенной самокритичностью автора. Одновременно в письменном тексте есть объективирующая дистанция, которая позволяет письменно выразить то, что в устной речи высказать сложнее (так как в письменной речи нет непосредственности контакта с собеседником). Устный же тип высказывания в особенной степени зависит от того, на какой масштаб аудитории он рассчитан — максимально большой или же предполагающий одного конкретного адресата. В то же время он ориентирован на непосредственность восприятия, отсутствие хронологической границы между рождением мысли и её восприятием аудиторией. Процессуальный характер формирования смысла, таким образом, оказывается важнейшим качеством устного высказывания.

Интернет-культура во многом связана со смещением устного и письменного мышления. Более того, правомерно утверждать, что современная эпоха в целом есть эпоха *устного* существования информации, несмотря на её письменную фиксацию. Так, бесконечное многообразие публикаций (электронных и печатных), нередко снижающее их качественный уровень, в конечном счёте, нивелирует ценностный аспект текста как зафиксированной данности, предполагающей точное сохранение информации, имеющей особый статус для коллективной памяти, а также ориентированной на многократное чтение. В результате в сети Интернет существует некий неограниченный корпус текстов, абсолютно доступный везде. Но особенности его функционирования неизбежно ставят проблемы (1) достоверности и корректности информации; (2) плагиата, вообще авторства и личностной ответственности; (3) критериев отбора релевантной информации; (4) её изменчивости, постоянной вариативности.

Другая важная особенность современной культуры, обусловленная виртуальной реальностью, связана с возможностью *интерактивных взаи-*



*модействий* в её среде. Система коммуникации обретает принципиально множественный, многонаправленный и подвижный облик. Поэтому интерактивность формирует новую концепцию произведения — оно лишается абсолютно законченных и незыблемых очертаний, может модифицироваться, подчас — в весьма широких пределах. Само произведение в этом случае получает потенциальные качества, которые могут реализоваться по разному сценарию.

Очевидно, что это свойство феномена интерактивности связано также и с особенностями ощущения времени в XX–XXI вв. Так, восприятие будущего обретает принципиально открытый характер. Оно предстаёт как вероятностный, неопределённый мир, имеющий множество путей развития. В этом заключается кардинальное отличие культуры XX века от, например, эпохи барокко, ориентированной на библейскую модель мира с её эсхатологической предопределённостью событий земной жизни. Современное осознание будущего часто имеет напряжённо-конфликтный характер, раскрываясь в различных *потенциальных* траекториях своего развития.

Одно из наиболее ярких воплощений такой тенденции — направление, получившее название «семантика возможных миров». У настоящего может быть не одно, а сразу несколько равноправных траекторий в будущем. Его детерминированный характер теперь сменила новая парадигма, утверждающая идею бесконечной изменчивости, подвижности будущего, его предсказуемости. Это представление получило особое положение в культуре постмодернизма, в частности — в литературе (произведения Х. Борхеса, М. Павича), киноискусстве (фильм «Беги, Лола, беги»).

Благодаря интерактивности одновременно и сам читатель такого текста обретает творческие функции — он вправе сам моделировать процесс своего взаимодействия с произведением, управлять им. Нередко и сами авторы сознательно предполагают такие сотворческие функции читателя (например, в жанре интернет-романа), слушателя/зрителя (в алеаторических композициях, хэппенингах и перформансах и т.д.).

В результате вместо линейного ощущения развития событий, где изначально всё задано и предопределено, действуют законы нелинейного времени, допускающего разные варианты развития сценария (подчас — диаметрально противоположные). Вместо чёткой перспективы «прошлое — будущее», «начало — середина — конец» причинно-следственные связи могут выстраиваться в различном порядке.

Отдельного внимания заслуживают процессы трансформации *социокультурных взаимоотношений*. Уместно напомнить, что их фундаментальные особенности определяют две стратификационные оси — *возрастная* и *гендерная*. Именно они детерминируют типичные модели поведения, социальный статус, внешний облик человека и т.д. Уместно предположить, что благодаря виртуализации современной культуры происходит их более или менее ярко выраженная модификация, подчас приводящая либо к отсутствию чётких границ между конкретными градациями типов личности, либо к смещению, вплоть до радикальной трансформации (свидетельство тому — современная мода, гендерные особенности профессиональной специализации, формы саморепрезентации)<sup>1</sup>. Очевидно и то, что виртуальная реальность сайтов знакомств, компьютерных игр неизбежно приводит к трансформации представлений о собственной личности, системы ценностных ориентиров, а также иерархии социальных связей в сторону подмены реальных приоритетов на мнимые.

\*\*\*

В культуре любого исторического периода тесно взаимодействуют два вектора, образованные парами полярных модусов. С одной стороны, это модус *инверсии*, противостоящий мифологизации и *идеализации* в культуре (и реализующийся чаще всего в сфере пародии). С другой — *рациональный* модус, определяющий стабильный и неизменный облик культуры, ориентированный на сохранение её в незыблемом облике, и *иррациональный*, вопло-

---

<sup>1</sup> Крайний случай такой трансформации – полная инверсия – феномен травести на современной эстраде.

шающий сферу динамики и смысловой неустойчивости. В частности, он может проявлять себя в областях эзотерики и мистики<sup>1</sup>, многих зрелищных жанрах искусства. Судя по всему, в современную эпоху значительную нагрузку в этой репрезентации взяла на себя именно виртуальная реальность.

В наше время происходит принципиальное *смещение* разных полюсов, их дезинтегрированное сосуществование и переплетение. Как итог процессы виртуализации оказывают ощутимое воздействие на общие конститутивные особенности современного *мышления*, среди которых наиболее заметными оказываются следующие две:

— мозаичный характер, проявляющийся в столкновении в сознании несовместимых образов, образующих своеобразный смысловой коллаж, элементы которого находятся в состоянии либо изоляции, либо конфликтного взаимодействия;

— роль псевдообъектов — фантомов, замещающих реальные объекты, но, как правило, не имеющих реальной ценности<sup>2</sup>.

Обе особенности очевидным образом согласуются и с общими социокультурными стратегиями последних десятилетий. Среди всего их многообразия можно выделить три, воплощающие наиболее фундаментальные типы взаимоотношения человека с окружающей действительностью: «серьёзное», санкционированное идеологией, культом, социальными нормами поведения; карнавальное, инвертирующее привычные представления; наконец — абсурдное, подчёркнуто отрицающее логику и основанное на дезинтеграции этих обыденных представлений, их откровенном рассогласовании. Роль последнего в конце XX — начале XXI века во многом и объясняет огромное

---

<sup>1</sup> Среди многочисленных примеров достаточно вспомнить про увлечение экзотикой, а также масонством в период классицизма.

<sup>2</sup> Это и количественные показатели цитирования научных публикаций, становящиеся знаком качества научной деятельности в целом; и число просмотров (личной страницы в социальных сетях или участников переписки), превращающихся в знак статуса личности; и различные статистические показатели, характеризующие деятельность той или иной организации с внешних позиций, но обычно никак не отображающие реальной ситуации. Всё это нередко приводит к своего рода «количественной гигантомании», имеющей подчас характер обсессивного невроза.

значение различных псевдообъектов — когда под художественным или научным произведением выдаётся его отсутствие. С почти гипнотической силой сознанию внушается иллюзия, что предложенный фантом и есть то, что обладает подлинной художественной или познавательной ценностью<sup>1</sup>.

В конечном счёте, саму модель мира современного человека можно, пользуясь условной аналогией, сравнить с разбитым зеркалом — его осколки по-прежнему образуют нечто взаимообусловленное, но уже никогда не составят цельного образа, существуют в зоне непосредственного контакта, но тем не менее полностью изолированы. Каждый из них может отобразить нечто реальное, но этот образ в действительности оказывается мнимым, в целом же такое «зеркало» рождает причудливую, жутко деформированную, но всё же отдалённо похожую на оригинал картину.

Виртуализация действительности в современную эпоху даёт возможности для радикальных изменений, которые имеют как положительные, так и отрицательные стороны. Очевидно, что законы её оптимального применения ещё просто не найдены. Пользуясь метафорическим сравнением, можно сказать, что она представляет собой расплавленную магму, в которой конструктивное, созидательное начало ещё не откристаллизовалось окончательно. В то же время очевидными оказываются и её широчайшие перспективы, которые, впрочем, откроются только при рациональном осмыслении их объективного содержания.

---

<sup>1</sup> Об этом напоминают многие образцы современного массового искусства, когда, например певец/певица обретают известность исключительно за счёт рекламы и внешнего имиджа, не имея при этом никаких вокальных данных и сценического таланта.

### III. СОВРЕМЕННЫЕ КРИТЕРИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ

А.С. Роботова

#### ЯЗЫКОВАЯ ОБРАЗОВАННОСТЬ ПЕДАГОГА-ГУМАНИТАРИЯ

Гуманитарный кризис, о котором сегодня пишут представители самых разных областей знания, рядовые члены нашего общества, сопровождается кризисом речевой культуры, который проявляется в вульгаризации и «опрошении» речевого поведения и общения людей, наводнении речи штампами, в легковесном и немотивированном употреблении большого количества слов иноязычного происхождения. И, наверное, настало время, когда надо серьёзно говорить о воспитании языковой личности, начиная с младенческого возраста. Этот процесс начинается в семье, и первыми педагогами в становлении языковой личности ребёнка становятся родители. Однако каждый ли из них может стать таким педагогом? Стал ли он сам языковой личностью в точном смысле этого слова? Согласимся с В.И. Карасиком, что «языковая личность представляет собой многомерное образование. Типы языковых личностей выделяются в зависимости от подхода к предмету изучения, который осуществляется с позиций либо личности (этнокультурологические, социологические и психологические типы личностей), либо языка (типы речевой культуры, языковой нормы)»[4]. Эта многомерность характеристик языковой личности указывает на огромную сложность её воспитания.

Меня, как человека более полувека работающего в сфере педагогического образования, интересует языковая личность *педагога*, носителя и хранителя языковой нормы, человека, ответственного за развитие русской речевой культуры; профессионала, который по сути своей должен обладать высокой степенью языковой образованности. И в первую очередь сегодня это от-

носится к языковой образованности педагогов-гуманитариев, школьных и вузовских. Именно от них во многом зависит речевая культура следующих поколений.

Вместе с тем практика показывает, что в подготовке школьного учителя, в воспитании его как языковой личности есть существенные недостатки. В чём это проявляется? Для некоторых из работающих педагогов характерно неумение реализовать диалогическую природу гуманитарного знания, о чём писали М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган и др. Анализируя теорию диалога, М.С. Каган говорил как раз о школьном образовании: «Трагедия нашей школы — не единственная, конечно, но одна из главных, и не только российской, но и западноевропейской, и американской — состоит в том, что отвечая требованиям научно-технического прогресса, ставшего в Новое время господствующей силой в культуре, она абсолютизировала дидактику преподавания естественнонаучных дисциплин и лежащей в их основе математики, перенося их на преподавание гуманитарных дисциплин...» [2]. В чём это выражается? Наблюдение реальных уроков в школе, анализ конспектов обычных и открытых уроков русского языка, литературы, истории выявляют следующие тенденции. На многих уроках преобладает монологическое информирование, учебные диалоги часто представляют собой чередование незаконченных в смысловом отношении реплик учителя и учеников, между ними часто вовсе не ощущается развитие ведущей идеи.

Нередко обнаруживается беспомощность учителя в активизации коллективного диалогического общения (беседа с одним учеником при молчаливом безразличии других), фрагментарность речевых ситуаций, их несвязанность с общим замыслом урока. Эти же недостатки видишь в конспектах школьных уроков, которых сейчас немало в Интернете. Чаще всего это планы-конспекты, в которых представлены в обобщённом виде содержание урока и виды деятельности, рекомендованные учителем для выполнения. Конспекты написаны в основном стереотипным методическим языком, и представить, как это будет рассказывать учитель, как будут отвечать ученики,

почти невозможно. Есть конспекты открытых уроков. Открытое учебное занятие определяется как форма распространения педагогического опыта, продуктивных педагогических идей. Читаю конспект открытого урока, посвящённого народным говорам. Автор описывает действия учителя и учащихся. В конспекте есть «живые» вопросы учителя. А ответы учащихся гладкие, воспроизведённые, видимо, с каких-то текстов. Но на что обращаешь внимание? Учитель, видимо, не доверяет ученикам (урок-то «открытый») и выводы, самые простые, делает сам. Насыщенный по содержанию урок, на котором активно работали дети (писали, слушали, делали сообщения), заканчивается словами учителя: «Подводя итог урока, мне хочется сказать о необходимости изучения народных говоров, о внимании и уважении, которых заслуживают живое русское слово и сельские жители — носители диалектной речи». Это справедливо. Но о чём должен был позаботиться учитель? Ведь к этому важному выводу он должен был подвести самих детей. Наверное, они не сказали бы столь гладко, как учитель. Но ведь важна сама попытка побудить детей к словесному выражению мыслей. По содержанию урока видишь, что диалог носит формальный характер, подготовленные сообщения о В.И. Дале воспроизводят выученный научный текст. Нет реального, живого «языкового существования» учебного материала, отсутствует стремление к диалогичности, к обмену суждениями, побуждение детей к собственным выводам. И так важно было бы в конце урока услышать мнение пятиклассников о новизне узнанного на уроке, а не слова учителя «мне хочется сказать...»

Встретился ещё один открытый урок о средствах художественной выразительности (уже в выпускном классе). Чувствуется, что учитель много трудился над разработкой урока: выполнена презентация, на слайдах есть портрет А. Блока, есть синквейн, два кроссворда, изречения знаменитых писателей о языке (Тургенев, Мериме), изображение Эзопа и три вопроса для рефлексии. Но всё время назойливо точит сомнение. Какое? Неужели средства выразительности в литературе нельзя рассмотреть, сравнить, оценить на материале звучащей речи, в которой отражаются и ритм, и интонация и «оживают» метафоры, оли-

цветворения и другие поэтические тропы? Возникает тревожная мысль о том, что техническая оснащённость уроков иногда не обогащает понимание языка и речи, а уменьшает ресурсы живого языкового общения, без которого невозможно воспитание языковой личности.

Сделаю небольшое отступление. В шестидесятые годы XX века, когда единственными доступными техническим средствами в нашей школе были проектор и проигрыватель, я использовала проигрыватель «Юность». И на уроках, посвящённых поэзии, мы слушали записи одних и тех же произведений в исполнении знаменитых актёров (например, А. Коонен, Д.Н. Журавлёва). Сравнение исполнительского искусства становилось источником живого обмена мнениями по поводу того, какими художественными средствами можно передать смысл одного и того же произведения, как по-разному звучит одно и то же сравнение, эпитет, олицетворение в исполнении того или иного актёра. Да и на обычных уроках, когда сами ученики читали выученные наизусть произведения, возникали ситуации реального диалога о том, кому из чтецов лучше удалось передать смысл произведения, как и почему. Между тем, уже в XXI веке с тоской слушала, как ученики, вызываемые по алфавиту, в выпускном классе читали каждый по-своему одно и то же стихотворение о войне. Учитель проверял лишь знание текста. Не было ни вопросов, ни суждений оценочного характера. Один ученик читал, т.е. произносил текст. А все другие были просто молчаливыми зрителями.

Сейчас уроки оснащаются многообразно и насыщенно благодаря использованию компьютерных технологий. Видишь удивительные презентации, дети исполняют на уроках сценки, музыкальные произведения, делают сообщения, сочиняют синквейны. Но чего почти никогда не найдёшь в описаниях уроков? Живых ответов учеников, диалога, того, благодаря чему воспитывается языковая личность человека. В описаниях уроков, в разнообразных их проектах видишь хорошо организованную мысленную модель, созданную педагогом, который как будто даже и не предвидит возможности отклонения от запрограммированного течения учебного процесса. В этих опи-



саниях нет реального языкового существования реальных учеников с их повседневным владением языком, с возможностью не вписаться в запланированную учебную ситуацию и сказать что-то не так, как запланировал учитель. Урок часто планируется как механическое устройство, в котором всё отлажено и никакие сбои не предусмотрены. Уроки гуманитарного цикла, на которых должно быть активное говорение, реплики, вопросы, диалоги, планируются в сугубо рациональной манере несмотря на все новые приёмы и технологии, инновационные идеи, которые часто лишь имитируют новизну.

Сейчас от учителя (как подтверждение его квалификации) требуется написание статьи. В Интернете появилось немало советов, рекомендаций, как писать статью, где её можно опубликовать, разместить. Приведу отрывок из «Полезных советов» учителю: «Начните “разукрашивать”, “вычищать” и отшлифовывать текст только после завершения работы над изложением всего содержания текста. Для этого пользуйтесь готовыми и понравившимися вам образцами текстов. Иногда помогает предварительное чтение любых красивых прозаических текстов.

Вместе с тем помните, что ваша задача — не создать отдельное произведение (еще одну “Педагогическую поэму”), а поделиться новыми идеями и опытом, поэтому легко заимствуйте готовые выражения, метафоры, примеры, цитаты» [1].

Думаю, читателю ясно, что подобные советы говорят о языковой образованности автора этих советов. Особенное внимание вызывают слова: «...легко заимствуйте готовые выражения, метафоры, примеры, цитаты».

