

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

24 МАРТА

**ТЕЗИСЫ
ВЫСТУПЛЕНИЙ
НА КОНФЕРЕНЦИИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
СПБГАК**

1997 Г.

**САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ**

4 2010

Apx. 95

568410

[illegible]

СПБГАК. ЗАК. 383. ТИР. 4000. 07.12.95

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ
В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

Тезисы выступлений
на конференции
преподавателей СПбГАК
24 марта 1997 г.



САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
1997

Издается по решению Редакционно-издательского совета Санкт-Петербургской государственной академии культуры.

Редакционная коллегия:

П.А.Подболотов (отв. редактор), С.Т.Махлина (зам.отв. редактора), Ю.Г.Коробович, Ю.П.Кустов, Е.П.Сударикова, В.Д.Ермаков, Б.И.Рашрагович, Г.М.Шарпило (отв. секретарь).

Научный редактор:

С.Т.Махлина, доктор философских наук, профессор.

568410



ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

В прошлом учебном году в Санкт-Петербургской государственной академии культуры 25 марта 1996 г. проводилась конференция "Научно-методические проблемы подготовки специалистов в вузах культуры". Конференция вызвала большой интерес преподавателей нашего вуза. После этой конференции решено было ежегодно проводить такие научно-методические конференции. Они дают возможность обобщить накопленный опыт, поделиться с коллегами новаторскими приемами преподавания, обсудить дискуссионные проблемы в читаемом курсе. С другой стороны, — это прекрасная возможность вынести на суд общественности свои идеи как в области методики, так и теории читаемых дисциплин, создавая для каждого исследователя "опытное поле" апробации своих идей. Наконец, — это столь важный для научного роста путь накопления опубликованных работ, по которым можно судить о научном потенциале автора.

Публикуемые в данном сборнике материалы сгруппированы, в отличие от прошлого года, в четыре раздела.

Первый раздел посвящен теоретическим и методическим аспектам культурологии. Культурология — это, с одной стороны, специализация, и в академии культуры выделен факультет культурологии. С другой стороны, — это общетеоретическая дисциплина, являющаяся базовой для студентов институтов культуры. Вот почему сборник открывается разделом, статьи которого посвящены анализу общих проблем культуры. Примыкает к нему раздел, посвященный общенаучным дисциплинам. Следующий, третий раздел, посвящен проблемам художественной культуры. Замыкает сборник раздел, посвященный проблемам библиотечно-информационного факультета. Раздел этот последний, хотя факультет по значению — один из старейших в вузе, являющийся ядром нашей академии. Впрочем, по логике исследования, библиотечковедческие и библиографоведческие материалы всегда находятся в конце анализа.

Следует также добавить, что в материалах выражены индивидуальные представления каждого из участников конференции. В связи с этим некоторые материалы не соответствуют друг другу, порой противоречат один другому, что отражает специфику и логику мышления каждого преподавателя. Редколлегия считает возможным оставить плюрализм мнений, фиксирующий многообразие творческих личностей преподавателей.

Надеемся, что материалы данного сборника будут полезны и интересны не только для сотрудников академии культуры, но и для специалистов, работающих в области культуры и искусства.

Раздел I. КУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

С.Н.Иконникова

Фундаментальность гуманитарного образования как основа подготовки культурологов

Преобразование институтов культуры в академии нередко воспринимается лишь как смена названия или дань моде. В действительности это означает изменение концепции образования в период реформирования высшей школы. В докладе экспертов Всемирного банка "Россия: образование в переходный период" (1994) отмечалось, что в новых условиях система образования должна быть ориентирована на фундаментальную подготовку студентов. Профессиональный универсализм, а не узкая специализация определяют возможность быстро усваивать новые требования, приобретать навыки и выполнять различные функции. Это связано с тем, что профессиональное будущее студентов достаточно неопределенно и их востребованность быстро меняется в условиях модернизации общества. Многократная смена деятельности требует совмещения профессий и даже отказа от узкой специализации. Акад. Б.В.Раушенбах, отмечая значение фундаментального образования, подчеркнул, что мощная общая подготовка дает возможность приспособиться к любому виду деятельности.

Подготовка специалистов в Санкт-Петербургской государственной академии культуры отвечает этим новым требованиям. Высокий научный потенциал преподавателей, новые учебные планы и программы, конкурс абитуриентов, различные формы обучения способствуют подготовке специалистов широкого профиля в сфере гуманитарного образования.

В Академии культуры впервые в России начали подготовку культурологов в 1989 г. За это время накоплен значительный опыт, обсуждались итоги государственной аттестации выпускников на Ученом совете и с ведущими специалистами. Успешная работа выпускников в различных сферах практической, педагогической и научной деятельности подтверждает правильность избранной стратегии образования. Выпускники выдерживают конкурс в аспирантуру не только в СПбГАК (12 чел.), но и в Европейский университет в Санкт-Петербурге (5 чел.).

Все это дает право высказать обоснованные предложения к проекту государственного стандарта по специальности "Культурология - 020600". До сих пор он еще не принят окончательно МО и ПО РФ и поэтому, возможно, опыт Академии культуры будет использован.

Следует отметить, что введение культурологии как обязательного предмета общегуманитарной подготовки в высшей школе требует значи-

тельного числа новых кадров. Пока в вузах этот предмет читают разные специалисты, не имеющие базового культурологического образования. Нельзя утверждать, что все плохо, среди них есть талантливые педагоги. Но в будущем предстоит замена. В ряде вузов России уже начата подготовка специалистов-культурологов. И в этой связи считаю возможным сделать ряд предложений к проекту государственного стандарта по культурологии.

1. Общепрофессиональный цикл дисциплин должен давать фундаментальную гуманитарную подготовку и включать достаточно объемные курсы по истории, истории мировой и отечественной культуры; всеобщей истории литературы и всеобщей истории искусства. Историческое образование составляет основу профессиональной компетентности специалиста. Учитывая сокращение объемов по литературе и истории в средней школе, такое восполнение просто обязательно, чтобы культурологи не стали, по выражению А.И.Солженицына, "образованцами". Ведь не секрет, что классическая литература школьникам известна часто только по названиям. Достаточно сказать, что и в издании серии "Классика к экзаменам" романы Ф.Достоевского, Л.Толстого представлены в многократном (до 10 раз) сокращении. Но для культурологов поверхностное знание исторического наследия просто социально опасно.

К этому же циклу относятся этика, эстетика, история религии. Особое внимание уделено истории культуры России. Государственный аттестационный экзамен проводится по иностранному языку, истории мировой культуры или социологии культуры.

2. В этот же цикл входят дисциплины региональной направленности. В нашем плане - этнография, этносоциология, история Санкт-Петербурга, музеи мира, история культуры отдельных стран и народов, археология, геральдика, нумизматика, генеалогия, источниковедение. Нет необходимости говорить о значимости этнографической и региональной подготовки специалистов, способных к пониманию и диалогу с представителями других культур. В других вузах эти дисциплины также должны отражать региональную специфику.

3. Культурологические дисциплины представлены достаточно широко. К ним относятся: история культурологии; теория культуры и философия культуры; социология культуры и искусства, семиотика культуры. Готовится курс и уже изданы программы по культурантропологии и философской антропологии. Освещаются проблемы менеджмента в сфере культуры и организации предпринимательской деятельности.

4. Наряду с этими базовыми дисциплинами подготовка студентов ведется более углубленно по специализациям "История мировой культуры"

и "Социология культуры". Число этих специализаций может быть увеличено в зависимости от интересов и потребностей студентов. Специализации сочетают фундаментальную и более узкую подготовку, но при этом сохраняют возможность перемены профессии.

Профессиональная компетентность предполагает готовность к решению практических задач, и это осуществляется в цикле специальных дисциплин, где дается углубленная подготовка по методам социологических исследований, компьютеризации социокультурных процессов, маркетингу, редакционно-журналистской, экскурсионно-туристской деятельности, методике преподавания культурологии в лицеях и вузах.

Можно высказать пожелание, чтобы в госстандарте по культурологии был использован опыт подготовки специалистов в Академии культуры.

По культурологии издано немало российских и внутривузовских учебников и учебных пособий и на первом этапе они обеспечили учебный процесс. Но сохраняется потребность в подготовке и издании учебной литературы по фундаментальным, общепрофессиональным и специальным курсам. Необходимо также создание набора слайдов, фонотек и других изобразительных материалов для чтения курсов по культурологии.

Уверена в том, что культурология – это не временное увлечение, а важное направление в гуманитаризации образования в высшей школе.

С.Н.Артановский

"Государство и культура" как тема курса культурологии

В программе учебного курса "Культурология" отсутствует тема "Государство и культура". Это вовсе не случайное упущение: это пробел, обусловленный особенностями идейного развития русской мысли. Существуют два источника данной ситуации. Во-первых, это враждебное отношение радикального и либерального крыла русской интеллигенции дореволюционного периода к самой идее государства; "безрелигиозное отщепенство от государства", как метко выразился Петр Струве^I. Во-вторых, это марксистское учение об "отмирании государства", явившееся шагом назад в истории европейской социальной мысли: выдвигая его, К.Маркс отступил от Гегеля к Руссо, потеряв то, что уже было достигнуто немецким мыслителем. Влияние этих двух интеллектуальных факторов в массах было усилено печальным историческим опытом царского самодержавия и советского деспотического государства.

Необходимо со всей решительностью восстановить идею государства как одну из краеугольных основ существования человеческого общества. Естественно, что речь идет о правовом государстве. Напомним, что в концепции Гегеля государство – это правовое государство:

никакого другого Гегель не признавал в качестве истинного государства. Более того, в системе Гегеля право предшествует государству: государство выступает как институционализация права. Важнейшим достижением гегелевской мысли было положение, согласно которому государство есть не какая-то условность, где-то кем-то изобретенная для удовлетворения сиюминутных нужд — именно таким был смысл рассуждений Руссо, а закономерное явление в истории человечества, огромное достижение, ставшее фундаментом с в о б о д ы, которую Гегель понимал как разумную организацию общества. По мысли немецкого философа, "...государство — это шествие Бога в мире, его основанием служит власть разума, осуществляющего себя как волю" ². "...Государство в качестве духа народа есть вместе с тем проникающий все его отношения закон, нравы и сознание его индивидов" ³. Очевидно, что при такой постановке вопроса культура оказывалась в тесной связи с государством.

Остановимся на основных аспектах связи государства и культуры. Она проявляется как зависимость культуры от государства — в трех основных моментах. Во-первых, государство осуществляет непосредственное руководство системой образования, библиотеками, музеями и другими учреждениями культуры, которые государство финансирует и направляет их деятельность (предоставляя им при этом относительную самостоятельность). Во-вторых, государство косвенно способствует развитию культуры, снабжая его правовой базой и обеспечивая общественную стабильность. В-третьих, государство способствует созданию в стране интеллектуальной элиты; поддерживает эту элиту, материально помогая ей, обеспечивая ей высокий социальный статус, поощряя ее системой наград и почетных званий. Вряд ли можно ожидать, чтобы государство не проводило в отношении элиты определенную идеологическую линию. Но эта идеология должна быть широко очерченной и исходить из того, что "...в действительном мире ⁴ значимость может иметь только то, что заключено в понятии народа" ⁴.

Культура не только зависит от государства, она и определяет его сущность. Самое государство как совокупность власти, институтов и граждан — а следует понимать его именно так — строится согласно нормам культуры данного народа. Государство обретает силу благодаря, в частности, культуре, которая создает духовное единство нации и которая обеспечивает становление национальной идеи. Сегодня в нашей стране взаимная поддержка государства и интеллигенции — живой носительницы культуры — необходима для национальной безопасности России в ее внешнем и внутреннем аспектах.

Мы являемся сегодня свидетелями глубокого кризиса российской государственности. В этих условиях изучение проблемы государство и

культура должно явиться вкладом в формирование гражданского сознания студентов и аспирантов, в укрепление их убежденности в том, что Россия не может стать процветающей и великой страной без твердой государственности, составляющей единое духовное целое с ее культурой.

Примечания

1. Струве П.Б. Интеллигенция и революция // Вехи. - М., 1990. - С. 160, 164.
2. Гегель Г.В.Ф. Философия права. - М., 1990. - С. 283 - 284.
3. Там же. - С. 315.
4. Там же. - С. 383.

О.И.Даниленко

Опыт использования рисуночного задания "Образ культуры"
в курсе культурологии

В течение более десяти лет курс культурологии мы начинаем с того, что предлагаем студентам задание, которое условно называем "Образ культуры". Инструкция дается следующая. Студентов просим закрыть глаза и расслабиться, при этом используются некоторые формулировки аутогенной тренировки по методу Шульца. Перед внутренним взором предлагаем представить вначале ровный фон, пустое пространство; а затем на этом фоне увидеть образ, возникающий при слове "культура". После чего глаза можно открыть и зарисовать на листке увиденное. Работы анонимны, отмечается лишь пол и возраст автора, а также год выполнения задания. Выполнять задание можно в удобном темпе. По мере готовности студенты сдают свои рисунки педагогу. Он проводит их сортировку, а затем, когда получены все работы, переходит к анализу их содержания. Этот анализ служит одновременно введением в первую тему курса - "Понятие культуры". Важно отметить, что до выполнения задания педагог не говорит о предмете курса и не сообщает цели задания. Это делается для того, чтобы не создавать у студентов установки по отношению к содержанию работ.

Задание вызывает у студентов неизменный интерес. Отказы выполнять его относительно редки и объясняются, как правило, негативистской установкой по отношению к любым попыткам педагога вовлечь аудиторию в активную деятельность, имеющейся у некоторых студентов. Другая причина, препятствующая выполнению задания, - неудовлетворенность тем, что невозможно адекватно отразить на бумаге увиденное внутренним взором. В этом случае помогает настойчивое уверение, что качество рисунка не имеет значения, важно схватить суть образа и можно прокомментировать изображение словами. Наконец, мешает страх перед самовыражением. Студенты интуитивно ощущают, что рисунок может многое сказать об осо-

бенностях их личности (недаром рисуночные тесты являются прекрасными проективными методиками, используемыми в психодиагностике). Боязнь самораскрытия проявляется в смущенном хихиканье во время выполнения задания, скрывании рисунка от соседа; в том, что, передавая свои работы педагогу, некоторые студенты складывают бумагу рисунком внутрь или поворачивают лист чистой стороной вверх. Преодолеть этот страх можно обещанием, что анализ ни в коей мере не будет касаться личных особенностей автора, да и идентифицировать авторство никто не будет.

При анализе рисунков важно соблюдать такт, не допускать критики; подчеркивать, что не может быть "неправильных" рисунков, ведь каждый должен был представить свое видение предмета.

Очень большие трудности вызывает интерпретация изображений. Ведь она, как и рисунок, является во многом результатом проекции личности и отражением ожиданий интерпретирующего, - в данном случае педагога, поэтому может не совпадать с тем смыслом, который "прочитывает" в собственной визуализации автор рисунка. Об этом следует сразу сказать и предложить автору при желании поправить неверную интерпретацию. В противном случае недоумение может быть высказано в форме претензии, что приведет к нарушению контакта с аудиторией. Возможно и другое объяснение расхождения интерпретаций: через увиденный внутренним взором образ автор рисунка может интуитивно уловить то содержание, которое не явлено его рационализированному сознанию. В этом случае интерпретация педагога помогает студенту открыть для себя богатство собственного внутреннего мира, бессознательных глубин психики.

Каковы цели задания и как они достигаются?

Первая цель состоит в том, чтобы привлечь внимание студентов к курсу культурологии, настроить их на активное размышление, на сотворчество с педагогом. Цель эта достигается самим фактом выполнения этого задания.

Вторая цель состоит в установлении психологического контакта педагога с аудиторией. Сама инструкция к заданию и интерпретация результатов создает предпосылку для ее достижения. Студенты с благодарностью воспринимают интерес к их творчеству, готовность педагога разглядеть глубокое содержание в их визуализациях, открытость к обсуждению различных способов видения образа культуры.

Третья цель состоит в том, чтобы показать на наглядном материале разнообразие возможных трактовок культуры и в то же время наличие некоторых общих представлений о сущности этого феномена. Это позволяет в дальнейшем раскрывать тему "Понятие культуры" как рассказ о различных интерпретациях культуры в истории человеческой мысли, предохра-

няет от догматических утверждений о существовании единственно правильного подхода к этому сложнейшему явлению.

Наш опыт показывает, что в студенческих рисунках в образной форме отражаются идеи о культуре, которые разрабатываются специалистами разных школ и направлений. Например, во многих рисунках представлено видение культуры как средства совершенствования человека, столь популярное в эпоху Просвещения. В некоторых работах воплощено ощущение глубокой связи культуры с религией и миром сакральным, столь важное для русской религиозной философии. Есть рисунки, где культура предстает как образ жизни: этот подход оказывается ведущим для этнографии. Встречается "экологическое" видение культуры как фактора, организующего естественную и искусственную среду обитания человека, и т.д. Обращая внимание на этот факт, можно дать студентам почувствовать, что нет непреодолимой пропасти между научным исследованием и интуитивным интеллектуальным поиском неспециалиста. Это побуждает к самостоятельному размышлению, а также обостряет интерес к признанным научным концепциям. В дальнейшем в процессе чтения курса можно припоминать те или иные "образы культуры", нарисованные студентами. Так, например, говоря о трактовке культуры как органической целостности, существенной для Н.Я.Данилевского, можно вспомнить, что в ряде рисунков культура представлена в виде дерева с корнями и плодами. Опираясь на этот образ, можно показать, что культура является сложным организмом, закономерно переживающим периоды роста, расцвета, плодоношения и гибели. Это же сопоставление позволит лучше понять идеи Н.Я.Данилевского о различных способах влияния на культуру (тем более, что они обозначены этим ученым агрономическими понятиями - прополка, прививка, удобрение) и т.п.

Четвертая цель не связана непосредственно с содержанием курса культурологии: задание дает повод для беседы, расширяющей кругозор студентов - о межполушарной асимметрии и связи образного мышления с функционированием правого полушария, о необходимости работы обоих полушарий для творческого процесса; о наличии во внутреннем мире человека сфер ясного сознания, предсознания и бессознательного; об индивидуальном и коллективном бессознательном; об арттерапии и имажотерапии как способах гармонизации внутреннего мира человека и др.

Наконец, пятая цель появилась в результате накопления множества студенческих работ. Оказалось, что они содержат в себе богатейший материал для научного анализа, для размышлений о том, как представляют культуру молодые люди нашего времени, живущие в нашей стране, как меняются эти представления, как зависят они от возраста, пола, жизненного опыта человека и других его характеристик.

О дополнениях курса "Основы предпринимательской деятельности"

1. Система предпринимательского образования стала разворачиваться в капстранах с конца 70-х гг. (хотя первые учебные программы появились в США в 40-е гг.) и совпала с размахом приватизации в Великобритании, Китае, а затем и в других странах развитого мира. С 1990 г. и в Российской Федерации заметен всплеск интереса к этому специфическому виду творческой деятельности, являющемуся не только фактообразующим субъектом общественного воспроизводства, наряду с такими ресурсами, как труд, капитал и экосфера, но и отражением уровня развития рыночной экономики и экономического этоса (культуры) народа.

2. Российские учебные пособия и книги по курсу "Основы предпринимательской деятельности" включают такие разделы, как экономическая теория, маркетинг, финансовый менеджмент, материально-техническое снабжение и даже планирование, представляющие по сути самостоятельные дисциплины. Зато ни в одном из пособий не рассматривается такой стратегически важный и жизненно значимый предмет, как культура свободного и социально ответственного предпринимательства, единственно способная содействовать благосостоянию и нравственному здоровью (или - нездоровью) общества. Впрочем, культура, организация и экономика труда, в отличие от культуры досуга, остаются малоработанными темами в отечественном высшем образовании с середины 30-х гг., после ареста А.К.Гастева, поэта-конструктивиста, создателя и директора Центрального института труда (институт и его филиалы были вскоре расформированы).

3. Культура предпринимательской деятельности отражает не только противостояние многим аксиомам окружающего мира, но и синтез таких разнородных ценностных систем, как личный успех, индивидуализм, прибыль, автономность в принятии решений и - справедливость социального устройства, гармонизация индивидуально-творческих и коллективистских начал, гуманность, являющиеся важными составляющими общечеловеческих ценностей.

4. К духовным источникам предпринимательства в современной России следует отнести стремление к национальному консенсусу, активизации патриотических настроений в деловой и промышленной сферах; к идеалам самоуправления, гражданственности, меценатства и благотворительности.

5. С конца 70-х гг. в экономике развитых стран определяющим

стал переход к инновационной, или информационно-индустриальной модели, сменившей двухвековое господство индустриализма. В этой модели в качестве доминирующего вида трудовой деятельности утвердился сложный творческий труд. Технократический тип экономической культуры с его ценностями и иерархиями заменили ключевые ценности инновационной культуры с определяющими сущность человека экономическими отношениями.

6. Весьма характерно, что в рамках инновационной, или информационно-индустриальной модели, являющейся переходной, в канун третьего тысячелетия формируется гуманизированный тип экономического роста, вбирающий ускоренное развитие и накопление прежде всего сущностных, духовных, физических, гражданских сил человека. На смену внешним для человека критериям экономического роста, ориентированным на подчиненность "вещному", приходят критерии внутренние, исходящие из главных потребностей, определяющих человеческую природу и составляющих высоко развитую экономическую культуру народа, которые объективно могут составить целеполагающую общественную установку.

7. Поэтому рамки учебного курса "Основы предпринимательской деятельности" должны быть расширены за счет рассмотрения таких широко-аспектных проблем современного предпринимательства, как культура торговли, культура крупных сделок (спекулятивная культура), административная культура, инновационная культура, а также дополнены психологическими характеристиками личности и их влиянием на адаптацию человека к рыночной экономике, изучением социально-психологических рычагов управления экономическим поведением людей, освещаемых сквозь призму культуры, организации и экономики труда.

В.С.Аксенов

К вопросу о технологии социально-культурной деятельности

Одним из условий повышения эффективности массовых форм социально-культурной деятельности является решение вопроса о художественно-технологических принципах их построения. Решить эту задачу - значит найти общие закономерности внешней формы досугового мероприятия, важнейшей особенностью которого является его целевая установка. Если в театрально-зрелищных программах основная художественно-технологическая задача состоит в создании оптимальных условий для жизнедеятельности исполнителей на сцене, то в массовом досуговом мероприятии основной задачей является создание оптимальных условий для жизнедеятельности самой аудитории, для внутриаудиторного общения, т.е. создание оптимальной среды досугового мероприятия.

Эта среда находится в постоянном взаимодействии с каждым участником программы и организует его эмоциональное и физическое состояние. Поэтому чрезвычайно важно выявить характер среды досугового мероприятия, понять необходимость его существования в том или ином виде. Среда досугового мероприятия вбирает в себя не только основные элементы сценической среды, являющиеся элементами внешней формы конкретного зрелища — деталь, композицию сценического пространства и средства монтажной трансформации. Решающее значение в ней приобретают элементы, определяющие жизнь самой аудитории, ее атмосферу — цветоцветовой и звуковой интерьер, оформление всего задействованного пространства, стиль общения, расположение самой аудитории, ее основные мизансцены.

Организатор досугового мероприятия в процессе его подготовки должен осмыслить целую сумму технологических приемов. Осмыслить технологию современного массового мероприятия — это значит не только увидеть, где висит кулиса, а где экран или задник, как расположены места для участников, есть ли выставка и где она будет размещена, и т.п. Прежде всего необходимо ответить на вопрос "Почему?" Почему эта деталь здесь, а не на другом месте; почему нужен именно такой свет, звук; почему что-то из оформления должно быть обязательно подлинным, а что-то муляжным, и т.д.

Современная практика уже давно диктует не только необходимость методического осмысления художественно-технологических приемов построения массовых программ, но и потребность выделения постановочного дела в культурно-досуговых учреждениях в относительно самостоятельную отрасль. Сегодня необходимо, чтобы вопросы технологии досуговых программ затрагивали не только режиссеров-организаторов, но и всех работников, участвующих в технологическом процессе: радиотов, осветителей, рабочих сцены, художников. А это в свою очередь ставит вопрос о важности специальной подготовки современных специалистов для этих учреждений.

Представляется весьма перспективным появление в учебных заведениях культуры и искусства кафедр социально-культурных технологий, учебных дисциплин художественно-технологической направленности. В частности, на кафедре социально-культурной деятельности Академии культуры накоплен определенный опыт в данной области. На основе межпредметных связей технических и сценарно-режиссерских дисциплин, на базе единых творческих заданий, студенты развивают умения сценографического решения различных форм досуговых программ. Практика последнего времени показывает, что даже в условиях недостаточно глубокой методической проработанности проблемы и слабой материально-технической

базы педагогические усилия с позиции технологии объединить область искусства и техники способны резко оптимизировать учебный процесс, позволяя каждому студенту полнее раскрыть свой творческий потенциал, преодолеть боязнь техники, а в конечном итоге - более осмысленно выстроить программу своего массового мероприятия.

В.П.Лаврентьев

Самореализационная подготовка специалиста: нормативно-
категориальное и научно-методическое ее обеспечение

Ныне существующие образовательные нормы, изложенные в Законе Российской Федерации "Об образовании" (1992), с изменениями и дополнениями, внесенными и утвержденными Государственной Думой 12 июля 1995 г., пока не в полном объеме освоены преподавателями и администраторами вузов, поэтому реализация принципов государственной политики в области образования (ст. 2 указанного Закона) и общих требований к его содержанию (ст. 14) носит чаще декларативный характер, чем фактический. Налицо противоречие между идеальной моделью подготовки специалиста в вузе и действительным воплощением этой модели в практике.

К чести высшей школы можно сказать следующее: несмотря на финансовые, кадровые, методологические трудности, многое для успешного разрешения названного противоречия все-таки делается. Так, владелец диплома о высшем образовании хорошо обеспечивается современными технологиями в области профессиональных знаний, умений, навыков. Хуже обстоит дело с идеологией образования, с теми принципами и требованиями, которыми сфера образования руководствуется.

Пожалуй, главный для сегодняшнего общества - принцип "свободного развития личности" - в условиях вуза еще не нашел достойного применения. Трудно решается вопрос и с "обеспечением самоопределения личности", особенно в случае, когда она не успела это сделать раньше, еще до поступления в вуз, и теперь рассчитывает на "создание условий для ее самореализации" в процессе обучения. Нет никакого сомнения, что удовлетворение указанного требования в структуре высшей школы - "один из факторов экономического и социального прогресса общества", а полноценное "воспроизводство и развитие кадрового потенциала" - норма системы образования.

Сложность периода переориентации с привычных на новые образовательные стандарты обязывает преподавателей творчески подойти к своим курсам, переосмыслить занимаемые позиции, переоценить ценности. С этой точки зрения обеспечение самоопределения, создание условий для самореализации личности готового специалиста (слушатель курсов

повышения квалификации) или будущего профессионала (студент) могут выступать как новая образовательная норма и как две взаимодополняющие друг друга концептуальные категории в словаре современного педагога.

Взаимодополнение и субординация указанных категорий обеспечиваются тем, что самоопределение означает определение личностью своего места в жизни, в обществе, осознание ею своих интересов; а самореализация - выявление личностью своей сущности, выполнение своего жизненного предназначения. Первое понятие - самоопределение - можно рассматривать в качестве надстроечной производной части от второго - самореализации, которое в таком случае будет носить характер основания, ибо предполагает субъективное стремление личности постичь сущность своего бытия и реализовать постигнутое в объективированной форме самовыявления, в том числе посредством определения своего места в жизни, осознания своих личностных и профессиональных интересов.

Пути осуществления новой нормы, средства к использованию категорий "самоопределение" и "самореализация личности" в педагогической практике могут быть разными. Одно из средств - создание курса, который бы напрямую отвечал требованиям пункта I ст. 14 Закона "Об образовании". Пример имеется. Восьмой год существует курс "Самореализация личности в профессиональной сфере деятельности" (авторы - Л.Г.Брылева и В.П.Лаврентьев) в Санкт-Петербургской государственной академии культуры (II4 час., каф. социально-культурной деятельности); четвертый год этот же курс читается в Северо-Западной академии государственной службы (34 часа, каф. управления персоналом и кадровой политики).

В зависимости от профиля вуза меняется предметное наполнение курса, но суть его - выявление и раскрытие личностного потенциала специалиста, полное осуществление студентом своих личностных и профессиональных свойств с целью оптимальной готовности к труду - остается неизменной. Весь курс состоит из трех, примерно равных по объему разделов.

1. "Методологические основы курса" - раскрытие объекта, предмета, источников, структуры, цели, задач, принципов, понятий учебной дисциплины; установление связей и отношений между отдельными ее разделами.