Написание статьи (научной, учебно-методической) в рекомендациях и советах рассматривается как вполне доступное каждому педагогу дело. Такое отношение к процессу научного творчества, поиску формы языкового воплощения мыслей, идей, опыта учителя дискредитирует эту сложнейшую духовную деятельность. Наша современница, известный филолог Р.М. Фрумкина пишет: «За те сорок лет, что я работаю в науке, я написала восемь книг и множество статей. Сам по себе процесс создания научного

текста не был для меня особенно труден. Вместе с тем, едва ли я могу указать на более изматывающее занятие. <...> “Овеществлять”, отчуждать свои результаты в виде текстов — необходимая часть работы ученого, но далеко не самая легкая» [5]. Это пишет учёный-филолог, автор многочисленных научных статей и книг.

Многие тексты, созданные учителями-гуманитариями, не раскрывают их индивидуальную творческую лабораторию преподавания, в них мало аналитического материала, и что особенно огорчительно — язык публикаций часто содержит немало «общих» мест, он неоправданно наукообразен и формализован. Я вовсе не сомневаюсь в том, что многие из пишущих, действительно, прекрасные учителя со своими творческими идеями, проектами. Но чтобы написать статью, выполнить это «изматывающее занятие», нужна высокая степень языковой образованности, владение знаниями о научно-педагогическом дискурсе.

Языковая образованность педагога сегодня должна рассматриваться как сущностное качество профессионала, воспитывающего ценностное отношение следующих поколений к культуре. Это качество формируется на школьной, а позже на студенческой скамье в активной речевой деятельности, в овладении умением не просто правильно говорить, а владеть многообразными речевыми средствами, дидактически их трансформировать и воплощать в устной и письменной речи. Только таким образом учитель может сам стать человеком культуры и впоследствии приобщать воспитанников к высокой культуре, соединять в образовании прошлое и будущее, раскрывать принцип диалогичности, проникающий во все сферы жизни, показывать своим устным и письменным словом многообразные формы диалога как основания бытия. «Формы этого диалога могут и должны быть многообразны, и соответственно движение будет развиваться по разным дорогам, нелинейно, но общим законом является *сама эта диалогичность, противостоящая всем формам монологического догматизма*, трагические последствия которого человечество испытало сполна на протяжении всей своей истории — и в по-

литической, и в религиозной, и в эстетической сферах культуры», — писал в конце своей книги М.С. Каган [3].

В силу этого, высокая степень языковой образованности педагога становится важнейшей социально-педагогической проблемой, не связанной только с узко-дисциплинарными компетенциями, а сопряжённой с проблемой развития всего образования, развития школы как важнейшего института культуры. Ставя задачи непрерывного педагогического образования, мы должны найти в его системе новые формы словесно-гуманитарного развития педагога. Большую роль в решении этой проблемы могут сыграть педагогические учёные, которые разрабатывают новые педагогические проблемы и популяризируют педагогические знания. Однако и здесь мы сталкиваемся с процессами, тормозящими перенос новых идей в практику школы, в работу школьных педагогов, в их владение педагогическим дискурсом. Обращаясь к научным текстам и авторефератам диссертаций, понимаешь, что вряд ли учитель станет разбираться в подчас нарочито усложнённой стилистике научного текста. Эти тексты как речевые произведения письменного характера нередко демонстрируют недостаточный уровень языковой образованности авторов, недостаточное владение научно-педагогическим дискурсом. Это проявляется в длинных (подчас замысловатых) названиях работ, хотя одна из важнейших характеристик текста — его тематическая определённость. Она отражена в названии (заглавии) научного текста. Действительно, тема скрепляет весь текст. Её определённость и чёткость задают согласованность всем остальным компонентам. Однако многие авторы диссертаций, по-моему, не слишком озабочены обдумыванием названия-темы. Названия подчас занимают три строки, родительные падежи в них громоздятся друг на друга, создавая препятствия для понимания смысла, повторяется один и тот же предлог или одно и то же понятие, определение и пр. Они выглядят иногда настолько сложными по конструкции и «неуклюжими», что сразу и не определишь ведущий мотив и тему будущих научных рассуждений: *«Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профес-*

сиональном образовании» — компьютерный редактор указывает: «Возможно, предложение не согласовано. Примеры подобных формулировок многочисленны: *«Педагогическое моделирование процесса ориентации младших школьников на здоровый образ жизни», «Развитие теории и практики образования в России XVIII — начала XX века под влиянием ценностных ориентаций, представлений об идеале человека и целях его воспитания», «Оптимизация профессиональной подготовки студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода»*<sup>1</sup>.

С темой связана концептуальная определённость текста, которая отражена в ясности и точности его смыслообразующего концепта. Многие авторы относятся к определению ключевого концепта без должной точности и строгости. Кажется иногда, что они совсем не заботятся о коммуникативной функции науки. Главное — заявить собственную позицию, собственное понимание того или иного феномена, которое иногда трудно или просто невозможно соотнести с известными читателю знаниями, определениями, понятиями. Некоторые фразы учёных нужно расшифровывать. В работе, посвящённой интеллектуальному воспитанию учащихся в процессе изучения одного важного раздела математики, автор склонен к лаконичному объяснению ключевых понятий, но это не делает его объяснение безупречным, соответствующим стремлению к смысловой ясности: «Интеллектуальное становление личности осуществляется через развитие и воспитание в процессе обучения, которые воздействуют на один и тот же объект (ученика) с одной и той же целью — полной реализации себя в обществе».

Наблюдения над языковой системой научных текстов приводят к выводам малоутешительным. Язык многих текстов страдает искусственной «онаученностью», тяжеловесными конструкциями, стилистической и грамматической неясностью. Разумеется, при таком небрежном отношении к языку

---

<sup>1</sup> Я не указываю фамилии авторов, поскольку не считаю своей задачей оценку научного качества всей работы или научную полемику с авторами. Моя цель – лишь обратить внимание на то, что недостаточная языковая культура автора работы препятствует познавательно-ценностному отношению к научному тексту.

текст отчуждает читателя от его содержания и отнюдь не способствует пониманию научных результатов, их признанию, переносу в практическую деятельность.

Языковая образованность гуманитария должна согласовываться с дисциплиной ума. Дисциплина мышления важна для построения любого научного текста и отдельного высказывания. Именно она сообщает тексту гармонию, внутреннюю цельность. Однако многие гуманитарии часто ею пренебрегают. Текст нередко представляет собой свободный полёт мысли, не стеснённой законами логики и пониманием гармонии слова и смысла. Иногда это просто «поток сознания», в котором должна блуждать мысль читателя. И это ещё более актуализирует проблему языковой образованности преподавателя.

#### Литература

1. Алгоритм написания учебно-методической статьи. — Режим доступа: [prohrono.ru>metod/statia.doc](http://prohrono.ru>metod/statia.doc).
2. Диалог в образовании: Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. — СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
3. Каган М.С. Философия культуры. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1996.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — Волгоград: Перемена, 2002. — Режим доступа: [scribd.com>doc/52113602/Языковой-круг-личность-концепты-дискурс](http://scribd.com>doc/52113602/Языковой-круг-личность-концепты-дискурс).
5. Фрумкина Р.М. Ученый как литератор. — Режим доступа: [vivovoco.astronet.ru/.../FRUMKINA/LITERAT.HTM](http://vivovoco.astronet.ru/.../FRUMKINA/LITERAT.HTM).

## **СОСТОЯНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В условиях современного общества, построенного на умении человека получать и анализировать информацию, создавать новый информационный продукт, использовать информацию в процессе коммуникации в различных сферах деятельности на разных уровнях: межличностном, групповом, национальном, глобальном, значительно возрастает роль гуманитарных знаний.

Современные геополитические процессы, в которые оказалась активно вовлечена и наша страна, наглядно доказывают, что серьёзная, качественная гуманитарная подготовка является важным элементом национальной безопасности. Она позволяет сформировать зрелую гражданскую позицию, а также избежать или свести к минимуму манипуляцию сознанием человека, за счёт умения грамотно анализировать получаемую из самых разных источников информацию.

Современная цивилизация знаний формируется в условиях технического прогресса. Однако, по мере проникновения высоких технологий в жизнь человека, становится очевидным нарушение равновесия между технократической и гуманистической системой ценностей. Техносфера оказывает всё большее влияние на сознание человека, приводя к изменению его подлинно человеческих качеств, к дегуманизации процессов мирового развития, следствием чего может стать исчезновение всего человечества. Необходимо восстанавливать это равновесие за счёт усиления внимания к гуманитарным ценностям, к процессам самосовершенствования личности.

Данная проблема уже давно осознана учёными, об этом говорят политики, общественные деятели. Одним из ключевых направлений воплощения данной установки на практике в социальной сфере является система образо-

вания. Её идеологи положили идею гуманизации и гуманитаризации в основу реформирования образовательных систем во многих странах мира.

Россия не является исключением и имеет свои традиции в решении этой сложной проблемы. В то же время, при всей очевидности значения гуманитарной подготовки, многие законодательные нормы и образовательные практики носят декларативный характер или противоречат заявленным положениям.

Ярким примером являются федеральные государственные образовательные стандарты высшей школы.

Последствием их введения стало сокращение количества и объёма преподаваемых дисциплин гуманитарного блока, особенно для технических и естественнонаучных специальностей. Их наличие в учебном плане теперь зависит от воли составителей основных профессиональных образовательных программ. Модернизированные федеральные государственные образовательные стандарты, так называемые ФГОС 3+, дают ещё большую свободу составителям программ. Обязательной к обучению гуманитарной дисциплиной является только история.

При этом в национальной доктрине инженерного образования чётко прописано, что результатом обучения инженерных кадров должна стать подготовка специалистов, не только способных разрабатывать и внедрять специальные технологии, но и готовых находить в процессе профессиональной деятельности «...сбалансированное решение социально-экономических задач, проблем сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений» [3].

В связи с этим разработчики стратегии реформирования инженерного образования подчёркивают необходимость его гуманитаризации. «Ценностно-смысловой характеристикой гуманитаризации инженерного образования является обеспечение гармоничного единства естественнонаучной и гуманитарной культуры познания и деятельности, единства, основанного на взаимопонимании и диалоге» [4].

Стремление сократить объём непрофильных знаний может привести и приводит к тому, что страна получит специалистов, разрабатывающих и внедряющих новые технологии, но не имеющих представления о последствиях их применения на практике, не могущих адекватно оценить возможные негативные последствия их использования для социальной безопасности, лишённых чувства долга и ответственности.

Поэтому значение гуманитарной подготовки в системе подготовки инженерных кадров трудно переоценить, так как именно гуманитарные дисциплины в системе высшего образования сегодня способствуют развитию в человеке человека с присущими ему фундаментальными качествами: нравственностью, ответственностью, совестью, толерантностью и т.д.

Подготовка специалистов гуманитарной сферы также требует грамотного и гармоничного подхода к организации обучения, в процессе которого должны не только формироваться высококвалифицированные работники, но и обеспечиваться «развитие духовного мира студентов, их нравственное совершенствование, сознательная интериоризация молодыми людьми норм профессиональной этики, общения и права, стандартов качества профессиональной деятельности и ответственного отношения к результатам своего труда» [5, с. 47].

Специалист-гуманитарий, смыслом профессиональной деятельности которого является непосредственное взаимодействие с человеком с целью улучшения его социального положения, качества жизни, формирование его сознания и самосознания, должен в полной мере осознавать глубину последствий своих непрофессиональных действий или попыток преднамеренного манипулирования человеческим сознанием. К сожалению, многие студенты, выбравшие гуманитарные специальности для обучения из-за их кажущейся «лёгкости», не задумываются об этом.

Ключевой проблемой гуманитарной подготовки студентов в системе высшего образования является обеспечение качественного преподавания гуманитарных дисциплин преподавателем-гуманитарием.



Для преподавателя гуманитарных дисциплин характерны те же проблемы, что и для преподавателя вуза в целом. К их числу можно отнести проблему статуса преподавателя и престижа его профессии, проблему профессиональной культуры, проблему ценностных ориентаций. Специфической проблемой преподавателей-гуманитариев является проблема статуса преподаваемой дисциплины в вузе, соотношение собственных ценностных ориентаций с ценностными ориентациями студентов, корпоративной этикой, содержанием преподаваемой дисциплины, влияние новых технологий на качество преподавания гуманитарных дисциплин.

Проблема статуса преподавателя и престижа профессии влияет на качественный состав преподавателей. За долгий период реформирования в педагогическом корпусе нарушилась преемственность, было потеряно целое поколение преподавателей и учёных, отказавшихся от профессии в силу экономических причин, отсутствия перспектив и нормальной организации педагогического и научного труда. В преподавательской среде в связи с этим появилось много случайных людей, обладающих низкой профессиональной культурой и неспособных обеспечить даже приемлемый уровень качества преподаваемых дисциплин. Проблема недостатка профессиональных преподавателей-гуманитариев, особенно с узкой специализацией, решается путём перераспределения гуманитарных дисциплин между всеми преподавателями гуманитарной кафедры или смешанной кафедры, особенно распространённых в небольших вузах и филиалах.

Не менее важен вопрос профессиональной культуры преподавателя, в том числе и преподавателя-гуманитария.

Профессиональная культура включает в себя общие представления о социальной значимости данного вида труда, представление о профессиональном идеале, путях и средствах его достижения, развитие чувства профессиональной гордости, профессиональной чести и ответственности [1].

Разновидностью профессиональной культуры является педагогическая культура, которая имеет многогранную структуру. В числе её основных составляемых обычно выделяют:

- профессиональную эрудицию (компетентность) преподавателя;
- высокий уровень психолого-педагогической подготовленности;
- профессионально-педагогическую направленность личности преподавателя, интерес и пристрастие к педагогическому труду;
- культуру познавательной деятельности, педагогического мышления, речи, педагогических чувств и общения;
- профессионально-этическую культуру внешнего выражения и поведения; техники работы и рабочего места;
- высокий уровень педагогического мастерства как концентрированного выражения культуры преподавателя, его педагогического менталитета.

Все указанные элементы находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, обладая некоторой самостоятельностью [1].

Важно отметить, что именно психолого-педагогической подготовки очень часто не хватает современному преподавателю высшей школы. С целью изменения сложившейся ситуации аспиранты изучают курс «Педагогика и психология высшей школы». Тем не менее, далеко не все преподаватели воспринимают свою деятельность в вузе как педагогическую и стремятся овладеть необходимыми педагогическими компетенциями. В то же время реализация новых стандартов предполагает подготовку серьёзного методического сопровождения образовательного процесса. Речь идёт об использовании активных методов обучения, организации системы самостоятельной работы студентов, о создании и апробации моделей приобщения обучающихся к исследовательской и проектной деятельности.

Переход к многоуровневому образованию предполагает применение различных моделей преподавательской деятельности на разных уровнях высшего образования, использование индивидуального подхода, построение индивидуальной траектории профессионального развития для каждого сту-

дента. Соответственно, преподаватель должен владеть современными образовательными технологиями.

Серьёзным вызовом времени для преподавателя-гуманитария является овладение и новыми техническими средствами обучения. Необходимость эта обусловлена, прежде всего, прагматизацией сознания студенческой молодёжи и научно-техническим прогрессом. Компьютерные технологии, образовательное пространство Интернета, элементы дистанционного обучения и другие инновационные технологии, тесно связанные с использованием технических средств, являются сегодня ключевым методическим средством в преподавании гуманитарных наук не в меньшей степени, чем, например, в преподавании наук технических. Новые образовательные технологии в условиях реформирования высшей школы дают преподавателям гуманитарных дисциплин средства для решения задач, которые прежде не могли быть решаемы. Например, дистанционное образование позволяет каждому изучающему гуманитарные дисциплины выстраивать индивидуальную траекторию обучения, обращаясь к созданной для этого специальной информационной среде, и осваивать учебный курс в том темпе и с той глубиной, которые для него наиболее удобны и желательны [2, с. 107].

Новые технологии необходимы для повышения качества образовательного процесса, но они не могут в полной мере заменить живого аудиторного общения студентов с преподавателями. Только в процессе этого общения, как показывает опыт, усвоение гуманитарных знаний может стать инструментом формирования личностной позиции. Кроме того, само использование технологических средств обучения, несмотря на имеющуюся практику их применения, требует дальнейшего психолого-педагогического осмысления с целью повышения эффективности их влияния на качество преподавания гуманитарных дисциплин и качество восприятия учебного материала студентами. Чрезмерно глубокое проникновение инновационных технологий влечёт за собой дегуманизацию образовательного процесса в целом и наносит ущерб

социальной сплочённости, солидарности, понижая уровень и качество социальных контактов.

Не менее остро стоит вопрос о содержании гуманитарного образования, или, говоря современным языком, о контенте гуманитарных дисциплин, преподаваемых в вузах, и его интерпретации. Особенно актуальна эта проблема для таких дисциплин, как история, культурология, отечественная и мировая литература.

Таким образом, проблемы развития гуманитарного образования в России требуют сегодня серьёзного и грамотного осмысления с целью подготовки программы его реформирования, необходимость которого очевидна и жизненно необходима.

#### Литература

1. Денисенко С.И. Проблемы педагогической культуры преподавателя вуза в современных условиях // Вестник Екатеринбургского института. — 2010. — № 4. — Режим доступа: <http://elibrary.ru/download/83153512.pdf>.
2. Кирсанов О.И., Кирсанова Е.С. Гуманитарные науки в инженерно-техническом вузе и проблемы воспитания // Высшее образование в России. — 2012. — № 8–10.
3. Основные принципы национальной доктрины инженерного образования // Ассоциация инженерного образования России. — Режим доступа: [http://aeer.cctpu/edu/ru/winn/doctrine/doctrine\\_3.phtml](http://aeer.cctpu/edu/ru/winn/doctrine/doctrine_3.phtml).
4. Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. Подходы к формированию национальной доктрины инженерного образования России в условиях новой индустриализации: проблемы, цели, вызовы // Инженерное образование. — 2012. — № 9. — Режим доступа: [http://aeer.ru/files/io/m9/art\\_1.pdf](http://aeer.ru/files/io/m9/art_1.pdf).
5. Фактарович А.А. Ценностные приоритеты современных преподавателей вуза // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета: Педагогика. Психология. — 2011. — Вып. 4 (23).

## ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ

В июле 2000 года на обсуждение в Государственной Думе был представлен Проект федерального закона «Об экологической культуре». Его авторы определили экологическую культуру так: «неотъемлемая часть общечеловеческой культуры, включающая систему социальных отношений, моральных ценностей, норм и способов взаимодействия общества с окружающей природной средой, преемственно формируемая в общественном сознании и поведении людей на протяжении жизни и деятельности поколений непрерывным экологическим образованием и просвещением, способствующая здоровому образу жизни, духовному росту общества, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности страны и каждого человека» [11]. Из определения ясно, что экологическая культура затрагивает все сферы человеческой жизни и деятельности — от этики до экономики. Изучение феномена экологической культуры возможно и необходимо в культурологическом ключе, но следует учитывать также и иные аспекты.

История законопроекта «Об экологической культуре» завершилась тем, что он не был принят как федеральный нормативный акт. Вместо этого с 2002 года вступил в действие федеральный закон «Об охране окружающей среды» [13], в котором некоторые идеи законопроекта об экологической культуре всё же были реализованы.

Петербург оказался одним из первых российских городов, где мог появиться региональный закон об экологической культуре, но ситуация с ним сложилась неординарная. Работа над региональной Концепцией формирования экологической культуры населения началась с 2004 года, когда на уровне общественных советов при Санкт-Петербургском научном центре РАН и в НИЦЭБ проходило её бурное обсуждение. Итогом стало постановление

правительства Санкт-Петербурга от 07.02.2006 № 122 «О Концепции формирования экологической культуры населения Санкт-Петербурга» [7]. По заказу Комитета по природопользованию его разработкой занимался Центр экспертиз Санкт-Петербургского общества естествоиспытателей ЭКОМ при поддержке губернатора Петербурга В.И. Матвиенко.

Сотрудники ЭКОМа провели колоссальную работу с жителями Петербурга и создали проект Программы формирования экологической культуры населения Петербурга на 2008–2012 гг. [10]. Но этот труд оказался невостребованным после изменений в городском руководстве. В декабре 2013 года городской Комитет по природопользованию пережил реорганизацию, и направление, связанное с экологической культурой, осталось в тени — на первый план вышли экологическая экспертиза и антикоррупционная деятельность. Несмотря на множество конкретных мероприятий по улучшению экологической ситуации в Петербурге, утверждённой на региональном уровне единой концепции для них не существует как нормативно-правового акта. Это позволяет руководителю Комитета заявлять, что в Петербурге не было документа, определяющего план действий по экологическому просвещению и формированию экологической культуры, и призывать к началу работы над его созданием, не обращая внимания на разработки ЭКОМа. Сложилась парадоксальная ситуация: город, граждане которого одними из первых задумались об экологической культуре (и много что успели сделать), живёт без соответствующих юридических актов, в то время как во многих регионах страны, осознавших проблему позднее, эти документы приняты.

Конечно, существует Федеральный закон «Об охране окружающей среды», где намечены меры по формированию экологической культуры (Глава XIII), в первую очередь, через экологическое образование и просвещение, но при этом само понятие «экологическая культура» не включено в число ключевых для законодательного акта. Это само по себе показательно и, на наш взгляд, маркирует некое смысловое противоречие в понимании экологической культуры. С одной стороны, несомненно, что выход из экологическо-

го кризиса без формирования экологической культуры невозможен; с другой — представление о ней довольно размыто и общо, так же как и представление о том, что такое экология и что такое культура.

Вероятно, дать единственно верное, полное и точное определение экологической культуры вряд ли возможно, точнее, разные её аспекты можно эксплицировать в ряде определений. Можно рассматривать экологическую культуру как часть культуры, которая отражает умение человека жить в гармонии с окружающей природной средой, предвидеть последствия своей преобразующей деятельности, умение управлять сложными научно-техническими средствами, брать на себя ответственность за судьбу планеты, сохранение всего живого на Земле [1]. Ещё одно возможное определение: экологическая культура как совокупность опыта взаимодействия людей с природной средой, выраженная в виде теоретических знаний, нравственных норм, ценностей и культурных традиций, обеспечивающая формирование экологического сознания, способы практического взаимодействия с этой средой [8]. Сравнивая эти определения, снова обнаруживаем, что экологическая культура затрагивает все области деятельности человека.

Очевидна ключевая роль образования в становлении экологического сознания и экологической культуры. При этом не менее заметен тот факт, что зачастую дети и молодёжь экологически более грамотны, чем те представители старшего поколения, которые заняты их обучением. Поэтому представляется важным прояснить место экологической культуры в общей структуре профессиональных компетенций современного педагога.

Формирование экологической культуры — проявление экологического сознания. Цель современного экологического образования определяется как создание условий для формирования экологического сознания и экологической культуры. По словам специалиста, экологическое образование «должно давать осознание, понимание и осмысление причинно-следственных связей в системе «природа-человек-общество», чтобы ребёнок умел взаимодействовать с природой, найти правильный баланс личных (и/или общественных) интере-

сов с природными и определиться с выбором поведения, на каждом возрастном этапе развития, в соответствии с поставленными культурными задачами. Результатом экологического образования должно стать экологическое сознание, которое с помощью педагогических методов и приемов наполняется когнитивным, процессуальным, нравственным и поведенческим компонентами. Когнитивный компонент представлен системой научных экологических и смежных знаний, процессуальный — экологическим мышлением, нравственный — экологическим императивом, поведенческий — является внешним проявлением сознания человека и выражается в его поведении, образе жизни и т.п. <...> Продуктом адекватного экологического сознания является экологическая культура, адекватная современным отношениям с природой» [14].

Н.Н. Моисеев описывал потребности современного общества в экологическом просвещении и образовании так: человек должен обретать ответственность за состояние окружающей среды; он должен ясно представлять себе последствия для общества, семьи и для каждого человека, т.е. для себя лично, связанные с его неблагоприятным воздействием на окружающую среду. С раннего возраста в сознании человека должно укрепиться ощущение необходимости совместной жизни с Природой и в Природе, идея того, что развитие человека может происходить только совместно с развитием Природы [9]. Общество должно взять на себя ответственность за то, чтобы любой гражданин страны обладал некоторым набором экологических знаний, необходимых для экологически осмысленного и дружественного поведения. Экологическое (точнее, энвайронментальное) воспитание и образование должно охватывать все возрастные категории, а экологическими знаниями, подобно арифметике, должны обладать все, независимо от специальности и характера работы, места обитания и цвета кожи. Этот принцип активно реализуется во многих странах, где проблемами энвайронментального образования и воспитания занимаются и государство, и общество. В России ситуация несколько иная, хотя в последние десятилетия она также меняется, и, возможно, к лучшему.



Следует отметить, что единая классификация ключевых компетенций и их детального содержания (более частных умений, составляющих ключевую компетенцию) в настоящее время находится в состоянии разработки. Федеральными стандартами высшего профессионального образования предполагается существование двух групп компетенций — универсальных (общих) и профессиональных. К универсальным относят общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные, к профессиональным — компетенции, соответствующие видам деятельности. Типология внутри этой группы компетенций допускает их разделение на коммуникативные, ролевые, культурно-ценностные, информационные и компетенции самосовершенствования. Состав ключевых компетенций определяется в дискуссии о том, какие умения в современном обществе являются необходимыми для успешной профессиональной, личной и общественной жизни. Кажется, что экологическая культура должна быть частью профессиональных компетенций педагогов, преподающих естественнонаучные предметы, однако такой взгляд, как представляется, чрезмерно узок.

В сущности, экологическая культура как часть общечеловеческой культуры должна пониматься как компетенция универсальная, причём одновременно общекультурная, социально-личностная и инструментальная.

Анализ нового документа, регламентирующего уровень профессиональных компетенций учителя, — Профессионального стандарта педагога [12] — показывает, что об экологической культуре педагога речь в нём не идет, за исключением нескольких слов относительно так называемых здоровьесберегающих технологий. Однако представляется, что такое понимание «нормы» учителя неудовлетворительно.

Дискуссия вокруг профессионального стандарта педагога обозначила проблему — современный учитель, соответствующий стандарту, должен быть одновременно психологом и менеджером, отлично знающим свою предметную область, умеющим интересно объяснять ученикам новое и вовремя проверять их продвижение в учёбе, и при этом красивым и ухоженным

человеком. Стандарт требует, чтобы личностные качества учителя, неотделимые от его профессиональных компетенций (готовность и умение учить всех без исключения детей, вне зависимости от их способностей и особенностей развития), сочетались с деятельностью по развитию коммуникативных компетенций учащихся, их умений регуляции поведения и деятельности [2]. Иначе говоря, характеристики современного педагога — это черты представителя профессиональной элиты. Если цель подобного документа — определение условий для появления нового слоя учителей — с современным сознанием, профессиональными ценностями и компетенциями, то без экологической культуры это невозможно.

Специалисты в области психологии элит П.Л. и Н.Б. Карабущенко предлагают различать «элитарную» и «элитную личность». С точки зрения исследователей, элитная личность характеризуется позитивно — как личность с высокими творческими потребностями, с потребностью в самореализации, непрерывном образовании и профессиональном росте, обладающая активной жизненной позицией, лидерскими качествами, адекватной самооценкой, эмоционально стабильная и терпимая, способная к эмпатии, со сформированными представлениями об «элитном идеале», сопоставляющая собственное поведение именно с этими представлениями. Очевидно сходство с требованиями к педагогу в профессиональном стандарте.

Элитарная же личность рассматривается как негативный феномен — она представляется псевдо-творческой, склонной к эгоцентризму, нарциссизму и сакрализации своей деятельности, но без адекватной её оценки; принадлежность к элитам для подобного типа личности определяется включённостью в благополучную и закрытую социальную группу (например, образовательную или профессиональную) [5].

Таким образом, «элитная» личность — описание некоего идеала, предела, а «элитарная», очевидно, — антиидеал, хотя в обыденных представлениях об элите и элитарном эти типы личности обычно не различаются. Это неразличение встречается даже в специальных культурологических издани-

ях: культурологический аспект элитологии предполагает, что как элитарная личность выступает личность-носитель элитарной культуры. Элитарная культура, в свою очередь, характеризуется как «субкультура привилегированных групп общества, характеризующаяся принципиальной закрытостью, духовным аристократизмом и ценностно-смысловой самодостаточностью» [6], специально противопоставляемая культуре массовой. Существенно, что, характеризуя элитную личность, исследователь называет в числе первых её черт «творческую реализацию в рамках системы “человек — природа — общество” для ее преобразования и сохранения» [6]. В противоположность этому, для элитарной личности характерно рассматривать систему «человек — природа — общество» как объект преобразования в частнособственнических интересах, источник максимального использования ресурсов (природных и человеческих). Иначе говоря, экологическую позицию элитной (по типологии П.Л. и Н.Б. Карабущенко) личности можно охарактеризовать как эгоцентрическую, а элитарной — как антропоцентрическую.

Исследователи называют следующие черты эгоцентрического мировоззрения: как высшая ценность рассматривается гармоническое развитие человека и природы (человек — не собственник природы, а один из членов природного сообщества); отказ от иерархической картины мира; цель взаимодействия с природой — удовлетворение и потребностей человека, и потребностей всего природного сообщества; взаимодействие с природой построено в соответствии с «экологическим императивом»; этические нормы и правила распространяются как на взаимодействия людей, так и на взаимодействие с миром природы; развитие природы и человека понимается как коэволюция. Антропоцентрическое мировоззрение характеризуется иначе: как высшая ценность понимается человек, остальное в природе ценно лишь постольку, поскольку оно может быть полезно человеку, природа считается собственностью человечества; сохраняется иерархическая картина мира, на вершине которой человек, ниже — полезные для него вещи, ещё ниже — различные природные объекты; цель взаимодействия с природой — удовлетворение

прагматических потребностей человека; взаимодействие с природой определяется «прагматическим императивом»; этические нормы и правила распространяются только на людей, но не на взаимодействие с миром природы; развитие природы понимается как процесс, который должен быть подчинён процессу развития человека [4].

Представляется, что личность современного учителя как представителя элиты требует обязательной экоцентрической экологической ориентации, независимо от сферы профессиональной самореализации. Специалисты, занимающиеся вопросами становления элит, обычно указывают на необходимость для этого высокого уровня профессиональной подготовки, а также социальной компетентности и языковой культуры [3]. Однако в современной экологической ситуации экологическую составляющую (в особенности в области концепции устойчивого развития) следует считать не менее (если не более) важной. Позиционируя учительское сообщество в качестве интеллектуальной элиты, мы с неизбежностью снова приходим к идее необходимости для педагога экологической культуры.

#### Литература

1. Ахмедова А.М. Формирование экологической культуры подростков в полиэтнической среде: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.01. — Махачкала, 2008.
2. Бим-Бад Б.М. Профессиональный стандарт педагога — наше все? // Аккредитация в образовании. Электронный журнал об образовании. — Режим доступа: [http://www.akvobr.ru/profstandart\\_pedagoga.html](http://www.akvobr.ru/profstandart_pedagoga.html).
3. Гуревич П.С. Психология элитарного образования // Знание – Понимание – Умение. — 2005. — № 4. — С. 128–138.
4. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. — Ростов-н/Д.: Феникс, 1996.
5. Карабущенко П.Л., Карабущенко Н.Б. Психологические теории элит. — М.: Памятники исторической мысли, 2006.
6. Кондаков И.В. Элитарная культура // Культурология. XX век: Энциклопедия в двух томах. Т.2. — СПб.: Университетская книга, 1998. — С. 385.

7. Концепция формирования экологической культуры населения Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ecovahta.org/zakonodatelstvo/koncepciya\\_formirovaniya\\_ekologicheskoy\\_kultury\\_naseleniya\\_sanktpeterburga](http://ecovahta.org/zakonodatelstvo/koncepciya_formirovaniya_ekologicheskoy_kultury_naseleniya_sanktpeterburga).
8. Мисенжников В.В. Экологическая культура и государственная политика // Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения / Под. ред. В.М. Захарова. — М.: Акрополь, Центр экологической политики России, 2008. — С. 27–31.
9. Моисеев Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование. — М.: Изд-во МНЭПУ, 1995.
10. Проект Программы «Формирование экологической культуры населения Санкт-Петербурга на период 2008–2012 гг. Паспорт программы. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ecom.su/news/index.php?id=645>.
11. Проект федерального закона «Об экологической культуре» №90060840-3, вносится депутатами Государственной Думы В.А. Грачевым, С.М. Ахметхановым, Р.С. Бакиевым, А.Н. Грешневиковым, В.Д. Кадочниковым, Р.И. Нигматулиным, В.В. Оленьевым, А.Н. Томовым (внесен 13.07.2000). [Электронный ресурс]. — Режим доступа:  
<http://web.archive.org/web/20070817013745/http://ecoedu.iseu.by/uploads/files/ros9.pdf>.
12. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1734/12.02.15-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82\\_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0\\_%28%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%29.pdf](http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3071/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/1734/12.02.15-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82_%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B0_%28%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%29.pdf).
13. Федеральный закон «Об охране окружающей среды» от 10.01.2002 №7-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/okrsred/>.
14. Чуйкова Л.Ю. Анализ моделей экологического образования, использующихся в системе школьного образования // Астраханский вестник экологического образования. — 2011. — № 1 (17).

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНКУЛЬТУРАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ «МОЛОДЫХ ВЗРОСЛЫХ»

В современных исследованиях по культурологии и педагогике, в образовательных стандартах и научных дискуссиях всё чаще стали использоваться термины «инкультурация» и «социализация». При этом они почти всегда идут в неразрывной связке. Вместе с тем, понимание специфики данных феноменов и проблем соотношения их содержания на сегодняшний день важны как никогда.

В западной культурной антропологии, начиная с работ М. Херсковица и М. Мид, принято считать, что социализация является более общим понятием, означающим интеграцию в человеческое общество в целом, тогда как инкультурация подразумевает «освоение ребенком миропонимания и поведения, которые присущи носителям данной культуры» [2, с. 237].

Выдающийся отечественный культуролог М.С. Каган предложил прямо противоположную трактовку соотношения данных понятий. Согласно его мнению, «социализация делает человека исполнителем определенных социальных ролей, которые отвечают потребностям конкретного *типа общественного устройства* <...> более того, конкретной национально-своеобразной модификации буржуазного, феодального, исламского, социалистического и т. п. общества», тогда как «культурация несет индивиду ценности, порожденные *всеми народами во все времена*, ибо они опредмечены в памятниках культуры и предоставляются ею во всеобщее пользование» [1, с. 178–179].

Третья позиция, представленная, в частности, в работах А.Я. Флиера, заключается в разграничении данных понятий не по объему, а по содержанию. И то и другое относится к конкретной стадии развития конкретного общества. Социализация ориентирует человека в условиях, «актуальных для данного *времени* <...> определяемых преимущественно утилитарными,

*прагматическими задачами», тогда как инкультурация вводит человека в условия, «актуальные для данного места <...> детерминированные эмоционально-ценностными установками, характерными для данной социальной среды, историческими традициями, ментальными особенностями и пр.» [4].*

Опираясь на эти подходы, мы, тем не менее, предлагаем понимать инкультурацию как освоение ценностей, смыслов, содержания культуры, а социализацию как компетентность в трактовке и выборе форм поведения. При этом оба феномена охватывают не только настоящее, но и прошлое, актуализированное в традициях и нормах.