2. "Методические основы курса" - раскрытие свойств личности специалиста - культуролога досуга (СПбГАН) или менеджера-администратора (СЗАГС). В этом разделе посредством целого ряда специально подобранных диагностических тестов, опросников, методик осуществляется знакомство личности студента с собственными характеристиками. В процессе совместного с преподавателем анализа студент получает необходимую

профориентационную помощь. Выявленные дефициты личности осмысляются, излишняя напряженность снимается; имеющийся "негатив" студента переводится, по возможности, в позитивное, создающее русло и т.д. и т.п.

3. "Праксиологические основы курса" – раскрытие свойств личности участников самостоятельных любительских объединений, посетителей культурно-досуговых мероприятий (СПбГАК) или персонала – руководителей и исполнителей – работников производственных подразделений и организаций (СПбГАК, СЗАГС). В этом разделе, на основе данных собственного (авторского) и коллективного, более чем 20-летнего исследования, студентами вместе с преподавателем составляются социально-психологические портреты типичных участников и руководителей разных видов управленческой деятельности, которые, с учетом личностной и профессиональной направленности, "примеряются" студентом к себе, к собственному портрету, "нарисованному" им самостоятельно. Определяется стратегия успешности его деятельности (критерии успешности, в зависимости от типа личности студента, могут меняться); выявляются свойства, подлежащие последовательной и систематической коррекции (впоследствии в вузе они подвергаются направленному изменению в сторону повышения успешности будущего специалиста в профессиональной деятельности).

Следует отметить принципиальное отличие курса от других учебных дисциплин. "Самореализация личности в профессиональной сфере деятельности" не разносит процесс образования личности специалиста на составляющие: учеба, воспитание, развитие; или профессия и остальная жизнь; а интегрирует их, полностью соответствуя современным категориальным запросам сферы образования и выступая ее научно-методическим нормативом. Подготовка специалиста с позиции его личностного определения и профессиональной самореализации – веление времени и насущная потребность самой жизни, формируемая любой из областей общественного производства.

А.А.Сукало

Социально-культурная деятельность как фактор декриминализации молодежного досуга

I. На личность современного подростка и юноши в процессе ее становления и развития влияет множество противоречивых факторов, поскольку в ситуации социальной дезорганизации базовые институты социализации являются носителями противоположных ценностных систем. Это, с одной стороны, увеличивает автономность личности, расширяет возможности выбора типов социального поведения; с другой – неизбежно возрастает роль сепаратных субкультур в индивидуализации молодого человека. В такой ситуации проблема социально-культурной деятельности как фактора декриминализации молодежного досуга обретает особую значимость.

Один из ведущих механизмов усвоения преступного поведения - "культурная трансмиссия" заключается в доступности личности к ценностным ориентациям людей, безразлично или благосклонно относящихся к совершению преступлений (Торстен Селлин). Конфликт культур, порождаемый социальной дезорганизацией, обуславливает дифференциальные связи с "растворенными" в обществе моделями преступного поведения. Если же личность не получает доступа к негативным ориентациям, то преступной не становится. Основой культурной трансмиссии выступают малые досуговые группы. В результате молодежное противоправное поведение предстает как особого рода культурный феномен, нейтрализующий деятельность социальных институтов и определяющий приоритетность делинквентной направленности развития личности.

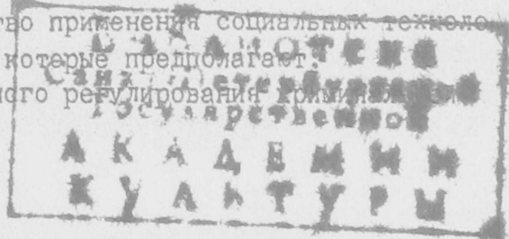
2. Социально-экономическая ситуация 90-х гг., обусловив кризис социализации, ее традиционных институтов, необычайно увеличила роль и возможности культурно-досуговой сферы, превратив ее в определяющую область социальной адаптации, приобретения опыта личностью подростка и юности. Сфера молодежного досуга оказалась одной из наиболее уязвимых в криминогенном отношении. Ее характерные особенности: отсутствие правовой регламентации межсубъектных отношений; неформальный характер контактов и свободное социальное взаимодействие, порождающее особую, досуговую стратификацию; спонтанное проявление социально-психологических и этологических механизмов групповой самоорганизации - невольно способствовали ее активной криминализации. Культурно-досуговая сфера представляет собой не только одну из доминирующих, но для ряда социальных групп молодежи приоритетную сферу социализации личности, формирования ее культуры. В ней реализуются и девиантные установки субъекта; формируется особый, субкультурный пласт жизнедеятельности личности.

Если в теоретических исследованиях глубоко обоснованы потенциальные возможности досуга в социализации индивида, разработаны социально-культурные технологии, то на уровне социальной практики, общественного сознания, социальной политики государства культурно-досуговой сфере отведена явно второстепенная роль. Между тем досуг, по своей сути, интегрирован в различные сферы жизнедеятельности человека. Сложившиеся в юности досуговые ориентации, стиль общения, вкусы, привязанности в значительной степени определяют жизненный путь индивида, его судьбу.

3. Как сфера социально-культурной деятельности молодежный досуг представляет определенное пространство применения социальных технологий модификации поведения личности, которые предполагают

- разработку принципов социального регулирования криминального

568410



активности молодежи, опирающихся на учет региональной специфики социально-негативных процессов в молодежной среде, понимание досуга как ведущей неинституциональной сферы социализации личности и особого криминогенного пространства;

- типологизацию досуговых групп по ряду критериев, определяющих характер социальных ориентаций и степень социальной девиации общности;

- обеспечение организационных условий декриминализации культурно-досуговой сферы на основе моделирования социально-культурных программ профилактики правонарушений;

- обоснование концепции индивидуальной работы с девиантной личностью, опираясь на научное понимание сути, природы и специфики ее социально-культурной активности в досуговой сфере.

Система представлений о содержании и специфике социально-профилактической работы в сфере молодежного досуга позволит научно обосновать функции, определить предмет и содержание деятельности культурологов, социальных работников, педагогов; определить приоритеты подготовки кадров в данной области социальной деятельности.

Э.И.Хитарова

Культуровидение и культуроведение в современном мире

Культуровидение – это понятие о ценности культуры. Оно определяет статус культуры в обществе. В современной образовательно-просветительной деятельности содержание культуры определяется взаимодействием принципов природосообразности и культуросообразности воспитания¹. Это взаимодействие отражено в понятии главного объекта воспитательного процесса – человеческой личности, представляющей собой культурную ценность, созданную обществом и современной цивилизацией из природного "материала" человека. Этот материал одушевлен и также является культурной ценностью, с индивидуальной наследственностью, обозначающей заданный, исходный уровень культуры, подвергаемый обществом дальнейшей коррекции (воспитанию). Таким образом, общественный статус культуры не объясняется просто исторической преемственностью в смене ориентаций социокультурной деятельности, типа "социоцентризм – антропоцентризм – культуроцентризм" и т.п. Он определяется новым видением культуры. Это видение свободно от догматизации. Культура как "последняя цель природы" относительно человеческого личности (И.Кант) не способна указывать путь, каким следует двигаться в складывающихся повседневных ситуациях. Верную ориентацию в мире интеллекта, эмоций, норм и коммуникации человек способен найти благодаря ~~общему~~ единству разума и души, объясняемому гуманистической

культурой и формируемому новой системой гуманитарного образования.

И. Кант сумел осмыслить главные проблемы своего и последующих времен в рамках "практической философии". Все остальное, по его мнению, могло быть охвачено правилами действия (правом)². Сегодня общественные науки приобретают характер культурологических. Обнаруживается, что все созданное до сих пор научное знание может и должно быть переосмысленно в контексте культурологии; а также, что еще не начавшийся путь научного поиска разочаровывает своей кажущейся бесконечностью: становится очевидным, что, застряв на проблемах культуроведения, поезд цивилизации уходит под откос с рельсов гуманитарной культуры. Свидетельством того является множество суб- и контркультурных образований.

Развивая понятие культурной ценности как методологию, мы сталкиваемся с неотложной необходимостью понять современную практическую культуру, чтобы жить по ней. Она может быть осмыслена в рамках группы научных дисциплин, объединяемых названием "культуроведение" (клубоведение, музееведение, искусствоведение, рекламоведение, туризм и др.; из самостоятельных интегральных теорий – риторика, топика, диалогика, полемика, экономика, методика, техника; каждая из которых имеет собственное теоретическое обоснование в виде – экологии, методологии, технологии, диалогики). Во всех случаях в центре внимания находится разумная реализация человеческих потребностей в природной и общественной средах обитания. Целью является выработка особой тактики культурного поведения, возвышающейся над сегодняшней культурой и помогающей человеку вырваться из оков традиционной культуры и субкультур к более гармоническому существованию в "ноо- и биосфере" (В.И. Вернадский).

Итак, основа культуроведения (научно-методической базы социокультурной деятельности) представляется состоящей из следующего: объект изучения – осмысление состояния и условий функционирования и использования культуры в современном обществе; предмет осмысления – подготовка личности к общественной и социокультурной деятельности; цель – разворачивание творческого потенциала социокультурного взаимодействия, способного к самовоспроизводству гармонических общественных и индивидуально-человеческих отношений. Приведенную программу можно продолжить. Научная дискуссия по обсуждению этой и других программ выполняет роль социокультурного диалога, единственно способного скорректировать и координировать как общие, так и отдельные (в рамках общих) процессы культурного творчества. Эти и смежные проблемы частично были освещены в следующих публикациях: Информационная и коммуникативная культура личности в начале XXI века // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее. – Краснодар: КГАК, 1996. – С. 32 – 34. – (Материалы международной научной конференции); Социальная

коммуникация: понятие, система и процесс формирования коммуникативной культуры личности // Культура: личность, общество. Система социальных коммуникаций. Проблемы языка в современном культурологическом аспекте. - Тюмень: ТГИК, 1996. - С. 19 - 23. - (Тезисы Всероссийской научной конференции); а также в материалах международных научно-практических конференций в Уфе и Омске в 1996 г. и др.

Примечания

1. См. также: Хитарова Э.И. Концепция современного гуманитарного образования: сущность, специфика и задачи прикладной культурологии // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. - СПб.: СПГУП, 1997. - С. 61 - 62.

2. См.: Кант И. Собр. соч. - Т. 6. - М., 1994. - С. 224 - 613.

Т.М.Казовская

Использование межпредметных связей в процессе чтения курса по истории просветительской деятельности в России

В процессе обучения будущих специалистов в области социально-культурной деятельности курс истории просвещения в России занимает, по нашему убеждению, особое место. Основания для такого вывода дает практика преподавания этого курса на дневном и заочном отделениях.

Данный курс является как бы связующим звеном между теоретическими дисциплинами, которые читаются студентам (культурология, философия, социология), и прикладными. Он позволяет рассмотреть все основные проблемы социально-культурной деятельности (личность, досуг, воспитание, праздник, уровни сознания и т.п.) в их динамике - становлении и развитии, причем опираясь на конкретный исторический материал.

Одним из важнейших методических аспектов данного курса является необходимость реализации в нем межпредметных связей.

Основные их направления представляются в следующем виде. Курс связан прежде всего с историей Отечества, он опирается на сумму исторических представлений студентов. Ведь курс строится по хронологическому принципу, и преподаватель оперирует такими понятиями, как "допетровская Русь", "Петровские преобразования", "пореформенная эпоха" и др. Но связь с исторической наукой этим не ограничивается; в курсе привлекается значительный материал, характеризующий конкретные формы просветительской деятельности в России: учебные заведения, общества, объединения, а также персоналии - имена педагогов, издателей, меценатов. Но эта связь с отечественной историей - не односторонняя. Представляется, что и курс истории просвещения обогащает вузовское изучение истории, в курсах которой наибольшее внимание уделено политичес-

ко" и экономической истории. История же культуры, в том числе и просвещения, занимает меньшее место, и наш курс служит существенным дополнением. Курс истории просвещения связан и с социологией, так как необходимо пользоваться такими социологическими категориями, как личность, сословие, государство, негосударственные формы культуры. Вполне естественно, что курс тесно связан с педагогикой, опирается на ее принципы. Особенно важным нам представляется обогащение самого предмета педагогической науки, которая не должна сводиться только к традиционной школьной педагогике. Все большую роль играет в современной жизни педагогика социальная; различные формы образования, просвещения, воспитания взрослых многообразными нетрадиционными средствами, используя, в том числе, и время досуга. Курс истории просвещения дает большие возможности для освещения этих проблем. Курс истории просвещения должен быть тесно связан и с историей религии; это новый аспект курса, и он должен освещаться тактично, без крайностей чисто обрядового или атеистического типа.

Курс истории просвещения дает возможность глубже показать соотношение религии и просвещения в истории России, предметно выделить различные формы этого соотношения. Они сводятся к следующему: а) чисто теологическая линия, связанная с официальной идеологией, которая выражалась в стремлении полностью подчинить всю духовную и культурную жизнь влиянию церкви и религии, с тем чтобы школа, университет, искусство, печать подчинялись религиозным догмам; б) рационалистическая линия, противопоставлявшая школу, искусство религии; отвергавшая возможность контактов между ними (это" линии придерживались многие естествоиспытатели, а также радикальные демократы); в) история просвещения позволяет выявить и третью тенденцию - стремление сохранить независимость научного образования и в то же время опираться на религию в вопросах нравственного воспитания.

Курс истории просвещения в России тесно связан и с материалом истории искусств. Дело в том, что многообразные формы просветительной деятельности, в особенности в ее негосударственных проявлениях, были неотделимы от функционирования различных художественных обществ, каждое из которых включало в себя решение задач образования, распространения знаний в той или иной сфере художественной культуры. Среди этих обществ были театральные и музыкальные; различные объединения живописцев, графиков. Характеристика их просветительной деятельности опирается в курсе на данные различных историко-искусствоведческих дисциплин. В свою очередь знания студентов в области истории искусств обогащаются за счет освещения практической образовательной и воспитательной деятельности в виде школ, кружков, выставок и т.п.

Таким образом, успешное чтение курса истории просвещения в России может быть реализовано только при условии всемерного расширения междисциплинарных связей.

Л. В. Полагутина

Научно-методические основы разработки программы по курсу
"Методика информационно-просветительской деятельности"

Программное обеспечение учебного процесса представляет собой неотъемлемую часть всей педагогической системы вуза и является ее информационной моделью, содержащей определенный опыт продуктивной и педагогической деятельности. В более узком значении учебная программа — это документ, в котором определены цели и содержание обучения, а также способы организации его усвоения. Следовательно, при разработке учебной программы необходимо учитывать следующие основополагающие принципы: 1) учет требований социального заказа, что выражается в мобильности программ; которые, с одной стороны, должны опираться на теоретико-методологическую основу, с другой — на современную социально-культурную ситуацию; 2) ориентация на профессиональную программу будущего специалиста и, в соответствии с этим, моделирование педагогических целей и содержания обучения; 3) рассмотрение данной программы в контексте общего образовательного процесса, общего учебного плана.

В связи с актуальностью информационных аспектов подготовки современного специалиста необходим перевод новых социальных установок в технологию высшего гуманитарного образования. Во-первых, существенно видоизменилась формула образованности, которую все чаще определяет не количество знаний, а культура методологического мышления, способность человека оперативно включать информацию в контекст своей деятельности. Во-вторых, в качестве основного критерия эффективности подготовки специалиста указывается его способность к быстрому обучению и освоению нового, что дает ему преимущество большей социальной мобильности, свободы в выборе работы и образа жизни.

Кроме того, специфика социально-культурной деятельности, которая уже по своей сути является информационно-педагогической, требует не только определенного уровня информационной подготовки будущих специалистов, но и овладения ими методиками эффективной организации информационного взаимодействия.

Широта квалификационных характеристик определяет как многоуровневость формулировок учебных целей, так и многоаспектное содержание курса "Методика информационно-просветительской деятельности". Так, первый уровень целей и содержания предмета направлен на формирование

информационной культуры студентов, умения и навыков работы с бумажными и электронными носителями информации; развитие субъективных информационных потребностей, которые проявляются в стремлении учащихся овладеть специальными знаниями, используя при этом современные средства доступа к информационным базам данных.

Целевая установка второго уровня исходит из необходимости раскрытия основного понятийного аппарата; сущности и структуры явлений, связанных с информационно-просветительскими процессами в обществе. Именно с научной обоснованности дисциплины, с диагностики теоретического содержания начинается анализ ее возможностей и перспектив в практике социокультурной деятельности.

Третий уровень целей и содержания программы опирается на усвоение научно-методических основ информационно-просветительской деятельности; новейших технологий социокультурной деятельности по отбору, обработке и распространению социальной информации.

Наряду с целями и содержанием обучения, важным элементом в структуре программы по курсу "Методика информационно-просветительской деятельности" являются условия ее реализации: 1) предметно-интегративные (междисциплинарные и межкафедральные) связи; 2) индивидуализация и дифференциация учебных заданий; 3) стимулирование познавательной активности студентов через различные формы организации учебного процесса - от репродуктивной к продуктивной и творческо-поисковой деятельности.

С.С.Комиссаренко

К проблеме преподавания риторики по специальности
"Социально-культурная деятельность"

Риторика входит в систему обучения студентов по специальности "Социально-культурная деятельность" и рассматривается как одна из основных дисциплин профессиональной подготовки будущих специалистов. Являясь базовым предметом, она преподается на первом курсе, когда закладываются основы для формирования личных качеств не только нынешних студентов, но и будущих социальных педагогов, продюсеров, организаторов киноvideопроката и туризма. Именно в первом семестре происходит процесс ориентирования на речевую деятельность как основную в социокультурной сфере, где слово выступает единственным профессиональным инструментом, овладение которым - первая и необходимая задача обучающихся.

Риторика как наука о красноречии включает в себя: историю ораторского искусства, теорию красноречия, культуру и технику речи. Ее преподавание ведется комплексно, совместно с кафедрой сценической

речи, где педагоги ведут соответствующие их профилю разделы, формируя начальные ораторские навыки и умения. Так, в процессе первых двух семестров закладываются знания о древнейшей науке, предназначение которой и поныне остается актуальной: влиять, вдохновлять, порицать, призывать, направлять, — словом, все то, без чего сегодня не может обойтись современный культуролог. Риторика учит правильно мыслить и убедительно говорить. Она делает нашу речь яркой, красивой, эмоционально насыщенной. Именно риторика дает ключ к логическому изложению материала, обладает приемами построения различных монологических и диалогических высказываний и учит выстраивать диалог. Но если все эти навыки, формирующиеся в процессе обучения риторике, можно отнести к любому высокообразованному специалисту и работнику культуры в частности, то для специальности "Социокультурная деятельность" существует своя особенность, которая заключается в следующем: помимо общеизвестных вышеупомянутых навыков и способностей к правильному и хорошему владению словом, студенты должны уметь выстраивать процесс общения различных социально-демографических групп населения. Итак, риторика, с одной стороны, выступает научной дисциплиной, дающей студентам: во-первых, теоретические знания по монологическим и диалогическим формам; во-вторых, коммуникативные способности, позволяющие общаться на различных социальных и демографических уровнях общества; в-третьих, умение с помощью логических законов собирать, обрабатывать необходимую информацию; наконец, приемы создания собственного имиджа с использованием вербальных и невербальных средств воздействия на слушателя. С другой стороны, студенты получают знания и навыки в организации речевой коллективной деятельности. Однако при этом существует проблема, суть которой можно сформулировать так: поиск оптимального соотношения процесса обучения ораторскому мастерству и технологиям построения ораторских форм и процесса обучения студентов как будущих организаторов социально-культурной деятельности.

В наработанной сегодня педагогической практике более успешно это решается в обучении диалогическим формам, которые служат прекрасной учебной базой для разрешения поставленной проблемы. К примеру, дискуссия выступает наиболее гибкой формой, поскольку она является и самой сложной из ораторских форм, и самой универсальной с точки зрения организации социокультурной деятельности. Данная форма дает возможность для проявления ораторских способностей студентов, закрепления теоретических знаний и одновременно является учебным полигоном для формирования профессиональных умений выстраивать полемику. Методика построения учебных занятий строится по принципу "круга",

т.е. от обучения умению находить тему спора до навыков воплощения дискуссий; затем анализ полученного результата с последующей экспертизой проверки правильности выбранной темы. Определение темы связано не только с педагогическими задачами – обучение технологиям построения полемики, но и с воспитательными – сориентировать студентов на общественно значимые ценности и интересы, на выработку гражданской позиции, что сегодня является весьма актуально. Выбранная тема должна волновать, вдохновлять, беспокоить и вызывать желание высказаться. Наиболее удачными темами были такие, которые соответствовали основным принципам организации дискуссии: злободневность, острота постановки проблемы, ее неоднозначность. Многозначность затронутой проблемы дает возможность показать несколько точек зрения, что в результате позволяет учесть интересы всех спорящих сторон. За последние годы студентами были проведены дискуссии на темы: "Стоит ли покидать Родину?", "Смертная казнь: есть ли альтернатива?", "Ребенок в неполной семье: благо или...", "Отцы и дети: как достичь взаимной ответственности?", "Современная молодежная культура: деградация или развитие?". Конкретно выбранная тема напрямую связана с поиском методики построения дискуссии, где главным условием выступают свободное творческое мышление, фантазия и изобретательность, с учетом профессиональных требований к ее проведению. Каждый студент обязан предложить свой вариант технологического построения дискуссии, избегая при этом шаблонов и телевизионных штампов. Студентам изначально предоставляется широкий диапазон методик, что позволяет реализовать их творческий потенциал.

Анализ полученного результата проверяется с помощью видеозаписи, которая фиксирует весь ход спора и тем самым предоставляет возможность проверить целевую установку – ради чего была проведена дискуссия. Видеосъемка служит учебным инструментом и своеобразным зеркалом для студентов, которые видят себя со стороны и проверяют, насколько они овладели культурой спора и техникой речи, имеют ли они ораторские знания и умеют ли они их применять, отстаивая собственную точку зрения.

Таким образом, диалогические формы риторики позволяют адекватно разрешить вышеуказанную проблему. По отношению к монологическим формам научно-практическая работа находится еще пока в процессе поиска. Сложность заключается в том, что данные формы первичны в обучении и связаны с формированием личных ораторских качеств обучающихся риторики, что требует более индивидуализированного подхода. Но, безусловно, при разрешении проблемы на этом этапе будут найдены, причем в полном соответствии с профилем специальности "Социально-культурная деятельность", что и получит отражение в последующих публикациях.

Специфика игровой подготовки социальных педагогов

Профессия социального педагога появилась в планах вузовской подготовки совсем недавно и была востребована жизнью в связи с переменами, происходящими в нашем обществе. Отказ от регламентированных форм и методов организации досуга, во-первых, предопределяет необходимость творческого поиска новых видов социально-досуговой деятельности, заставляет интенсивнее вводить в комплекс знаний, умений и навыков специалиста технологии, способствующие решению личностных и социальных проблем; во-вторых, предъявляет особые требования к личностным качествам социального педагога – инициативность, гибкость, коммуникабельность, установка на творческий труд, способность к мобильной переориентации в рамках профессии с минимальным сроком адаптации. Все это диктует необходимость универсальной подготовки профессионала, умеющего видеть реальные проблемы и источники их возникновения, владеть приемами их разрешения, быстро ориентироваться в любой социальной обстановке.

Предполагается существенно изменить не только цели, задачи, содержание, но и методы обучения социальных педагогов. В системе обучения особое место занимают игровые методы, которые, с одной стороны, максимально способствуют формированию и развитию творческих начал личности социального педагога, а с другой, – вооружают специалиста наиболее эффективными для социальной работы технологиями. В этой связи уровень игровых умений и навыков социального педагога становится одним из интегральных критериев профессиональной оценки и залогом его успешной деятельности.

Однако игровая деятельность социального педагога не сводится к умениям организовать и провести игры досугово-развлекательного характера, а включает различные игровые способы педагогического взаимодействия, целью которых является опосредованное, соответствующее сущностным характеристикам игры (энергетичность, легкость, доступность, метафоричность, креативность, повторяемость действий, самоинициированность мотиваций, удовольствие от процесса и дистанцированность от труда) взаимодействие с социальным партнером. Это означает, что профессиональная игровая подготовка специалиста предусматривает и способность обучать универсальным игровым умениям.

Следует учитывать, что игровая деятельность социального педагога определяется как факторами технологическими – приобретенными специфичными игровыми навыками, так и воспитательскими обязательствами, предполагающими возможность опосредованной коррекции личности со-

циального партнера в соответствии с этическими принципами педагогической игры и нравственной культуры общества. Любые попытки в рамках социального взаимодействия различать действия "игровые" - "не игровые" связаны с проблемой структурирования профессиональной деятельности и общечеловеческих ценностей, что в свою очередь сближает игру и педагогику, когда их общность усматривается в возможности совершенствовать нравственный потенциал человека.

Таким образом, специфика профессиональной игровой подготовки социальных педагогов, на наш взгляд, определяется тремя положениями.

Во-первых, педагогическая игровая деятельность должна осуществляться в соответствии с общегуманистическими ценностями, при их приоритете в структуре общей культуры личности и профессиональной игровой культуры - культуры социального педагога над любыми другими профессиональными умениями и навыками. Социальный партнер должен рассматриваться специалистом как цель, а не как средство его профессиональной деятельности.

Во-вторых, технологический уровень игровой культуры должен предоставлять профессионалу возможность реализовывать свои социально-педагогические цели таким образом, чтобы социальный партнер, вовлеченный им в игровой процесс, ощутил естественность и целесообразность решения своих проблем именно тем путем, какой предлагает педагог.

В-третьих, среди игровых навыков социального педагога преобладающими должны быть навыки игрового взаимодействия, в первую очередь - вербального игрового общения на принципах взаимоуважения и взаимопонимания.

Сложная, многоуровневая и разнообразная игровая подготовка требует для своего обеспечения специфичных учебных средств. По-видимому, на сегодняшний день это является главной проблемой игровой подготовки специалистов педагогического профиля социокультурной сферы.

Поскольку игровые способности при поступлении в вузы культуры не учитываются, то процесс обучения требует специфичных методик игровой подготовки, в равной мере применимых для обучения студентов с различным исходным уровнем игровых способностей. По оценкам самих студентов, ими ощущается необходимость дополнительного этапа обучения при переходе от освоения теории игровой деятельности к непосредственному включению в игровой процесс. На наш взгляд, решить эту проблему возможно путем разработки специфичной системы учебно-тренировочных игровых занятий, ориентированных на подготовку социальных педагогов с учетом предполагаемых сфер их будущей деятельности.

Место истории музейного дела в подготовке музееведа

История музейного дела занимает значительное место среди музееведческих дисциплин и других предметов, входящих в систему подготовки музееведов. Рассмотрение истоков и исторического развития музейного дела является необходимым условием и предпосылкой для изучения музееведения как научной дисциплины.

Все явления общества имеют свою историю. В мире нет явлений, которые бы не изменялись и не развивались. Глубоко постичь какое-либо социальное или культурное явление (а музей является культурным и социальным феноменом) невозможно, если не рассматривать его в историческом развитии.

Более того, история музейного дела является такой же составной частью музееведения, как и теория музейного дела, и прикладное музееведение. Для того чтобы на основе достигнутого подготовить музееведа к тому новому, с которым ему впоследствии придется столкнуться, необходимо воспринимать сегодняшнее состояние любой отрасли музееведческой деятельности не как предельное достижение, а как отправной пункт для дальнейшего развития.

Для успешной работы в любой отрасли музееведческой деятельности необходимо уяснить, как эта отрасль возникала и оформлялась; изучить последовательные этапы ее перехода к современному состоянию, перспективы дальнейшего развития.

Игнорирование исторической связи событий, явлений, фактов, процессов неизбежно приводит и к теоретическим, и к практическим ошибкам.

При возникновении новых вопросов в музейном деле часто приходится обращаться к историческому опыту. Критически освещая прошлое, история музейного дела помогает лучше осмыслить настоящее, правильно применить полезный опыт предшественников, увидеть их неудачи, осмыслить причины этих неудач. Все это вооружает музееведа новыми знаниями в ходе движения вперед, поскольку коллекционеры и музейные работники накопили в прошлом немалый опыт, который следует знать и который необходимо правильно использовать.

Исторически мыслящий человек отдает себе отчет в том, что ни о чем еще не сказано "последнего слова", что даже древние цивилизации Двуречья и Египта, Греции и Рима не завершились, а продолжают и сегодня жить во многих своих проявлениях, развиваться, потому что постоянное познание их продолжается и будет продолжаться.

Исторически мыслящий человек на примерах развития музейных концепций и идей учится видеть, как менялись и развивались функции и ха-

рактёр коллекций и музеев, отношение к ним, качественный и количественный состав музейных посетителей в зависимости от менявшихся культурных, политических, социальных условий. Он учится сознательно относиться к возможностям перемен и не загипнотизирован нынешней реальностью, он не видит в ней застывшей навсегда формы, которая будто бы завершает историю. Мыслить перспективно, ставя перед собой смелые задачи и последовательно их решая, может только то общество, которое составляют динамически мыслящие люди (в том числе и музейные работники).