В обоих случаях принципиально важным является активный характер деятельности не только по присвоению, но и по постоянному воспроизведению полученного опыта. В связи с особенностями развития современной культуры, а также увеличением продолжительности жизни, прямая экстраполяция моделей инкультурации и социализации, разработанных для культур других типов (традиционной, индустриальной), представляется неприемлемой. И прежде всего речь идёт об образовании взрослых. Вместе с тем, именно в этой области сейчас возникают проблемы, требующие пристального внимания представителей гуманитарных наук, и прежде всего культурологов.

Несмотря на то что андрогогика и геронтообразование в последнее время получили значительное развитие в России, они преимущественно связаны с развитием профессиональных компетенций (курсы повышения квалификации, переподготовки) и решением проблем «личностного роста». Это традиционный подход, существовавший в России ещё с XIX века. Однако анализ нового поколения «молодых взрослых» (young adults) — людей в возрасте 20–35 лет — даёт основания считать, что приоритетное внимание должно быть уделено тем аспектам образования и самообразования, которые протекают вне конкретных институтов, обуславливаются самой структурой практик повседневности.

Экономические, технологические и педагогические достижения современной культуры предоставили «поколению Y» («поколению миллениум»)

— молодым людям, родившимся в 1982–2004 годах, — гораздо лучшие стартовые позиции для профессиональной и творческой самореализации [6]. В то же время многие исследователи отмечают у представителей данного поколения сильное развитие таких черт, как нарциссизм и необоснованные претензии на право обладания высокими благами (как экономическими, так и символическими) [7]. Несоответствие моделей воспитания, с одной стороны, и объективных условий функционирования культуры с другой приводит к таким негативным последствиям, как отказ от участия в традиционных формах социокультурных практик, откладывание вступления во взрослую жизнь гораздо на больший срок, чем было свойственно «молодым взрослым» предыдущих поколений.

Крайним проявлением подобной тенденции можно считать феномен хикикомори — молодых японцев (16–35 лет), добровольно самоизолирующихся от общества, отказывающихся от любых контактов с миром, кроме телевидения и Интернета. Не страдая никакими расстройствами психики или отставанием в умственном развитии, они, тем не менее, сознательно ограничивают своё жизненное пространство пределами комнаты (дома) на срок от 6 месяцев до нескольких лет, находясь на полном финансовом попечении у родителей. Среди причин, вызывающих подобное поведение, Р. Йонг указывает специфику экономики «позднего капитализма, пролонгированный период юности в связи с увеличением времени обучения, технологические достижения, стимулирующие индивидуализацию... давление академической среды», а также высокие требования к личной ответственности [8, с. 5]. Проведённый опрос показал, что общими для большинства хикикомори являются ощущение несоответствия существующим социальным структурам и требованиям социальных взаимоотношений, неспособность влиться в культуру мейнстрима, отсутствие уверенности в надёжной работе (несмотря на все прикладываемые усилия) и «светлом будущем», чувство пребывания «в ловушке» [8, с. 34, 43).

В Европе, особенно в Великобритании, аналогичные причины также привели в последние несколько лет к значительному росту числа молодых



людей, не занятых ни учебой, ни работой (NEET). Принципиальным отличием является то, что если хикикомори *не могут* вернуться к социально активной жизни без соответствующей помощи, то представители NEET *не хотят* использовать имеющийся у них социальный капитал и участвовать в социальных коммуникациях, предпочитая не преодолевать трудности, а избегать их [8, с. 8]. Следует отметить, что в более мягкой форме похожие тенденции намечались уже давно — с ростом числа людей, занятых фрилансом или предпочитающих дауншифтинг. Однако сейчас сходные феномены всё ярче проявляются в самых разных регионах мира — от Канады до стран Арабского мира, Тайваня и Южной Кореи [8].

В свете темы данной статьи особенно важным представляется следующий момент: новое поколение «молодых взрослых» успешно освоило социальные и культурные паттерны в период юношества, но при переходе ко взрослой жизни предпочло отказаться от их активного воспроизводства. При этом наблюдается всё увеличивающийся разрыв между процессами инкультурации и социализации. Расширение кругозора, наличие собственной аргументированной точки зрения, отслеживание современных тенденций в развитии различных сфер культуры наблюдается практически у всех представителей данных групп. Однако параллельно с этим происходит усиление конфликтов с социальной действительностью.

Ориентированность образования на формирование «готовности и способности к образованию, в том числе самообразованию, на протяжении всей жизни; сознательному отношению к непрерывному образованию как условию успешной профессиональной и общественной деятельности» [3] в контексте специфики развития современной культуры — «цивилизации постоянной ре-адаптации» [5] — превращается в вечную погоню за уходящим поездом. Стрессовый характер профессиональной и общественной деятельности, жёсткий диктат социального успеха как одного из основных критериев состоявшейся личности приводит «молодых взрослых» к социальной самоизоляции. Это объективные условия, изменить которые нам не под силу. Од-

нако альтернативным путём решения проблемы, на наш взгляд, может стать формирование представлений о *самоценности* социальных взаимодействий. Таким образом, на сегодняшний день в отношении взрослых социализация и инкультурация должны рассматриваться не просто как смежные задачи, но первое должно стать одной из приоритетных целей и задач второго.

### Литература

1. Каган М.С. Философская теория ценностей. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997.
2. Теория культуры: Учебное пособие. — СПб.: Питер, 2008.
3. ФГОС среднего (полного) общего образования (10–11 кл.) // Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. — Режим доступа:  
<http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2365> (дата обращения: 03.03.2015).
4. Флиер А.Я. Культурные индустрии в истории и современности: типы и технологии // Информационно-гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». — 2012. — № 3 (май — июнь). [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Flier\\_Cultural-Industries/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2012/3/Flier_Cultural-Industries/) (дата обращения: 30.10.2014).
5. Эко У. Средние века уже начались // Иностранная литература. — 1994. — № 4. — С.258–267. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://pokutan.com/files/books/Srednie\\_veka.pdf](http://pokutan.com/files/books/Srednie_veka.pdf) (дата обращения: 30.10.2014).
6. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. — New York: Quill, 1991.
7. Twenge J.M. Generation Me. — New York: Free Press (Simon & Schuster), 2006.
8. Yong, Kim-fong, Roseline. Exploring hikikomori: a mixed methods qualitative research: The University of Hong Kong, candidate's thesis, 2008. — Режим доступа: <http://hub.hku.hk/bitstream/10722/55192/3/FullText.pdf> (дата обращения: 10.03.2015).

## **IV. УЧИТЕЛЬ И УЧЕНИК В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

**Е.А. Клюева**

### **ФАКТОРЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ДИАЛОГА СУБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ**

Культурное пространство школы — многомерная реальность, составляемая сотнями индивидуальностей, самоорганизующаяся в соответствии с законами социума, культуры и их стохастической составляющей (фактором случайности). Осязаемый, регистрируемый реципиентом результат этой самоорганизации составляет специфику школьной повседневности. Она включает в себя привычный порядок функционирования субъекта в школьной среде, устоявшийся набор впечатлений, целей и видов деятельности.

Упорядочение элементов в их отношениях и взаимосвязи осуществляется путём прямой и косвенной коммуникации. Каждый тип отношений закрепляется в семиотической среде учебного заведения, означивая пространство коммуникации для каждого его участника индивидуальным образом. Согласно Г.Б. Поляковой, существует три вида корреляции ментальных полей субъектов (или субкультур) школьной повседневности:

— крайнее противостояние «своих»/ «чужих», «сакрального»/ «профанного», «центра»/ «периферии» — тотальный разрыв коммуникационного взаимодействия; реализация нарциссизма каждой из субкультур, её доминирование, неоправданный центризм;

— конвенциональное поддержание отношений в коммуникативном пространстве «своего»/ «чужого», «сакрального»/ «профанного», «центра»/ «периферии», регламентированное определёнными правилами и процедурами; идентичность каждого партнёра здесь декларируется, уважается и взаимно поддерживается;

— подлинная коммуникация (общение, диалог), которая снимает противостояние «своих»/ «чужих», «сакрального»/ «профанного», «центра»/ «периферии» в полном объёме, поскольку создаёт условия обратимости: в лице партнёра видится уже не «Чужой», а «Другой» как отражение собственного «Я» [3, с. 92].

Диалог как форма равного взаимодействия субъектов является предпочтительной, а его установление и развитие — одна из основных задач, стоящих перед педагогическим составом школы. Именно в рамках диалогических отношений возможно выстроить целесообразную и комфортную для всех участников среду. С точки зрения организации и наполнения культурного пространства школы актуальными и конструктивными смыслами, диалог является кратчайшим и соприродным человеческой психике путём.

Если рассматривать диалог как способ коммуникации внутри системы, можно выделить три базовых элемента, без которых он не может состояться: субъекты, предмет и форма протекания диалога. Вариативность присутствует в каждой составляющей. Соответственно, на качестве диалога сказывается множество факторов. При корректировке одного из элементов изменения будут внесены во всю систему в целом.

Наиболее эффективное воздействие на феномен диалога может оказать культурное пространство как конгломерат смыслов, ценностей и индивидуальных форм проявления личности. Именно в нём содержится потенциал для внесения в русло диалога новой струи размышлений, для трансляции альтернативной модели поведения и общения и для достижения принципиально нового результата целенаправленной деятельности. Культурное пространство школы в этом контексте обладает уникальными свойствами, позволяющими трансформировать сферу общения не только личностными усилиями, но и посредством образовательной деятельности, что подразумевает наибольшую подвижность и трансформируемость всей системы.

Образовательный и человекотворческий потенциалы культурного пространства школы формируются, как в любом культурном пространстве,

посредством границ: внешних и внутренних. Границы закрепляются как в физическом, так и в семиотическом пространствах. Значение границ для коррекции или поддержания диалога между субъектами культурного пространства школы достаточно велико.

Внешние границы культурного пространства школы — это социальные рамки, устанавливаемые школе как представительству социального института образования. Расширение границ осуществляется за счёт партнёрских отношений, которые выстраивает совокупный субъект образовательного учреждения с социальной средой. Открытость этих границ способствует постоянному обновлению формы и предмета диалога в результате привлечения новых субъектов. В качестве партнёров школы могут выступать как частные лица, так и организации, социальные институты. Обозначение горизонтов для субъектов культурного пространства школы важно ещё и потому, что оно размыкает цепь привычных способов общения внутри коллектива, позволяя переосмыслить культуру учреждения в целом, а также её значение в масштабе общества или макросоциальной группы.

Внутренние границы также определяют характер межличностной и межгрупповой коммуникации внутри культурного пространства школы. Закостенелые, нерелексированные субъектами структуры социально-ролевых отношений приводят к быстрому отторжению и протестным формам поведения. Поэтому важно установить вариативность функций для всех членов коллектива, позволяя каждому «примерить» на себя разные образы. Именно это способствует достижению целей образования, формирования образа человека. Если диалог — это понимание Другого как собственного отражения, то подвижность границ, возможность эмпатии — это важнейшие условия для зарождения и поддержания диалога.

Свойства внутренней субординации заметно проявляются и в вещной среде учебного заведения. Она может быть своеобразным индикатором состояния диалога внутри культурного пространства школы. Эстетичная, меняющаяся среда, наполненная идеями и вопросами, побуждающими к раз-

мышлению, а не декларативное и единообразное убранство, свидетельствует о наличии конструктивного диалога и паритетных отношений между учащимися и педагогами, общей культурной модели школы, существующей не только на административном уровне.

Таким образом, субъекты-участники диалога как вариативная составляющая структуры культурного пространства школы могут видоизменять специфику школьной повседневности двумя путями:

— посредством включения в пространство коммуникации новых субъектов, открывая для них внешние границы культурного пространства;

— посредством перестройки, динамичности ролевых отношений между участниками коммуникации, т.е. при изменении внутренних границ культурного пространства на социальном уровне.

Помимо субъекта на качество коммуникации влияет предмет, по поводу которого происходит общение. Рассмотрение этого предмета в контексте тематических возможностей культурного пространства имеет большое значение, поскольку культура является кузницей смыслов и паттернов поведения. Культурное пространство, как проявленная сила культуры в конкретных социальных и исторических условиях, является связью с миром идей и культурного опыта. Оттуда каждый субъект черпает основания для собственных суждений и способов самопрезентации. Культурное пространство имеет свои закономерности развития, учитывая которые можно направлять процесс диалога через предмет общения. В частности, к таким закономерностям, выявленным научным сообществом, относится трёхуровневая система актуализации и закрепления культурного опыта.

Актуальный уровень локального культурного пространства закрепляет существующие формы взаимодействия субъектов и привлекаемое для этого семиотическое поле. Стационарный уровень отражает доминирующий тип культуры и цивилизации. Потенциальный уровень культурного пространства подразумевает круг возможных для вовлечения в процесс опредмечивания и распредмечивания смыслов, а также новых субъектов коммуникации

[4, с. 18]. Последний тип состояния культурного пространства представляет интерес в контексте воздействия не только на состав участников диалога, но в том числе на его предмет.

Потенциальный уровень культурного пространства школы располагает большими массивами информации, культурными ценностями, принадлежащими к разным картинам мира. Широкая доступность новых предметов диалога обуславливается огромным культурным багажом, накопленным человечеством и интегрируемым благодаря науке. Значительную роль в популяризации знания несёт научно-технический прогресс и развитие сети Интернет, которая расширяет потенциальный уровень локальных культурных пространств до невероятных масштабов.

В этой связи работа над совершенствованием диалога субъектов школьной повседневности в аспекте содержания общения должна основываться на актуализации возможностей потенциального уровня культурного пространства школы. Такие возможности раскрываются, в первую очередь, через субъективную составляющую, т.е. знания не должны быть отвлеченными — важно, чтобы они «захватывали» если не всех, то многих участников коммуникации. Заинтересованность, в свою очередь, реализуется через механизмы ценностного отношения к миру и себе, самоидентификацию. Поэтому развитие и поддержание диалога субъектов образовательного процесса следует организовывать вокруг аксиологического пространства школы.

Если «аксиологическое пространство школы проясняет культурные смыслы социальных взаимодействий между субъектами процесса образования» [2, с. 40], то формирование коммуникации на ценностном основании подразумевает многостороннюю включённость (интеллектуальную, психологическую, деятельностную) каждого участника. Это способствует сознательному становлению личности и привлечению индивидуально значимых смыслов потенциального уровня культурного пространства. Такой диалог помогает решать вопросы мотивации к учению.

Отдельно следует отметить роль культурного контекста в формировании предмета и характера диалога. Большое влияние на подрастающие умы оказывает популярная культура, она закрепляется на стационарном уровне культурного пространства школы. Для того чтобы некоторым образом «размагнитить» воздействие транспедагогики, невольного самосоотнесения субъекта со всеми транслируемыми социумом смыслами, следует сделать объектом исследования и обсуждения современное состояние культуры. Такой предмет школьного диалога не только актуализирует активность собеседников, но и прививает способность к продуктивной рефлексии.

Третий элемент диалога «обитателей»/деятелей школьной среды — это форма общения. Двустороннему, равноправному и взаимоуважительному диалогу учащегося и педагога посвящено много исследований. В качестве отражения характеристик культурного пространства школы форма диалога его субъектов является таким же наглядным показателем, как и вещная среда. Форма диалога должна соответствовать его предмету, а предмет — отвечать запросам социализации и инкультурации личности. Если предмет корректируется относительно свободно, то форма диалога — аспект, требующий тщательной и неявной заблаговременной подготовки. В культурном пространстве школы закрепляются такие маркеры коммуникации, как характер самопрезентации субъектов, повседневная ритуалистика общения, особенности поведения в нестандартных ситуациях, культура речи, нормы дресс-кода и другие составляющие, каждая из которых заслуживает особого внимания.

Важное открытие, сделанное в области понимания школьной коммуникации и формы ее протекания, — это признание того, что существуют процессы школьной жизни, которые не поддаются педагогическому управлению. С.Д. Поляков подразделяет коммуникативные пространства школы на известные и регулируемые (педагогический процесс), частично регулируемые и преимущественно нерегулируемые (вся полнота коммуникации, поведение вне контекста обучения) [1, с. 88]. Подобный вывод свидетельствует о том, что школьная повседневность многофакторна и обладает значительным про-



центом непредсказуемости не только в зоне точек бифуркации. Поэтому готовность к тому, что что-то может пойти не по плану, — залог выстраивания такого культурного пространства, коммуникация в котором нацелена на достижение согласия и, вместе с тем, предполагает наличие вариативности в путях достижения этого согласия.

Основываясь на возможности воздействия на характер диалога субъектов культурного пространства школы посредством изменения коммуникативных границ, предмета и формы общения, можно сделать вывод о том, что изучение и моделирование феномена культурного пространства школы является перспективным направлением культурологии образования. Его развитие позволит перейти от механистического понимания учебного процесса к феноменологии школьной повседневности, от видения учащегося как объекта научения к видению его как субъекта познания, общества и культуротворчества. А понятие диалога субъектов культурного пространства школы может быть раскрыто в его метафизической ипостаси.

#### Литература

1. Поляков С.Д. Некоторые аспекты исследования повседневной жизни городских школьников в общеобразовательном учреждении // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. — 2010. — Том 16. — С. 87–91.
2. Полякова Г.Б. Аксиологическое пространство школы: культурологический анализ // Известия ЮЗГУ. Серия «Лингвистика и педагогика». — 2013. — № 1. — С. 39–44.
3. Полякова Г.Б. К вопросу о смысловых полях культурного пространства школы // Известия ЮЗГУ. Серия «Лингвистика и педагогика». — 2012. — № 2. — С. 91–95.
4. Сараф М.Я. Культурное пространство как предмет исследования // Пространство и время. — 2011. — № 4. — С. 15–19.