Глобальное мышление является одним из основных условий умения адекватно оценить ситуацию в общественной жизни, в том числе и в культурной, и в частности – в музееведческой деятельности. Изучение всех аспектов социальной и культурной жизни, в том числе искусства и науки, является предметом именно истории. Лишь она одна может вырабатывать соответствующую точку зрения для осмысления прошлого в целом. История музейного дела способна интегрировать различные аспекты истории отдельных дисциплин и наук, которая отражается в деятельности музеев самых различных профилей.

Понимание определенных закономерностей исторического развития любого общественного явления, в том числе и истории музейного дела, дает возможность лучше понять сложные механизмы развития любого общества, формирующего и развивающего музейное дело и влияющего на него.

Активистическое историческое мышление позволяет избежать фаталистического взгляда на исторический процесс как на следствие действия неумолимых анонимных сил и тенденций, абстрактно понятых исторических законов. Недооценка субъективных факторов превращает историю в некий прямолинейный процесс, имеющий фатальную предопределенность, лишенный какой-либо альтернативности и вариантности. Фаталистическая историография отрицает смысл человеческой активности, лишает человека возможности влияния на ход истории.

В конкретном случае – при изучении истории музейного дела – это означает, что человек смотрит на историко-музейный процесс с точки зрения субъекта, который творит историю на примере создания коллекции, музея или выполнения какого-либо вида музееведческой работы.

Генетический подход к историческому процессу вооружает музееведа общей познавательной ориентацией, которая сводится к сосредоточению внимания на том в прошлом, что имеет непосредственную связь с современностью. Это взгляд на прошлое через призму тех дел и проблем, которыми человечество живет сегодня.

Познание истории музейного дела дает возможность видеть мир универсально, не отрывая опыта музейной работы в одной местности, регионе, стране, на одном континенте от опыта работы музеев в других гео-

графических зонах с учетом их особенностей.

История музейного дела является также наукой о духовных ценностях. Она позволяет лучше понять то, что объединяет нас со всем человечеством. Она учит мыслить категориями коллективной жизни, постигая индивидуальную жизнь каждого человека; связывает нас с такими ценностями, как наука, труд, свобода, гражданская справедливость, независимость, мораль. Развивая универсальное историческое мышление, изучение истории музейного дела позволяет рассматривать исторический процесс, исторические явления и события под углом зрения индивидуальных действий, в том числе индивидуальных действий коллекционеров и музейных работников.

Изучение истории музейного дела позволяет рационально относиться к историческим мифам и легендам. Причем слово "миф" в данном случае отнюдь не синоним таких понятий, как "фальсификация" или "выдумка". Просто миф как таковой, с присущими ему механизмами формирования и бытования, и рассматривать его нужно только в этом качестве.

Изучение истории музейного дела вооружает студента критическим и аналитическим мышлением, что позволяет избежать рабской веры в святость всего, что сказано до нас. Именно это так необходимо человеку в ходе самостоятельного поиска истины.

Смысл изучения истории музейного дела заключается и в том, чтобы доставить студенту удовольствие от ознакомления с одним из наиболее доступных способов проведения свободного времени: чтение добросовестно написанной научной и научно-популярной литературы о прошлом музеев; осмотр памятников истории и культуры, коллекции; просмотр кинофильмов, телефильмов, видеофильмов, слайдов, альбомов; посещение музеев.

В.П.Поршнеv

Курс "Мифология и библеистика" для студентов специальности
"Экскурсоведение". Проблемы методики преподавания
и возможности профилизации

I. Задача курса - научить студентов распознавать и истолковывать мифологические и библейские сюжеты в памятниках античного, средневекового и нового искусства. Для студентов-экскурсоводов, кроме того, необходимо уметь в доступной форме, с учетом возрастных особенностей и образовательного уровня экскурсантов, изложить тот или иной сюжет. Задача усложняется, когда экскурсовод имеет дело не с произведениями живописи или пластики, каковые можно рассматривать изолированно от окружения, а с сюжетами и образами, которые являются

частью оформления исторических зданий или монументов, воздвигнутых в честь исторических событий. В этом случае миф может приобрести аллегорический или символический смысл, не выявляемый непосредственно в сюжете. Раскрыть его можно лишь проследив традицию толкования данной мифологемы. Литература, толкующая мифы (от античных схоластов до философов и психологов XX в.), настолько обширна, что во много раз превосходит объем самого мифологического материала. Тем не менее необходимо, несмотря на ограниченное количество часов курса, уделить время различным школам и направлениям, толкующим греко-римскую мифологию. Для этого к семинарам студентам предлагается познакомиться с имеющимися в русских переводах сочинениями античных авторов (Плутарх, Аполлодор, Палейфат, Эллиан) и работами по мифологии Ф.Бэкона, Ф.Шеллинга, Ф.Ницше, З.Фрейда, К.Юнга, Дж.Фрэзера, А.Лосева, М.Элиаде (полностью или в отрывках). Зачастую истолкования мифов порождают, так сказать, "вторичную мифологию", но именно она и делает столь различным использование мифов в искусстве, например классицизма (аллегория) или модерна (философия жизни, психоанализ). Также на семинарах предлагается дать свое понимание мифа в контексте конкретных памятников Петербурга (от рельефов Летнего дворца Петра I до банков и доходных домов модерна).

2. Соотносительно лекционной части курса отметим следующее. Достаточно эрудированный студент-гуманитарий приходит на лекции со знанием "школьной", "приглашенной" мифологии. Знакомство с подлинными сюжетами зачастую шокирует. Приходится преодолевать сложившиеся в детстве стереотипы. Ощущается и разрозненность знаний. Поэтому представляется полезным, сократив событийное изложение, мифов, дать подробнее генеалогию богов и героев и рассказать об источниках, что ни в коем случае не дублирует курса "Античная литература", так как здесь важны не художественные достоинства источника (художественный анализ вообще опускается): ценность античных памятников определяется объемом содержащейся в них мифологической информации.

3. Серьезной проблемой является соотнесение курса с другими дисциплинами. Хотелось, чтобы курс стал подготовкой студентов к углубленному изучению истории искусства и литературы. Между тем, он дается на III курсе, уже после изучения античной литературы и искусства Древнего мира, где миф — главная составляющая сюжета. Возможно, преподавать мифологию нужно раньше, уже на первом году обучения.

4. Особо — об изучении Библии. То, что на "Мифологию и библеистику" выделено два семестра, дает возможность "развести" эти дисциплины. Понятно, что Библия, которая содержит в себе миф, но далеко не исчерпывается им, требует иного подхода, чем греко-римская мифология.

Экскурсоводам, показывающим культовые памятники трех религий – христианства, иудаизма, ислама, а также работающим с туристскими группами, в которых есть исповедующие эти религии, необходимо четко уяснить, что Библия – Священная книга, породившая живую религиозную традицию, тогда как античный миф сохранил после умирания язычества в основном сюжетообразующую функцию.

5. В чтении курса необходим надконфессиональный подход. Нужно не только истолковывать сюжеты, но и говорить об использовании самих библейских текстов в богослужбной практике. Необходимо подчеркнуть, например, значение Нагорной проповеди для христианства, а также роль Моисеевых законов в жизни евреев, или показать, как заповедь "Не сотвори себе кумира" повлияла на искусство ислама.

Все это важно как для разработки экскурсий, так и для общения с приверженцами трех крупнейших религий современного мира.

С.В.Белецкий,
И.В.Саверкина

О методах проверки усвоения материала по курсу
"Вспомогательные исторические дисциплины"

Специфика преподавания "Вспомогательных исторических дисциплин" (ВИД) на кафедре музееведения СПбГИАК заключается в необходимости обучения слушателей не только основам конкретных источниковедческих дисциплин, но прежде всего – умению пользоваться специально научной литературой: без знания многочисленных и разнообразных справочных изданий по нумизматике, фалеристике, геральдике и пр. будущий музейный работник не сможет работать с подлинными музейными экспонатами. Оставляя в стороне такие традиционные для преподавания ВИД трудности, как отсутствие в достаточном количестве необходимых изданий, подчеркнем: не меньшей трудностью является проверка степени усвоения слушателями полученных во время занятий знаний. Эта проверка не может быть сведена к разовому опросу на зачете. Годовой курс ВИД включает семь основных дисциплин: историческая хронология, историческая метрология, нумизматика, сфрагистика, регалиеведение (геральдика, эмблематика, фалеристика, вексиллология и др.), дипломатика, генеалогия. Разнообразие и разнородность источниковой базы, исследовательских приемов в изучении источников, а также тематическая разнородность проблем, стоящих перед исследователем, создают для слушателей трудности не только в процессе занятий, но прежде всего при подготовке к зачету по курсу ВИД в целом.

Выходом из создавшегося положения авторы считают проведение в

течение учебного года серии контрольных работ. По каждой из дисциплин, составляющих курс ВИД, разработаны несколько (до 10) вариантов контрольных работ, в состав которых входят задания, адекватные заданиям, выполнявшимся слушателями на практических занятиях. Во время контрольных работ слушатель имеет возможность пользоваться необходимыми справочными пособиями, включая собственные конспекты. Успешное выполнение в течение года всех контрольных работ является одним из двух условий для получения зачета (вторым условием является выполнение слушателем в течение учебного года реферата по генеалогии, но это обязательное задание по курсу ВИД в докладе не рассматривается).

В тех случаях, когда слушатель не выполнял своевременно (либо - выполнял неудовлетворительно) контрольные работы по той или иной дисциплине, он выполняет задание по этой дисциплине непосредственно на зачете, получая от одного до семи (в соответствии с количеством работ, оставшихся невыполненными в течение учебного года) заданий и необходимое (до нескольких часов) время на подготовку. На зачете, как и во время контрольных работ, разрешается (и даже приветствуется) использование слушателем справочной литературы и собственных конспектов. Практика показывает, что возможность пользоваться не шпаргалками, а пособиями и конспектами придает слушателю необходимую уверенность, но не заменяет навыки, полученные в течение учебного года: использование чужого конспекта в подавляющем большинстве случаев не гарантирует успешную сдачу зачета. Равным образом не гарантируют сдачу зачета "с первого раза" и консультации слушателей во время зачета между собой.

В.М.Фабисович

Алексей Николаевич Оленин и Ермак Тимофеевич Аленин

В научной и популярной литературе широко распространено мнение, что "военные арматуры" на барельефах Александровской колонны составлены из предметов, данных "в самых точных снимках с тех образцов, которые хранятся в Оружейной палате". Это утверждение восходит к самому О.Монферрану, заявившему в своем описании Александровской колонны, что среди изображенных на ее пьедестале русских доспехов "следует отметить шлем Александра Невского, латы царя Алексея Михайловича, доспех Ермака, щит Олега, прибитый к стенам Константинополя, и много других предметов вооружения, принадлежавших героям, снискавшим славу, которой гордится Россия". По словам О.Монферрана, "все это оружие, придающее такой колорит этому барельефу, отобрал по поручению Е^{го} Императорского Величества президент Императорской Академии художеств; большинство этих предметов принадлежит музею русских

древностей в Москве, где они были зарисованы с самой скрупулезной точностью" ².

Заметим, что образцы из Оружейной палаты, по словам архитектора, послужили моделями не для всего оружия, включенного в композицию барельефа, но лишь для большей его части: трудно допустить, чтобы О. Монферран ожидал найти в Москве "щит Олега, прибитый к стенам Константинополя". Очевидно, что изображение на пьедестале колонны могло быть лишь символическим. В то же время шлем царя Михаила Федоровича (считавшийся тогда шлемом Александра Невского) и зеркало царя Алексея Михайловича из Оружейной палаты представлены в барельефе с максимально точностью, допускаемой законами монументальной скульптуры. Что же подразумевалось под "l'armure de Jermark" (sic!) - "доспехами Ермака" ³?

К личности покорителя Сибири президент Императорской Академии художеств А.Н.Оленин (1764 - 1843) испытывал особый интерес: из летописного сборника XVIII в. ему было известно сказание о происхождении Ермака (якобы написанное им самим), утверждавшее, что деда Ермака "звали Афонасей Григорьевич сын Аленин" ⁴. В семье Олениных бытовало предание о том, что некоторые потомки ирландской королевы из рода О'Ле'н (к которой возводили свою родословную Оленины), перешли из Лотарингии в Богемию, затем в Польшу, выехали оттуда в Россию и оказались при Василии Ш "в казаках": от них-то и произошел Ермак Тимофеевич Аленин. Заметим, что транскрипцией "Аленин" до начала 1800-х гг. пользовался, обозначая свою фамилию, и будущий президент Академии художеств.

В 1821 г. Алексей Николаевич посвятил специальное исследование апокрифическому изображению Ермака, опубликованному Г.И.Спасским. Сожалея об отсутствии достоверного портрета Ермака и прилагая к своему труду собственную реконструкцию его внешнего облика (гравюру, исполненную по его рисунку М. Богучаровым), А.Н.Оленин отмечал, что художникам остается ограничиваться воссозданием одежды и вооружения Ермака, "не заботясь о верности в чертах его лица". "Мы можем, - писал А.Н.Оленин, - хотя несколько руководствоваться в том рисунками Ремезовской, Тобольской или Сибирской летописи, в которой Ермак два раза представлен во всеоружии своем. Броня его главнейше состояла, по словам той Летописи, "в панцире, битом в 5 колец мудро, длиною в два аршина, в плечах с четью аршин, на грудях и меж крылец печати Царские, златые орлы. По подолу и рукавам опушка медная на три вершка". Хотя рисунки сей летописи и не весьма исправны, но они, с помощью настоящих того времени оружий, дали мне средство представить Ермака Тимофеевича по крайней мере в том самом военном одеянии, в каком он в свое время, вероятно, хаживал" ⁵.

На северном барельефе Александровской колонны изображены два кольчатых доспеха – слева от аллегорической фигуры "Висла" и справа от аллегорической фигуры "Неман". Мы можем с уверенностью утверждать, что символическое напоминание о доспехе Ермака дано рядом с "Неманом". Оно представляет собой довольно условное изображение короткого, по пояс, панциря, надетого поверх длинной кольчуги. Панцирь украшен перевязью с неким подобием "печати царской" с двуглавым орлом на груди; по подолу он снабжен фестонами, сочтенными, быть может, за "крыльца", упомянутые в летописи: в центре между ними также помещен орел. Сравнение этого доспеха с вооружением покорителя Сибири на гравюре, приложенной к оленинскому "Письму о портрете Ермака", не оставляет и тени сомнений в том, что в основу изображения этого доспеха на барельефе Александровской колонны легла гравюра, исполненная М. Богучаровым по рисунку А.Н.Оленина. Однако несомненно и то, что наряду с другими весьма условными изображениями оружия – как древнерусского, так и античного – "доспех Ермака" на барельефе Александровской колонны в глазах А.Н.Оленина ни в коей мере не претендовал на роль "самого верного снимка" с утраченного оригинала.

Примечания

1. См., например, в кн.: Никитин Н.П. Огюст Монферран. – Л., 1939. – С. 254; Пилявский В.И. Дворцовая площадь в Ленинграде. – Л.; М., 1944. – С. 36; Ромм А.Г. Русские монументальные рельефы. – М., 1953. – С. 76; Лисаевич И., Бетхер-Остренко И. Скульптура Ленинграда. – Л.; М., 1963. – С. 75 и многие другие.

2. Montferrand A. Plans et details du monument consacre a la memoire de l'empereur Alexandre. Paris, 1836, Chapitre sixieme. P. 15. – (Перевод мой. – В.Ф.).

3. В позднейших изданиях они превратились в "шлем Ермака" (см.: Пилявский В.И. Указ. соч. – С. 36; Лисаевич И., Бетхер-Остренко И. Указ. соч. – С. 75 и др.).

4. Сибирские летописи. – СПб., 1907. – С. 305 – 306.

5. Оленин А.Н. Письмо о портрете Ермака, завоевателя Сибири, от Алексея Осленина к г-ну издателю "Сибирского вестника". – СПб., 1821. – С. 8 – 9.

Н.И.Сергеева

Структура музееведения и ее отражение в учебном процессе

1. Структура музееведения это научная проблема, требующая самостоятельного изучения. Отсюда – структурирование музееведения как учебной дисциплины носит в каждом отдельном случае условный харак-

тер. Между тем только на основе структурного подхода возможно построение учебного плана, т.е. установление упорядоченных связей между составными образовательной программы в их совокупности и взаимобеспечении. Исходным при этом должен являться факт признания структурирования не как формального действия, а несущего в себе содержательный аспект, смысловую зависимость элементов структуры.

2. В современном музееведении в его структуру положена схема З.Странского, рассматривающего музееведение как структурное целое, включающее историю и историографию музееведения, теорию, музейное источниковедение и прикладное музееведение. Такая структура основана на четком подразделении истории, теории и методики научной отрасли и в этом ее рациональное начало.

3. На практике структура учебной дисциплины не всегда строго тождественна ее научной отрасли, в связи, во-первых, с поступательностью учебного процесса и, во-вторых, с ограниченностью времени, отведенного на изучение данной отрасли знания. Более того, можно считать, что и практическое музееведение не является точным отражением структуры науки музееведения, тем более еще не находящегося в процессе формирования.

Принимая все эти соображения во внимание, кафедра музееведения Санкт-Петербургской Академии культуры в структуру учебного плана специальности заложила основы музееведения как научной отрасли знания и музейного дела как практической сферы деятельности. Вычленились история, теория музееведения, что повторяет структуру науки. Далее классификация музейного работника, а вслед за ней и учебный план акцентируют внимание на трех основных направлениях деятельности музея (его структурных подразделениях), обозначая их не как документирование, тезаврирование и коммуникация (функциональная структура научной отрасли), а фонды, экспозиция и музейная педагогика плюс экскурсоведение. Музейное источниковедение не представлено самостоятельной учебной дисциплиной, а является частью изучения как фондовой, так и экспозиционной работы.

4. Обнаруживается неполное совпадение структуры учебного плана со структурой музееведения — научной отраслью. Смысл такого подхода к структурированию учебного плана (образовательной программы) в приближении подготовки специалиста к реальной практической деятельности, во-первых; в стремлении избежать повторы, которые казались неизбежными при точном перенесении структуры музееведения как научной отрасли знания в построении музееведения — учебной дисциплины, во-вторых. Такой подход к формированию учебного плана, кроме того, порождает параллельность изучения составных прикладного му-

зееведения, необходимость чего диктуется временными особенностями образовательного процесса.

5. Структурный подход к формированию учебного плана такого характера, имея в виду указанные положительные стороны, не может тем не менее рассматриваться как идеальный вариант. Параллельность изучения разделов практического музееведения предопределяет необходимость преемственности, согласованности, особой синхронности в преподавании его разделов, что на практике трудно достижимо именно при одновременном, а не последовательном изучении частей целого. Здесь все зависит от учебно-методического обеспечения учебных программ.

Возможны другие подходы к структурированию учебного плана по специальности "Музейное дело". Например, один вариант - точное перенесение в учебный план структуры музееведения как научной отрасли; другой - принятие за основу функциональной структуры музеев, точнее прикладного музееведения. Однако вопросы структуры музееведения, и особенно функциональности музея, носят еще дискуссионный характер.

Е.Н.Мастеница

Теоретические и методические аспекты изучения феномена
музея городского среды в курсе "Музейный заповедники"

1. Курс "Музейные заповедники" является закономерным и последовательным этапом в изучении цикла музееведческих дисциплин в процессе подготовки специалиста-музееведа. Он построен с учетом прослушанных студентами курсов по истории и теории музееведения и является связующим звеном между базовыми научными дисциплинами и курсами, которые имеют прикладной характер. Методологическая преемственность основывается на понимании музея-заповедника как исторически обусловленного социокультурного явления, а также рассмотрении музеефикации территории и памятников музея-заповедника с точки зрения музейной коммуникации.

2. Главное внимание в курсе "Музейные заповедники" уделяется музеям под открытым небом как особому виду музеев, демонстрирующих историко-архитектурные, историко-этнографические, археологические или мемориальные комплексы, составляющие единое целое с окружающей средой, ландшафтом. В русле современных взглядов рассматривается и относительно новая форма организации музея под открытым небом - экомузеи, посвященные комплексному показу культуры конкретного региона, условиям жизни, занятиям и быту населения, а также активно привлекающие местное население к созданию музеев и различным формам работы с посетителями.

3. Особую сложность вызывает изучение широко распространенного

по всему миру, но не получившего достаточного признания и официального статуса музея городской среды. В силу специфики подобного музея, включающего исторические центры древних городов, представляется целесообразным рассмотрение музея городской среды как самостоятельного феномена, совмещающего в себе черты музеев-заповедников различных профилей (историко-архитектурного, этнографического, археологического и др.). Следует отметить, что данный феномен находится в стадии формирования, его границы имеют тенденции к расширению и, следовательно, определение понятия корректируется и уточняется.

4. Проблема музеефикации городских улиц, кварталов, создания заповедных зон в наиболее ценных кварталах исторической планировки и застройки является по-прежнему остро дискуссионной и крайне актуальной. Строительство безликих новых кварталов вызвало острую необходимость сохранения исторических центров городов, своеобразно аккумулирующих исторические памятники материальной культуры и историческую память как часть духовного наследия. Однако внимание исследователей и специалистов в основном сконцентрировано на изучении проблем реконструкции и реставрации памятников архитектуры, а также на их полифункциональном приспособлении с учетом нужд города.

5. Наше внимание привлекает выявление ценностных качеств городской среды и на основе аксиологического подхода определение уникальности, архитектурно-художественного и историко-культурного своеобразия городских памятников и застройки, составляющих в музее городской среды единую экспозицию. Город (как выразитель сменяющихся культур" (по определению Н.П. Андиферова) должен, на наш взгляд, стать главным содержанием музея городской среды. При этом важно учитывать другую специфическую черту рассматриваемого феномена, которая заключается в том, что в музее городской среды музейными предметами и экспонатами являются памятники архитектуры, что отличает музеи под открытым небом вообще и музеи городской среды в частности от других музеев в традиционном понимании их содержания и структуры.

6. В структуре музея городской среды мы выделяем три компонента: коллекции подлинных историко-бытовых предметов и документальных материалов, комплексы архитектурных памятников, размещенных на определенной территории, и охраняемая зона. Следует отметить, что эти компоненты во многом совпадают с элементами концепции экомuzeя, в фокусе внимания которого находятся и история местного населения, и конкретные условия обитания. Однако на практике эта концепция нашла воплощение в музеях сельской среды².

7. В методическом плане изучение феномена музея городской среды целесообразно и оправданно осуществлять на конкретных примерах создания подобных музеев во многих городах мира. Так, при анализе теоретических положений используются данные о музеях в Италии (Феррара), Албании (Гирокастра и Берат), Дании (Орхус), Болгарии (Несебр), Великобритании (Городской сектор музея под открытым небом в Бимитше), на Украине (Киев), в Прибалтике. Несмотря на то, что музеи городской среды постоянно привлекают внимание исследователей и специалистов, существует много спорных, не до конца решенных вопросов. В качестве примеров привлекаются нереализованные проекты (заповедная зона Китай-города в Москве, заповедная зона "Старый Петербург" в историческом центре Петербурга, так называемый "Квартал 100", а также проект музеефикации одной из рабочих окраин города - Ильинско^й слободы).

8. Реализация идеи создания музея городской среды в каждой стране происходит по-разному. Это зависит от множества факторов: природно-географических и климатических условий, состояния научной разработки проблематики, особенностей национальной культуры и др. Комплексное и целенаправленное изучение феномена музея городской среды в широком спектре культурологических проблем имеет, безусловно, большое научное и практическое значение. По мнению известного канадского музеолога Дж.Макдональда, перспективы музеев под открытым небом таковы, что они "способны в будущем революционизировать музеи мира"³.

Примечания

1. Ри-вьер Ж.А. Эволюционное определение экомuzeя // *Museum*. - 1985. - № 148. - С. 2 - 3; Шер Ф. Экомuzeи во Франции: противоречия и несоответствия // *Museum*. - 1985. - № 148. - С. 6 - 10.

2. Семенко Т.Н. Экомuzeи Франции: новые тенденции в развитии музейной идеологии. - М., 1992. - С. 214 - 227.

3. Макдональд Дж. Музеи и общество // *Museum*. - 1987. - № 155. - С. 45.

Л.М.Шляхтина

Системный подход к преподаванию музееведения как комплексной учебной дисциплины

1. Системный подход к преподаванию музееведения предопределен феноменом данной науки. Современная трактовка определяет ее как формирующуюся самостоятельную научную дисциплину, предметом которой является специфическое отношение человека к действительности, объективизирующееся в истории в разных формах, которое является вы-

ражением и составной частью системы памяти. Ей присущ характер общественно науки, которая входит в область хранящих память документирующих научных отраслей и способствует познанию человека и общества. Процесс познания музейности и ее общественного значения осуществляется в диахронно, синхронно, теоретическое и прикладно плоскостях, взаимопереплетающихся, и выражается в генетическом (история музейного отношения к действительности), структурном (теория музейного отношения) и прикладном (приложение теории музейного отношения к действительности) уровнях науки.

Теоретическое музееведение состоит из трех основных сфер: документирования (первая ступень познания музейности - в практике - методология и методика сбора музейных предметов); тезаврирование (вторая ступень познания музейности, связанная с исследованием процесса изучения данности музейных предметов, их материальной сущности, а также исследованием закономерностей создания и сохранения системы предметов коллекции аутентичных свидетельств действительности); третьей сферой является коммуникация, изучающая закономерности распространения тезаврированных систем с позиции научных, культурных и воспитательных потребностей общества.

Прикладное музееведение состоит также из трех сфер: организационно-управленческой, методик и техник использования теоретических знаний.

Функционирование прикладного музееведения связано с использованием знаний не только теоретического музееведения (в качестве определяющего фактора), а влияние его определяет и развитие теории, но и широкое использование знаний отраслевых наук (истории, искусствоведения, геологии и т.д.).

2. Системность учебной дисциплины "Музееведение" обусловлено интердисциплинарностью науки, причем характер этой интердисциплинарности весьма специфичен и связан с предметом данной области знания. Особенность интердисциплинарности состоит в том, что она включает:

- музейное отношение человека к действительности (и в нем закодированный исторический смысл человека);
- собственно материальные документы развития природы и общества как материальные источники познания и средство образования и воспитания.

Являясь самостоятельной наукой, музееведение выступает в связи с такими гуманитарными дисциплинами, как:

- философия (в музейном отношении человек принимает саму экзистенцию мира, его дифференцированность, структурность, временную

троймеренсиональность);

- теория познания (гносеология), которая связана с получением новых знаний об отношении человека к музейности, познание фондов как новой музейной действительности;

- психология, что позволяет музейеведению использовать данные психологической науки, ее категорийный аппарат, изучать процесс формирования человека;

- педагогика, дидактика, социология, что делает возможным эффективно реализовать коммуникативные возможности музея, создает предпосылки для формирования и развития музейной педагогики;

- этика; создание моральных ценностных ориентаций, мотивировки в музейеведении направляется на собственную интерпретацию фондов (в форме экспозиции, выставок), а также на процесс образовательно-воспитательной деятельности.

Кроме того, музейеведение имеет активные взаимосвязи с информатикой, документалистикой, теорией и историей культуры, дизайном и т.д.

3. Концепция учебного курса "Музейеведение" вытекает из феноменологии науки, ее интердисциплинарного характера.

Комплексность учебного курса определена структурой науки и состоит из трех блоков: "Музейеведение. История"; "Музейеведение. Теория"; "Прикладное музейеведение". Внутренняя структура каждого из блоков учебного курса "Музейеведение" связана с необходимостью их логической преемственности. Содержание учебного курса "Музейеведение" тесно связано с интердисциплинарным его характером и проявляется в тесной взаимосвязи с философией, историей, историей культуры, социологией, педагогикой, психологией и другими науками.

Примечания

1. Странский З. Понимание музейеведения // Музеи мира: Сб. науч. трудов НИИ. - М., 1991. - С. 25.

2. Григорова А. К основным проблемам музейеведения // Там же. - С. 33.

Раздел П. ОБЩЕНАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ: ТЕОРИЯ
И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

В.В.Савин,
А.В.Тимошевский

Быть или казаться? (Дилетантские заметки о духовности,
рыночной экономике и высшем образовании)

О кризисе российской высшей школы за последние годы написано огромное количество книг, статей, заметок. Что можно добавить к сказанному, когда, казалось, сказано все? Теперь, вместо того чтобы заниматься пустопорожними размышлениями, "надо пело делать": вводить новые методики, технологии, программы, учебники. Внедрять все то лучшее, что может дать России мировой опыт, все его богатство.

Как говорится, против мирового опыта не поспоришь, особенно если это опыт самых высокоразвитых стран. Но так ли уж бесспорно то, что настоячиво предлагается нам этими методиками, технологиями, программами под видом самого передового? Нет ли необходимости еще раз подумать над тем, по каким государственным стандартам, учебникам и пособиям учатся (или будут учиться) студенты нашей Академии культуры, да и не только ее одной?

Первое, что безусловно бросается в глаза в опубликованной учебной и методической литературе, государственных образовательных документах, это фактическая подмена всего мирового опыта западным: за бортом, например, оказались такие страны-корифеи в области образования, как Япония, Корея и Китай.

Более того, за образец лучшего в мировом опыте берутся разработки тех стран, которые в сфере образования находятся сейчас далеко не на самых передовых рубежах - США, Англии, Франции, Германии. О том, что эти страны с начала 60-х гг. XX в. вступили в острейший образовательный кризис, писал еще Филипп Г.Кумбс¹. О том, что появление современных технологий принципиально не разрешило этот кризис, говорил, в частности, в своем инаугурационном обращении в 1997 г. президент США Б.Клинтон.

Наконец, и это уже вне всякого сомнения, мы фактически "калькируем западный опыт", отказываясь от опыта предшествующего периода развития отечественной высшей школы. "Реализуемые в наших вузах подходы... в определенном смысле являются "списанными" у наших западных коллег, - предупреждал пять лет назад О.Долженко. - Не вдаваясь суть проблемы, мы сразу же начали восторгаться учебными планами ряда зарубежных вузов, особенно большое внимание уделив Массачусеттскому технологическому".

Соглашаясь с О. Долженко в целом, добавим, что дело тут не только в учебных планах или разделении образования на градации, которых ранее не было в нашей высшей школе — бакалавра и магистра. Это, если вдуматься, еще полбеда: если "списанные" планы не блестящи, а градации искусственны, то их практическая востребованность вряд ли окажется слишком долгой.

Гораздо серьезнее другое. Если внимательно и обстоятельно проштудировать учебники и учебные пособия, выпущенные для высшей школы за последние пять — шесть лет, то мало у кого возникнет сомнение, что они (в большинстве своем) написаны, как и в прежние времена, с позиций одной, фактически ставшей государственно-монополярной, идеологии. Той идеологии, на основе которой сейчас предпринимается попытка введения России в "лоно цивилизованных народов" — либерально-рыночной экономики.

Так что проблема отнюдь не в школьно-стыльном "списывании" с западных учебников и не только в копировании схем и планов, а в тех культурных ценностях, которые очень умело и очень тонко, под видом "общечеловеческих", кладутся в само основание современного российского образования.

Либерально-демократическая идеология, как в свое время коммунистическая, постулируется теперь российской государственной властью в качестве "высшего достижения мировой человеческой мысли". Либеральные представления о добре и зле, об эгоистической природе человека и его "естественных правах", его изначальной и неизбежной атомарности, когда каждый должен заботиться о себе сам, активно и усиленно пытаются включить в архетипы русского национального сознания, в первую очередь через образовательные программы. Либеральные реформаторы отдают себе отчет в том, что большинство российского населения, независимо от идеологических деклараций, продолжает сохранять свойственные общинной психологии представления о человеке и чувствует себя уверенно лишь в тех или иных солидарных структурах.

Самые же последовательные (и потому прагматичные) из них прекрасно понимают, что постулат об эгоистической сущности человека и его природном индивидуализме — всего лишь постулат, миф, призванный для обоснования очень специфического типа человеческих отношений (С.Г. Кара-Мурза). Ведь еще в 1984 г. в Гамбурге духовный отец российских либералов Фридрих фон Хайек говорил, что для нормального функционирования либеральной экономики люди должны изжить такие естественные инстинкты, как сострадание и солидарность. И тем не менее знание о социальных типах Запада нашими интеллектуалами переносится на россий-

скую действительность без всяких оговорок, хотя именно сострадание, взаимопомощь, открытость давно являются общепризнанными основными чертами русского национального характера и русской культуры в целом.

Между тем, мировой опыт не исчерпывается либеральными представлениями. И возведение их в ранг "общечеловеческих ценностей" вызывает много сомнений. Обращение же к тому, что действительно дает мировой интеллектуальный опыт во всем его многообразии, скорее приводит к выводам прямо противоположным.

Едва ли не самым большим открытием для нас стал сегодня великий П л а т о н. Как ни странно, в его диалогах мы находим ответы на вопросы, которые волнуют нас сейчас и теперь. Древний Платон оказывается и современнее и мудрее целой плеяды российской интеллектуальной элиты. Сегодня мы задавлены пластами обвалившегося исторического материала, не видим ни логики, ни смысла в происходящем. Но у Платона мы находим удивительное, снимающее ограниченность экономического, психологического и пр. объяснения человека, понимание истории. Понимание, которое позволяет узреть, что мы действительно уже пережили и что нам еще предстоит. Это видение истории как непрерывного колебания между логосом и хаосом, как ритма между двумя этими состояниями. Мы находимся в эйфории от осознания наших демократических прав, возмущаясь общественным беспорядком, но Платон дает нам понимание того, что демократия не может быть логосом, ибо у человека должно быть право на самообладание свободой: не всякий из людей способен правильно ею распорядиться так, чтобы не ущемить свободу другого. Поэтому демократия влечет за собой деспотическое сжатие в жесткий порядок. Это понимание того, что существует определенный соритм форм правления. Нас возмущает вседозволенность на телеэкране, на сцене, вседозволенность в книге и в песне, но мысли Платона о безответственности тех, кто занимается только искусством ради искусства, помогают понять, отчего это происходит и каковы таланту должны быть положены пределы.

Мы говорим о системном кризисе, охватившем общество, но пытаемся обустроить свои дела в высшей школе. А ведь Платон еще 2,5 тысячи лет тому назад дал нам понимание двух типов политика - в зависимости от того, на какие чувства он, политик, ориентирует своих подданных: на сытое благополучие; на торговлю как вершину того, к чему нужно стремиться; или на единение людей, на человека как носителя высокой чести во славу Отечества; человека, устремленного вверх, к высокой духовности. Именно Платон поставил вопрос "Быть или казаться?". Перечитывая "Тимея", мы теперь лучше понимаем, что

мимикрия под образованного человека, когда гуманитарная культура перестает быть личным бытием человека и уходит в "казаться", определяя лишь культурный ранг любого из нас, в конечном счете может обернуться (и оборачивается) перерождением культурной ткани страны.

Обращаясь к великому Г е р д е р у, мы находим у него поразительные мысли о России. Они — подарок Гердера для нас. Философ пишет, что культура любого народа возникает не случайно, а как результат "притирания" к природным условиям. Именно природа сделала русского человеком, существующим в особом, отличном от европейцев и азиатов, варианте. Вывод, который делает Гердер, не имеет цены. В культуре нет низкого и высокого, все культуры равны, не может быть культуру более или менее развитых, все народы равны в их человеческих состояниях. Россия — это историческая индивидуальность. Если русские будут из России делать Европу, они зачумятся самоистреблением. И еще: ложная культура — это культура, которую тебе навязывают.

Мы много сетуем по поводу бездуховности молодого поколения, циничного и исполненного прагматизма, считая одной из главных причин этого в том, что молодежь практически не обращается к книге. Да, русская классическая литература несет много добра и света, она вся соткана из высокой духовности. Но ведь само по себе обращение к книге еще ничего не дает человеку. Книга может обернуться не обретением высокой духовности, а мертвым, "книжным" знанием, не введенным в зону личного интереса; знанием, заменяющим жизнь. Ведь сравнивал же себя Гердер со шкафом, набитым книгами; но жизнь — не книга, а нечто другое. "Я всю жизнь просидел над книгами, — сетовал Гердер, — а как много я мог бы путешествовать, как много увидеть, скольких женщин смог бы полюбить". Наконец, даже введенное в зону личного интереса книжное знание может оказаться самодостаточным для человека, когда он говорит себе: "Хватит, достаточно. Я уже знаю". И неважно, говорит ли это студент, готовящийся к экзамену, или эрудит, изучающий историю вопроса. Само слово "достаточно" означает конец духовности человека. Поэтому, безусловно, прав был Б. К р о ч е, говоривший, что книга существует только тогда, когда ее мысль становится моей собственною, вводится в мое сознание как моя, принятая мною, мысль.

А как бесценны для нас, для России, мысли О р т е г а - и - Г а с с е т а: подлинная история — это моя история, история моей собственной жизни. Поэтому антиисторизм — это движение к чужому опыту: делаем жизнь с другого, делаем жизнь с преуспевшего. Необходимо возвращение к себе как высочайшей ценности, данной тебе. Твоя

история — это движение к себе самому.

О. Ш п е н г л е р. Целый ряд его идей важен для нас. Это — уход от линейности истории, включение в нее множественности путей, права каждого народа на свою историю. Именно Шпенглер ввел в гуманитарное знание взятое из минералогии понятие "псевдоморфозы" (наполнение пустой формы существовавшего ранее в горной породе минерала другим минералом, например псевдоморфизм бурого железняка по серпучему колчедану). Если чужая культура оставила после себя форму и ты берешь ее, то ты будешь иметь псевдоморфоз вместо живой и самобытной культуры.

В самое последнее время появилась вселяющая оптимизм теория эонов В а л ь т е р а Ш у б е р т а. История как смена пластов эонов: прометеевская эпоха, аскетическая эпоха, мессианская эпоха. Шуберт делает странный для нас сегодня, зажатых катаклизмами, панегирик русскому: следующий эон, с XXI в., должен быть осуществлен с помощью России, ее самобытной культуры, ее высокой духовности. Расчетливая закрытость европейца перестанет доминировать и должна уступить место открытости и гостеприимной душе русского.

И, конечно же, нельзя не обратиться к знаменитым идеям нашего великого соотечественника Л. Н. Г у м и л е в а. Согласно Гумилеву, соединение двух суперэтносов как таковых невозможно, но остается возможным отрыв отдельных этносов и присоединение их к другому суперэтносу. Гумилев был убежден, что вхождение России в "семь цивилизованных народов Европы" и является одним из проигрываемых сегодня вариантов присоединения России к новой суперэтнической системе. Однако вхождение в чужой суперэтнос всегда предполагает отказ от своей собственной этнической доминанты и замену ее на господствующую систему ценностей нового суперэтноса.

Ценой "вхождения в цивилизацию" для России станет господство западных норм поведения и психологии. Гумилев полагал, что западная суперэтническая система ценностей неправомерно наречена "общечеловеческой". С такой же степенью "обоснованности" в качестве общечеловеческой могла бы фигурировать православно-христианская, исламская или конфуцианская система взглядов и оценок.

Итак, главный вывод, к которому мы приходим, следующий: "калькирование" западного опыта и перестройка постсоветской системы образования в России на основе либеральной идеологии неизбежно и постоянно будет наталкиваться на сопротивление национального, культурно-исторического материала. Более правильный путь — это путь сохранения своей самобытности и построения своей системы образования. Разумеется, речь не идет о культурной самоизоляции России. Нужны и

истока — веры Авраама — берут начало культуры иудаизма, христианства и ислама. Знаковые системы этих трех, на первый взгляд, самодостаточных традиций дают как целое разновидности единой картины мира, порожденной общими богословскими представлениями. Будучи глубоким знатоком всех трех религиозных ответвлений авраамической традиции, Рене Генон имел возможность обращаться к основам веры родоначальника монотеистической общности.

В "силовом поле" монотеистической общности постепенно сформировалось своеобразное мистическое пространство, не ограниченное конфессиональными рамками и питаемое образами поливариантного предания. Идеальные мистические течения оформились во всех авраамических религиях. В исламе подобное течение получило название суфизм. Сам Генон, принявший ислам в 1912 г. и с 1930 г. живший в Каире, принадлежал к крупнейшему в Северной Африке суфийскому тарикату аш-Шазилия. Основным идеальным ориентиром Школы был избран средневековый философ-суфий Ибн Араби, в учении которого четко прослеживаются взаимовлияния различных направлений мистики.

Высшим авторитетом в трудах Генона признается эзотерическая сторона Традиции. Все, что в сфере внешних проявлений остается объектом веры, в эзотерической сфере становится объектом непосредственного знания. Во многом благодаря появлению трудов Генона и его школы в центре традициеведческих исканий XX столетия оказалась чрезвычайно сложная проблема соотношения эзотерического гносиса и единой монотеистической вероучительной традиции. Касаясь вопроса о трактовках соотношения экзотерического и эзотерического аспектов в трудах представителей "Традиционной школы", следует отметить часто встречающееся опасное отождествление принципа единства вероучения с принципом двойной доктрины. Подобное смешение отвечает потребностям экуменизма определенного типа, допускающего направленную редакцию традиционных учений.

Влияние идей Рене Генона и "Традиционной школы" на интеллектуальную жизнь Европы весьма значительно. Достаточно назвать лишь некоторые имена выдающихся представителей науки, философии, политики, искусства, на которых "каирский отшельник" оказал существенное влияние: М.Элиаде, А.Корбен, Ж.Домезиль, Ф.Шюон, Ю.Эвола, М.Хайдеггер, Г.-Г.Гадамер, А.Бретон, Ж.-П.Лоран, П.Шакарнак и др.

Комплексное изучение наследия школы Генона требует широкого информационного фона. Оно может способствовать преодолению упрощенных трактовок культурного контакта.

А.А.Лебедев

О профилизации преподавания курса "Введение в философию"
на библиотечно-информационном факультете

При решении этой задачи надо исходить из того, что подготовка специалистов на этом факультете подразумевает освоение двух культур. Одна – традиционная гуманитарная, носителями которой были, в частности, история философии и собственно библиотечное дело. Другая – культура естественных наук и техники, знакомство с которой необходимо студентам при освоении информационных технологий. Десятилетиями эти культуры противостояли друг другу¹. В ходе обучения студентов факультета эти две культуры необходимо по возможности органически соединить. Решение этой задачи осложняется отсутствием склонности к точным наукам у значительной части студенток факультета. Приобщение к культуре естествознания и техники происходит через различные учебные курсы и, в частности, через философские вопросы естествознания.

Но студентки могут входить на поле философских вопросов естествознания, образно говоря, через "гуманитарные ворота", а именно путем использования такого классического гуманитарного средства, как "герменевтический круг" при чтении соответствующих текстов. Например, невозможно правильно понять положение: "В мире нет ничего, кроме движущейся материи..." без использования идеи и правил герменевтики, которые требуют пояснить: о каком мире идет речь?

При этом надо учитывать, что во второй половине XX в. происходят качественные изменения в самом содержании как гуманитарного, так и технического знания. Ключевым для современного гуманитарного знания является герменевтический подход. В процессе преподавания такой подход сначала заключается в доведении до студентов положения, что понимание текстов является сложной самостоятельной задачей, решению которой надо учиться. Необходимо избавлять студентов от наивно-школьного однозначного восприятия текстов, которое обычно имеет место.

Представляется необходимым довести до студентов положение о том, что существуют различные интерпретации конкретного текста и отдельных высказываний. При этом проводится мысль, что каждый студент как носитель гуманитарного знания должен исправлять ошибочные толкования текстов, высказываний, утвердившиеся в предшествующие десятилетия. Пример. Из контекста употребления К.Марксом словосочетания "вторая природа" следует, что речь идет о второй, т.е. социокультурной сущности человека, которую следует отличать и отделять от первой природы – сущности людей, сходной с дикими животными.

В учебниках же термин "вторая природа" ошибочно трактуется как созданная человеком искусственная среда его обитания². Кроме того, подобный порядок изложения позволяет ослабить наивно-доверчивое отношение студентов к излагаемым в литературе философским и другим концепциям, приобщить их к идеям "деконструктивизма".

Гуманитарное сознание склонно очеловечивать, антропоморфизировать многие понятия. Так происходит, в частности, с понятием "информация", одним из ключевых для современной науки и техники. Студентки связывают его лишь со сведениями, знаниями, сообщениями людей. Поэтому необходимо показывать, что информация существует объективно как вне индивидов, например в компьютерах, так и вне людей, в природе.

Возможности усвоения студентками понятия "информация" увеличиваются за счет изложения нескольких вариантов его определения: с позиций теории отражения, теории вероятности и сопоставления информации и энтропии. Как показывает практика экзаменов и зачетов, хотя бы один из вариантов определения студентки усваивают. В свою очередь информационный подход, информационная парадигма позволяет выводить студенток к другим парадигмам истории и настоящего науки и техники: синергетической, энергетической, вещественной.

Таким образом, последовательно, шаг за шагом можно и нужно сближать гуманитарное и естественно-техническое содержание образования на библиотечно-информационном факультете.

Примечания

1. См.: Сноу Ч. Две культуры / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1973.

2. См.: Введение в философию. - Ч. 2. - М.: Политиздат, 1988. - С. 190.

И.И. Бордукова

Проблема соотношения отечественных традиций и западноевропейских влияний в курсе истории русской политической мысли

Важным разделом вузовского курса политологии является освещение истории политической мысли, в том числе и русской политической мысли. Опыт преподавания показал, что изучение этого раздела осуществляется наиболее эффективно, если предметом изучения выступают не только целостные теории, а также персоналии, но и отдельные проблемы.

Одной из них является проблема конституционализма. В учебной

литературе она освещена бегло, поверхностно. Да и в научной литературе ее освещают лишь с XIX в., начиная от деятельности М.Сперанского и далее, в связи с реформами 60-х гг. XIX в., затрагиваются лишь несколько имен, вплоть до начала XX в. - В.Чичерин, К.Кавелин, П.Новгородцев, П.Струве. Однако такой подход представляется узким, не учитывающим глубинные процессы истории русской политической мысли.

Предыстория конституционных идей в России может быть понята, если учесть реальность противоречивого сочетания безусловно самобытности, неоспоримой уникальности исторического развития России, в том числе и в сфере политической, с тем не менее безусловным влиянием, которое оказали на ее государственность разнообразные внешние силы. Среди них - норманские, византийские, татаро-монгольские, европейские (немецкие, французские, английские) влияния. Каждое из них наложило определенный отпечаток на характер как политической мысли, так и форм государственной организации.

Нисколько не умаляя роли западных влияний - конституционных идей Локка, Монтескье, Беккариа, следует подчеркнуть, что в истории русской общественно-политической, философской мысли постепенно вызревали предпосылки для последующего становления конституционных идей.

Процесс восприятия Россией западных ценностей, в том числе и достижений политической мысли и политической практики, происходит в течение столетий отнюдь не в форме пассивного отражения. Этот процесс в значительной степени обусловлен и историческими традициями политической жизни России, и особенностями духовного склада, образа мыслей (менталитета) населения, и факторами топографическими, пространственной характеристикой страны. Поэтому восприятие западных ценностей, в том числе конституционных идей, не следует ограничивать исключительно сферой чисто политических отношений. Следует учитывать особенности духовной культуры России - этические, религиозные, философские идеи. Постепенное формирование, первоначально в зародышевой форме, идей конституционализма в немало степени было обусловлено убеждением в неправомерности абсолютной власти. Чем сильнее была эта казавшаяся безграничной власть, тем больше возникало оснований для ее ограничения.

Идея неограниченной власти монарха получила уже в XV в. божественную санкцию. Иосиф Волоцкий - основатель иосифлянства - одним из первых на Руси теоретически осмысливал самодержавие. Московский государь для него лишь "естеством" подобен человеку, власть же его - от Бога; ему, верховному правителю, должны подчиняться все

христиане, все сословия, все удельные князья. Эта имперская идея — ядро иосифлянства — постепенно развиваясь, нашла свое высшее воплощение уже через два века — в сочинениях Феофана Прокоповича, соратника Петра Великого. Богословско-теоретическим обоснованием этой идеи самодержавия явилось рационалистическое восприятие Священного Писания — утверждение идеи целесообразности. Иосиф Волоцкий решился сказать, что Библию можно толковать в зависимости от интересов сегодняшнего дня; на место нерассуждающей веры он поставил разум, подчинив ему религиозные догмы. Это утверждение роли разума и идеи целесообразности определяло пути секуляризации, размежевания науки, политики, философии — с религией. Тем самым как бы открывалась еще робкая возможность подойти к делам государства с точки зрения разума, придать оценкам его человеческое измерение. Еще не было и не могло быть даже признаков какого-то законодательного, конституционного ограничения самодержавия, однако секуляризация открывала путь к самой возможности размышлений о природе государства.

Идеи оценки правителей с точки зрения определенного идеала имели в русской социально-философской и нравственной традиции глубокие корни. Еще у мыслителей Киевской Руси (XI — XIII вв.) прозвучали эти оценки, сама возможность которых свидетельствовала о поисках ответа на вопрос о характере власти. Эти поиски осуществлялись в рамках христианской доктрины, которая обожествляет сам принцип власти, но не властителя как человека. Царская или княжеская власть — от Бога, но сам Царь или князь подлежат оценке с точки зрения нравственно. Именно эта линия, выражавшая общую этико-антропологическую ориентацию русской общественной мысли, проявилась уже у самых ранних представителей русской мысли периода Киевской Руси (Илларион, Владимир Мономах, Даниил Заточник), затем Московской Руси (Андрей Курбский, Юрий Крижанич, Симеон Полоцкий). В их сочинениях можно встретить суждения об идеальном государе, осуждение самовластия, призывы к законам, основанным на идее справедливости. В XVII в., накануне Петровских преобразований, уже появляется сочинение Ю. Крижанича — "Законы против народного недовольства и для иных нужд и привилегий всем сословиям". Эти "законы" явились первой моделью российской конституции — всеобщего законодательства, выраженной в 56 статьях, охвативших весь спектр государственной и общественной мысли России.

Таким образом, идеи конституционализма в России следует анализировать с учетом и национальных предпосылок, и зарубежных источников.

Гегель и философские идеи "русского духовного Ренессанса"

В процессе чтения курса истории философии мы столкнулись с такой ситуацией, когда характеристика связи философии Гегеля и русской философии дается в учебниках и словарях обедненно. Этот пробел следует восполнять.

Философская система Г.Ф.Гегеля, ее усвоение, интерпретация и критика занимают особое место в истории русской философской мысли. Ни один из представителей зарубежной философии не привлекал такого внимания к себе в России, как Гегель. Многие из философских учений XIX - начала XX в. сложились и функционировали в процессе взаимодействия с теми или иными элементами многогранной гегелевской системы. Такими "русский гегелизм" Н.Станкевича и его окружения, идеи раннего В.Белинского, неогегельянская антропология Б.Чичерина, славянофильская критика рационализма и панлогизма западной философии, диалектические построения Н.Чернышевского, неогегелизм русского космиста А.Сухова-Кобылина, этика И.Ильина, воспринимавшего философию Гегеля как учение о конкретности Бога и человека. Все эти связи русской философской мысли с идеями Гегеля в той или иной степени выявлены в историко-философской литературе. В то же время практически неосвещенной оказалась проблема отношения к Гегелю представителей русского духовного Ренессанса. Детальный анализ роли кантианства и критики идей революционной демократии и марксизма в процессе становления религиозно-идеалистической философии конца XIX - начала XX в. отодвинули на второй план, а подчас и заслонили оценку представителями этой философии системы Гегеля.

Необходимо, как нам представляется, преодолеть такую односторонность. В действительности все основные направления "русского духовного Ренессанса" - и экзистенциально-религиозные (Бердяев, Шестов), и софиологические (П.Флоренский), и интуитивистские (Н.Лосский, С.Франк) в разной степени осмысливали философию Гегеля, оценивали его роль в истории мысли, противостояли его рационализму. Вне этого отношения не могут быть раскрыты во всей полноте философские искания рубежа веков.

Теоретическим источником "нового религиозного сознания" была философия В.Соловьева, высоко ценившего наследие Гегеля, более того, полагавшего, что именно "Гегель может быть назван философом по преимуществу, ибо из всех философов только для него одного философия была все..." (статья "Гегель" в словаре Брокгауза и Ефрона). Соловьев не только считал Гегеля вершиной европейского рационализ-

ма, но и сам во многом опирался на систему Гегеля, осуществляя в "Философских основах цельного знания" построение категорий своей понятийной системы. Соловьев органично воспринял идею гегелевской триады, о чем свидетельствуют не только структура многих его сочинений ("Три подвига", "Три свидания", "Три разговора"), но и анализ истории философии по схеме "отрицания отрицания". В то же время Соловьев противостоял именно гегелевскому панлогизму, утверждая "живую субстанцию" за каждым понятием; действительность не сводилась им к логическим категориям. Такое двойственное восприятие гегелевской философии пронизывает суждения и всех философов, шедших за Соловьевым в поисках всеединства, синтеза науки, религии, философии. Гегель для Бердяева "величайший из философов в собственном смысле этого слова" (см.: "Философия свободы"). Эта же оценка развита в работе Бердяева "Смысл творчества": "в Гегеле мы должны видеть неумирающую истину; для Гегеля познание было развитием бытия, познание бытия — ственно". Великую заслугу Гегеля Бердяев видел в разрыве с формальной логикой, в переходе от идеализма в "реализм". Но это была предельная точка развития чистой философии, дальше начинается ее спуск, падение, крах. По Бердяеву, эта философия не открывает пути к творчеству, внеантропологическая философия не может раскрыть истинное творчество, ибо в ней нет места творцу, человеку, преодолевающему мировую необходимость.

Точно так же для Н. Лосского и С. Франка, философов бесконечно далеких от гегельянства, Гегель оставался великим авторитетом, с мыслями которого интуитивисты и персоналисты сверяли свои суждения. Так, Лосский, доказывая абсолютность нравственной ответственности, для характеристики нравственной извращенности фанатизма ссылается на главу "Закон сердца и безумие самомнения" из "Феноменологии духа" Гегеля. С. Франк в "Непостижимом" многократно обращается именно к Гегелю — подчеркивая ("как справедливо указал Гегель"), что пантеизм Спинозы ни в коей мере не следует рассматривать как атеизм, что "всеединство в качестве Абсолютного" — это, "как метко сказал Гегель", не "ночь", не однородный фон, а "единство единства и многообразия".

Вслед за Гегелем Франк рассматривает отрицание как "универсальное орудие познания", говорит о его "огромной мощи". Гегель тонко характеризуется Франком и в историко-философской перспективе как один из источников рационалистических социалистических идей.

В то же время философия Гегеля для Франка и объект размышлений, и логическая опора для противостояния, формирования новых философских идей, противоположных гегельянству. Мы стоим, подчерки-

вает Франк, в прямой оппозиции к философии Гегеля в понимании троичности. Для Франка синтез — трансрационален, невыразим ни в каком суждении и понятии, он — само воплощение непостижимого. К Гегелю многократно обращается и В.В.Розанов при характеристике различных явлений истории русской философии и литературы — вне Гегеля нельзя понять ни западника Белинского, ни почтенника Страхова: "тайны гегелевой диалектики влекли нас больше, чем пафос Шиллера или очарование Байрона".

Таким образом, идеи Гегеля занимали значительное и непреходящее место в контексте русской религиозно-идеалистической философии рубежа веков.

В.В.Щетинин

Педологические концепции развития и воспитания личности

Педология как наука о целостном подходе к исследованию человека на разных возрастных этапах долгое время в нашей стране незаслуженно находилась в забвении. Вместе с тем опыт, накопленный педагогами в области исследования физического и психического развития человека, их рекомендации по организации учебно-воспитательной деятельности, не утратили своей актуальности и в наши дни.

Так, в рамках педологии, возникшей в России в начале XX в., сформировалось несколько школ, обосновавших те или иные подходы к развитию человека и подготовке его к жизни. Прежде всего заслуживает внимания психолого-физиологическое направление исследования человека. Во главе этой концепции стояли видные ученые России первого десятилетия: проф. В.П.Кащенко, психолог А.Ф.Лазурский и другие педологи. В своей клинике для трудных детей В.П.Кащенко успешно разрабатывал проблему индивидуального подхода к воспитанию личности и уже тогда во многом опередил теорию и практику гуманистической педагогики и психотерапии, получивших на Западе развитие только после второй мировой войны.

Большим спросом в стране пользовались и работы психолога А.Ф.Лазурского, который стремился создать типологию личностей, чтобы на этой основе разработать педагогические аспекты взаимодействия учителя и ученика.

Прямо противоположную врачам-психологам позицию занимали рефлексологи — И.А.Арямов, А.А.Дернова-Ярмоленко и Ю.П.Фролов, которые рассматривали ребенка как машину, автоматически реагирующую на стимулы внешней среды. Поведение детей они стремились объяснить элементарными реакциями, условными и безусловными рефлексам. Хотя

сегодня вряд ли нашлись бы сторонники реанимации такой "поведенческой" концепции, тем не менее нельзя не заметить, что рефлексологи одними из первых, вслед за И.М.Сеченовым и В.М.Бехтеревым, пытались связать психическую деятельность с физиологией высшей нервной деятельности и исследовали активность ребенка.