## **«СМЕХОТВОРНОСТЬ» ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ: МНОЖЕСТВО ЯЗЫКОВ ИЛИ КОНФЛИКТ СТРАТЕГИЙ?**

Теорию смеховой культуры разрабатывал ряд философов и культурологов. Можно вспомнить фундаментальную книгу «Смех в Древней Руси» [2]. Однако понятие смеховой культуры до сих пор оказывалось применимо, главным образом, в отношении культурных явлений прошлого. Мы же хотим обозначить весьма объёмный сектор современной смеховой культуры, знакомый практически каждому человеку. Речь идёт о школьной культуре, которая может изучаться с точки зрения разных гуманитарных наук, например, как один из аспектов культурологии либо в рамках педагогики, разрабатываться в форме исследований по этнографии детства или же в качестве филологических и даже лингвистических изысканий.

Школьная культура в значительной степени является смеховой культурой. Это связано с рядом факторов.

Во-первых, игровая деятельность, как важнейшая для детства, имплицитно включает в себе смену ролей играющего субъекта, несерьёзность/условность действий. Подобная условность свойственна карнавалу, в котором все прячутся за масками. Поэтому дети — народ школы — находятся в состоянии латентного карнавала. Потенциальная готовность к карнавалу, сопровождаемому смехом, даёт одно из оснований «смехотворности». Иначе говоря, школьники почти всегда готовы перевести карнавал в актуальное состояние.

Во-вторых, в школе, понимаемой как социальный институт, помимо общенародных праздников есть множество специфических детских, подростковых праздников — от спортивных до научных. Кроме того, каждая школа имеет свои внутришкольные праздничные события, к ним добавляются и классные мероприятия. Это создаёт постоянное праздничное поле с повышенным эмоциональным тонусом и перманентной готовностью к смеху.

В-третьих, поскольку юмор рождается из нарушений нормы, а процессу учёбы свойственны ошибки, то есть нарушения нормы, то в ходе учёбы часто возникает смеховая ситуация.

Итак, школьная культура постоянно творит смех, является смехотворной по своей внутренней природе, в силу принадлежности миру детства. В то же время есть и другая группа оснований, порождающих смех в школе и по поводу школы. Этот смех может представлять как ирония, тонкий юмор, сатира, а в некоторых случаях доходить до сарказма. В школьной культуре, в том числе и современной, присутствуют смехотворные факторы острой социальной природы.

Едкий околошкольный смех связан со взаимным непониманием друг друга коллективных субъектов школьной культуры, говорящих на разных языках, воспринимаемых как чуждые. Непонятное понимается как враждебное и опасное. Однако в школьной культуре вся опасность является условной, виртуальной, как сейчас модно выражаться, поскольку все угрозы — двойка, вызов родителей в школу, социальное порицание, «навешивание ярлыков» — не являются витальными, не содержат прямой угрозы жизни.

Всё школьное зло давно пройдено и изучено, оно узнаваемо не только взрослыми, но и детьми. В школьной культуре издавна присутствуют две противоборствующие стороны — дети и взрослые. Януш Корчак в повестисказке «Король Матиуш Первый» доводит это весёлое противостояние до абсурда и трагедии. Непрощённое зло опасно. Смех же помогает снизить в школе накал страстей. Как пишет О.П. Колпикова, «смех как выражение опознанного, побежденного и — самое главное — прощенного зла, напрямую связан со становлением интеллекта, языка, социальности, культуры» [1, с. 4]. Это ещё раз подтверждает уместность и неизбежность смеха в школе.

Школьную культуру формируют следующие коллективные субъекты, формальные и неформальные группы:

1. Ученики, они же учащиеся, обучающиеся, обучаемые. От видоизменения термина смысл его кардинально не меняется, однако запомним эти слова на будущее. Ради учеников, их воспитания, обучения, выпуска и

существует школа. В среде школьников функционирует школьный фольклор, являющийся частью культуры детства.

2. Родители. Они принимают активное участие в формировании современной школьной культуры, при этом нередко экстраполируя на неё свой прошлый ученический опыт.

3. Учителя. Прежде всего — рядовые учителя, не относящиеся к администрации. Учительство неоднородно, но об этом часто забывается в социальной риторике.

4. Технический персонал школы — завхоз, технички, гардеробщицы, те, кто делает ремонт, обслуживает технику. Эти люди формируют материальный облик школы, их роль в школьной культуре велика, хотя и не всегда видна с первого взгляда.

5. Администрация школы. Директор школы является госслужащим, чиновником и в силу этого отличается от учителя несколькими формальными характеристиками.

6. Правительственные организации, осуществляющие руководство школьной системой в целом. Это чиновничество более высокого ранга, работающее в министерстве, комитете по образованию при правительстве города. Именно этот субъект определяет основные стратегии образования. И хотя в конкретной школе он не различим визуально, но его влияние на школьную культуру является решающим.

7. Авторы текстов и герои литературных произведений, изучаемых в школе. В этом смысле А.С. Пушкин является субъектом современной школьной культуры. В школьном фольклоре Пушкин часто становится героем.

8. Средства массовой информации, в первую очередь телевидение. Оно предлагает образцы поведения в школе. Так, например, после выхода фильма «Чучело» в 1982 году в некоторых школах и классах началась травля отдельных учеников. До этого фильма дети просто не знали о существовании подобной модели поведения. То же можно сказать и о сериале «Школа» В. Гай-Германики, прошедшем на телевидении в 2010 году.

9. Интернет. Его можно рассматривать вместе с TV. Однако телевидение навязывает модели взаимодействия в обществе, а Интернет лишь предлагает их в изобилии.

Все перечисленные выше «действующие лица» обладают собственным языком, который не всегда понятен другим субъектам школьной культуры.

В широком смысле язык — способ формирования, выражения и передачи культурной информации, он может быть не только вербальным; в лингвистическом же смысле — система знаков и символов для сообщений. Всеобщая компьютеризация привела к сужению понятия языка, рассмотрению его в отрыве от культуры, сведению всего богатства языка к коду. Кроме того, в одном и том же естественном языке (например, русском) есть несколько стилей: разговорно-бытовой, научный, публицистический, официально-деловой, художественный. Многим знакомы образцы канцелярского языка (стиля), но немногие способны на нём говорить. Особыми характеристиками отличаются профессиональные языки (к примеру, юридический).

Почему же субъекты школьной культуры говорят на разных языках? Язык — инструмент, с помощью которого субъект достигает цели. Учитывая это, мы способны догадаться о стратегии субъекта.

Можно прийти к следующим выводам. Субъекты школьной культуры воспринимают языки других субъектов как нарушение нормы, извращение «настоящего», своего языка. Это порождает непонимание и смех. Но суть «смехотворности» школьной культуры заключена в том, что субъекты её говорят на разных языках, потому что преследуют разные цели.

#### Литература

1. Колпикова О.П. Философско-культурное пространство смеха: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук: 24.00.01. — М., 2007.
2. Лихачев Д.С., Панченко А.М., Поньрко Н.В. Смех в Древней Руси. — Л.: Наука, 1984.

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ  
И ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ  
В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА УЧАЩИМСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ)**

Мир современности удивляет своими техническими достижениями тех, кто может сравнить их уровень хотя бы с прошлым десятилетием. Развитие техники не только приводит к необходимости прибегать к новым форматам общения учителя и учеников, но выдвигает новые требования к подаваемой информации. Характерная для индустриального общества количественная подача материала должна смениться формированием у учащихся всестороннего, глубокого представления об изучаемом предмете, в том числе таком сложном, как город.

Задача преподавателя в этой связи усложняется — он должен владеть современной научной методологией и делать всё возможное для того, чтобы она стала основой познания мира для его учеников.

Сначала остановимся на методологии изучения города. С позиций культурологии, для постижения целостной картины истории и культуры Санкт-Петербурга необходимо привлечение многих методов — компаративного, структурно-функционального, историко-типологического, семиотического, феноменологического и др. Особая роль в современном изучении города принадлежит системно-синергетическому подходу, в основе которого, как следует из названия, — принцип восприятия городского пространства как системы, одновременно и связанной с внешней средой (метасистемой), и живущей по своим внутренним законам. Благодаря синергетической составляющей данного подхода город предстаёт в развитии (саморазвитии), становится понятна вся глубина происходящих в нём процес-

сов, их многовариативность, обусловленная воздействием различных факторов.

Обоснованность применения принципов системно-синергетического подхода к гуманитарной сфере последовательно и продуктивно развивал М.С. Каган, подчеркивавший, что «наиболее емкое и экономичное описание объекта получается в том случае, когда он представляется как система» [7, с. 76].

При количественном подходе исследователь, в том числе преподаватель-гуманитарий, просто «тонет» в огромном количестве фактов (и, соответственно, то же происходит с его учениками). Выходом из этой ситуации представляется уравнивание анализа в изучении объекта его противоположностью — синтезом: «системный же подход как раз и способен моделировать целостности, а не сводить целое к механической сумме бесконечно умножающихся частных» [7, с. 19].

При исследовании объекта как системной целостности он предстаёт не изолированно, а в связи с внешней средой: «Первый принцип системного мышления — рассматривать изучаемый объект не изолированным, не выделенным “крупным планом” и выключенным из среды, в которой он реально существует, функционирует и развивается, а именно в этом средовом контексте, то есть в целостной системе, подсистемой (или элементом) которой наш объект является» [5].

Город не только развивается — он сам в значительной степени инициирует изменения, происходившие и происходящие в обществе. Его влияние на развитие целой цивилизации (которая сама является порождением города [2, с. 6–7]) отражено в строках М.С. Кагана: «Для европейской культуры город играл роль центра производственной, торговой, финансовой деятельности, а потому был средоточием научно-учебной (в университетах), издательской, художественно-творческой форм активности, Запад сделал именно такой тип города носителем неутолимой потребности культуры в саморазвитии» [4, с. 165–180]. Подобную роль город может играть и для конкретной

страны, как, например, Петербург для нашей: «По этому пути повел и Россию Петр Великий, создав для этого новую ее столицу по типу европейских городов, а она потянула за собой и другие города страны — российские, украинские, кавказские...» [4, с. 179].

Таким образом, город, рассмотренный с культурологических позиций, предстаёт не просто как набор памятников и фактов (рассматриваемых, в основном, через призму хоть как-то обобщающей их политической истории или узкопредметных искусствоведческих отраслей), а как сложная, развивающаяся во времени и пространстве система. В то же время системный подход включает в себя аспект, названный М.С. Каганом «предметным», предполагающим «решение двух взаимосвязанных задач: во-первых, выяснение того, из каких элементов (компонентов, подсистем) состоит изучаемая система, и, во-вторых, определение того, как эти элементы между собой связаны. Иначе говоря, мы имеем тут дело с субстратным (или элементным) и со структурным анализом системы» [4, с. 12]). Но при этом системный подход не ограничивается этим этапом исследования. Постулат, что любую систему надо рассматривать как часть более крупной системы, приводит к тому, что, например, такая система, как город непременно рассматривается в контексте породившей его культуры и в пространственном, и во временном измерении — в своём историческом развитии, включающем «два аспекта — генетический и прогностический. Первый определяет необходимость осветить происхождение данной системы, процесс ее формирования и ее дальнейшей судьбы, вплоть до того времени, пока наблюдатель не делает ее предметом изучения; другой — прогностический — связан с рассмотрением перспектив дальнейшего развития системы, ее возможного, научно предвидимого будущего, ее ожидаемого поведения» [4, с. 15].

Итак, только рассмотрев город через вышеприведенные плоскости системного подхода, в их взаимодействии друг с другом, можно перейти от количественного к *качественному пониманию города*. Речь идёт не просто о суммировании элементов городского пространства — благодаря системному



подходу город предстаёт, по сути, живым, развивающимся организмом, «закономерности взаимосвязей элементов системы которого придают ему целостность и тем самым порождают у него некоторые новые свойства, не сводящиеся к свойствам составляющих его элементов» [4, с. 13]. Выявление этих свойств становится залогом успешного изучения города, его понимания, погружения в него, переживания его как своего жизненного пространства.

Синергетическое мышление, развивающее и конкретизирующее методологию системных исследований, открыло «новые возможности познания закономерностей исторического процесса и предвидения перспектив его дальнейшего движения» [4, с. 166].

Культурологическая методология, используемая, в том числе, в исследовании Санкт-Петербурга, позволяет достичь основных целей современного российского образования — и личностных (формирование гражданских и нравственных качеств, самостоятельного интереса к изучению города), и предметных (формирование знаний о культуре Петербурга), и метапредметных (формирование набора универсальных учебных действий).

Преподаватель-гуманитарий не только должен владеть современной методологией. Перед ним стоит ещё одна крайне непростая задача — увлечь аудиторию, сделать подаваемый материал интересным для неё. Последнее возможно только с учётом возрастной специфики.

В случае с младшими школьниками постижение города как системной целостности оказывается наиболее эффективным при использовании игровых техник как основообразующего принципа построения урока. Так, игровая ситуация, построенная на основе структурно-функционального метода, позволяет и вызвать интерес, сделав обыденное пространство Петербурга объектом познания, и дать представления о функциях города как такового. Экскурсионный метод, построенный на «игре в учёных», знакомит детей с таким ключевым для логики способом познания мира, как силлогизм. Историко-типологический метод, где игровая ситуация также задаётся предписанной ученику ролью, учит выделять и обобщать ключе-

вые черты эпохи через изучение различных знаковых памятников Петербурга.

Давно известно — форма подачи материала должна соответствовать уровню и интересам аудитории, что отнюдь не означает «усюсюканья» в общении с детской аудиторией. Да и вообще невозможно свести весь процесс проведения эффективного школьного занятия к общему набору правил и советов — и личности детей, и ситуации изложения информации могут существенно различаться. Гораздо продуктивнее изначально обозначить основной принцип общения с детьми. Что должно лежать в его основе? Ответ был дан уже в начале XX века одним из основоположников игровых методик бельгийским педагогом Ж.О. Декроли, в работах которого обосновывалась необходимость и главенство игровых практик в образовательном процессе, который в их свете становится «приспособленным к склонностям каждого ребёнка, содействующим приспособлению его к зрелой жизни» [3, с. 92]. Игра является основным видом деятельности ребёнка и, в свою очередь, определяется как «непродуктивная деятельность, которая осуществляется не ради практических целей, а служит для развлечения и забавы» [6, с. 168] и в случае с ребёнком выполняет функцию «формирования произвольного поведения, его социализации» [1]; в ней «складывается и совершенствуется управление поведением» [1], причём делается это в ненасильственной, наиболее подходящей форме, определённой природными факторами развития детских познавательных способностей.

Но такой естественный для ребёнка процесс, как игра, у многих взрослых вызывает серьёзные психологические проблемы: «Играть? С детьми? Взрослому человеку? — А как же статус преподавателя? И вообще это не солидно, не подходит к образу взрослого человека, тем более учителя». Примерно на таком монологе и заканчивается любая идея организации урока на игровой основе. Однако если педагог не готов к игре, не может стать её участником (а незаметно для детей — и руководителем), то стоящая перед ним цель заведомо недостижима. В связи с этим на первый план выходят именно

психологические аспекты самого преподавателя — обладание навыками перевоплощения, а значит, отчасти и актёрским мастерством, умение раскрепоститься, снять собственное напряжение и преодолеть своей искренностью и лёгкостью возможную настороженность детей. Именно от наличия этих способностей у педагога будет зависеть возможность достижения личностных и метапредметных целей.

Нет сомнения, что актёрскими навыками, умением настроиться на нужный лад, исходя из предстоящей ситуации общения, обладает каждый — другое дело, что степень их развития у всех разная. Для создания игровой ситуации (по Л.С. Выготскому — «мнимой ситуации») учитель должен обладать ими в повышенной степени. Необходима актёрско-психологическая работа, хотя бы в рамках программ начального уровня театрального образования, для чего вполне подойдут разработки системы Станиславского в области сценического внимания и освобождения мышц [8].

Таким образом, одним из ключевых, фундаментальных факторов проведения успешного занятия с учащимися начальных классов становится владение преподавателем актёрскими навыками, позволяющими ему с полным пониманием и контролем над мнимой ситуацией погрузиться в её игровую суть и, не меняя её внешнюю, столь любимую детьми форму, наполнить её учебным, научным содержанием.

Теперь перейдём к разговору о том, как в игровой форме должно строиться общение между учителем и учениками. Представляется, что ведущим здесь должен быть принцип эвристической беседы. Обратимся к конкретному примеру — учебному занятию-экскурсии по теме «Домик Петра Великого». Уместно начать раскрытие принципов проведения занятия, базирующегося на культурологической методологии, с постановки конкретных задач. В числе последних — повышение эрудиции учащихся; выявление структуры умозаключения и принципов его использования; повторение знаний, полученных на предыдущих занятиях; изучение истории создания города, «заочное» знакомство с личностью Петра. Далее приведём пример создания игро-

вой ситуации с помощью эвристической беседы, настраивающей детей на нужный лад, позволяющей и достигнуть понимания самими детьми необходимости определённого поведения, и создать игровую ситуацию, в которой дети будут находиться до конца занятия-экскурсии.