Кроме того, они создали тонкую методику наблюдения за поведением детей в различных ситуациях.

В первые годы советской власти наиболее подробно и последовательно получила развитие в трудах известного психолога и педагога П.П.Блонского биогенетическая концепция развития человека. Согласно этой теории, ребенок в своем онтогенетическом развитии повторяет все основные стадии биологической эволюции и этапы культурно-исторического развития человечества. Несмотря на критику этой концепции, которая во многом была справедливой, биогенетики привнесли в педологию идею развития, что уже само по себе имело большое значение.

Уместно упомянуть и о социогенетической концепции развития человека, представителями которой были С.С.Моложавый, А.С.Залужный и А.Б.Залкинд. Основное внимание социогенетики акцентировали на определяющей роли внешних факторов в воспитании и формировании личности. Педагог может сделать очень много, если, исследуя экономические, политические и культурные факторы, будет использовать их в воспитательных целях.

Особое значение социогенетики придавали выработке навыков поведения, умению вести себя в соответствии с поставленной целью. В ходе научных дискуссий социогенетиков справедливо критиковали за преувеличение роли среды в воспитании человека, за "суммарный", недифференцированный подход к исследованию средовых факторов.

Однако нельзя не отметить большой вклад представителей этого направления в исследование среды, не признать их роли в акцентировании внимания на этой проблеме. Ценность представляет и собранный ими огромный фактический материал, отражающий жизнь страны в 20-е и 30-е гг., методы сбора и анализа материала, а также разработанный ими оригинальный инструментарий, позволяющий исследовать влияние на формирование человека межличностных отношений в макро- и микросреде.

Эти и другие течения в педологии, в середине 30-х гг., когда в стране утвердилась командно-административная система управления, незаслуженно были признаны вредными, а педология объявлена вне закона. Можно предположить, что при нормальном развитии педологии вышеупомянутые концепции развития личности либо сумели бы защитить

себя и, модернизируясь, научно обосновать новые положения, либо спокойно угаснуть, став достоянием истории. Но тогда создатели новых концепций смогли бы пойти дальше, взяв все ценное из наследия своих предшественников. К сожалению, так не случилось.

Сегодня, когда в России радикально пересматриваются прежние ценности и установки, идет поиск новых идей, особенно заметен тот урон, который был нанесен молодой, только начинающей свою самостоятельную жизнь, науке. С уничтожением педологии и превращением большой группы ученых-педологов и педагогов в лагерную пыль, из науки ушли любовь к ребенку, преклонение перед ним, внимание к его индивидуальности, без чего невозможна подлинно гуманистическая наука о воспитании подрастающего поколения.

Е.С.Протанская

Этика в вузе культуры: состояние и перспективы

Преподавая этику в Санкт-Петербургской академии культуры более пятнадцати лет на всех отделениях и специализациях, обеспечиваемых государственным бюджетом, и являясь сегодня практически единственным ведущим эту дисциплину педагогом, считаю необходимым подвести некоторые итоги, а также высказать соображения в отношении перспектив этой деятельности.

Курс этики, рассчитанный на 28 - 36 часов в зависимости от специализации, предусмотрен сегодня почти всеми учебными планами. Посещаемость курса студентами - удовлетворительная, активность при выполнении заданий для самостоятельной работы - высокая. Программа и тематический план - единые для всех - реализуются тем не менее с учетом специализации. Так, для студентов библиотечно-информационного отделения делается акцент на информативной стороне курса, обращается внимание на качество источников по теории и истории морали, поощряются попытки их систематизации, раскрываются основные положения этики библиотекаря,^{х)} аргументация при чтении отдельных тем учитывает другие профессиональные интересы аудитории. На факультете искусств предлагается больше примеров, связанных с проблематикой взаимоотношений искусства и морали, привлекаются положения этики К.С.Станиславского, поощряется самостоятельный этический анализ художественных произведений. На факультете культурологии, там где студенты до этого слушали курсы "Культура Китая", "Культура Индии", им предлагаются задания, содержащие анализ нравственных норм, предписаний в контексте культурных традиций этих стран, что облегчает установление межпредметных связей, экономит учебное

время. На отделении менеджмента и прикладной культурологии больше внимания уделяется вопросам становления морали и этики предпринимательства, взаимообусловленности морали и экономики. Однако наряду с устоявшейся традицией преподавания предмета на большинстве специализаций, вызывает тревогу сокращение этики на заочном отделении, замена ее курсом "Культура общения и этикет" — на отделении музееведения. Безусловно, в вузе имеются специалисты, способные обеспечить этот и подобные курсы на самом высоком уровне, и польза от них очевидна. Вопрос не в том, должен ли выпускник вуза культуры уверенно владеть этикетом, а в том, может ли считаться полноценным культурологическое образование без прохождения курса этики. Ведь именно в курсе этики студент получает шанс более или менее подробно ознакомиться с нравственными основами культуры — становлением моральных ценностей, мастерства и профессионализма, милосердия и взаимопомощи, представлений о ценности человеческой жизни, сущности справедливости, чести и достоинства человека. Сегодня становятся общим местом ссылки на особенность исторической ситуации в России, однако возможно ли сегодня считать подготовленным выпускника Академии культуры, который, хотя бы пунктирно, не осмыслил проблемы соотношения морали и права, ценностей гражданского общества? В курсе этики значительное внимание уделяется столь актуальным сегодня проблемам соотношения морали и религии, раскрывается общность моральных систем мировых религий, несводимость моральных ценностей к религиозным с индивидуализацией и демократизацией общественной жизни. Все это способствует осмыслению студентами сложнейших и насущнейших процессов в культуре. Эти проблемы, по моему глубокому убеждению, являются областью профессиональных интересов всех без исключения подготавливаемых в вузе специалистов, связаны со становлением их профессионального самосознания. Об этом свидетельствуют их самостоятельные работы, ответы на зачетах, проявляемая ими заинтересованность. Перечисленные ранее вопросы профессиональной этики, рассмотрение вопросов этикета в историческом плане, на основе компаративистского подхода, с учетом этикетных традиций разных культур, завершает курс. Разумеется, в преподавании этики, как и других дисциплин, существуют нерешенные вопросы. Это и отсутствие учебников, и недостаточность материальной базы, и другие. Но они могут быть решены при условии, что курс этики останется в учебных планах с принятием госстандарта специализаций, в котором эта дисциплина будет рекомендована для большинства из них.

Примечание

х) Преподавание профессиональной этики ведется на основе под-

готовленного мной в нашем вузе издания "Профессиональная этика культпросветработника и ее формирование в вузе культуры" (1985); в настоящее время готовится к изданию Программа и конспекты лекций по этике, где основные положения указанного издания будут дополнены современными материалами.

Г.Н.Алова

Практика решения педагогических задач как условие развития творческого начала

"Лучший" способ изучить что-либо - это открыть самому себе". Эту формулировку Д.Пола можно справедливо возвести в ранг принципа педагогики творчества. Студент должен самостоятельно открыть наибольшую часть изучаемого материала, насколько это возможно, так как даже в традиционной системе обучения, следуя заветам Я.А.Коменского, "альфа" и "омега" дидактики да будет так, чтобы учителя меньше бы учили, а ученики больше бы учились". Развивать склонности к самостоятельному познанию и творчеству можно лишь ориентируясь на принцип соответствия, согласно которому основным предметом обучения является творческий процесс.

В курсе педагогики драматизм творческого поиска моделирует практика решения педагогических задач и конкретных ситуаций, так как невозможно решить задачу, не осуществив элементарную эвристическую деятельность. Отработка различных стратегий формулировки задач, составления и осуществления плана их решения дает знания логической структуры творческого процесса, обеспечивает "возгонку" трудности задач и поиска альтернативных решений, подкрепляет мотивы презумпции существования решения любой задачи. При этом шлифуются как механизмы логического решения педагогических задач, так и механизмы интуитивного решения. Внимание к сознательным и бессознательным составляющим культуры, представлений студентов, актов творчества требует опоры на принцип открытого содержания в педагогике творчества. Отсутствие ограничений в свободе выбора содержания педагогических задач, их проблемности, единство синхронического и диахронического подходов обеспечивают широкую поисковую деятельность студентов, вероятность "эффекта Колумба" (искал Индию, открыл Америку), возможности перекодирования задачи (образ, переживание, мысль, действие). Открытость содержания позволяет студенту при решении проблемной задачи выбрать аспекты, способы, отвечающие его внутренним доминантам.

Решение педагогических задач позволяет связать "физику и ли-

рику", интегрировать различные предметные знания и тем самым создать условия для воплощения принципа опережающего развития общих творческих способностей, ибо акцент на специальных узких способностях заменяет органичное развитие искусственным, когда личность приносится в жертву функции.

Э.Ф.Семенова

Активизация самостоятельной работы студентов
при изучении курса "Педагогика"

Самостоятельная работа студентов как педагогическая проблема имеет организационный, методический и воспитательный аспекты. Сущность организационного аспекта заключается в организации самостоятельной работы студентов со стороны учебного заведения, в факторе свободного времени, в требовательном отношении преподавателя к студентам, причем согласованное единство требований вуза выступает важным условием реализации данных положений. Методический аспект состоит в овладении наиболее эффективными методами самостоятельно работы, с учетом специфики предмета, как для преподавателя — управление познавательной деятельностью студента, так и для студента — сам процесс познания учебного материала. Самостоятельная работа имеет серьезный воспитательный потенциал: она воспитывает такие значимые личностные черты, как самостоятельность, активность; развивает творческие возможности студентов, что является важным приобретением для формирования личности молодого специалиста.

В течение ряда лет на библиотечном факультете СПбГАК сложилась и апробировала себя система самостоятельной работы студентов в изучении курса педагогики.

Во введении в педагогику раскрываются основные цели и задачи педагогического курса, расшифровывается понятийный педагогический аппарат, намечается самостоятельная работа, которая предполагает ряд организационных этапов. Главный смысл самостоятельно работы студента заключается в умении овладеть сущностью предмета изучения, в умении оперировать педагогическими знаниями и применять их при разрешении сложных педагогических ситуаций и коллизий. Поэтому серьезное внимание уделяется изучению студентами современно педагогической литературы, знание которой студент демонстрирует на семинарах, коллоквиумах, практических занятиях. Доклады, сообщения, выступления студентов тщательно готовятся и анализируются как преподавателями, так и студентами.

Важным этапом самостоятельной работы является подготовка и написа-

ние студентами рефератов по педагогике, причем каждый год делается акцент на определенно педагогическую проблематику ("Проблемы образования и воспитания за рубежом", "Вопросы истории русского отечественно педагогике"). Лучшие работы выносятся на СНО и итоговую тематическую конференцию по педагогике.

Студентам предлагаются такие оригинальные формы самостоятельной работы, как составление педагогических тематических кроссвордов, с расшифровкой основных педагогических дефиниций, и подборка педагогических ситуаций из художественной литературы, с их психолого-педагогическим анализом.

В процессе изучения педагогического курса 50% студентов выполняют рефераты, 20% студентов - педкроссворды, 15% анализируют литературно-педагогические ситуации. Собирается банк психолого-педагогических кроссвордов и литературных ситуаций по педагогике.

Для активизации самостоятельной работы по педагогическому циклу целесообразно опираться на ряд закономерностей учебного процесса: ставить диагностические цели обучения, выделяя при этом определенные учебные действия и показатели их успешности; применять совокупность различных форм самостоятельной работы, содержащих теоретико-практические задачи, адекватные дидактическим целям; осуществлять управление самостоятельно учебной деятельностью студентов, обеспечивая обратную связь и коррекцию деятельности обучающихся, применяя различные методы обработки текущего и итогового контроля и самоконтроля; добиваться глубокого понимания студентами сущности педагогических знаний и умений, стимулируя у будущих специалистов активную личностную заинтересованность в овладении профессиональной деятельностью.

Л.Д.Ребикова

Использование творческого начала на занятиях по иностранному языку

Новое время определило новые стимулы изучения иностранных языков. Раньше у студентов доминировал в основном формальный подход, т.к. многие знали, что вряд ли найдут практическое применение своим знаниям. Студентов учили читать и переводить со словарем, оставляя без внимания тот факт, что язык прежде всего средство общения и достижения взаимопонимания. Сегодня, с появлением возможности путешествовать, работать и учиться за границей, возрос интерес к языку "разговорному", преимущественно английскому. Реклама, учитывая спрос на рынке, пестрит бесчисленными объявлениями о "разговорных"

курсах. Учитывать спрос на рынке необходимо и высшим образовательным учреждениям. В процессе преподавания следует делать упор не столько на чтении и переводе, сколько на разговорном аспекте, т.е. умении выразить мысль, построить вопрос, понять ответ, поддержать беседу, основываясь на самом необходимом запасе слов.

Карол Ливингстоун справедливо отмечает, что на занятиях в таких группах для детей абсолютно естественно покинуть парту и начать "играть", но взрослые обучающиеся часто чувствуют себя скованными и окончательно теряются, когда начинается "действие". В этом смысле студенты творческих вузов как раз являются исключением, им легче и интереснее импровизировать и творить, чем бесконечно читать и переводить тексты. Об этом свидетельствует также довольно богатый опыт проведения экзаменов-концертов и других "творческих" форм при изучении иностранных языков, имеющийся в Санкт-Петербургской государственной академии культуры.

Легкость восприятия студентами подобных приемов изучения языка не означает, однако, легкости подготовки преподавателя к подобным занятиям, т.к. от степени лексико-грамматической подготовленности занятия зависит успех его проведения. Необходимо либо распечатать весь необходимый материал, либо расположить его на доске так, чтобы пользоваться им было легко и понятно.

Важно прежде всего правильно оценить языковые возможности студентов, составляя равные игровые пары. Донн Бирн называет несколько моментов, важных для продуктивной парной работы: а) студенты должны четко знать задание; б) студенты должны быть рассажены так, чтобы для закрепления модели они могли несколько раз поменять свою парту; в) преподаватель выборочно проверяет работу студентов; следит за тем, чтобы в аудитории не было слишком шумно; останавливает работу, когда считает, что студенты получили достаточную практику; закрепляет материал.

На первом этапе в игровой форме заучивается лексика, разговорные обороты, небольшие диалоги. Второй этап включает многочисленные вариации и расширения разговорных форм в ситуациях, предложенных преподавателем.

Имеет смысл учитывать то, чем студенты занимаются на занятиях по своей специальности, и своеобразным образом их "дублировать". Например, занятия по специальности начинаются с пантомимы; возможно, именно ее и следует взять за основу. Существует несколько приемов работы с пантомимой. I) Мимика и пантомима являются прекрасным средством заучивания лексики, причем можно начать отдельно с ряда

глаголов, затем наречий, прилагательных и т.д., а потом комбинировать их в словосочетания. Так, к доске вызываются два студента, каждый берет по карточке из двух разных стопок. У одного студента глагол, который он должен изобразить (например, бежать, смотреть ТВ, есть, говорить и т.л.), у второго студента - наречие, определяющее само действие (быстро, радостно, уверенно, грустно). Задача аудитории угадать словосочетание, задавая общие вопросы. 2) От отдельных словосочетаний можно перейти к немим сценкам, их озвучиванию студентами, когда проходятся устные темы, связанные с бытом. 3) "Охрипший человек", у которого пытаются выяснить, что он хочет, задавая многочисленные вопросы. 4) Мимический рассказ о прошедших событиях одного студента и попытка озвучить этот рассказ другим студентом. 5) Просмотр видеокассеты без звука и попытка ее озвучить (можно взять обучающую кассету для начинающих студентов).

Эмоциональное восприятие облегчает процесс запоминания. Важно четко и последовательно идти от элементарных форм общения к легкой и непринужденной беседе. Такие диалоги могут заменить традиционные устные темы, которые непрактичны, т.к. вряд ли будут звучать еще где-нибудь кроме экзамена. Кроме того, умение составить диалог и поддержать беседу входит в требования экзамена на международный сертификат.

Литература

1. Byrne D. Teaching oral English. - London: Longman, 1976.
2. Livingstone C. Role play in language learning. - London: Longman, 1988.
3. Ur P., Wright A. Five-minute activities. - Cambridge University Press, 1990.

В.Е.Дефорж

О факультативных занятиях по иностранному языку в вузе

Как известно, в большинстве неязыковых вузов при изучении иностранных языков, помимо обязательных аудиторных занятий, проводятся факультативы. К сожалению, в нашем вузе эти "дополнительные занятия со свободным посещением", по меткому определению нерадивого студента, проводятся не на всех факультетах и далеко не по всем специальностям.

Однако приходится признать, что организация и эффективность факультативных занятий во многих высших учебных заведениях - не на должном уровне. В этом, к сожалению, наш вуз недалеко ушел от других. Объясняется это главным образом тем, что определение конкрет-

ных видов и методов работы в условиях факультатива предоставлено самим кафедрам иностранных языков. Отсутствие единой апробированной методики факультативных занятий приводит во многих вузах к противоречивым выводам и действиям. Самое же главное: качество обучения студентов на этих занятиях нередко оставляет желать лучшего. Естественно поэтому проводимые во многих вузах, в том числе и в СПбГАК, поиски путей более эффективной организации факультатива.

Анализ работ крупнейших представителей отечественной педагогической теории и психологической науки показал, что вопрос факультатива тесно связан с проблемой интересов, способностей, дифференцированного обучения. Так, А.Н.Радичев находил, что в способностях каждого имеется великое различие (1, с. 65 — 66). К.Д.Ушинский обосновывал психологически проблему развития интереса и способностей, считал необходимым разделение учеников на группы во время классного занятия (2, с. 217). Наконец, П.Ф.Каптерев сумел выявить дидактическую недостаточность современной ему классно-урочной системы и выдвинул идею включения факультативных предметов в учебные планы гимназий в качестве средства против погавления личного элемента в образовании (3, с. 172).

Таким образом, факультативные занятия как особая форма дифференциального обучения находит свое первое теоретическое обоснование в учениях передовых педагогов прошлого. В настоящее время разрабатываются вопросы организации факультативных занятий в системе среднего образования. По этому поводу написано множество статей и даже диссертация (4).

Выводы, к которым пришли исследователи факультативных занятий в средних школах, представляют интерес и для работников вуза. Они таковы.

1. Факультативные занятия — одно из средств решения проблемы дифференцированного обучения, т.к. они дают возможность учитывать индивидуальные способности, интересы и запросы учащихся в рамках общего образования.

2. Факультативы, в отличие от других форм учебно-воспитательной работы, углубляют знания, развивают способности и устойчивые интересы в определенной отрасли знаний.

3. При построении факультативных курсов необходимо учитывать следующее исходное положение: содержание материала должно иметь личностный смысл для учащихся и способствовать их положительно эмоциональной отзывчивости, необходимо соблюдать вариативность (4, с. 21 — 23). Это положение, характерное для факультативных занятий

в средней школе, может явиться предпосылкой обоснования и развития организационных форм, методических направлений, видов работы в процессе проведения факультативов в вузе с учетом, конечно, вузовской специфики.

Программа по обучению иностранных языков в вузе - обширная. Перед преподавателем стоит задача добиться, чтобы студенты читали отраслевую оригинальную литературу в нужном объеме; освоили терминологическую лексику, наиболее употребительные фразеологизмы, модели изучаемого языка по специальности; изучили ряд общекультурных и профессиональных тем, связанных с будущей специальностью. Реализовать такую программу в полном объеме в нашем вузе удалось пока немногим. Это связано с небольшим количеством часов, которые отводятся на изучение иностранных языков в СПбГАК, а также с отсутствием факультативов.

Думается, что резервы повышения качества обучения иностранному языку в вузах следует искать не только в увеличении сетки часов, но и в организации целесообразной мотивированной системы аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Анализ некоторых психолого-педагогических проблем обучения иностранному языку показал, что, исходя из указанного выше основного положения факультатива, можно определить объективные факторы, которые влияют на активное изучение иностранного языка. Это, во-первых, достижение взаимосвязи данной дисциплины (иностранного языка) с общей профессиональной подготовкой специалиста. К сожалению, в вузовской практике иностранный язык как учебная дисциплина не всегда находит свое место в единой (сквозной) программе специальности. В этом отношении очень велика роль совместной, согласованной деятельности кафедры иностранных языков и кафедр профилирующих дисциплин. Известно, что в тех вузах, где такой контакт налажен, специальные кафедры требуют от студентов знания современного состояния развития зарубежной науки, наличия иностранных источников в библиографии к курсовым и дипломным работам и т.д. У студентов возникает необходимость в практическом использовании и совершенствовании своих навыков и умений в области иностранного языка. Таким образом у студентов формируется достаточно сильный мотив, интерес к его изучению.

Второй фактор, способствующий усилению интереса к изучению иностранного языка, - развитие в вузах самостоятельной, близкой к исследовательской, а порой и подлинно научной работы студентов. В этом случае студенты сами ощущают потребность в знании иностранного языка как средства получения новой информации по специальности.

В нашем институте практикуется работа с элементами исследования по индивидуальным темам на конференциях СНО, когда студент, готовясь к своему докладу, читает большой объем литературы и делает резюме на иностранном языке.

Третий фактор - вариативность тематики и форм работы с учетом возможностей и будущей профессии студентов.

Таким образом, большое значение при проведении факультатива по иностранному языку имеет учет сочетания всех факторов (межпредметные связи, исследовательский характер работы, вариативность материала, видов и форм работы. От правильного решения проблемы факультативных занятий по иностранному языку зависят не только чисто языковые успехи студентов, их отношение к иностранному языку, но и уровень их нравственной и профессиональной подготовки.

Литература

1. Рагитов А.Н. Полн. собр. соч. - Т. 2. - М.; Л., 1941.
2. Ушинский К.Д. Собр. соч. - Т. 2. - М.; Л., 1948.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. - 2-е изд. - Пг., 1915.
4. Тарасова В.Н. Факультативные занятия в системе общего образования. - М., 1973.

М.М.Потапова

Лингвострановедческая работа по теме "История России" на подготовительном факультете в вузах культуры и искусства

Лингвострановедческий аспект в изучении русского языка как иностранного имеет особое значение, и в частности для студентов-нефилологов гуманитарных специальностей. На современном этапе перед лингвострановедением открылись новые перспективы, позволяющие раскрыть познавательный и воспитательный потенциал данного аспекта в преподавании русского языка как иностранного.

Усваивая язык, человек, постепенно проникает в новую национальную культуру, получает огромное духовное богатство, хранимое языком, и реальную возможность приобщиться к культуре и истории страны. Русский язык служит средством вхождения в русскую национально-культурную среду. Освоение грамматической системы языка требует закрепления в сознании учащихся "ново" системы отождествлений и различий" (В.Г.Костомаров), однако языковая интерференция является реальным и устойчивым фактом. В практике часты случаи, когда, говоря по-русски, учащийся продолжает мыслить фактами западноевропейской или американской культуры и вкладывает в русские лексемы иное национально-культурное содержание.

Когда мы говорим о преподавании русского языка как иностранного, необходимо постоянно помнить о том, что изучаемый язык сам по себе не отдает хранимую им культурную информацию, поэтому требуются специальные и особым образом ориентированные усилия преподавателя-русиста и учащихся. Безусловно, изучение русского языка должно быть связано с изучением истории и культуры России: "...изучение страны данного языка должно стать такой же целью, как и изучение техники языка" (Н.К.Крупская).

Необходимость выйти за пределы "техники языка" очевидна. Таким образом, лингвострановедение как один из самых актуальных и перспективных разделов методики преподавания русского языка как иностранного становится объектом активных поисков и дискуссий.

Кафедрой русского языка СПбГАК составлено лингвострановедческое пособие по истории России, предназначенное для учащихся подготовительного факультета (продвинутой этап), которое может быть использовано также и на I курсе. Пособие было апробировано в 1993/94 и 1994/95 уч. гг., и практика показала результативность включения в программу курса истории.

Занятия по курсу "История России" преследуют несколько целей:

1. Подготовить студентов гуманитарных специальностей к восприятию обширного материала на лекциях по русской литературе, истории, мировой художественной культуре; к чтению научной литературы.
2. Ввести и закрепить необходимый минимум общенаучной и специальной лексики и синтаксических структур, характерных для научного стиля речи.
3. Расширить пассивный лексический запас учащихся гуманитарного профиля.
4. Представить историю России в хронологической последовательности и дать ознакомительный материал этимологического характера; на этой основе ввести русскую фразеологию и словообразование.

Таким образом достигаются две основные цели: научить языку как средству коммуникации и одновременно ознакомить учащихся с историей России.

Лингвострановедческая тема "История России" идет параллельно изучению системы падежей русского языка, видов глагола, глаголов движения, типов синтаксических отношений. Обучение языку осуществляется по принципу комплексности: страноведческий материал согласован с лексико-грамматическим минимумом I курса или продвинутого этапа подготовительного факультета. Страноведческая информация используется для закрепления и активизации речевых навыков, осваиваемых иностранными учащимися.

Лингвострановедческое пособие по истории России состоит из двух частей¹, включающих тексты с подготовительными упражнениями и грамматические упражнения на лексическом материале каждого текста. Первая часть пособия ориентирована на знакомство с жизнью и деятельностью выдающихся личностей Российского государства (Ярослава Мудрого, Александра Невского, Ивана Грозного и др.) и охватывает период с IX в. до воцарения Петра I. Вторая часть содержит тексты, непосредственно связанные с историей Санкт-Петербурга.

Работа по курсу предполагает изучение двупланной семантики фразеологизма; активное пополнение безакзивалентной лексики: топонимов, антропонимов. Даются объяснения по поводу соматического языка русских и языка повседневного поведения, т.е. совершается выход в речевой и поведенческий этикет.

Подобный характер работы требует широкого привлечения наглядных пособий (в основном репродукций с икон, картин Н.Рериха, В.Васнецова, М.Нестерова и др.) и ТСО (демонстрация диафильмов, слайдов).

Работа над текстами ведется постепенно. Между чтением предыдущего и последующего текстов данного цикла делается перерыв (1 неделя), во время которого происходит работа по накоплению учебно-бытовой лексики и усвоению необходимого грамматического материала. Характер учебных заданий разнообразен, занятие включает несколько этапов.

1. Подготовительные упражнения, вводящие новую лексику.

2. Первичное чтение текста про себя с целью выявления основной информации путем поисковых заданий.

3. Вторичное чтение текста вслух. Этому этапу соответствуют упражнения на выделение смысловых блоков текста, установление логических связей между его частями, составление простого и сложного плана.

Формирование навыков чтения, говорения, письма и аудиовосприятия осуществляется комплексно. Обучение конспектированию с листа и на слух является перспективной задачей; проводятся специальные тренировочные упражнения для подготовки к этому виду работы.

4. Набор грамматических упражнений к каждому тексту позволяет отработать опорный лексико-грамматический материал, известный учащимся.

Одновременно ведется внеаудиторная работа: просмотр кинофильмов на исторические темы ("Андрей Рублев", "Иван Грозный", "Руслан и Людмила"); прослушивание музыкальных произведений разных эпох,

посещение театров ("Князь Игорь", "Борис Годунов", "Царская невеста" и др.); посещение выставок в Русском музее и Музее этнографии; экскурсии по городу.

Завершением работы по курсу может стать сочинение на предложенную тему и устный экзамен.

И.Я.Нагаев,
И.Г.Абелян,
А.Е.Гролинская,
Т.А.Павлова,
В.С.Касторовский

Специальность "Культура здоровья" как необходимый раздел подготовки студентов вузов культуры

I. Уровень и состояние культуры конкретного общества есть интегральный показатель его развития в политическом, социально-экономическом и иных сферах. В последние десятилетия XX в. культура все более начинает осознаваться как фундаментальная характеристика личности. Человек немислив вне культуры как личность. Выпускник вуза культуры несомненно должен обладать высоким уровнем культуры.

Программами подготовки студентов на кафедрах Академии предусмотрено преподавание и привитие им профессионально, языково, правовой и других элементов культуры. Лишь культура здоровья не нашла отражения ни в одной из действующих программ обучения студентов Академии.

Между тем является аксиомой положение о том, что современный человек, а выпускник Академии тем более, не имеет права считаться образованным и культурным, не освоив культуру здоровья.

В Древнем Риме говорили: *valetudo bonum optimum* (Здоровье - наивысшее благо). К этому бесценному дару человек должен относиться разумно. Культура здоровья предполагает не только знание полезных и важных сведений и рекомендаций, но и активное использование полученных знаний и применение их в повседневной жизни.

Культуру здоровья определяют как умение жить, не вредя своему организму, а принося ему пользу. Для этого необходимо: понимать условия, в которых живет человек; знать характеристики окружающей среды; изучать свои индивидуальные качества и особенности; разумно соотносить субъективного себя с объективным миром, чтобы наилучшим образом войти в него, без ненужных и полчас болезненных потерь; помнить, что здоровье во многом зависит от образа жизни, правильного отношения к труду, отдыху и быту.

Сохранение и обретение здоровья - процесс управляемый, во

многим зависящий от самого человека. Жить возможно дольше, оставаясь практически здоровым – достижимая цель, она должна стать нормой истинно культурного человека.

2. Жизнь современного человека сопряжена также с постоянно окружающими его факторами риска, как природного, так и техногенного происхождения. Статистика показывает, что каждый человек не менее одного раза в жизни попадает в экстремальную ситуацию. Подготовка человека к действиям в экстремальных ситуациях также немыслима без знания основ культуры здоровья, в частности без знания и умения оказывать первую медицинскую помощь при угрожающих жизни явлениях.

3. Выпускник Академии культуры – это организатор и пропагандист здорового образа жизни. Еще в 1989 г. доцентами Академии Г.М.Бирженюком и Р.А.Еременко были изданы методические рекомендации по пропаганде и утверждению здорового образа жизни, в которых они указывали, что содержание мероприятий по данному вопросу не отвечает интересам и потребностям современного человека и не отражает уровень развития научных взглядов на те или иные аспекты проблемы. Последнее обстоятельство объясняется тем, что выпускники Академии поверхностно знакомы или вовсе не знакомы с нормами здорового образа жизни, профилактикой ряда распространенных заболеваний, гигиеной жизнедеятельности и т.д. В самом деле, как можно говорить, например, о профилактике СПИДа, не имея понятия, что это за болезнь, каковы меры ее профилактики. И это в то время, когда заболеваемость СПИДом в Санкт-Петербурге в 1996 г. увеличилась вдвое по сравнению с 1995 г. (А.Г.Виноградова).

Этот пробел в подготовке студентов Академии может и должен ликвидировать курс "Культура здоровья".

4. По инициативе коллектива кафедры и деканата библиотечно-информационного факультета (Л.В.Трапезникова, Е.П.Сударикова) кафедра в течение пяти последних лет ведет преподавание курса "Культура здоровья" студентам III курса библиотечно-информационного факультета по 24-часовой программе, утвержденной ректором Академии. Содержанием курса являются вопросы физиологии труда, гигиены жизнедеятельности, гигиены женщины, наркомании, основ сексологии, профилактики венерических заболеваний, СПИДа и др.

При проведении анонимного опроса 86% студентов ответили, что такой курс им очень нужен.

В отзыве по результатам проверки работы кафедры в январе 1997 г., как и в акте проверки кафедры в июне 1992 г., штаб по делам Ю и ЧС Санкт-Петербурга вновь дает рекомендации о введении

курса "Культура здоровья" в программу подготовки студентов всех факультетов Академии.

Следует отметить, что наша Академия первой среди вузов города ввела этот курс в практику обучения студентов одного из факультетов. В то же время в подавляющем большинстве учебных заведений Европы и США этот курс является обязательным.

5. Пятилетний опыт преподавания курса позволил отработать всю необходимую учебно-методическую документацию и подготовить для студентов учебное пособие "Культура здоровья" объемом 15 печ. л.

6. Исходя из изложенного, считаем возможным сделать вывод о необходимости введения спецкурса "Культура здоровья" в программу подготовки студентов всех факультетов Академии и преподаванию его на всех без исключения факультетах Академии.

Коллектив кафедры "Охрана здоровья и защита населения" надеется, что конференция профессорско-преподавательского состава Академии, учитывая необходимость введения в программу подготовки студентов дисциплин, соответствующих изменившимся требованиям к специалистам культуры, поддержит инициативу кафедры и деканата библиотечно-информационного факультета о введении курса "Культура здоровья" на всех факультетах Академии.

В.Н.Бледнова,
А.П.Фроленков

Использование активных методов обучения в учебном процессе по физическому воспитанию студентов

Одним из основных направлений развития педагогики на современном этапе является разработка и использование активных методов (или форм, если говорить об организационной стороне дела) обучения. К их числу относится проблемное обучение, характеризующееся привлечением произвольного и непроизвольного внимания, постановкой учебной проблемы и вовлечением занимающихся в активный поиск знаний. Такой путь обучения способствует целенаправленному овладению новыми теоретическими решениями возникающих в учебном процессе вопросов. Приобретение знаний сопровождается формированием у занимающихся практических качеств, способностей и умений.

Так называемые "педагогические игры" - разновидность поискового метода. Под этим методом понимается имитационное моделирование жизненных ситуаций, требующих группового решения.

Для педагогических игр характерно: 1) наличие определенного сюжета (сценария); 2) противодействие двух антагонистических сто-

рон - участников игры; 3) необходимость использования определенных знаний; 4) необходимость найти и реализовать оптимальное решение.

Основная цель игры - научить ее участников применять приобретенные знания, умения и навыки в обстановке, максимально приближенной к реальной. Фактически здесь проигрывается множество ситуаций, которые могут встретиться в практике. Это позволяет многократно воспроизводить "активно обучающую обстановку".

Предложенная методика прошла апробацию в ряде вузов и признана наиболее приемлемой для подготовки инструкторов-общественников.

Именно в работе с данным контингентом предмет игрового моделирования, требующий проявления педагогических и организаторских способностей, оптимально отвечает задачам подготовки.

Опыт использования такого подхода позволил предположительно установить продолжительность, содержание и последовательность действий по его реализации в практике.

1. Для подготовки к педагогической игре требуется 6 - 8 часов, а для непосредственного проведения и последующего анализа - 2 - 4 часа.

2. Подготовка состоит в разработке сценария игры, ее хода и приемов управления деятельностью участников.

3. В подготовку входит, кроме того, изготовление наглядных материалов; разрабатывается метод оценки деятельности участников игры; организаторы игры ориентировочно репетируют схему сценария.

4. Наилучших результатов удалось достичь при 3 - 4-часовой игре с детальным разбором и анализом ее на следующий день.

Использование в учебном процессе по физическому воспитанию элементов проблемного обучения обуславливающих постоянный поиск оптимальных ответов, вызывает у студентов стремление к самостоятельному решению возникающих задач, пробуждает глубокую заинтересованность и творческую активность.

И.Г.Абелян

Опыт чтения спецкурса "Культура здоровья" студентам
III курса библиотечно-информационного факультета

С 1991 г., по инициативе кафедры охраны здоровья и защиты населения и деканата библиотечно-информационного факультета, поддержанной и утвержденной ректоратом СПбГАК, студентам III курса БИФ читается спецкурс "Культура здоровья" по 24-часовой программе.

Программа спецкурса "Культура здоровья" предусматривает проведение 11 двухчасовых занятий, преимущественно в форме лекции, и завершается недифференцированным зачетом.

1. Окружающая среда и здоровье человека.

В лекции даются основные представления о таких понятиях, как "здоровье", "биосфера", "экология" (особенно социальная экология). Рассматриваются причины нарушения равновесия в системе "человек - биосфера", последствия этого нарушения, основные природоохранные мероприятия.

2. Физиология труда человека.

В лекции рассматриваются основные представления о трудоспособности и способы повышения эффективности умственного труда, даются рекомендации по режиму чередования труда и отдыха с учетом физиологических особенностей рабочего цикла человека; даются основные понятия эргономики, организации рабочего места и профилактики профессиональных заболеваний.

3. Гигиена жизнедеятельности человека.

В рамках двух практических занятий даются основные представления о гигиене питания, рациональном питании, сбалансированности рациона; о количественном и качественном составе продуктового набора с подсчетом калорийности; о профилактике заболеваний алиментарной природы. Рассматриваются вопросы гигиены водоснабжения с нормами микроклимата и методами оценки; гигиена одежды, обуви, личная гигиена.

4. Психологические аспекты образа жизни.

В лекции рассматриваются проблемы, связанные с употреблением наркотиков: причины, механизм формирования зависимости, основные направления профилактики и роль учреждений культуры в борьбе с наркоманией.

Рассматриваются также проблемы, связанные с употреблением алкоголя, особенно в молодом возрасте, даются основные сведения о профилактике алкоголизма и роли учреждений культуры в этой работе.

5. Гигиена женщины.

6. Охрана материнства и детства.

В рамках двух учебных занятий, которые проводятся только для студенток, рассматриваются вопросы, связанные с особенностями женского организма во все периоды его развития. Даются основные рекомендации о личной гигиене, гигиене половых отношений; режиме труда и отдыха, особенно в период беременности; обсуждаются вопросы контрацепции, искусственного прерывания беременности. Излагаются основные положения законодательства, направленные на охрану здоровья женщины. Рассматриваются физиологические основы беременности и родов, физиологические особенности новорожденного и основы ухода за ним.

7. Психогигиена, психопрофилактика и их место в образе жизни.

В лекции раскрываются понятия "психогигиена", "психопрофилактика", рассказывается о механизме формирования неврозов, излагается концепция стресса и дистресса. Даются практические рекомендации по снижению интенсивности отрицательных эмоций, поведению в конфликтных ситуациях, гармонизации семейных отношений.

8. Сексологические аспекты образа жизни.

В лекции рассматривается история развития сексологии и ее современное состояние. Подробно анализируется теория З.Фрейда о стадийном психосексуальном развитии человека и современные представления об этом, даются определения основных понятий сексологии, излагаются проблемы полового воспитания и просвещения.

9. Физическая активность и здоровье.

В лекции рассматриваются физиологические основы физической активности как необходимого элемента жизнедеятельности, анализируются последствия гиподинамии, даются методические рекомендации по выбору форм занятий, а также способы самоконтроля физического состояния во время и после нагрузок.

10. Библиотерапия.

В лекции рассматриваются проблемы, связанные с книгой как лечебным фактором; дается характеристика психотерапевтических процессов при библиотерапии; излагаются конкретные методики библиотерапии при различных заболеваниях и болезненных состояниях.

Первый же год чтения спецкурса показал, что студенты им заинтересовались. Это подтверждается не только личными впечатлениями преподавателей, но и результатами анонимного анкетирования студентов, проведенного дважды - в 1992 и 1994 гг. Вопросы анкеты (как общие - оценка курса, уровень преподавания курса, так и конкретные - какие разделы понравились, какие не понравились, какие темы надо исключить, какие дополнительно включить в программу) позволили, после обработки более 200 анкет, установить, что 86% студентов оценивают курс как полезный и нужный, а уровень преподавания как высокий.

Наибольший интерес студентов вызвали темы "Охрана детства", "Гигиена жизнедеятельности человека", "Физиология труда человека". Анализ вопросов, задаваемых студентами, показал не только достаточно высокий уровень заинтересованности темами, но и, к сожалению, очевидные пробелы в знаниях, относящиеся к здоровью и его укреплению, гигиеническим нормам и многому другому.

В результате неоднократных коллективных обсуждений, программа

спецкурса несколько раз корректировалась. Некоторые темы, в частности "Библиотерапия", были исключены из программы как слишком сложные; другие, в частности "Гигиена жизнедеятельности человека", "Факторы риска жизнедеятельности человека", "Профилактика венерических болезней" и СПИДа, были включены в базовый курс "Основы безопасности жизнедеятельности" и читаются студентам всех факультетов.

Пятилетний опыт чтения спецкурса "Культура здоровья" доказывает его необходимость для подготовки специалистов в вузах культуры. Об-разно говоря, этот курс возвращает нас к античным идеалам, к плато-новскому понятию "калокагатия" - единству развития духа и тела, равно важных для человека.

Раздел III. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

Д.Н.Катышева

К вопросу о фундаментализации художественного образования

Один из способов противостояния кризисным явлениям в стране — новые подходы к высшей школе, которая уже сегодня должна думать о подготовке не просто специалиста, но личности с высокой интеллектуальной и эстетической культурой. Надо отказаться от самодовольства и чувства самодостаточности в области художественного образования. Любая школа, любая система, если она не испытывает тенденции саморазвития и самосовершенствования, — постепенно высыхает, выветривается, как нива, которая не получает целительной влаги.

Не случайно крупнейшие деятели мировой культуры XX века — А.Арто, А.Аппиа, Л.Висконти, Ф.Дзефирелли, П.Брук, Е.Гротовский, А.Эфрос, Ю.Любимов, Г.Товстоногов, имея за плечами многовековой опыт развития театрального искусства, выдвинули новые модели воспитания творческой личности, способной передать в творчестве сложнейшие процессы современной действительности и духовного мира человека, его природу чувств.

На путях совершенствования высшей школы, тем более Академии культуры, есть свои препятствия. И это помимо инерции и "бронзовеющих" стереотипов. Вместо политико-идеологического диктата, который еще недавно пронизывал все живые токи образования, теперь возникает другая опасность — "утилитарных знаний", отвечающих злобе дня. Возникает переориентация ценностей, смена гуманистических — на ценности материального порядка. А между тем все настойчивее даются себе знать необходимость в широкообразованном интеллигентном человеке и специалисте с высоким духовным и нравственным горизонтом, безукоризненным художественным вкусом, с чувством памяти культурных традиций отечественных и зарубежных. Принцип "обрывочных знаний" в области художественного образования плодит самоуверенную, агрессивную посредственность.

В этой связи стоит задача фундаментализации образования, научного обеспечения профилирующих дисциплин, в которых доминируют практические навыки, а в дальнейшем — практическая деятельность.

К примеру, режиссура театрализованных представлений и праздников, включающая основы драматургии и сценарного мастерства.

В последние годы изменилась парадигма развития народных праздников. Помимо возникновения новых (День семьи, День защиты детей и др.), наблюдается возвращение к праздникам традиционной отечественной культуры (проводы зимы, рождество, святки, масленица, овадьба по народному обычаю и др.).

Все это требует углубленного фундаментального освоения огромного пласта народной культуры. Здесь "обрывочными знаниями" не обойтись. В традиции народных праздников прослеживается своя драматургия, принципы театрализации, особая знаковая система, кровная связь с менталитетом этноса, с его корнями — религией и фольклором. Стремление к истине, к мудрости, вопрошение о назначении, смысле и образе жизни, слияние с природными циклами бытия. Здесь программируется здоровый, нравственный образ бытия.

Предмет режиссуры, независимо от специализации, требует фундаментальных знаний по истории мирового театра, осмысления смены театральнo-драматических систем, понимания различных действенных структур (в эпосе, лирике, драме). Безотлагательного решения потребуют историко-теоретические проблемы семантики и семиотики сцены, художественного пространства, законы пространственно-пластической композиции. В связи с проблемами праздников и народных обычаев неизбежно возникает необходимость изучения смеховой традиции в отечественной и мировой культуре. Перечень проблем можно продолжить.

Фундаментализация образования — путь к формированию специалиста, достойного выпускника Академии культуры.

С.Т.Махлина

Любовь к искусству

1. Любовь — величайшее чувство, присущее человеку. И не случайно, что с глубокой древности этому уникальному явлению уделялось серьезное внимание. Нет ни одного народа, в мифах которого любовь не получила бы отражения. Философское осмысление любви проходит через всю историю человечества, включая и XX век. И в древнеиндийской философии, и в древнекитайской любви были посвящены отдельные трактаты.

В Древней Греции рассуждения о любви мы находим у всех ведущих философов - и у пифагорейцев, и у Сократа, и у Платона, и у Аристотеля... Подчеркнем, что, анализируя любовь, философы нередко связывали её с искусством. Так, пифагорейцы считали, что музыкальный интервал - октава - есть символическое выражение любви. Постепенно любовь классифицировалась, типизировалась, иерархизировалась. В эпоху средневековья, когда земной мир воспринимался как отражение высшей божественной сферы, любовь получила осмысление как разделённая на высшую, небесную, духовную и низменную, земную, плотскую. Впрочем, еще у Платона мы найдем иерархизацию любви. И выражение "платоническая любовь", получившее распространение в XIX в. - аберрация его идей.

Любовь сама по себе может быть направлена на другого человека (подразделяется на плотскую, чувственную, страсть, сыновнюю, материнскую, братскую, духовную), на высшее существо - Бога; обращена к Родине, к тем или иным предметам, к знанию, к искусству.

2. Особая сфера проявления любви - искусство. Пожалуй, нет ни одного произведения искусства, в котором не была бы отражена любовь - счастливая (что встречается реже), несчастная, взаимная, неразделенная, трагически не совпадающая с чувством долга и т.д. И в каждую эпоху, в разных странах, в зависимости от социальных условий чувство это претерпевает различные модификации. Вот почему, несмотря на то что чувство любви одно из самых древнейших, произведения искусства, отражающие любовь, неизменно вызывают интерес, который никогда не пропадает.

Любовь - один из немногих, но самый распространенный сюжет произведений искусства. И, конечно, тема любви в произведениях искусства - очень объемная и, пожалуй, неисчерпаемая. В данной работе хотелось бы остановиться на несколько ином проявлении этого чувства, а именно: на любви к искусству. Следует только оговориться, что приведенная выше классификация дана огрубленно, жестко; в реальной действительности типы любви могут совпадать, мягко перетекая одна в другую. Градации здесь расплывчаты, неопределенны, не могут быть резко очерчены.

Любовь личностна, индивидуальна. И в искусстве каждый человек проявляет эту свою неповторимость. Кто-то тянется к литературе, кого-то больше привлекает живопись, кому-то ближе музыка и т.д. И в каждом виде искусства проявляются свои пристрастия, привязанности к жанрам, стилям, эпохам, авторам. В психологических словарях любовь

определяется как "высокая степень эмоционально-положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его в центр жизненных потребностей и интересов субъекта (любовь к родине, к Матери, к детям, к музыке и т.д.)". Но любовь к искусству характерна не только искусству музыки, а включает в себя все его виды. У каждого конкретного человека в зависимости от способностей, условий жизни, личного опыта проявляется любовь к определенному или нескольким видам искусства, а иногда и широко — к искусству вообще.

3. Любовь — это дар. И как всякий дар, он не дается всем. Получают его избранные. Но как дар, он связан с определенными ограничениями, неудобствами. Одаренные люди очень часто испытывают определенные трудности, которых не ощущают и даже не могут себе представить люди, не наделенные каким-нибудь даром. Быть одаренным трудно. Вот почему большинство людей предпочитает быть счастливыми, здоровыми, богатыми, но отнюдь не наделенными особыми способностями. И в любви предпочитают быть любимыми, но отнюдь не любить. Ибо любовь предполагает самопожертвование, подвижничество, одержимость, утонченность чувств, не схожих с восприятием окружающих, что рождает трагические коллизии, а отсюда и страдание, и неразделенность чувств, и горестные эмоции, и непонимание и т.д.

Мчат
автомобили
по улице,
а не свалят наземь.
Понимают

улицы:

Человек —
в экстазе.
Сонм видений
и идей

полон
до крышки.

Истинная любовь всегда бескорытна. Но в то же время она требовательна, ненасытна, приносит много душевных мук. Вместе с тем дар любви открывает возможность увидеть в предмете любви то, что непоступно обыденному восприятию, выявить лишь возможные, потенциальные качества в предмете поклонения.

Любить —
это с простынью,
бессонницей рваных,
срываться,
ревнуя к Копернику,

его,
а не мужа Марьи Ивановны,
считая
своим
соперником...

Благодаря особой настроенности, нацеленности на объект избрания, любовь способна предвидеть будущее, или, точнее сказать, "вспомнить" будущее. Влюбленный оказывается зорче, точнее и дальновиднее в восприятии, нежели тот, кто не подвержен этому чувству. При этом любовь способствует росту творческих дарований. Благодаря любви предмет её раскрывается полнее, ярче и глубже, нежели в обыденном восприятии. И все эти качества проявляются в любви к искусству. Любовь — это всегда стремление к совершенству, к высшим проявлениям человеческого духа, творческому началу в человеке.

4. Любовь к искусству возможна в двух вариантах: 1) к созиданию художественных произведений и 2) к восприятию художественных произведений и их интерпретации. Как и любая классификация, членение всегда страдает вульгаризацией, схематизмом и известной неточностью. Создавать художественное произведение, не любя произведение искусства, не стремясь воспринять как можно большее их число, практически невозможно, хотя примеры подобного рода можно и привести. Так, знаменитый современный художник Фрэнсис Бэкон демонстративно объявил: все, что ему нужно было в истории искусства узнать, он уже воспринял, и потому занят только творчеством, а не восприятием чужих произведений. С другой стороны, тот, кто ощущает непреодолимую тягу к восприятию произведений искусства, в конечном итоге испытывает творческую потребность и самому попробовать себя в любимом виде искусства, и если не становится творцом, то часто становится великолепным интерпретатором искусства, критиком, остро чувствуя в все новаторские идеи в современном ему искусстве и глубоко переживая созвучные его времени элементы языка искусства прошлых эпох. И все же, анализируя любовь к искусству, разделим эти две разновидности.

5. Любовь к восприятию искусства — более распространенное явление, нежели любовь к созиданию художественных произведений, ибо все же творческий потенциал личности может быть при этом ниже, нежели при создании художественных произведений. И, на первый взгляд, кажется простым развлечением. Еще аббат Жан-Батист Дюбо советовал: когда человек мучается вопросом "Что бы делать, чтобы ничего не делать?", лучшее средство — восприятие искусства. Занимательно. Увлекает. Главное — не скучно. Вот почему его современник Вольтер считал, что все жанры в искусстве хороши, кроме скучного. Действительно, чаще всего любовь к искусству начинается как развлечение, за-

бава. У многих на всю жизнь тяга к искусству остается на этом уровне. Реже и лишь у некоторых она перерастает в истинное чувство, страсть; и тут-то и совершаются великие таинства трансформации, присущие истинной любви. Итак, уже отмечалось, что истинная любовь в первую очередь бескорытна. Как правило, все те, кто испытывает истинную любовь к искусству, стремятся бескорыстно способствовать развитию таланта. Вспомним Александра Филипповича Смирдина, щедро платившего А.С.Пушкину за его произведения. Можно с уверенностью сказать, что любовь к искусству наградила его даром увидеть талант современника (увы, дар редкий и не часто встречающийся). То же можно сказать и о Петре Ивановиче Шукине — любовь к изобразительному искусству подвигла его на поддержку Анри Матисса. Петр Иванович Шукин приобрел лучшие произведения художника (отчего теперь у нас в стране богатейшее собрание творений А.Матисса в мире). Примеров подобного рода можно привести много.

Любовь всегда созидательна. И после подвижников любви к искусству всегда остаются памятники этой любви в виде собраний, коллекций, музеев.

К сожалению, часто любовь трагична. И А.Ф.Смирдин, и Савва Морозов из-за своей любви разорились. Но остался памятник их любви в виде произведений, созданию которых они содействовали своей страстью.

6. Другая ипостась любви к искусству — творческий дар. Он встречается, как уже отмечалось, еще реже, чем любовь к восприятию искусства. Для такой любви необходима природная одаренность в какой-либо области, т.е. определенные зачатки, которые благодаря любви приобретают возможность развития. Увы, довольно распространенный случай — графоманство: любовь к творчеству без надлежащих данных. Графоманство по своей сути является в конечном итоге одним из элементов творческого дара. Но отличить графоманство от творческой одержимости порой довольно сложно. Творец очень часто задумывается, прав ли он? Уверенных в себе всегда и во всем художников не существует. Как и всякая любовь, любовь к искусству сопровождается терзаниями, сомнениями, беспокойством, одержимостью. Но, как всякая любовь, она вознаграждается минутами блаженного восторга, когда удается создать именно то, о чем грезилось и мечталось. Именно в такие минуты может вырваться фраза: "Ай да сукин сын, ай да молодец!" Но минуты такие редки и непродолжительны.

Творчество требует человека всего без остатка, самозабвенного ему служения. И даже тогда, когда со стороны кажется, что человек легко и беззаботно живет, создавая произведения "как птица поет", на самом деле для создания художественного произведения "душа обязана трудиться и день и ночь, и день и ночь".

Да, любовь часто трагична, и, как правило, любой новатор испытывает горечь непонимания, трагического осознания своего одиночества. Часто наиболее совершенные творения гения современниками отвергаются, воспринимаются как упадок таланта, опустошение и истощенность возможностей. И должно пройти время, иногда довольно длительное, чтобы по достоинству оценить вклад художника в сокровищницу искусства, когда остальные дорастут до его понимания. Обычно считается, что талант пробьется. Это совсем не так. Часто первопроходец, тот, кто первым открыл новые возможности выразительных средств в искусстве, остается неизвестным. Слава достается второму, который "не столь одержимый, но все ж неплохой", сумел находки первого воплотить в удобную, доступную многим форму.

Любовь делает провидцем. И каждое истинное произведение искусства, несомненно всегда создаваемое с любовью, становится провозвестником идей, которые будут волновать будущие поколения, как бы "воспоминанием будущего". Вот почему оно оказывается нетленным и, созданное в незапамятные времена, продолжает воздействовать и волновать людей, отстоящих от него и во времени и в пространстве.

7. Совсем недавно дочь Михоэlsa, ведя в Израиле занятия по актерскому мастерству, для того чтобы занять в дипломном спектакле чернокожего студента-фаллаша, поставила "Отелло" В.Шекспира. Эта пьеса вызвала у режиссеров замешательство: когда Отелло выслушивает обвинения в неверности Дездемоны, все самые страшные доказательства он воспринимает довольно хладнокровно, и лишь только когда он слышит о платке, он падает (по ремарке В.Шекспира) без чувств. Объяснения замечанию автора давались самые разные. Но вот когда чернокожий студент сыграл эту сцену, он после изображения обморока встал и ушел. На недоумение руководительницы он ответил, что больше играть нечего. Отелло умер. Оказалось, что, по представлениям людей его племени, утеря платка, передававшегося по наследству от поколения к поколению, означает смерть рода. Сомнительно, чтобы В.Шекспир знал об этом, но творческая любовь способна не только провидеть будущее, но и предсказать прошлое.

Известно, что от любви до ненависти — один шаг. И как часто в искусстве художник от самозабвенной отдачи своему цетищу переходит к его проклятию, как часто отказывается от него, мучительно разочаровавшись и часто проклиная свой жребий. И все же любовь возвращает его, как раба на галеры, к искусству.

Любовь придает способность воспарить духом над действительностью, уйти от условностей, принятых в той или иной среде. То, что современникам часто кажется пошлостью, и есть в искусстве уход от пошлости и подлости жизни и остается воспеванием красоты любви.

Любовь — стимул и великая движущая сила в искусстве, подвигающая нас на высокие начинания и дела.

8. В современной науке искусство рассматривается как система элементов, в которой для создания художественного произведения обязательно наличие автора (авторов) и воспринимающего (пусть не всегда реального, но потенциально предусматриваемого автором). Безусловно, и автор, и воспринимающий занимаются творческим процессом, с разных сторон направленным на художественное произведение. В XX в. творчество стало предметом пристального анализа, изучения психологами. Усиленное внимание уделяли анализу творчества З.Фрейд, К.Г.Юнг, Э.Фромм и многие другие. Соглашаясь с Эрихом Фроммом, что любовь является продуктивной ориентацией характера, целью данной работы было показать, что одним из важных компонентов творческого процесса является любовь, не углубляясь в психологический аспект анализа.

Н.Н.Суворов

Вещь как артефакт

Мир вещей, как известно, является воплощением физических и духовных способностей человека, а также развитием и совершенствованием его родовых сил, направленных на окружающую среду и на самого себя. Об этом достаточно написано в философской литературе.

Однако в художественной культуре XX в., и особенно в его второй половине, вещи порой выступают парадоксальным образом — утрачивают свою функциональную направленность и приобретают, при условии включения их в сферу искусства, новые черты, новые функции и новую природу.

Для авангардного искусства характерна тенденция выхода за пределы традиционной изобразительной практики. Одним из таких нарушений привычного художественного языка явилось обращение к реальной вещи, помещенной на холсте или демонстрируемой в качестве арт-объекта. Художники, принадлежащие к направлениям так называемого "белого искусства", "минимализма", а также "концептуализма", полагали, что обращение к реальной вещи снимает с произведения искусства коммерческую направленность, всегда ассоциируемую с салонным искусством — признаком вырождения, а также упрощает поиски формального решений. Всякая вещь обладает присущей ей формой.

Таким образом, художественное творчество использует в своей практике физические свойства натуральных материалов, тотальную реальность и формы предметного мира. Художник представляет в своём произведении эту реальность особым, непривычным способом, внося в её трактовку умозрительность, тонкость, интимность и неуловимость.²

Реальные вещи, включённые в структуру произведения, утрачивают свою функциональность, но наделяются сверхсмыслом и даже новыми значениями, которые могут радикально отклоняться от изначального ценностного статуса. Так, старый уют в композициях Владлена Гаврильчика превращается в "ship -объект". В результате подобного отношения к вещам появилась новая эстетика — *really made* — создание произведений искусства не красками или другими привычными материалами, а реальными предметами, воспринимаемыми зрителями и как предметы, используемые в обиходе, и как сверхпредметы, наделённые дополнительным содержанием и смыслом. В такой манере создавали свои произведения Раушенберг, Уорхол, Дюшан, Кляйн, И.Макаревич, В.Воинов, Д.Пригов и мн. др.