Всё начинается с диалога: «Домик находится в защитном чехле-футляре, а для чего он был туда помещён? После ответа снова вопрос: «А зачем нужно было его сохранять?» Далее: «Если он так ценен, то как мы будем себя вести с этой достопримечательностью?» Создаётся представление о поведении внутри с помощью примерно такого диалога: «Вы на уроке поддерживаете тишину, а как вы думаете, для чего это нужно? — Действительно, чтобы вы могли как можно больше усвоить новых знаний и информации. Так вот, в музее люди делают то же самое, то есть узнают что-то новое для себя и поэтому не хотят шуметь и мешать себе и другим это делать, ведь и вы, если будете на уроке громко разговаривать и шуметь, ничего хорошо узнать и запомнить не сможете». Дети легко и естественно включатся в такую игру и, находясь в ней, будут соблюдать все необходимые правила поведения в музее без дальнейших замечаний учителя.

Сама же созданная учителем игровая ситуация позволит достигнуть всех трёх главных целей современного образования, причём во главе угла окажется обучение детей именно метапредметным навыкам самостоятельного поиска и оценки источников и даваемой ими информации. Вот как примерно это происходит: показывается отметка о росте Петра и далее проговаривается связка к дальнейшей игровой ситуации: «Мы можем своими глазами по этой отметке увидеть рост, не видя самого основателя Петербурга, а сможете вы, внимательно осмотрев домик, комнаты и то, что есть в них, рассказать о Петре, сказать, каким был этот человек, какими знаниями и в каких областях располагал, какие у него были любимые занятия?» Стимулом выступит блокнот и ручка в руках вкупе с предложением заносить верные ответы каждого ученика.

К построению умозаключений и принципам их формирования учеников подводят сравнения, например: «Предположим, вы, придя вместе с роди-

телями в гости к их знакомым, увидели краски, кисточки, подставку для картин, она называется «мольберт», сможете ли вы понять, кто они по профессии или что любят делать в свободное время? Так же мы будем изучать и Петра I по тому, что увидим в его доме». И дальше: «Самая большая из комнат Петра отведена под рабочий кабинет, а самая маленькая — под спальню, какой вывод о нём из этого мы можем сделать?» Далее: «Посмотрите, в кабинете стоит деревянное кресло, которое сделал он сам. Какими навыками обладал Пётр, что любил делать в свободное время? В комнате есть морской компас, приборы для того, чтобы не заблудиться, найти правильный путь в море. Что ещё мы можем сказать об умениях Петра? В комнате достаточно много книг. Что мы можем сказать исходя из этого о Петре? На столе лежат бумаги, перо, чернильница. А мы знаем, что Пётр не был писателем, а был правителем нашей страны, сначала царём, потом императором. Для чего же ему были нужны все эти письменные принадлежности? Как вы думаете, обстановка комнаты, мебель, украшения стен и потолков соответствуют столь высокому званию правителя всей нашей страны? Что из этого мы можем сказать о личности Петра Великого?» И так далее. Если дети достаточно хорошо вошли в игру, можно им самим предложить найти вещи в доме, которые могли бы сказать что-нибудь о личности владельца. Таким образом урок превращается в непринуждённую и интересную беседу учителя с детьми, которая обогащает их словарный запас, развивает эрудицию, знакомит с принципами построения умозаключения. Но стоит отметить, что такое, казалось бы, лёгкое, взаимодействие возможно только в том случае, если личность учителя интересна детям, если, как было написано выше, он обладает навыками создания вокруг себя атмосферы непринуждённой беседы, способен увлечь интонацией, оборотами речи, интересными импровизациями, невозможными без знаний основ актёрского мастерства.

Наконец, ещё одной стороной создания интереса и уважения к личности учителя является «маркетинговая», внешняя часть подачи материала. Современный менеджмент, сосредоточивший своё внимание на конкретных

способах воздействия на адресата, может стать хорошим подспорьем в установлении и развитии контакта с классом, например — в создании столь необходимого доверия к учителю. Для этого преподаватель должен уметь использовать различные коммуникационные приемы: фонационные (темп речи, тембр, громкость), оптико-кинетические (жесты и мимика, их активность, позы, преобладающие цвета в одежде, сама манера одеваться), пространственно-временные (положения в пространстве, перемещения по нему, приближение к ученикам, непосредственная работа с кем-либо из класса во время урока, обращение к конкретному ученику). Многие из этих навыков успешно применяются в областях связанных с PR и публичными коммуникациями, однако в образовательной сфере потенциал этих практических дисциплин недооценён. Между тем, как представляется, достижение целей современного российского образования возможно только в условиях соединения методологической и методической основы, теоретического знания и практического инструментария.

### Литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике: Учебное электронное текстовое издание. — Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/673/28673>.
2. Город в процессах исторических переходов. Теоретические аспекты и социокультурные характеристики. — М.: Наука, 2001.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 2001.
4. Каган М. С. Избранные труды в VII т. Т. I. Проблемы методологии. — СПб.: ИД «Петрополис», 2006.
5. Каган М.С. Философия культуры. — СПб.: ИД «Петрополис», 1996. — Режим доступа: [http://nashaucheba.ru/v52442/%D0%BA%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BD\\_%D0%BC.%D1%81.\\_%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D](http://nashaucheba.ru/v52442/%D0%BA%D0%B0%D0%B3%D0%B0%D0%BD_%D0%BC.%D1%81._%D1%84%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D)

1%84%D0%B8%D1%8F\_%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D1%8B?page=2.

6. Краткая философская энциклопедия / Ред. и сост. Е.Ф.Губский, Г.В.Кораблёва, В.А.Лутченко. — М.: Прогресс, 1994.
7. Сагатовский Н.Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М.: 1979.
8. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 9 т. Т. 2. Работа актера над собой. Часть 1: Работа над собой в творческом процессе переживания: Дневник ученика. — М.: Искусство, 1989.

**И.К. Антропова, А.Л. Буховец**

## **КАРТИНА МИРА ШКОЛЬНИКА КАК РЕЗУЛЬТАТ ЕГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

Образование сегодня выступает как целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах человека, социума и государства. В свою очередь, общеобразовательные школы в нашей стране по праву являются основными учреждениями, которые отвечают за качественное формирование интеллектуального ресурса в обществе. Знания, полученные в процессе школьного обучения, носят базовый характер и во многом определяют дальнейшее направление образования человека, помогают ему выявить склонности к той или иной деятельности и создают предпосылки к выбору будущей профессии.

В последние годы как в начальной, так и в средней школе ведётся активный поиск инновационных форм, методов и содержания школьного образования, которые могли бы создавать условия для роста интеллектуальных способностей учащихся, в полной мере адаптировать их к потребностям окружающей действительности и сформировать в их сознании адекватный образ этой действительности. Другими словами, одной из основных задач школьного обучения и воспитания является формирование картины мира

ученика, представляющей собой определённую целостность различных естественнонаучных и гуманитарных знаний относительно реальной или мыслимой действительности, которые могут выражаться в разных текстовых формах, категориях, суждениях и мнениях.

Наша магистерская научно-исследовательская работа как раз была направлена на то, чтобы изучить ту картину мира, которая складывается у школьников в ходе их обучения и воспитания. Данную работу мы провели на базе Санкт-Петербургской школы №653 с углублённым изучением иностранных языков (хинди и английского). Исследованию подверглись параллель основной школы и предметы социально-гуманитарного цикла, способные выявить особенности мировоззренческой картины мира учащихся. Также были рассмотрены представления и взгляды учеников относительно действительности в качестве активных субъектов общества. В частности, выбранные образовательные дисциплины формируют у ребенка собственное отношение к процессам, происходящим в мире, в собственной стране, в своей жизни.

Все школьные дисциплины являются своего рода текстами культуры, осваивая которые ребёнок входит в общество и созданную этим обществом культуру. Так, на уроках истории, литературы, русского языка, обществознания, географии, естествознания и искусства, ученик основной школы воспринимает многомерность мира природы и общества благодаря соблюдению принципов целостности, универсальности в преподавании, формирующих рационально-логическое и ценностное отношение к действительности, пронизывающее все сферы жизни. Важно помнить о принципах культуросообразности и природообразности, которые лежат в основе создания новой антропологии — становления прежде всего человеческого в человеке. Это новый образ самостоятельного, интеллектуального, творческого, нравственного, общественно активного и свободного в своих мыслях и деятельности человека культуры.

В рамках проводимого исследования перед учениками основной школы была поставлена следующая задача: кратко и, вместе с тем, ёмко попытаться



дать определения трём базовым универсалиям культуры: ЧЕЛОВЕК — МИР — КУЛЬТУРА. Для этого использовались методы опроса, интервьюирования, анкетирования, тестирования и сравнительного анализа. Благодаря проведённому сравнительно-сопоставительному анализу данных, удалось выявить особенности изменения социокультурной картины мира учащихся с 5-го по 9-й класс.

Первое, что обращает на себя внимание, — это происходящая в процессе обучения школьников трансформация осмысления категории «ЧЕЛОВЕК». В 5-м классе он понимается как «существо, созданное Богом», в 6 и 7-м классах к этому понятию добавляются новые смыслы, в которых очевидно влияние развивающегося естественнонаучного знания («человек — это биологическое существо», «развитая форма жизни», «хомо сапиенс»). Это связано с включением в круг изучаемых дисциплин, прежде всего, биологии. Интересно, что к 9-му году обучения в школе представление, согласно которому «человек — существо, созданное Богом», уходит. Начальных философских и культурологических знаний о человеке в ответах не содержится.

Включение в образовательный процесс семиклассника таких дисциплин, как обществознание, история, литература помогает расширить грани окружающей действительности и способствует обновлению типа личности ученика. Так, среди ключевых слов появляются новые — «гражданин», «индивид» и т.д., а категория «человек» дополняется творческой составляющей — «способен творить».

В 8 и 9-м классах возникает ещё несколько новообразований в понимании человека, связанных с его способностью становиться более автономным и самостоятельным. Теперь понятие «человек» осознаётся как личность, обладающая желаниями и потребностями, свободой, своим мнением. В 9-м классе человек осмысляется как личность, способная к рефлексии — «человек умеет анализировать свои поступки». Здесь обнажается процесс становления личности учащегося, его взросление и самопознание. Этому способствуют уроки литературы, где закладываются навыки самоисследования, само-

возделывания и размышления. Нельзя не заметить проявляющуюся преимущественно с 7 по 9-й класс эмоциональную окрашенность предложенных определений, что также свидетельствует о становлении личности ребенка, его «Я». Школьник как бы вырабатывает свою индивидуальность и в то же время остаётся участником «группы». На примере этого понятия удалось проследить изменения в лексическом аппарате учеников, а именно выявить, какие дисциплины формировали его социокультурную картину мира (гуманитарные, социальные, естественные). В определении «человек — это разумный вид, относящийся к царству млекопитающих» ученик ссылается на естественные науки (биология).

В определениях категории «МИР» наблюдается постепенная и последовательная систематизация картины мира, определения становятся более структурированными, полными, появляется эмоциональная оценка, личностная включённость. Но вместе с тем среди учеников 9-го класса присутствует осознание этого понятия исключительно с позиции представления о пространстве и Вселенной.

Понимание категории «КУЛЬТУРА» также расширяется и углубляется с 5 по 9-й класс. Если в 5-м классе культуру относили к многозначным понятиям только 19% учащихся, то в 9-м классе — уже 67%. Здесь наблюдается активная положительная динамика, поскольку выбранные понятия требуют максимального абстрагирования сознания школьника от частных вещей. В этой связи выбор подобных многозначных и по своему содержанию широких категорий выявляет возможности школьников мыслить предельно обобщённо и помогает отодвинуть границу за рамки обыденного восприятия. На данном этапе многие ученики не могут выйти за пределы обыденного понимания феномена культуры в силу отсутствия комплексного взгляда на мир идей, вещей и образов, созданных людьми. К примеру, понятие «культура» в 6-м классе определяется только как наследие Древних и Средних веков. Это связано с тем, что культура учителями сводится к искусству и за пределы изучения Древности и Средневековья преподавание истории не выходит.

В 6-м классе на предметах социогуманитарного цикла обобщённые культурологические категории образовательная программа школы не рассматривает. По этой причине следует внедрять в доступной форме более обобщённые научные понятия, способные раскрыть и показать ребёнку значительное в малом. Наряду с указанным представлением очень распространено толкование культуры только лишь в рамках представлений о человеке и городе, что, в свою очередь, соотносится с особенностями толкования данной категории на уроках по изучению культуры Санкт-Петербурга и культуры поведения личности.

На основе всестороннего анализа полученных ответов было сформировано несколько основных смыслообразующих составляющих. Было выявлено, что понятие «КУЛЬТУРА» раскрывается учениками преимущественно через нормы поведения, наследие человечества (искусство) — так считает 31% опрошенных, а также как многозначный термин — 36%. Понятие «МИР» большинство школьников (63% опрошенных) понимает исключительно в значении окружающей среды, планеты, Вселенной, далее следуют дружба и мирные отношения между людьми — 13%. Определения содержания универсалии «ЧЕЛОВЕК» находятся главным образом в естественнонаучной (45%) и гуманитарной (51%) плоскостях. К главным свойствам человека большинство учеников относят способность мыслить, испытывать и проявлять эмоции.

Таким образом, можно заключить, что у современного школьника нет целостного понимания универсальной культуры ввиду отсутствия культурологического компонента в обучении, а упорядоченная система знаний формируется лишь в рамках конкретных предметов. Безусловно, многие общеобразовательные учреждения, и, в частности, выбранная для исследовательской практики школа № 653 с углублённым изучением иностранных языков (хинди и английского), стремятся к реализации концепций гуманитаризации и гуманизации образования в качестве залога корректного формирования целостной картины мира ученика. К примеру, в исследуемой школе № 653 обязательным компонентом образовательной среды стала бикультурность как состояние одновременного освоения особенностей двух культур. Это явление

возникло в образовательном пространстве как результат ознакомления с родной и неродной культурами (русской и индийской).

В дальнейшем уже в контексте этой специфики в школе выстраивается будущий диалог культур, более глубокое освоение гуманитарных наук и изучение их роли для развития личности школьника. Включённость обучаемого в сложную культурную среду, в систему взаимодействия разных культур обеспечивает формирование более широкой палитры взглядов на мир. Представляется, что в таких особых культурно-языковых общеобразовательных учреждениях есть база для более глубокого понимания многообразия человеческой культуры, а также осознанного обретения своей культурной идентичности.

Вместе с тем современная школа нуждается в культурологизации образования, в адекватном постижении базовых универсалий культуры, без которых невозможна искомая для молодёжи социальная адекватность и культурологическая компетентность.

### Литература

1. Алексеева Т.Б. Сущность и основные положения культурологического подхода к образованию // Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа: Материалы ежегодного всероссийского Выборгского регионального семинара «Школа и учитель в культуре региона» 24–25 сентября 2010 г. г. Выборг. Выпуск 2. — СПб.: Астерион, 2011.
2. Джуринский А.Н. Сравнительная педагогика: Учебное пособие для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1998.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. — М.: Народное образование, 1999.
4. Зарецкая И.И., Гравников И. Интегрированный урок в системе гуманитарного образования // Школа. — 1999. — №2.

5. Культурология: Учебник для учреждений высшего профессионального образования / Под ред. Л.М. Мосоловой. — М.: Издательский центр «Академия», 2013.
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
7. Мосолова Л.М. О понятиях «культура школы» и «культурология школы» // Школа и учитель в культуре региона: Материалы ежегодного всероссийского Выборгского культурологического семинара «Проблемы культуры школы и изучение культуры в школе» 8–9 февраля 2013 г. Выпуск 4. — СПб.: Астерион, 2014.
8. Подрезова И.И., Золотарёва А.В. Программы интегрированных курсов по литературе и изобразительному искусству для учащихся 5–8 классов. Учебно-методическое пособие. (МОУ СОШ № 36). — Томск: ТОИПКРО, 2007.
9. Учебный план 2013/2014 ГОУ СОШ № 653.
10. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Учебное пособие для магистрантов, аспирантов, соискателей. — М.: Согласие, 2010.

**Е.А. Лобанова**

**АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

Важным направлением работы учителя музыки является разработка целей и задач здоровьесбережения — методов и приёмов, использование которых в образовательном процессе идёт на пользу здоровью учащихся и которые не актуализированы в программах по музыке. Арт-терапия в совре-

менной школе построена на использовании технологий обучения школьника различным видам искусства и направлена на достижение педагогических целей урока.

На успешное обучение в школе влияют многие факторы, но прежде всего — здоровье, физическое и психическое. Универсальной областью знаний, воздействующей на укрепление здоровья школьников, является музыка. В современной образовательной ситуации актуальным является вопрос использования уникальных возможностей урока музыки как средства реализации здоровьесберегающих технологий.

Голос — это своеобразный индикатор здоровья человека. А.И. Попов, основатель системы оздоровительного физвокализа, обратил внимание на одну общую закономерность: обладатели сильного голоса, как правило, имеют крепкое здоровье. Упражнения А.И. Попова благоприятно воздействуют на организм в целом и на важные голосовые элементы тембрации при физвокализе, дают возможность тренировать организм, его мышцы, приводящие в движение руки, а они особенно связаны с голосом.

По моему мнению, на уроках музыки постановкой голоса специально заниматься не следует. Когда ребёнок своим голосом, которым разговаривает, поёт свободно и легко, то голос сам естественно развивается и укрепляется. Особенно хорошо голосовые данные развиваются в течение работы над протяжной песней. А «выводки» [2] (долгий распев одного слога или слова) развивают дыхание. Вот почему пение как средство лечения назначается детям с заболеваниями дыхательных путей.

Вдох носом при открытом рте можно определить термином «активная пауза» [18]. Главное качество певческого вдоха — бесшумность — при неподвижности плеч и грудной клетки автоматически влечёт за собой всю основную установку дыхательной мускулатуры. После занятий вокалотерапией дыхание становится более экономным, а, по утверждению учёных, от этого напрямую зависит работоспособность человека. Правильный подбор дыхательных и голосовых упражнений обеспечивает и более качественное функ-

ционирование сердечно-сосудистой системы, поскольку большая нагрузка приходится на диафрагму, межрёберные мышцы, мышцы брюшного пресса, за счёт которых происходит массаж внутренних органов, поэтому метод вокалотерапии можно использовать на уроках систематически. Перспективы применения вокалотерапии в клинике внутренних болезней, таких, например, как бронхиальная астма, уже рассматривались на научном уровне. К тому же было доказано, что вокалотерапия является «методом активации неспецифической резистентности (устойчивости) организма» [21].

Логоритмическая гимнастика является одной из форм активного отдыха, наиболее благоприятного для снятия напряжения. Кратковременные физические упражнения под музыку, вызывая возбуждение других отделов мозга, усиливают кровообращение и создают благоприятные условия отдыха для ранее возбуждённых отделов. После такого короткого активного отдыха внимание детей повышается, а восприятие учебного материала улучшается.

Логоритмические упражнения объединены в комплексы общеразвивающих упражнений, которые выполняются в положении стоя и сидя. В них задействованы все группы мышц как шейного отдела, плечевого пояса, так и мышцы спины и ног; некоторые упражнения содействуют укреплению мышц брюшного пресса. «Двигательные» [14] песенки направлены на то, чтобы школьник не только радовался движениям, но и получил пользу для позвоночника и всех мышц своего ещё неокрепшего тела.

Музыкально-ритмические упражнения развивают координацию движений, быстроту мышечной реакции, своевременное и точное включение и торможение движений, ориентировку в пространстве. Они укрепляют мышцы, благотворно воздействуют на работу органов дыхания, кровообращения.

Ритмические упражнения выполняют релаксационную функцию, помогают добиться эмоциональной разрядки, снять умственную перегрузку и утомление. Ритм, который диктует музыка головному мозгу, снимает нервное напряжение, улучшая тем самым речь ребёнка. Движение и танец, помимо того, что снимают нервно-психическое напряжение, помогают школьнику

быстро и легко устанавливать дружеские связи с другими детьми, а это также даёт определённый психотерапевтический эффект.

Музыка существует в нашей жизни как живое знание и представление человека о самом себе, как средство самопознания и самовыражения. Восприятие и понимание музыки заключается в ощущении её связками, мышцами, движением, дыханием. Основной акцент делается на приобщение детей к высокому музыкальному искусству: произведения «золотого фонда» [3] музыкальной культуры неоднократно повторяются на разных этапах обучения школьников. Используя классическую музыку в целях музыкальной терапии, не следует забывать, что среди произведений современной лёгкой музыки, в том числе джаза и рока, можно найти немало таких, которые могли бы быть использованы в терапевтических целях.

Наблюдения автора данной статьи за детьми и анализ полученных результатов показывают, что прослушивание аудиозаписей музыки, зачастую сопровождаемое просмотром репродукций произведений изобразительного искусства, или «звучащей» природы [15], — положительно влияют на их психо-эмоциональное состояние. Школьники отдают предпочтение той музыке, которая позитивно влияет на их здоровье и душевное состояние.

При сохранении «золотого фонда» [3] композиторов-классиков и детского песенного репертуара мной был усилен аспект изучения *музыкального фольклора*, так как русский песенный фольклор — это естественная система интегративной арт-терапии, включающая в себя излечение звуком, музыкой, движением, драмой, рисунком, цветом и несущая в себе скрытые инструкции по сохранению целостности человеческой личности. В центре внимания — собственно музыкальная деятельность: исполнительско-творческая и слушательская. Все средства традиционной культуры направлены на формирование сильной, творческой, жизнеспособной личности, а также особой среды «устойчивой духовности» [11] как одного из важнейших факторов заблаговременной профилактики наркомании и ВИЧ.



Напевы народных песен рождались как естественные проявления психофизических состояний человека, его природных физиологических возможностей. Академик Б.В. Асафьев считал, что «пульсация крови, протяжённость вдоха и выдоха и сходный ритм дыхания оказывают воздействие на длительность фраз и периодов, на расстановку цезур, характер орнаментов и на диапазон напевов» [1]. В народных детских песнях особенно заметна непосредственная связь с речевым интонированием. Традиционные детские песни развивают у детей не только музыкальный слух и память, но и их лёгкие, дыхание, голосовой аппарат. Кости рук, ног, мышцы, кровь — всё до самой последней клетки вступает во взаимодействие, когда человек говорит или поёт.

Музыкально-рациональная психотерапия в условиях общеобразовательной школы представляет собой совокупность приёмов и методов, направленных на расширение и обогащение спектра доступных учащемуся переживаний и формирование мировоззрения, которое помогает ему быть здоровым и счастливым. Автор данной методики — В.И. Петрушин — не является профессиональным врачом, но, будучи профессиональным музыкантом, работал по своей методике в общеобразовательных школах и больницах, с детьми и со взрослыми. Опыт моей работы показывает, что несомненную пользу для формирования в современном школьнике оптимистического и жизнеутверждающего мировоззрения представляют специально созданные В.И. Петрушиным формулы музыкального самовнушения, а также песни, которые могут оказывать на мироощущение ребёнка положительное воздействие, ибо оптимистическое восприятие жизни необходимо для душевного и соматического здоровья.

Творчество требует от человека координации всех нравственных сил, и этот всплеск активности благотворно действует на психику человека, а значит, и на его физическое здоровье, т.е. творческий процесс исцеляет. Выполнение творческих заданий на уроках музыки является одним из наиболее эффективных приёмов оптимизации психического состояния учащихся. Творческие задания направлены на расширение репертуара доступных ребёнку

эмоциональных переживаний. На уроках музыки я часто использую инструментальное музицирование — включение простейших музыкальных инструментов в процесс исполнения как фольклорных произведений, так и сочинений композиторов. Среди задач, решаемых мною при инструментальном музицировании в работе с младшими школьниками, стоит задача развития координации простейших движений при игре на музыкальных инструментах (ложках, трещотках, балалайках, ксилофоне, свистульках, пищалках и др.). Более сложной и совершенной формой инструментального музицирования является шумовой оркестр, в основе которого — опора на ритм, ритмическую композицию.

Следует сказать особо об использовании звучащих жестов для начальной ступени активного музицирования. Звучащие жесты — это игра звуками своего тела: хлопки, шлепки, притопы, щелчки, цоканье и др. Также могут использоваться подобно инструментальным тембрам голоса детей для различной звукокрасочной игры, создания разнообразных звуковых эффектов с участием языка, губ, мышц гортани, щёк (свист, шипение, кряхтение, цоканье, вдохи, выдохи, возгласы). Их богатый арсенал с первых же уроков образует активный «инструментальный» [19] словарь ребёнка.

В нахождении способов решения детьми своих психологических проблем большое место занимает сказка. Сказка открывает ребёнку перспективы собственного роста, дарит надежду и мечты — предощущение будущего, становится неким духовным оберегом детства. Огромные возможности для психического здоровья школьников имеет музыкальная сказка или сказка в музыке, которая широко представлена в репертуаре уроков музыки (М. Коваль, детская опера «Волк и семеро козлят»; С. Прокофьев, балет «Золушка»; П. Чайковский, балеты «Спящая красавица» и «Щелкунчик»; С. Прокофьев, симфоническая сказка «Петя и волк»; Р. Щедрин, балет «Конёк-горбунок»; Н. Римский-Корсаков, опера «Золотой петушок»).

Очень важна на уроке и улыбка самого ребёнка. Известно, что когда звук посылается в пространство, губы растягиваются в улыбке, придвигая

его к зубам, заставляя использовать передний резонатор, то есть переднюю половину ротовой полости. Если учащийся поёт и улыбается, то за счёт этого звук становится светлым, чистым и свободным. Вскоре улыбка внешняя становится улыбкой внутренней, и ребёнок уже с ней смотрит на мир и на людей.

Произведения изобразительного искусства, картины природы, архитектурные памятники, демонстрируемые на уроке, способны отвлечь школьника от травмирующих переживаний и помочь ему увидеть красоту мира. Музыка, сопровождающая показ произведений изобразительного искусства и картин природы, вызывает релаксацию психологического тонуса учащихся, содействует развитию их творческого воображения и фантазии, расширяет эмоциональную сферу, пробуждает внутренние защитные силы организма. Органическое сочетание двух способов невербальной коммуникации в сумме даёт тот эффект, который превышает силу воздействия каждого, отдельно взятого вида искусства.

Использование здоровьесберегающих технологий на уроке музыки имеет оздоровительный эффект не только для учащихся, но и для учителя, который испытывает на себе их положительное влияние.

#### Литература

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. — М.; Л.: Музыка, 1973.
2. Балашова С.С., Шенталинская Т.С. Музыкальный фольклор и школа // Спутник учителя музыки. — М.: Просвещение, 1993.
3. Едунов С.М., Праслова Г.А Программы по музыке в контексте ведущих тенденций развития отечественного музыкального образования: история и современность. — СПб.: СПб ГУМП, 2001.
4. Жавинина О., Зац Л. Музыкальное воспитание: поиски и находки // Искусство в школе. — 2003. — № 5.
5. Кезина Л. А про надомников забыли... // Учительская газета. — 2004. — 20 апреля.

6. Кириллова А.В. Региональный аспект художественно-эстетического образования: проблемы и находки. — Мурманск: НИЦ Пазори, 2004.
7. Киселёва П. В тональности до-мажор // Учительская газета. — 2004. — 2 марта.
8. Куприянова Л.Л. Русский фольклор. — М.: Мнемозина, 2002.
9. Маркус Л.И., Никологородская О.А. Излечивает гнев и заполняет время // Сделай сам. — 1990. — № 3.
10. Молчанова Т.К., Виноградова Н.К. Составление образовательных программ. — М.: Перспектива, 2004.
11. Назарова Л.Д. Фольклорная арт-терапия. — СПб.: Речь, 2002.
12. Науменко Г.М. Фольклорная азбука // Молодёжная эстрада. — 1999. — № 4.
13. Науменко Г.М., Якунина Г.Т. О русском народном детском музыкальном творчестве. — М.: Музыка, 1988.
14. Овчинникова Т. Музыка для здоровья. — СПб.: Союз художников, 2004.
15. . Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия. — М.: Владос, 2000.
16. Седунова Л.М. О современных тенденциях развития общего музыкального образования // Музыка в школе. — 2004. — № 1.
17. Сергеева Г.П. Практикум по методике музыкального воспитания в начальной школе. — М.: Академия, 2000.
18. Смирнов В.А. Музыкальная валеология в системе школьного образования // Ребёнок и Север: проблемы сохранения здоровья и создание эффективной образовательной среды. — Мурманск: НИЦ Пазори, 2004.
19. Тютюнникова Т.Э. Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа. — М.: Астрель, 2000.
20. Шанских Г. Музыка как средство коррекционной работы // Искусство в школе. — 2003. — №5.
21. Шушарджан С.В. Здоровье по нотам. — М.: Восток-Запад: синтез, 1994.
22. Яковенко Т.В. Музыка и здоровье человека // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». — М.: Первое сентября, Чистые пруды, 2004.
23. Яковлева Н. От улыбок в школе радуга проснётся // Учительская газета. — 2004. — 27 апреля.

## V. УЧЕНИКИ ОБ УЧИТЕЛЯХ

Ю.В. Жиженкова, Е.С. Джумук, В.В. Сырова

### ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ. С.Н. РОЗЕН

*«Когда человек растёт,  
ему необходимо выразить себя,  
понять свое беспокойство».*  
А. Экзюпери

*«Все виды искусства служат  
величайшему из искусств —  
искусству жить на земле».*  
Б. Брехт

Наверное, каждый в своем детстве встречается с человеком, которого можно назвать образцом для подражания, авторитетом, кумиром, Учителем с большой буквы и т.д. Во всяком случае, повезло тем, у кого такая встреча состоялась. Нам, бывшим воспитанникам Театральной студии «На Счастливой», повезло особенно: мы встретили того, кто определил направление нашей жизни, стал неким вектором судьбы.

Мы хотим рассказать о нашем учителе Станиславе Николаевиче Розене и представить его педагогический опыт.

Многие его ученики, благодаря его примеру, выбрали профессию педагога, для нас он стал наставником, коллегой, другом. Его уже нет с нами, но мы благодарны судьбе, которая подарила нам встречу с этим замечательным человеком.

Помочь ребёнку осмыслить себя и мир, себя в мире, увязать прошлое, настоящее и будущее в целостный опыт человечества, установить духовную связь со всем, что нас окружает, — в этом видел С.Н. основное направление своей деятельности.

С.Н. Розен — основатель театральной студии «На Счастливой». В 2015 году коллективу исполнится 35 лет — для творческого объединения срок не-

малый, можно подводить итоги. За годы многолетней работы были созданы спектакли, которые становились победителями различных фестивалей и конкурсов («Винни-Пух и все-все-все», «Маленький принц», Прощай, Овраг!», «Кошкин дом», «Антигона», «Мой бедный Марат», «Шествие» и др.). Среди выпускников студии — актёры, режиссёры, педагоги и люди, выбравшие далёкие от творчества специальности, но у всех них было детство, наполненное творчеством. У всех была студия, которую, как и тогда, так и по прошествии лет мы называем своим Домом.

В наше время принято говорить языком цифр и статистики. Нами было проведено небольшое исследование. Выпускникам студии «На Счастливой» было предложено ответить на следующие вопросы:

- Что для Вас значил опыт занятий в театральной студии? Как Вы можете оценить его по прошествии времени?
- Как Вы считаете, повлияла ли на Вас встреча со С.Н.Розеном, если повлияла, то каким образом?

Некоторые ответы хочется процитировать, пишут люди далёкие от педагогики и театрального творчества:

«Опыт занятий в театральной студии — это прежде всего опыт общения, духовного воспитания и самовыражения. Это место, где можно было получить внимание, говорить о своих чувствах. Это очень важно для подростка, особенно если этого не хватает дома или в школе. Именно студия подарила мне друзей, которые со мной по жизни до сих пор. Опыт занятий в театральной студии — это опыт публичных выступлений, командной работы, а также владения своим телом, языком жестов, способность снять «зажимы» и говорить уверенно и громко. Именно этому сейчас учат на тренингах сотрудников многие работодатели за большие деньги, понимая, что это важно для успеха. Я этот опыт получила ещё в детстве и получила его с большим удовольствием, как бы в качестве «бонусов» к любимым занятиям. Знакомство со Станиславом Николаевичем Розеном, как и с Татьяной Анатольевной Балашовой, был очень важен, так как они были моими педагогами, повлиявши-

ми на мою жизнь не меньше, чем родители. Сложно сформулировать более конкретно, но я точно знаю, что если бы эта встреча не состоялось, я была бы другим человеком».

«Студия была нашим домом, нашей жизнью, отдыхом и работой, радостью и тем местом, где можно быть кем-то другим, может, даже лучшим, чем ты есть на самом деле. Это огромный мир возможностей прикосновения к чему-то, что в нашей обыденной жизни незаметно. Это как смотреть на мир через увеличительное стекло. Розен — неизменный оплот внешней строгости и в то же время уверенности, что всё, к чему ни прикоснётся его внимание и рука, будет лучшим, будь то выпуск спектакля или поездка на фестиваль. Но, несмотря на внешнюю суровость, все всегда знали, что он бесконечно предан Студии и нам, студийцам, его любовь не внешняя, а идущая из глубины души — настоящая».

Так или иначе, студийцы разных лет выпуска однозначно отмечают то влияние, которое на них оказала встреча с Розеном и годы, проведённые в студии. Среди десятков выпускников, а имеются в виду те, кто остался в поле зрения, кто поддерживает связь, следит за тем, что происходит на студии (посещает мероприятия, спектакли, приводит на занятия своих детей), — многие говорят о значении неформального общения со Станиславом Николаевичем, общения вне цепочки «ученик — учитель», когда возникают новые отношения — товарищество, наставничество.

Многие бывшие студийцы сделали театральную педагогику своей профессией. Розеном были созданы все условия для того, чтобы молодые педагоги не чувствовали себя котятками, брошенными в воду. Рядом с нами всегда находился более опытный педагог, который мог остановить тех, кого «заносило» в педагогическом энтузиазме, но в плане творчества у нас была безграничная свобода.

Сам Розен писал о деятельности студии в одной из статей: «Наша учебная площадка есть та “игровая модель”, где создаются условия предельно свободного эмоционального контакта, раскованности и взаимного доверия в общем

деле. Здесь развиваются и навыки самостоятельного мышления, и возможность выражать их по-своему, пробуждается интерес к работе с собственными идеями. В этом заключается воспитывающее начало нашей программы».

В 1991 году Станислав Николаевич совместно с Татьяной Анатольевной Балашовой (которая и по сей день руководит студией) создал комплексную программу «Я и окружающий мир». Она стала итогом многолетней практической работы, в ней описан опыт студийного существования, сотрудничества разных педагогов по нескольким дисциплинам («Театрально-физический тренаж», «Гимнастика чувств», «Актёрское мастерство», «История театра и искусств», «ИЗО-мастерская»). Авторы программы предложили способы и методы эмоционального воздействия на ребёнка через три ступени познавательного и учебно-творческого процесса, построенного на основах театральной специфики:

I ступень — СТН — студия творческих начинаний (6–10–13 л.);

II ступень — СТВ — студия творческих возможностей (10–16 л.);

III ступень — СТИ — студия творческих инициатив (15–18 л.).