Вещь, введенная в живописное пространство, наполняла его новым смыслом. Например, подобные метаморфозы можно видеть у Пикассо, Оскара Рабина. Помимо шокирующей необычности, диссонанса материалов и стилистической эклектики, произведение вдруг приобретало импульс бесконечности.

Реальная вещь, в силу её функционирования и обращения в культурном потоке, с одной стороны, обладает единичностью и уникальностью и тем самым согласуется с неповторимым характером художественного произведения.

С другой стороны, всякая вещь, созданная человеком, соединена множеством связей и отношений с множеством других вещей, а при помощи ассоциаций со всем миром культуры. (Сравни древнекитайский философский принцип: "Сидя во дворе, можно созерцать Вселенную").

Боякая реальная вещь окружена ассоциациями глубоко личного и общечеловеческого характера придавая произведению разнообразное смысловое звучание и мощное энергетическое поле. Восприятие зрителя вовлекается в процесс освоения произведения с помощью своеобразной "шокотерапии", вызванной удивлением и непривычностью решения. Тривиальная вещь, помещенная в неизвестную семантическую ситуацию, вызывает у зрителя сильную работу воображения, стремление проникнуть в сверхсмысл, подняться над привычной трактовкой, воссоздать творческий образ.

Так, восприятие картин Оскара Рабина начинается с элементарного разглядывания реальных вещей, прикрепленных на холсте. Но на следующих этапах освоения образного строя произведения мысль "ввинчивается" в общий живописный смысл и это происходит на фоне постоянного антагонизма вещи и живописного пространства и его разрешения.

Вещь в таком произведении одновременно выступает как конкретная вещь, связанная с бытом, как обобщенный символ вещи, поскольку она вырвана из среды своего "специализированного" существования; и как эстетический объект, наделенный цветовыми переливами, пространственной формой — вещь становится своеобразным мостом между живописной плоскостью и окружающим предметным миром.

В условиях массового производства вещей, характерного для современного мира, возникает естественная ностальгия по утраченной неповторимости вещей прошлых времён. Вплоть до XX в. вещь, как правило, была связана со своим владельцем, выступая его функциональным портретом, отождествлялась с его индивидуальными способностями и поступками. Вещи одухотворялись и сакрализировались. Владение вещью могло изменить судьбу владельца. Вещь превращалась в квазисубъект.

Массовая штамповка вещей, формирующая жизнедеятельность современного человека, является отражением его мечты об изобилии, но также, в обратном порядке, объединяет и стандартизирует его потребности — "Довец оказывается пойманным в собственные сети".

Безликость и банальность вещей массовой культуры вызвали естественный протест художественного сознания. Помещение вещи в новые для неё условия, включение её в атмосферу художественного вымысла явилось попыткой вернуть предмет к прежней его неповторимости.

Вещь становилась артефактом, который следует рассматривать, исследовать, обдумывать, видеть в нем новые, неожиданные свойства — ассоциативную бесконечность и общекультурные значения, выходящие за пределы самой вещи.

Такой подход к трактовке некоторых направлений авангардного искусства позволит понимать их как закономерное следствие развития культуры XX века.

Примечания

I. Артефакт (лат. — искусственно сделанное) — процесс или образование, несвойственные изучаемому объекту в норме (См.: Советский энциклопедический словарь. — М., 1981).

2. Art and artists. 1970. Vol. 4. № II. P. 4.

Н.С.Барсегова

Внутренняя речь в рождении живого слова

Существуют три вида речи: устная, письменная и внутренняя. Каждый из этих видов речи имеет свои характерные особенности. Часто в письменную речь вплетается разговорная. Например, в письмах, в художественной литературе, насыщенной диалогами, полилогами, монологами. А в процессе общения с аудиторией живая разговорная речь переплетается с особенностями письменной речи.

И письменная и устная речи рождаются внутренней. Этот органический процесс речевого действия человека лежит в основе рождения живого слова чтеца при исполнении произведений художественной литературы; актера, действующего в спектакле в образе того или иного персонажа. Ибо это единый органический закон природы и творчества.

В совместной работе режиссера-педагога с исполнителем следует пристальное внимание уделять внутренней речи героев. Внутренняя речь есть общее выражение строя личности: его убеждений, потребностей, вкусов. В сознании человека бесконечно отпечатываются и вновь формируются все предлагаемые обстоятельства жизни и людей. Внутрен-

ний мир человека наполнен лицами, образами, событиями. Возникая в сознании исполнителя внутренняя речь вызывает эмоциональную реакцию: радость, гнев, подозрение, страх, ненависть, грусть... А это чрезвычайно важно в искусстве, где не должно быть чисто информационной, не насыщенной эмоциями, чувствами, действиями невыразительной речи.

Внутренняя речь важна и для создания перспективы развития мысли-действия, художественной перспективы. Ведь внутренняя речь это и есть движение смысла, речевая стихия формирования новых мыслей.

В первоначальной работе над исполнительским материалом во внутренней речи выявляются разрозненные, относительно самостоятельные факты и обстоятельства. Затем устанавливается множественность их связей и отношений к ним.

Внутренний умственно-речевой процесс, включенный в систему действий и отношений к происходящему в произведении, оказывает влияние на речевое действие исполнителя, предваряет и подготавливает общение со зрителями.

Чрезвычайно важно умение думать не только в моменты произнесения самого текста, но и в зонах молчания. Это ведет к непрерывности органического процесса рождений слова, раскрытия жизни человеческого "духа-роли", игры "от зерна" образа.

И главное: постижение того, что заложено в исполнительском материале, является моментом развития собственной духовности: постигая новое исполнитель обогащает себя - свой собственный мир и познает глубинные процессы жизни.

И.Г.Родченко

Возрождение риторики

В последние годы отечественная культура переживает серьезный кризис.

Пытаясь построить высокотехнологичную цивилизацию, исходя из двухмерных представлений о мире, мы почти не востребуем, а часто и активно сопротивляемся третьему измерению, укорененному в самой глубине человеческой души. Имя этому измерению - дух, духовность. Духовность индивидуума и совокупности целого народа не является чем-то пустым, ирреальным, каким-то отвлеченным религиозным понятием. Нет, именно посредством напряженной внутренней работы человеческого духа на путях "живой и таинственной целесообразности"

(слова принадлежат русскому философу И.А.Ильину) складывается Культура. Культура как выражение смысла существования нации. Как всякое содержание культура проявляет себя в различных формах, но общим для всех человеческих культур остается то, что их центром, смысловым зерном было и остается — Слово, Язык, Речь.

Различные науки предметом своего изучения почитают Язык. Это и филология, и лингвистика, и стилистика, и поэтика, и во многом философия и психология. Достойное место среди этих уважаемых направлений человеческой мысли занимает на протяжении нескольких тысячелетий одна из древнейших отраслей человеческого знания — наука риторики.

1. После долгого перерыва в средних и высших учебных заведениях России появился новый, а точнее старый новый предмет — риторика. Это очевидный плюс в системе отечественного образования по нескольким причинам:

а) резкое снижение уровня речевой культуры, особенно у детей и подростков;

б) явное неумение владеть и управлять своей речью у так называемой элиты нашего общества — людей, определяющих воздействие СМИ, работников образования и культуры, деловых кругов, политиков;

в) нарушение логосферы русской культуры агрессивным вторжением американских и западноевропейских моделей речевого поведения, искажающих традиционный русский риторический идеал.

2. Для преодоления этих недостатков необходимо, во-первых, создать единую отечественную систему обучения риторике, которая включала бы в себя методику преподавания этого предмета в средней школе и вузах. Несмотря на наличие сегодня различных учебных пособий по риторике, методик её преподавания, они, как правило, не только не связаны между собой единой идеей, но зачастую противоречат друг другу. Риторика сегодня, в зависимости от предыдущей деятельности преподавателя, приобретает либо схоластический, либо филологический, либо якобы чисто "практический" (без знания законов практической риторики) характер. Таким образом, поле риторического образования распадается на части, никак не связанные друг с другом.

Во-вторых, необходимо исправлять сложившиеся отклонения в современном преподавании риторики.

Проанализировав различные учебные пособия, приходишь к выводу о том, что эти издания повторяют опасные ошибки, которые как раз и

мешают созданию единой отечественной системы обучения риторике.

1) Отрыв от традиции отечественного красноречия, например в области историко-сравнительной риторики. Почему-то принято считать, что таковая наука появилась на Руси только в XVII в., а первым крупнейшим ритором считается М.В. Ломоносов. Таким образом отсекаются действительные корни отечественной риторики, безусловно, не совсем понятные секуляризованному сознанию, но несмотря ни на что живущие в проповедническом искусстве митрополита Иллариона, архиепископа Луки Ефимия, святого Кирилла Туровского, преподобного Феодосия Печерского, а также в сохранившихся в летописях боевых речах князей, известиях о торжественных панегириках на княжеских пирах, речах на тризнах и народных собраниях.

2) Незнание, а соответственно отсутствие способов обучения практической риторике; либо отделение практики от теории.

В нашей Академии давно разработана, на основе трудов К.С. Станиславского, акад. И. Павлова и др., методика обучения искусству словесного взаимодействия. Эта методика открыта и зафиксирована в трудах профессора Э.В. Савковой и весьма полезна именно как руководство для обучения практической риторике, ибо практика в красноречии это и есть умение владеть внешней и внутренней техникой словесного действия.

3) Отсутствие четких целей и идеалов в обучении риторике. Под идеалом мы понимаем именно риторический идеал, кровно связанный с отечественными традициями и корнями уходящий к философии Платона. В наших же трудах, часто скопированных с американских учебников, на первый план выходит релятивистское (утверждающее относительность истины) учение, замешанное на эгоистичной целесообразности, или так называемый "софистический идеал".

Для достойного и эффективного возрождения риторики необходимо приложить усилия, направленные на создание единой системы обучения этому предмету, начиная с младших классов средней школы и заканчивая вузом. Система эта должна опираться на традиции и законы отечественного красноречия, не исключая и советский период нашей истории.

Из риторики ученики должны извлекать не только знание, но и умения. Теория должна быть оправданием практики.

Необходимо серьезное общение и взаимодействие между преподавателями и учеными, работающими в области преподавания риторики, а также необходима разработка методики подготовки в вузах преподавателей риторики в средних школах и гимназиях.

Инсценированный рассказ в учебном процессе

Искусство слова всегда было и остается популярным жанром эстрады, и если сегодня живы такие речевые жанры, как фельетон, юморески; живы, но звучат реже юмористические рассказы классиков в исполнении артистов, то такой эстрадный жанр, как инсценированный рассказ сошел с подмостков современной эстрады.

А ведь недавно (в 50-60-е гг.) искусство инсценированного рассказа занимало ведущее место на эстраде. Успех определялся тем, что в рассказе всегда есть событие, интрига, борьба; в живых диалогах раскрываются характеры героев, их внутренний мир, мотивы поступков. А это всегда привлекает внимание зрителей, вызывает желание "заглянуть в чужую жизнь" и посмеяться над увиденным и услышанным. Именно — увиденным. Ведь в этом и заключается притягательность этого жанра.

Два исполнителя не только рассказывают, но и разыгрывают смешные сценки из жизни героев рассказа. Зрители всё понимают, что происходит на сцене. Ведь в инсценированном рассказе авторский текст всё разъясняет. В действие включены не только сами диалоги, но и весь текст автора.

Есть существенная разница между исполнением отрывка из драматического спектакля и инсценированного рассказа. Если в диалогах из драматических спектаклей артисты не подчеркивают своего отношения к действующим лицам, а живут в образе героя, то в инсценированном рассказе главный герой — автор, его позиция, его отношение к персонажам рассказа. Это отношение и передают рассказчики через прямую и косвенную речь автора. В инсценированном рассказе нет полного перевоплощения в образ действующего лица. Исполнители рассказывая — показывают (ведут диалоги, монологи, общаются и т.д.)

В инсценированном рассказе нет "четвертой стены". Главный партнер рассказчиков — зритель. Всё внимание направлено на него. Даже ведя диалог и общаясь друг с другом, исполнители все реплики автора "бросают" в зрительный зал. Например: Она — "Узнай я, что ты натворил хоть сотую долю того, что сделал Трамб, я ... мигом! Адьё тогда!" Он — "Так ... Гм... Какая ты у меня ... А я и не знал ... Хе-хе-хе... (говорит ей — своей жене) и тут же бросает в зрительный зал следующую фразу — "врет бабенка и не краснеет!"

В инсценированном рассказе важно, чтобы оба исполнителя имели одинаковую текстовую нагрузку. И здесь нужен прием подхвата, прием "действенной эстафеты" — умения подхватывать и развивать повествование. Существует ряд приемов, позволяющих осуществлять это важное требование.

"Начало и конец — всему делу венец". Эту закономерность воздействия на зрителей не следует игнорировать. Надо найти интересное, захватывающее внимание аудитории начало и конец исполнения, который бы вызвал эмоциональную реакцию зрителей.

Специфика инсценированного рассказа — "рассказывая показывать" — требует продуманных мизансцен и минимум необходимых предметов. Именно минимум. Ибо главное действующее лицо в инсценированном рассказе само слово. "Чем меньше для глаза — тем больше для души". Эти слова К.С.Станиславского должны быть ключом исполнения. Поэтому организация жизни тела исполнителей играет важную роль в передаче существа произведения.

Чаще всего инсценируются юмористические произведения. Потребность в смешном — вечная потребность человека. В смехе — душевное здоровье человека. Подлинный юмор — это большая интеллектуальная насыщенность и хороший вкус. В учебном процессе следует развивать чувство юмора, познавая его природу, изучая приемы комического.

Существует два вида комического: комизм внешний (комизм положений, ситуаций) и комизм внутренний (комизм характеров). Второй вид юмора — комизм внутренний — наиболее характерен русским художникам. В произведениях Н.В.Гоголя, М.Е.Салтыкова-Щедрина, А.П.Чехова именно комизм характеров определяет природу самих персонажей, раскрывает социальные пласты жизни. Воспитывать у студентов чувство юмора, основанного на комизме характеров, — важнейшая задача обучения и воспитания на предмете "Сценическая речь".

Чувство юмора как социальное явление, родившееся в ходе исторического процесса развития общества, находится под сильным влиянием национального характера. В основе комического лежат глубокие народные обычаи, представления, языковые стереотипы, ассоциативные связи и т.п. Поэтому чувство юмора развивается с первых дней занятий на простейших пословицах, поговорках, баснях, сказках... Ведь в простейших пословицах и поговорках, по словам Н.В.Гоголя, "всё есть: издевка, ¹насмешка, попрек, — словом всё шевелящее и задирающее за живое".

Чаще всего юмор бывает более тонким, скрытым в подтексте. Для того, чтобы его донести до зрителя, необходимо владеть особым мастерством, знать ряд закономерностей психофизического поведения рассказчика; особенности "подачи" фраз, слов, заключающих в себе комизм. "Тонкий комизм. Подготовить смешную фразу — темпераментом и другим поднятием тона и нервов, потом сократить все жесты, чтобы обратить внимание на лицо. Смешную фразу сказать просто совсем, и, наконец, поддержать в том же настроении лицо и паузу. Потом бросить игру как уже оконченную".² Этот совет К.С.Станиславского выявляет ряд закономерностей, которые необходимо знать исполнителям инсценированного рассказа.

Воспитывать чувство тонкого юмора, скрытого в подтексте, помогает работа над воплощением в искусство инсценированного рассказа произведений А.П.Чехова. Не говоря уже об высочайших художественных достоинствах рассказов А.П.Чехова, о природе русского комизма характеров, раскрытых в них, они удобны для работы тем, что невелики по объему: "Ушла", "Загадочная натура", "Теща адвокат", "Комик", "Папаша", "Дачники", "Длинный язык" и др.

Работа над жанром инсценированного рассказа преследует две важнейшие цели: возродить этот жанр на эстраде и воспитать подлинное чувство юмора у будущих актеров и режиссеров драматического искусства.

Примечания

1. Гоголь Н.В. Собр. соч. Т.6. — М.: ГИХЛ, 1950. — С. 164.
2. Станиславский К.С. Из записных книжек. Т. I. — М.: ВТО, 1986, — С. 136.

И.В.Шиловская

Риторика в начальной школе: анализ методических пособий

Наше время — время свободы слова как одного из неотъемлемых прав человека. Но это право требует умения пользоваться тем ценнейшим даром, которым наделен человек, — даром слова; умения передавать свои мысли и чувства, доказывать, утешать... Мы пока только мечтаем о выпускнике школы, который умел бы общаться, слушать и говорить так, чтобы его слушали; умел оценивать чужую и, конечно, свою речь; умел словесно импровизировать и стремился бы постоянно совершенствовать свою речь.

Начинать это приближение к современному речевому идеалу нужно как можно раньше, чтобы, по выражению советского лингвиста В.И.Чернышева, "открыть уста детей", пока они еще обладают особыми способностями "впитывания" речи. Пока школа, на мой взгляд, к сожалению, в полной мере не решает этой задачи. Причин тому много.

Но главная из них — это отсутствие разработанной на научной основе методики развития речи младших школьников, хотя попытки создать методику есть.

В основном учителя школ работают по книге "Речь и культура общения" авторского коллектива: Т.А.Ладыженской (руководителя и редактора), Р.И. Никольской, Г.И.Сорокиной, Н.В.Ладыженской. Авторы предлагают разработки уроков, в которых формулируется задача урока; раскрывается последовательность, возможный ход работы в классе, обозначающий основные её этапы: беседа, работа по тетради, подведение итогов; даются краткие лингвометодические комментарии, которые помогают учащимся осмыслить суть новых понятий.

Обучение по этой программе задумано авторами как увлекательное дело, требующее творчества как от ученика, так и от учителя. Поэтому описанные в книге фрагменты уроков, как правило, носят проблемный характер и предлагают использование различных приемов, в первую очередь игровых. Ведь игровой метод давно доказал эффективность более легкого достижения искомых результатов в овладении речевым мастерством.

Хорошо, что появились книги по детской риторике, но, к сожалению, в них большее внимание уделено лишь языковой культуре письменной речи и не раскрыт механизм искусства речевого взаимодействия, что и является, собственно, риторикой. Это одно из серьезных упущений. Также много ошибок в разделе "Логика речи", нет четких разделов, да и нарушен стиль. (Например, даются названия разделов и тут же формулируется практическое задание).

Несмотря на многие упущения, сам факт преподавания риторики в школе — отраден, но необходима подготовка преподавателей, владеющих курсом "Риторика"; создание более грамотных пособий, которые давали бы полное представление о предмете и учили бы искусству убеждения живым действенным выразительным словом. Пополнить школы такими кадрами может наша Академия. А созданием методических пособий сейчас занимается наша кафедра. Многие преподаватели апробируют в школах проверенный годами метод преподавания риторики проф. Э.В.Савковой.

Специфика преподавания риторики в старших классах
средней школы гуманитарной направленности

В последние годы мы наблюдаем такое отрадное явление, как возрождение интереса к предмету "Риторика" и введение его в старших классах гуманитарной школы в цикл дополнительных предметов, таких как история города, мировая художественная культура, психология и др.

Поэтому целесообразно брать темы для устных выступлений, речей, подготавливаемых учащимися, из материала, изучаемого на этих предметах.

Кроме того, преподавание риторики тесно связано с преподаванием литературы. И на тех и на других уроках предполагается освоение учениками основных моментов процесса логического мышления, изучение нормативов русской литературной речи, выразительных средств языка и т.д.

Из-за недостатка времени и обилия тем для рассмотрения, учитель литературы нередко вынужден заменять устный вопрос письменным, тем более возрастает значение предмета "Риторика".

Риторика — это наука о способах убеждения, о способах воздействия на умы и сердца людей; чтобы овладеть риторическим мастерством нужно освоить целый комплекс знаний, умений и навыков. Нам бы хотелось выделить те из них, которые, как нам кажется, наиболее важны для учащихся старших классов школы.

Особое внимание при изучении предмета риторики следует уделить:

- внутренней технике речи, а именно восстановлению процесса органичного рождения слова и речевого взаимодействия в условиях публичного выступления;
- навыкам фонационного дыхания, навыкам голосообразования;
- изучению особенностей мелодики русской речи, интонационного богатства русского языка (у многих учащихся наблюдается монотонная речь и читабельная интонация);
- формальной логике как науке о закономерностях правильного мышления, поскольку учащиеся зачастую алогичны в построении рассуждений;
- искусству художественного слова, а именно исполнению поэтических произведений (учащиеся с трудом отвыкают от механического заучивания текста, овладевают на уроках риторики стиходействием, единством формы и содержания в стихотворной речи).

Для достижения необходимых практических результатов уроки риторики в старших классах гуманитарной школы должны быть организованы как практические занятия. В ходе урока — в упражнениях, практических заданиях и т.п. должен проявить себя каждый учащийся, так как только в таких условиях возможно вырабатать необходимые навыки свободного речевого взаимодействия.

В проведении урока особенно эффективно использовать игру, т.е. соревновательный характер упражнений (командное и личное первенство) активизирует учащихся, создает необходимую атмосферу, пробуждает положительные эмоции, позволяет учащимся овладеть действенным словом.

Широкое использование в работе малых жанров фольклора (пословицы, поговорки, скороговорки) находит эмоциональный отклик у учащихся, создает необходимый настрой на уроке.

Комплексный характер построения урока, чередование упражнений и заданий, относящихся к различным разделам предмета, делает урок динамичным, воспитывает навыки переключения внимания, чувство темпоритма, столь необходимые оратору.

В основном же риторику в школе преподают учителя литературы и русского языка и сводят преподавание к изучению культуры речи и выразительных средств русского языка.

Однако это является лишь частью предмета, в котором главным должно стать овладение процессом органичного мышления в устной речи и мастерством речевого взаимодействия.

Л.П.Смирнова

Основная доминанта развития риторических навыков в младшей школе

Образование современного ребенка начинается в более раннем возрасте, нежели в совсем недавнее время. Сейчас в школу приходят дети 6-7 лет с весьма значительным запасом слов (от 3 до 6 тыс.), практически владеющие грамматикой родного языка; многие из них сочиняют стихи, умеют придумывать и рассказывать интереснейшие фантастические и реальные истории. И самое важное, что почти каждый начинающий свою школьную жизнь ребенок представляет из себя

яркую, неповторимую индивидуальность, проявления которой очевидны; и в первую очередь это словесные, риторические проявления. Свое видение окружающего мира и зачастую свой, оригинальный способ выражения этого видения посредством слова.

И вот проходят первые годы обучения в школе и перед нами печальная картина – словарный запас обедняется, речь становится сухой, шаблонной, засоряется всякого рода "словами-паразитами" и жаргонизмами, в общем речевом тоне появляется зажатость, несвобода, отсутствие своего взгляда на предметы и явления или боязнь его выражения, неведомо куда улетучиваются живые эмоциональные оценки. Ребенок теряет свою естественную детскую непосредственность и начинает говорить не так, как он хочет и видит, а так, как надо. И вот это последнее обстоятельство вызывает опасения. Понимают ли в нашей современной школе, "как надо" говорить на родном языке? Занимает ли этот вопрос достойное место в системе нынешних образовательных ценностей?

Еще несколько лет назад можно было обвинить во всех школьных грехах прежнюю систему, устаревшие программы, влияние пионерских и комсомольских организаций, заформализованность школьной жизни и т.п. Но сейчас всего этого вроде бы нет... Существуют самые разнообразные формы обучения, всевозможные варианты организации учебного процесса, интересные программы, проекты частных образовательных учреждений, школы развития и прочие заведения, где детей начинают образовывать и развивать чуть ли не с пеленок. И все, казалось бы, направлено на формирование яркой личности с глубоким творческим отношением к жизни и соответственно к речи. Благодаря всем этим усилиям наши современные дети, казалось бы, должны не просто хорошо, правильно говорить по-русски, но владеть словом чуть ли не на уровне искусства. Происходит ли это в действительности?

В некоторых школах, особенно перешедших в статус гимназий, сейчас вводится предмет "Риторика". Там, где к этому относятся достаточно серьезно, риторiku начинают изучать с самого юного возраста – в подготовительных и первых классах. И это правильно. Исходя из личного опыта преподавания риторики в младшей школе, мы пришли к выводам, что самое благодатное время для закладывания основ постижения искусства слова, понимания этого искусства как живого, практического, яркого и убедительного словесного действия

приходится именно на младший школьный возраст: 6-7-8 лет.

И здесь мы возвращаемся к уже прозвучавшему выше, отнюдь не риторическому вопросу - имеют ли учителя нашей современной школы хотя бы приблизительное представление о том, каким образом нужно заниматься детской риторикой. Что это, собственно, за предмет? В чем состоит смысл, если можно так выразиться, сверхзадача преподавания риторики в школе, и прежде всего в младших классах.

Именно эти вопросы должны, как нам кажется, волновать руководство тех школ, в которых решили ввести преподавание риторики, и, естественно, тех учителей, на чью долю выпала эта непростая задача.

Каких результатов ожидаем мы от занятий риторикой с младшими школьниками? Хотим ли мы научить их говорить просто дикционно чисто, смело и более или менее верно логически, или... Или, быть может, смысл занятий детской риторикой - в формировании самого отношения к слову, к речи; вернее, в сохранении того естественного, непосредственно-игрового начала, которое присутствует в восприятии речи у детей более младшего возраста?..

На наш взгляд, основной доминантой риторического развития ребенка младшего школьного возраста является формирование ассоциативного восприятия речи, чувства образа слова, звука, предложения; развитие эмоционально-ассоциативной памяти, умения воплощать зафиксированные подсознательные образы в живой речи, превращать их в яркую действительную киноленту видений.

"Если не хочешь прослыть болтуном, за каждым словом разумеешь действительность". Эти замечательные слова академика И. Павлова как нельзя лучше отражают собственно суть занятий детской риторикой. Научить детей за каждым словом, пусть еще не совсем понятным по смыслу, или даже звуком, видеть конкретный живой образ, цвет, характер, предмет или ощущение и попытаться выразить свое видение в непосредственном процессе рождения слова, - вот, как нам думается, наиважнейшая задача учителя риторики в младших классах.

Выполнению этой задачи служат самые разнообразные приемы и способы. Во-первых, сам принцип построения урока, предполагающий и использование риторических игр, занятий голосоречевым тренингом,

опять-таки на игровой основе; упражнений на воспитание внимания, памяти, цвето-звуковых ассоциаций, применение вариантов риторического рисования и т.д. Во-вторых, освоение учениками младших классов приемов художественного чтения - исполнение поэтических произведений, а также непереносное использование в работе так называемых малых фольклорных форм - пословиц, поговорок, скороговорок, сказок и т.п. В-третьих, формирование ассоциативного восприятия речи путем занятий актерским мастерством и непосредственной риторической практики, т.е. выход на аудиторию, участие в школьных мероприятиях.

К сожалению, учителя младших классов или преподаватели гуманитарных дисциплин, которым, как правило, приходится заниматься детской риторикой в тех школах и гимназиях, где этот предмет вводится в учебный процесс, не вполне отдают себе отчет: чего они, собственно, хотят добиться от детей на уроках риторики. Очень часто результат занятий представляется превратно и проявления его ожидаются слишком быстро.

Детская риторика относится к тому редкому и глубокому виду научно-практических предметов, смысл занятий которыми обнаруживается не сразу, а в течение времени, иногда весьма продолжительного, зреет в недрах восприимчивой детской души, чтобы потом, воздействуя комплексно на все ее проявления, полностью сформировать отношение к Слову как краеугольному камню нравственного и эстетического мировоззрения человека.

О.И.Марченко

Риторика за рубежом (датский вариант)

Говорить о преподавании риторики в Дании нельзя вне связи с образом жизни и формами эмоциональных взаимоотношений в этой стране, вне анализа датской системы образования и воспитания вообще.

Датское государство гордится прежде всего своей демократией. Последнее понимается намного обширнее, чем просто определенная общественная форма правления. Определить это понятие коротко, четко и однозначно не возможно, столь широкий смысл вкладывают в него датчане, подразумевая под ним практически образ жизни на всех уровнях взаимоотношений между людьми в своей стране.

Диалог — вот универсальная модель датской демократии, датских отношений на любом уровне: между членами семьи, между учителем и учеником, между муниципалитетом и горожанами, между королевой (сегодня) и парламентом. Хочется обратить внимание на главную заповедь демократии: взрослые и ответственные люди должны достигать согласия или компромисса, обсуждая свои проблемы друг с другом и учитывая интересы каждого. И, что особенно важно, процветание демократии зависит не от политического уровня — конституций и парламентов, а от личностного — мировоззрения, т.е. права каждого свободно думать и высказываться.