Основные задачи I ступени — развитие интереса к самоанализу, понимание богатства своего организма, получение умений и навыков в совершенствовании своей природы. Главные процессы — познавательный и накопительный. СТН — это овладение творческим языком, в результате которого ребёнок способен чётко сформулировать свой интерес: «Я хочу заниматься театром, потому что я увиден, я услышан здесь».

На II ступени происходит совершенствование приобретённых навыков, повышается степень сложности дисциплин и заданий. Взаимосвязь «педагог — ученик» становится атмосферой сотрудничества. СТВ — переход от «Мне нравится...», «Я могу...» к качественно другому состоянию подростка: «Я хочу отдать», «Я должен отдать!».

Результат I и II ступеней — открытие веры в свои силы и возможности. Обретение состояния «творческой отдачи» позволяет перейти к самостоятельному творческому акту на III ступени.



III ступень — становление творческой личности. В СТИ студийцы уже как авторы идей проходят путь от замысла до воплощения.

Главным результатом и конечной целью работы является воспитание личности, которая независимо от специальности достойно ориентируется в духовных, нравственных и художественных ценностях человеческого бытия, — личности, вставшей на путь творческого познания себя и окружающего мира.

«И независимо от того, в какой области человеческой деятельности будет в дальнейшем работать наш выпускник, умение думать, размышлять, анализировать поможет ему реализовать себя» (из статьи Розена).

В это же время на базе театральной студии открывается первый театральный класс (совместно с 282-й школой) и создаётся программа «Школа творчества». Это уникальный опыт интеграции школьного и дополнительного образования, один из первых в стране (1991 г.)

Что такое театральный класс? Этот класс раз в неделю приходит в студию, делится на группы. Группы занимаются параллельно по следующим специальным дисциплинам: «Палитра», «Ритмопластика», «Теафизтренаж», «Репертуар», «Музыкальные занятия». В начале существования программы классный руководитель принимал участие в этой цепочке — занимался с одной из групп по какому-нибудь школьному предмету, что, конечно, было очень важно для него — обучение и общение с небольшим количеством детей, а не с целым классом.

«Палитра» (рисование, штриховка, раскрашивание) — способствует развитию мелкой моторики);

«Ритмика» — развивает чувство ритма, координацию движений, музыкальный слух, компенсирует недостаток движения;

«Теафизтренаж» — техника дыхания, техника речи, взаимодействие речи и движения;

«Репертуар» — развитие памяти, воображения, образного мышления, постановка небольших номеров и учебных программ.

Работа в маленьких группах, состав которых постоянно меняется, обеспечивает решение сразу нескольких задач на первом этапе обучения.

Во-первых, это *психологическая адаптация ребёнка к школе*. В микроколлективе детям легче познакомиться, привыкнуть друг к другу. Так, в конце первой четверти 1-го класса они знают друг друга не только зрительно, но и по именам, получают установку на совместную работу, работу в коллективе. Это очень важно, так как в ходе обычного школьного учебного процесса ребёнок, в основном, находится в ситуации узкого, замкнутого круга общения (сосед по парте, старые знакомые) и ориентирован на самого себя, на свои успехи в учёбе.

Занятия в театральной студии с самого начала формируют у ребёнка *навык коллективной ответственности*. Уже в 1-м классе, через полгода занятий, дети готовят программу «Азбука», где они должны продемонстрировать умение работать в группе. От каждого зависит успех выступления коллектива.

Во-вторых, в маленькой группе педагог может осуществить *индивидуальный подход к ребёнку*. Школьная система, опять-таки в основном, ориентирована на среднего ученика. В театральном классе появляется возможность давать дифференцированные задания в соответствии с уровнем усвоения материала каждым учеником материала. Индивидуальное объяснение, индивидуальная беседа с учеником компенсирует ещё и недостаток общения. И именно на занятиях в ТС раскрываются личностные качества учащихся, что очень важно для классного руководителя.

Наконец, занятия всем классом или малыми группами в иной обстановке, на площадке ДДЮТ, разрушают школьные стереотипы: дети, учителя и родители становятся членами одной команды. Меняется иерархическая модель поведения взрослого и ребёнка, что способствует *психологической разгрузке, формированию прочных связей в коллективе*.

Практика «театральных классов» существует и сейчас.

Учителя 282-й школы отмечают, что учащиеся театрального класса отличаются от других классов школы: активно участвуют в общественной жизни

ни школы, творчески относятся к заданиям, могут сделать над собой усилие, чтобы добиться цели. Выпуск 2012 года — один из таких классов. Если говорить цифрами, в этом выпуске 3 золотых медалиста, 1 серебряный; 60% закончили на 4 и 5. Из 21 выпускника 18 поступили в высшие учебные заведения, 3 — в колледжи. Среди них — победители олимпиад по искусству, победители в номинации «Класс-хор», (руководитель хора отмечает, что ребят отличает не только музыкальность, но и эмоциональная отзывчивость), победители различных театральных фестивалей («Начало». «Театр на иностранном языке»).

Конечно, всё это возможно лишь при заинтересованности и активном участии классных руководителей.

Вот что пишет классный руководитель первого театрального класса и одного из нынешних — Валерия Владимировна Сырова: «Это не только опыт успешной работы, учебы, но и — самое важное — *опыт совместной жизни*. Опыт жизни и детей, и взрослых — учителей и родителей. Занятия в театральной студии открывают перед ребёнком другой мир, оставаясь частью школьной жизни. Они как бы реализуют извечную мечту о «другой» школе, о том, что учиться может быть весело».

Таким образом, идея Станислава Николаевича об интеграции школьного и дополнительного образования жизнеспособна по сей день и доказала свою эффективность и результативность.

Но секрет воспитания, как известно, заключён не только в педагогических программах, а в воздействии собственного примера. С.Н. Розен — личность многогранная и незаурядная, это чувствовалось во всём, что он делал и предлагал детям.

Самое трудное и неблагодарное — рассказывать не о педагогическом методе, а о самом человеке.

Станислав Николаевич — прежде всего создатель уникальной атмосферы (сейчас это затасканное слово), которая возникала везде с его приходом, которую мы все чувствовали и жили в ней. Атмосфера будоражащая,

иногда бесшабашно-веселая, иногда конфликтная, особенно, в работе, в репетициях. Розен был мастер создавать на репетиционной площадке творческий конфликт. Любимый способ репетировать — «от обратного». Отменить всё, что придумано вчера, и предложить противоположенное. Или вообще отказаться от найденного, казалось бы, решения и начать с нуля. Когда спектакль уже почти готов, объявить, что это только намётки, «скелет», а вот теперь начнётся настоящая работа. Можно удивляться, сердиться и не понимать, чего хочет режиссер, но, в результате, обнаружить, что из всех противоречивых концепций вылепилось что-то настоящее и живое. У С.Н. Розена сама по себе работа над спектаклем становится воспитательным процессом. Воспитывает и сам материал, и разговоры на репетициях, и существование в коллективе — «чувство локтя», ответственность за общее дело.

Любимые его слова: «Кураж!», «Больше итальянской живости!». Студийцев он называл удивительно — «песенками»: «Песенка моя, ты здесь не то играешь», «Песенки, идите пить чай!». А чаепития, капустники, совместные поездки, совместное чтение книг, просмотры фильмов и спектаклей, в конце концов, совместная уборка и ремонт — это отдельная тема, это как раз то, что создаёт так называемые «неформальные отношения».

Так складывается общий взгляд на мир, так создается Дом.

Самым драгоценным наследием С.Н. Розена, наверное, можно считать те узы, некое братство, которые связывают его учеников, коллег, друзей. Всех нас навсегда объединила встреча с этим удивительным человеком.

**М.С. УВАРОВ КАК ВЫДАЮЩИЙСЯ ПЕДАГОГ,  
ЛИЧНОСТЬ И УЧЕНИК М.С. КАГАНА**

Столица империи, а сейчас культурная столица России — Петербург был и остаётся центром научной мысли, центром притяжения для многих людей, ищущих знания. Кто-то родился в Петербурге и обрёл своего рода печать на душе, печать петербуржца, кто-то прибыл в этот город, привлекаемый романтическим и печальным духом русской интеллигенции, в надежде стать её частью.

И есть в истории Петербурга люди, всей душой и мыслями схожие со своим городом, и зачастую с такой же трагичной судьбой.

М.С. Каган написал замечательный труд о нашем городе «Град Петров в истории русской культуры», работа с которым натолкнула меня на анализ не только культурологический, но и личностный. Моисей Самойлович не только мыслил сам город как живой организм, но и видел, что город меняется по воле людей, выдающихся личностей. Каждый из них заслуживает отдельного разговора, но свою небольшую работу я хочу посвятить замечательному учёному и педагогу Михаилу Семёновичу Уварову (1955–2013).

Несмотря на то что М.С. Уваров, по его собственному замечанию, никогда не был «официальным» студентом профессора Кагана, он на протяжении всего своего пребывания в Ленинградском (позднее – Санкт-Петербургском) государственном университете был его постоянным учеником и не утратил этого статуса и тогда, когда, покинув студенческую скамью, стал аспирантом, затем докторантом, а ещё позднее — преподавателем [2, с. 4].

Свою книгу «Поэтика Петербурга» Михаил Семёнович посвятил памяти Моисея Самойловича Кагана. Можно предположить, что он сделал это не только в знак уважения перед заслугами М.С. Кагана как учёного, но ещё и потому, что именно благодаря ученичеству у профессора Кагана Михаил Се-

мёнович, по его собственным словам, стал «не самым плохим лектором» [2, с. 4]. А я, как студентка уже профессора Уварова, могу с полной уверенностью сказать, что он стал одним из лучших преподавателей, у которых нам довелось учиться.

Михаил Семёнович писал, что образ Моисея Самойловича сочетался в его воображении с размеренным и мощным течением Невы — той главной городской магистрали, вокруг которой разворачиваются важнейшие петербургодческие сюжеты учёного [2, с. 5].

В своём небольшом эссе я хочу связать свое представление о М.С. Уварове со взглядами Кагана на феномен петербургской интеллигенции.

М.С. Каган на протяжении своего творческого пути отстаивал приоритет системного подхода к исследованию сложных объектов, и этот подход очень ярко проявился в его интерпретации культуры Санкт-Петербурга. В монографическом исследовании «Град Петров в истории русской культуры» он выделяет такое качество человеческой души, как петербургскость.

Работы, посвящённые Петербургу, анализ концепций М.С. Кагана, внутренний диалог или даже спор с ним, — всё это, безусловно, указывает на отношения «ученик — учитель», связывавшие Михаила Семёновича и Моисея Самойловича. Но есть между ними и другая нить преемственности, заключающаяся не в результатах деятельности, а в особом типе ментальности, которую подробно описал М.С. Каган, охарактеризовав тот тип горожанина, на душе которого есть отпечаток величественного и одновременно пугающего и трагического Петербурга.

Для меня Михаил Семёнович — это истинный пример петербургскости. Почему именно так?

Начну с того, что наиболее яркими, совершенными носителями этого качества являются представители интеллигенции. Понятия «петербуржец» и «интеллигент» не являются синонимами. Очевидно, что наличие интеллигенции как внесословной общности людей «с больной совестью» — отнюдь не только петербургская примета. Очевидно также, что представители этой

общности сохраняют свои лучшие качества независимо от принадлежности к культурному пространству конкретного города или региона. В то же время нельзя не заметить, что интеллигенция Петербурга имеет свой выраженный характер, и её нельзя спутать ни с московской, ни с казанской, ни с какой-либо другой.

Связано это с тем, что сама русская интеллигенция возникла в Петербурге, став одним из самых значительных результатов реформ, осуществлённых Петром I. Именно Петербург явился центром, где пересеклись западно-европейские влияния и русские традиции. И здесь, по словам М.С. Кагана, и сложился новый тип россиянина — русский европеец, который становится интеллигентом благодаря тому, что соединяет в себе высокий уровень образованности и нравственную оценку действительности. Для подлинного интеллигента понятие «гражданский долг» — не пустой звук. Смело предположить, что Михаил Семёнович Уваров — человек, посвятивший себя философской антропологии и преподаванию, — в этом отношении следовал важнейшим установкам российской интеллигенции.

Следует добавить, что, по мнению М.С. Кагана, ещё одной важной приметой интеллигентности является толерантность, терпимость к чужому мнению и готовность к диалогу. Эта особенность также была присуща Михаилу Семёновичу и как философу (философия, как и культурология, изначально учит широте мыслей, формирует сознание, открытое для осмысления различных идей, не скованное предрассудками), и как преподавателю, не только передающему знания, но и формирующему личность своих учеников.

Ещё одна особенность интеллигенции, отмеченная М.С. Каганом, — её демократичность, проявляющаяся в том числе и в методах преподавания, и в том, как преподаватель общается со студентами. Основываясь на личном опыте, могу утверждать, что процесс обучения у Михаила Семёновича Уварова включал в себя взаимную работу, это был в полной мере диалог между двумя фактически разными социальными группами.

Однажды он нам рассказал, что молодость проводил к культовом месте «Сайгон», где собиралась передовая молодежь, деятели культуры, бунтари. Мне кажется, это тоже достаточно классическая характеристика интеллигента — внутренний бунт против несправедливости, жажда свободы.

Вклад М.С. Уварова в культуру города и культуру страны неоценим хотя бы потому, что он воспитал многих выпускников разных вузов, и это не считая тех «неофициальных» учеников, которые явились читателями его многочисленных книг и статей.

Святое дело — преподавать, отдавать собственноручно выращенное знание другим, молодым, отдавать так, чтобы этот росток познания отпечатался в их умах и сердцах на долгие годы и продолжал расти уже на новой почве.

Как когда-то Моисей Самойлович посеял семена знания в душе Михаила Семёновича Уварова, так и он оставил в умах своих студентов плодотворные зёрна.

Спасибо, Михаил Семенович!

### Литература

1. Каган М.С. Град Петров в истории русской культуры. 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Паритет, 2006.
2. Уваров М.С. Поэтика Петербурга: очерки по философии культуры. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2011.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Антропова Ирина Константиновна** — магистрант 2-го года обучения по направлению «Культурологическое образование» факультета философии человека РГПУ им. А.И. Герцена.

**Балакина Елена Ивановна** — кандидат культурологии, доцент кафедры философии и культурологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул).

**Белоус Владимир Афанасьевич** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Бубнова Яна Владимировна** — старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук Российского государственного гидрометеорологического университета (Санкт-Петербург).

**Буховец Анастасия Леонидовна** — магистрант 2-го года обучения по направлению «Культурологическое образование» факультета философии человека РГПУ им. А.И. Герцена.

**Власенко Валентина Васильевна** — докторант кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (г. Уфа).

**Гончарова Наталия Владимировна** — кандидат культурологии, доцент (г. Каменск-Шахтинский Ростовской области).

**Гусева Анна Юрьевна** — кандидат философских наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук Российского государственного гидрометеорологического университета (Санкт-Петербург).

**Денисов Андрей Владимирович** — доктор искусствоведения, профессор кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Джумук Елена Сергеевна** — музейный педагог, научный сотрудник Музея Анны Ахматовой в Фонтанном Доме.

**Жиженкова Юлия Владимировна** — педагог дополнительного образования ГБОУ ДОД ДДЮТ Кировского района (Санкт-Петербург).

**Зиновьева Елизавета Дмитриевна** — бакалавр 4-го года обучения по направлению «Культурология» факультета философии человека РГПУ им. А.И. Герцена.

**Клюева Елизавета Алексеевна** — аспирант кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Клюшкин Валентин Игоревич** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории профессиональных и социологических исследований педагогического образования ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО (Санкт-Петербург).

**Князева Ирина Александровна** — магистрант 2-го года обучения по направлению «Психология» ФСН ННГУ им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород).

**Лобанова Елена Александровна** — учитель ГБОУ гимназия №528 Невского района (Санкт-Петербург).

**Лобанова Юлия Владимировна** — кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Мищенко Александр Сергеевич** — кандидат экономических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории профессиональных и социологических исследований педагогического образования ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО (Санкт-Петербург).

**Николаева Оксана Владимировна** — кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики БГТУ «Военмех» им. Д.Ф. Устинова (Санкт-Петербург).

**Павлов Владимир Иванович** — бакалавр 4-го года обучения по направлению «Культурология» факультета философии человека РГПУ им. А.И. Герцена.

**Роботова Алевтина Сергеевна** — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Сырова Валерия Владимировна** — учитель ГБОУ СОШ №282 (Санкт-Петербург).

**Шакурова Анна Васильевна** — кандидат социологических наук, доцент кафедры психологии управления ФСН ННГУ им. Н.И. Лобачевского (Нижний Новгород).

**Шпинарская Елена Николаевна** — кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Янутш Ольга Александровна** — кандидат культурологии, доцент кафедры теории и истории культуры РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

**Юдина Вера Ивановна** — доктор культурологии, профессор Орловского государственного института искусств и культуры.

*Научное издание*

УЧИТЕЛЬ И УЧИТЕЛЬСТВО В ЗЕРКАЛЕ  
КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО  
ДИСКУРСА

*Памяти М.С. Кагана*

*Сборник статей участников Всероссийской  
научно-практической конференции VIII Кагановские чтения  
(Санкт-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена, 20 мая 2014 г.)*

---

Отпечатано с готового оригинал-макета в ЦНИТ «АСТЕРИОН»  
Заказ № 084. Подписано в печать 22.04.2015 г. Бумага офсетная  
Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Объем 9,25 п.л. Тираж 100 экз.  
Санкт-Петербург, 191015, а/я 83,  
тел. /факс (812) 685-73-00, 663-53-92, 970-35-70  
asterion@asterion.ru