Демократическое общение можно понимать следующим образом: люди встречаются и говорят, достигая в разговоре лучшего понимания проблемы. Исходя из этого они уже в состоянии принять решение, которое устраивает не только отдельную личность или отдельный класс, но которое справедливо для всех. И единственным способом принятия решения является дискуссия, диалог. Ведь когда двое, трое или более — может быть, целый народ — должны оценить прошлое, дать анализ настоящему и принять решение о будущем, вероятнее всего у них возникнут разногласия. Люди все разные, живут в разных условиях, имеют разные интересы, поэтому они и судить будут по-разному, и мнения высказывать различные, т.е. возникнут противоречия и внутренний конфликт. Однако решения принимать надо; значит, надо искать выход из конфликта. Среди двух путей решения конфликта первый: можно драться за свою правоту с позиции силы. И второй путь: можно добиваться нужного результата путем убеждения, т.е. риторическим путем. История знает такое бескровное разрешение конфликтов с помощью специального искусства убеждать (риторики) и искусства рассуждать (диалектики). В давние времена в Афинах демократия подразумевала народные собрания, где путем свободных и открытых дебатов пытались достичь договоренности. Но ведь и сегодня спорящие стороны, разговаривая, пытаются осветить проблему со всех сторон и тем самым достичь более правильного и глубокого понимания причины конфликта. Риторическое взаимодействие, нацеленное на взаимное понимание и уважение — вот сущность демократии.

Эта позиция определяет и специфику датской системы образования. Символом народного просвещения в Дании стало имя Николая Грунтвига (1789—1872). Поэт, просветитель, политик, проповедник, он явился основателем датской школы. По силе таланта и по следу, оставленному в датской культуре, его ставят рядом с великим сказочником Андерсеном. Среди наблюдений Грунтвига можно найти, например, такое: чтобы жить полезной и настоящей человеческой жизнью, "нужно

только доброе сердце, здравый смысл, уши, способные услышать, и умение разговаривать с людьми, которые умеют объяснить, откуда снисходит свет, освещающий человеческую жизнь".

Именно Грунтвиг стал основателем и новой школы — Народной Школы, которую он назвал "школой жизни". Накопление знаний само по себе здесь не является целью обучения. Науки, по Грунтвику, важны не более, чем любая другая человеческая деятельность. Современная народная школа и сегодня прежде всего учит демократии. Стиль преподавания — свободное общение, партнерские отношения между учителями и учениками. Необходимость ежедневно решать реальные проблемы по поддержанию жизни школы — необходимый воспитательный момент, имеющий непосредственное отношение к демократии.

Удивительным, с одной стороны, является тот факт, что по отношению к слову, к дискуссии в Дании можно поставить диагноз, насколько демократичны те или иные взаимоотношения между людьми; а с другой стороны, риторическое искусство, искусство речевой коммуникации редко найдешь в учебных программах средних и высших школ. И хотя сами датчане зачастую недовольны качеством звучащего слова, они находят объяснение этому факту. Здесь можно заметить некоторое сопротивление традициям школы *public speaking* в западном понимании этого навыка как эффективной речи, умения достигнуть лидерства и успеха в любой сфере деятельности. Для датской философии жизни неприемлема позиция лидерства как цели; неприемлема система, поощряющая человека, который, используя все средства, рвется иметь влияние и власть. Этот путь самоутверждения не датский.

В Дании есть специальный институт, занимающийся проблемами ораторского искусства, — это факультет риторики в Копенгагенском университете. Этот факультет открылся в 1970 г. и по настоящее время готовит специалистов в этой области знаний. Первый год обучения включает в себя такие специальные дисциплины, как "Устная риторика" — теория и практика, "Письменная риторика", "Язык и стиль", "Фонетика", "Аргументация", "Голосовой тренинг". Со второго года учебная программа предлагает "Литературные чтения" (чтение и анализ классической и датской драматургии) и предметы общегуманитарного цикла на выбор: "Массовая коммуникация", "Лингвистика", "Философия", "Культурология", "Педагогика", "Литература", "Киноискусство" и др.

Последние два года обучения делают особенный акцент на таких предметах, как "Теория и практика риторики", "История риторики", "Риторика и критицизм", "Публичная риторика", "Общественные отношения", "Педагогика образования". Преподаватели факультета риторики читают этот предмет и для студентов других факультетов университета, личным выбором включивших в свою учебную программу риторику.

Невероятным в отношениях преподавателя и обучающихся представляется отсутствие давления, полное доверие к творческой самореализации личности. При этом приходилось наблюдать искреннюю увлеченность студентов и самоотдачу. В попытке объяснить это явление размышления привели к экзистенциальной философии, предшественником которой был датский теолог и писатель Серен Кьеркегор. Постигая себя самого, человек обретает свободу, которая есть выбор своей сущности, своего существования (от лат. *existentia* - "существование"). Кьеркегор выступил противником рассуждений с точки зрения всеобщего: человечества, народа, государства, считая это безличным путем философствования и делая акцент на индивидуальности конкретной неповторимой личности.

Говорят, один из великих государственных деятелей прошлого определил демократию одним словом: "дискуссия". Именно этот риторический способ взаимоотношений можно наблюдать в Дании. Решающий фактор здесь - слово, обращенное ко всем, созидаящая речь, помогающая создать гуманную человеческую общность. Об этом мы сегодня много размышляем и спорим в нашей стране. И потому могло бы быть полезным знакомство и осмысление зарубежного опыта, например датского.

Е.А.Соболева

Сценическая педагогика:

из опыта Санкт-Петербургской актерской школы

(мастерская проф. В.В.Петрова)

В настоящее время, в дни бурных перемен, в театральной педагогике, помимо новых творческих поисков, очень важно сохранить и передать традицию, опыт, накопленный многими годами работы ведущих театральных педагогов. В докладе анализируется опыт одной из самых интересных петербургских актерских мастерских - мастерской проф. Владимира Викторовича Петрова.

Характерной особенностью стиля Мастера является большая мера доверия к студенту-актеру. Здесь нет суеты, нет насилия, мелочности, нет так часто встречающегося форсирования процесса. Есть не-

спешность, постепенность обучения, расчет на большую творческую самостоятельность студента. Есть доверие к ученику, вера в него, и, совершенно определенно, радость творчества. Такой подход приносит поразительные результаты. Не случайно после окончания занятия студенты часто долго еще остаются, что-то ищут и пробуют.

Особенное внимание в актерском тренинге и этюдах здесь уделяется подробности жизни: деталям предлагаемых обстоятельств, мелочам физического бытия. Подробность, конкретность — самый короткий путь в мир наших чувств, в нашу эмоциональную сферу.

Очень рано студент на деле понимает, что самое важное из предлагаемых обстоятельств — это обстоятельство-препятствие; то обстоятельство, которое в данную секунду преодолевается. Эти обстоятельства-препятствия следует непрестанно подставлять, именно они рождают "целую симфонию поведения".

Интересно, чисто по-актерски понимается в мастерской "событие". Сценическое событие часто понимают результативно, как некий поворот, перелом в действии. В мастерской В.В.Петрова события понимают как процесс; здесь важно прежде всего, как "я живу в событии".

И, наконец, все упражнения и этюды, все элементы актерской психотехники и все профессиональные понятия здесь всегда связывают с тем, ради чего они осваиваются — с живой человеческой эмоцией, с миром наших чувств. В мастерской В.В. Петрова уже на первом курсе можно услышать такие "формулы", как, например, "событие удовольствия, печали, гнева, радости", "ритм досады" и т.д. Это значит, что, при всей опосредованности их главным сценическим "инструментом" — действием, они не должны теряться из виду, они составляют дух, цель и главную ценность методики.

В.Л.Фунтусов

Особенности органичного формирования театральных методик

Методическое обеспечение театральной специализации имеет свои особенности. Очень часто великолепно (с точки зрения теории) написанные работы не имеют здесь никакой ценности, а иной раз они скорее вредны, чем полезны. И наоборот, неординарные по стилю, необычные, вовсе не наукообразные строки интересны и полезны студенту. Так происходит оттого, что в режиссуре очень непросто выявить подлинную её специфику. Еще сложнее бывает адекватно зафиксировать её в методическом пособии.

Единственно уникальной подлинной сущностью сценического ис-

кусства в целом и режиссуры в частности можно признать живой, процессуальный характер сценического действия. Именно потому, что действие — материал живой, трудно зафиксировать способы управления им. Необходимо "остановить" живую ткань сценического действия, обрисовать такие же живые способы работы с этим текущим, подвижным материалом. Но нужно уметь сделать это так, чтобы не умертвить процесс. Это — главный парадокс сценического искусства, сценической науки, сценической педагогики.

В связи с этим в комплексе методического обеспечения следует искать те способы, те подходы, которые позволяют "остановить мгновение" сценического творчества, не прерывая его живого течения...

Чаще всего самым удачным здесь становится изложение процесса работы режиссера во всей его полноте, со всеми подробностями, — так, чтобы он возникал перед читателем как живой. Это особая мера наглядности; она не фрагментарна, она — суть и особенность методического подхода.

Главное здесь — предельная конкретика. Описание напоминает стенограмму, точно фиксирующую каждую подробность, каждый поворот процесса, будь то репетиция или самостоятельная работа режиссера. Описание процесса — самодовлекуще, оно исчерпывает как теорию, так и практику вопроса. Оно — самоценно, ибо сохраняет неповторимость процесса.

Еще один признак такого изложения — сиюсекундность: она создает в читателе эффект присутствия.

Хорошо помогает в создании эффекта присутствия также прямое обращение к читателю.

Еще одна особенность: театральная методика, как правило, обращена к чувству читателя, она эмоциональна. В значительной мере это обеспечивается конкретностью описания: конкретика всегда рождает эмоцию, это самый короткий путь в нашу эмоциональную сферу.

И, наконец, театральная методика должна быть глубоко личностной, она — плоть от плоти своего автора, только тогда она проникнет в читателя.

В практике кафедры режиссуры есть методические жанры, прошедшие испытание жизнью. Это, например, жанр обработанной стенограммы репетиции. Или жанр режиссерского комментария. Это — "дневник работы режиссера". Или — прямой диалог с читателем, положенный в основу серии "Самостоятельная работа студентов". Это запись и обработка фонограммы занятия, просмотра, спектакля, с последующим ее просмотром и обсуждением,

Роль самооценки студента в поэтапном
освоении учебного материала

Профессия — род трудовой деятельности, занятий, требующих определенной подготовки. Специальность — комплекс приобретенных человеком знаний и практических навыков, позволяющий ему заниматься определенным родом деятельности в какой-либо области материального или духовного производства.

Режиссер — творческий работник театра, осуществляющий постановку драматического (пьесы) или музыкального (опера, оперетта) произведения на сцене. Режиссер возглавляет весь процесс работы коллектива над созданием спектакля. Предлагая определенную интерпретацию пьесы, режиссер основывается на творческом проникновении в замысел автора. Он изучает материалы, касающиеся отраженной в пьесе исторической или современной действительности, определяет идейную направленность спектакля и ту общую задачу, ради которой осуществляется постановка данной пьесы. Стремясь к наиболее полному раскрытию содержания литературного (или музыкального) произведения через систему сценических образов, режиссер объединяет творческие усилия актеров, художника, композитора и других участников постановки. Он является организатором всех работ, связанных с созданием спектакля. Важнейшая часть деятельности режиссера — работа с актерами, направленная на развитие дарований исполнителей применительно к каждой роли.

Наиболее успешное освоение специальности человеком происходит тогда, когда он понимает, что и как делает; когда он сам может дать оценку своей деятельности на каждом этапе профессионального обучения.

Абитуриенты, прошедшие конкурс и зачисленные на курс института, становятся студентами, и обучение начинается в этот же день. На собрании группы преподаватели сообщают студентам план на весь период обучения по семестрам, акцентируя их внимание на задачах первого семестра; называют обязательную специальную литературу, которая им будет помогать не только в годы обучения, но и в дальнейшей их профессиональной деятельности.

Задача преподавателя в течение первого семестра обучения специальности режиссера драматического коллектива — дать возможность студентам познакомиться и освоить элементы мастерства актера (публичное одиночество, сценическое внимание, чувство правды и вера в предлагаемые обстоятельства, сценическое действие, мысленная свобода и т.п.) и режиссера (сквозное действие, жанр, решение сценической площадки и т.п.).

Процесс обучения в первом семестре строится следующим образом.

Каждый студент каждый рабочий день (всего в семестре — 100) выходит на сценическую площадку. Каждый студент должен сдать 25 этюдов и упражнений на оценку (принимается работа, оцененная от 3 до 5). Первые два показа работы оцениваются только преподавателем, который устанавливает критерии; в дальнейшем разбор проводят студенты, а педагог только подводит итог обсуждения.

Для того чтобы иметь право выйти на экзамен, студент должен набрать определенное количество баллов. 64 — "удовлетворительно", 71 — "хорошо", 78 — "отлично". Каждый пропуск занятия — минус 1 балл, отказ выйти на сценическую площадку — минус 0,75 балла, опоздание на занятие — минус 0,5 балла, досрочный уход с занятия — минус 0,25 балла. Если студент в течение семестра не нарушил этических норм ни разу, он приплюсовывает к своему семестровому результату 5 баллов.

За две недели до окончания каждого семестра каждому студенту объявляется, что он будет делать в следующем.

Во втором семестре студенты совмещают наблюдательную практику и самостоятельную работу.

Во втором семестре студенты совмещают наблюдательную практику и самостоятельную работу.

Второй этап обучения — работа режиссера с актером.

Первые три занятия во втором семестре преподаватель знакомит студентов с постановочным планом спектакля, который должен быть осуществлен к концу семестра.

Каждый студент, занятый в спектакле (всего ставятся три одноактных спектакля, т.е. каждым преподавателем), получает оценку, над которой он будет работать в качестве режиссера. Именно за эту работу он будет получать свои оценки — "баллы".

Преподаватель раскрывает ситуацию сцены, указывает на её значение в спектакле и только начинает репетицию с актерами (студентами), задавая направление в решении этой сцены. Репетицию с актерами студент проводит самостоятельно. Итог своей самостоятельной репетиции он показывает курсу, педагог делает замечания (в дальнейшем разбор проводят студенты — они же и оценивают работу товарища) и оценивает работу, сделанную студентом-режиссером.

Во втором семестре (март и апрель) студенты выполняют контрольные работы — написать постановочные планы по рассказам А.П.Чехова (например, "Лошадиная фамилия", "Налим", "Дочь Альбиона" и др.) и В.М.Шукшина (например, "Срезал", "Микроскоп", "Сапожки" и др.). Каждый постановочный план по рассказу (рассказы у студентов были разные) после анализа оценивался из расчета 20 баллов.

Количество баллов, дающих возможность студенту выйти на экзамен, то же, что и в первом и в последующих семестрах.

Каждый студент получает возможность в течение семестра поставить одноактный спектакль. Постановочный план спектакля формируется студентом вместе с педагогом; главное в данный период обучения — работа режиссера с актером, конечно же, под наблюдением преподавателя. Чем меньше вмешивается педагог в процесс репетиции, тем выше оценка студента в конце каждой недели.

Главное в лексиконе режиссера, когда он общается с актерами — глаголы. И поэтому в третьем и четвертом семестрах контрольные задания были связаны с постижением их значимости.

В пятом семестре студенты выполняли следующее контрольное задание — постановочный план по одной из многоактных пьес А.Н.Островского; шестом семестре — постановочные планы по многоактным пьесам Чехова, Горького, Сухово-Кобылина, Салтыкова-Щедрина, Андреева, Найденова, Тургенева (русская классика) — всего числом два.

В седьмом и восьмом семестрах студенты должны предъявить восемь постановочных планов по пьесам мировой классики (от Аристофана до Метерлинка) и пьесам XX в. (от Шоу до Зорина).

Каждый постановочный план разбирается подробно со студентом, после чего оценивается из расчета 20 баллов.

Третий этап обучения — работа режиссера над спектаклем. На данном этапе преподаватель только корректирует постановочный план спектакля, представленный студентом. Педагог оценивает готовность студента-режиссера к репетиции, прочтение ситуации, создание творческой атмосферы на репетиции, владение терминологией.

Таким образом, во время обучения в институте студент имеет возможность поставить три одноактных спектакля под наблюдением педагога (надо заметить, что принципы работы над одноактным и многоактным спектаклем одни и те же), а если учесть, что каждый студент принимал участие в качестве актера в создании как минимум шести спектаклей, то можно сказать, что студент выходит на постановку дипломного спектакля безбоязненно.

Подведем итог. Постоянный подсчет баллов заставляет студентов активнее усваивать учебный материал, чтобы не быть в хвосте группы. Анализ работы, показанной на сценической площадке, проводимый студентами под руководством педагога, приучает студентов не смотреть, а видеть, приучает точно формулировать свои мысли.

14 постановочных планов как контрольные задания, плюс 8-9 постановочных планов одноактных спектаклей, которые были поставлены в период обучения с его участием, помогают студенту научиться переводить пьесу (литература) в спектакль (драматическое искусство), воспринимать спектакль как единое целое.

Организация практических экзаменов и зачетов целиком лежит на плечах студентов, что приучает их к ответственности в своей работе.

Постоянная самооценка и самостоятельность, предоставляемые педагогом, дают возможность студенту получать знания, навыки и умения не только быстрее, но и, соревнуясь с однокурсниками, азартнее.

О.В.Немиро

Спецдисциплина "Сценография массовых
праздников" в системе подготовки режиссеров-
постановщиков

Процесс обучения и воспитания режиссеров-постановщиков театральных представлений и массовых праздников включает комплекс самых разнообразных дисциплин общего культурно-исторического порядка и три, на наш взгляд, основополагающих учебных предмета, а именно: сценарную драматургию любого типа, рода, вида и жанра праздника, режиссерско-постановочную практику и сценографию того или иного праздничного зрелища и представления.

Каждая дисциплина этой триады предполагает, что студент за период учебы на кафедре получает определенный минимум знаний одновременно и в области теории и истории культуры, прежде чем сталкивается с учебно-практической и самостоятельной работой. Конкретно к искусству сценографии студент приобщается прослушав и в какой-то мере самостоятельно освоив такие учебные дисциплины, как теория и история праздников и праздничной культуры в целом, история празднеств от античности и современности в конкретно-исторических условиях их функционирования.

В 1993 г. на научно-методической конференции "Новые технологии в подготовке специалистов отрасли культуры" мы кратко коснулись общих принципов преподавания интересующего нас курса: отказ от замкнутой инвариантной структуры, гибкость и мобильность подачи материала, внимание к изучению устойчивых "следов" памяти сценографической культуры прошлого и пр. Сегодня, представляется, следует обратить внимание на некоторые другие аспекты предмета.

Спецдисциплина "Сценография массовых праздников" читалась и читается с первых лет основания кафедры и, естественно, источниковая база и современная сценографическая практика комментировались через призму знаний, личного опыта и вкусов того или иного педагога. Сегодня учебный курс читается в течение трех семестров (на третьем и четвертом – второго и на пятом – третьего курса). Лекционные занятия по теории и истории сценографии отечественных празднеств и зрелищ перемежаются индивидуальными и практическими занятиями, консультациями. И в целом полугодовой курс завершается экзаменом с написанием обязательного реферата по рекомендуемой преподавателем тематике или по теме, предлагаемой студентом встречно.

Заметим, что тематическая композиция курса сохраняется и для студентов заочного обучения (II курс), где, в силу сжатого для обучения времени, преподавателем строго отбирается наиболее типичный материал, характеризующий приемы и методы декорирования в ту или иную конкретно-историческую эпоху функционирования праздничной культуры. Для студентов дневного и заочного отделения составлены и опубликованы отдельные учебно-методические программы (1993 – 1996 гг.), позволяющие студентам наглядно представить предлагаемую структуру курса, получить необходимые рекомендации, познакомиться с тематикой реферативных работ, списком основной литературы и пр.

Многолетний педагогический опыт позволил автору предлагаемой композиционной концепции в необходимой последовательности познакомить слушателей с историко-теоретическими аспектами сценографии массовых праздников и театрализованных представлений, понять специфику сценографического творчества — сценографии, декоративно-оформительского и театрално-декорационного искусства; определить его место в системе архитектуры, изобразительного, прикладного, декоративного искусства и дизайна; уяснить специфику сложных связей и взаимодействий между ними во имя художественной интеграции праздничной среды и празднующего человека.

Студент получает наглядное (с демонстрацией слайдов и черно-белых диапозитивов) представление об историческом изменении приемов, средств, элементов оформления города, парка и шествий в условиях смены стилевых направлений в культуре и искусстве, политико-идеологических требований, вкусовых пристрастий исполнителя и заказчика, в условиях научно-технического прогресса; знакомится с методикой подхода художника-оформителя к убранству архитектурно-организованного праздничного пространства (синтез, анти-синтез, "учет", или "неучет" архитектурной стилистики); постепенно приходит к пониманию творческой сценографической практики как искусства "большого театра", "большой сцены" в территориальных масштабах праздника, живущего по законам и правилам срежиссированного художником-постановщиком и режиссером-постановщиком зрелищно-игрового и экспозиционно-выставочного искусства, "разрушающего" привычный и повседневный зрительный стереотип и создающего новое, "принаряженное", а потому и непривычное художественно-эстетическое качество.

На наш взгляд, читаемый курс помогает студентам — будущим профессиональным режиссерам-постановщикам — понять роль и значение сценографии в деле художественной интеграции любого праздника и театрализованного представления, увидеть видовую и типологическую схожесть сценографии камерного театра и театра массовых зрелищ. Более того, на обширном историческом материале (литературно-архивные источники, исследования, рисунки, эскизы, фотографии и пр.), иллюстрирующем опыт прошедших веков, курс знакомит слушателей с основными художественными средствами изобразительных, пластических, пространственных искусств — о рисунком, светотенью, силуэтом, композицией, движением, ритмом и цветом, являющимися важнейшими и

для декоративно-оформительского искусства.

Обозначенные аспекты изучения теории и исторической практики сценографии "проецируются" в прикладном значении на анализ конкретных видов празднеств, применительно к архитектуре города от XVII до конца XX в. на убранство народных массовых гуляний, карнавалов в городе и в парке, торжественных парадов, демонстраций, спортивных зрелищ, театрализованных представлений. Отдельно изучаются световое и цветковое оформление ("световая архитектура" вечернего праздничного города, "светографика", "светоживопись"), вопросы светозвуковой интеграции праздника, фейерверки и иллюминации.

После завершения курса аспекты сценографии массовых праздников изучаются на более старших курсах, которые проводит художник-практик, один из ведущих сценографов города А.С.Пастернак, приобщая студентов к технологическим сторонам непосредственно практической творческой работы.

Думается, что комплексное изучение студентами вопросов теории, истории и современной практики в области сценографии способствует более глубокому осознанию ими, что сценография массовых праздников — составная и нераздельная часть творческой, художественной и режиссерско-постановочной работы в процессе "материализации" любого праздника, торжества, театрализованного представления.

В.М.Сергеев

Особенности преподавания технических дисциплин в гуманитарном вузе

I. Приоритет образования на новом этапе человеческой истории очевиден. Очевидно и то, что грамотность в широком понимании и грамотность в узком смысле, как частное знание и умение прикладывать это знание к работе, в том числе и творческой, невозможны в наш информационный век без достаточного понимания принципов технического устройства и работы средств, с которыми имеешь дело, например, компьютеров или современной фото-, кино- и телеаппаратуры, в которой, как правило, все технические процессы компьютеризированы.

Конечно же, наивно было бы предполагать, что каждому пользователю компьютера, телевизора или видеомagneтофона надлежит разбираться в технических тонкостях устройства и работы подобных аппаратов:

умение включить прибор и произвести элементарную настройку — все, что надо пользователю. Явно недостаточным подобное "знание" будет для профессионала: программиста, кино-, видео-, теле-, звукооператора или режиссера, профессионального фотографа; людей, профессионально занимающихся виртуальной реальностью, построением виртуального мира.

Произведения фотографического, кинематографического или телевизионного искусства создают художники, используя технологию, которая базируется на соответствующих технических устройствах.

Ощущения, эфемерные душевные переживания, мысли и идеи могут быть вполне — но не адекватно — трансформированы в экранные художественные образы лишь в случае совершенного владения художником техникой своего искусства.

Здесь заключено определенное противоречие, не сегодня возникшее и не являющееся результатом экспансии компьютерных или иных технических устройств и технологий.

Это противоречие изначально заключено в психофизиологии самого человека и всегда было ему присуще.

2. Большие полушария головного мозга человека есть главный командный центр нервной системы — средоточие высших психических функций. Биологически мозг имеет билатеральную — двустороннюю — симметрию, но функционально мозг человека — в основном ассиметричен: левое полушарие командует правой половиной тела, а правое — левой. Позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ) окончательно установила, что левое полушарие мозга обеспечивает функции: письма, чтения, счета, словесной памяти, мышления. Левое полушарие принято во всех научных школах как преимущественно доминантное.

Правое полушарие имеет дело с конкретными образными впечатлениями и заведует образным видением мира.

Функциональная асимметрия мозга есть универсальное правило, из которого почти нет исключений. Установлено, что образное мышление, которым оперирует человек при дефиците функций левого полушария, затормаживает решение логических задач и блокирует рациональную память в той или иной степени. Если этот процесс достаточно долог, хотя и периодичен, например при изучении технической или научной дисциплины, мозг начинает испытывать перенапряжения, которые часто приводят к его патологическим изменениям.

Происходит следующее. "Мозг, постоянно находящийся в поиске стабильных состояний, нормальных или патологических, ... запоминает устойчивое состояние патологии и, используя его как защитный механизм", стабилизирует это патологическое состояние как нормальное. Отрицательные эмоции как "результат чрезмерной силы защитных реакций мозга, пытающегося противостоять эмоциональному стрессу", закрепляются у студента в чувстве страха перед необходимостью преодолеть непреодолимое. Этот страх как "избыточная защита, избыточное торможение может привести к ... эмоциональной (и к понятийной. - В.С.) тупости".¹

Очевидно, что в подобном случае коренным образом изменить положение может только методика обучения, определяющая способы и формы изложения понятийно-логической, научной или технической сути, с обязательным привлечением к освоению такого материала образного мышления, т.е. активной работы правого полушария мозга.

3. "Мыслительный и художественный" - таким образом И.П.Павлов определяет чисто человеческие типы высшей нервной деятельности. Сегодня уже ясно, что именно различие форм функциональной деятельности левого и правого полушарий мозга и выявляет различие этих типов. Чем очевиднее это различие, тем ярче выражен тип.

В то же время оба полушария мозга постоянно обмениваются информацией: они обязательно взаимодействуют в любом мыслительном процессе.

У человека не два мозга, а один целостный, неделимый, состоящий из множества отдельных, анализирующих и синтезирующих поступающую в них информацию блоков.

Главной, чисто человеческой функцией мозга является речь. Не только как средство коммуникации, но прежде всего как уникальный способ обработки информации. Именно речь и делает нас людьми.

В левом полушарии мозга находятся механизмы анализа и синтеза речи, основанные на грамматических правилах. Это механизмы абстрактного, логического мышления, т.е. речевого процесса. Всей смысловой информацией "заведует" правое полушарие - именно оно хранит сведения, позволяющие толковать смысл слов: оно понимает, что "автомобиль" - это средство передвижения, и "делать, спустя рукава", - значит "делать плохо". И именно потому, что смысловое значение слов хранится в правом полушарии, без его участия мыслительный процесс теряет свое "я" - теряет смысл.

Дидактика, связанная с рационально-логическим, понятийным познанием, в случае обучения студента-гуманитария, мозг которого направлен на эмоционально-образное восприятие и освоение мира, является непродуктивной. Особенно отчетливо эта непродуктивность (необучаемость) проявляется у студентов, мозг которых усугубленно сориентирован на художественно-образное мышление: у студентов художественных вузов и кафедр.

В научной педагогике достаточное время дискутируется вопрос о художественной дидактике. Следует, вероятно, признать, что художественная дидактика уже переросла сегодня форму интуитивного провидения и обретает устойчивую форму научной реальности.

В художественной дидактике существует своя особая форма передачи опыта, которую Б.Н.Неменский очень удачно определил как "проживание. Личное проживание".²

Художник Неменский сделал этот правильный, на наш взгляд, вывод при анализе восприятия человеком — с целью обучения — произведения искусства. Очевидно, что применительно к нашим рассуждениям этот вывод является столь же правильным. Надо дать возможность сориентированному преимущественно на правополушарное восприятие мозгу не только осознать научный или технический аргумент своим "подчиненным" левым полушарием, но и пережить или прожить этот аргумент активным, а значит и более продуктивно действующим, правым полушарием.

4. Решение проблемы заключается в том, чтобы совместить, казалось бы, несовместимое: активно используя как добавочный инструмент эмоционально-образное мышление, определяющее по существу глубоко индивидуальное восприятие действительности, обеспечить преимущественно активному правостороннему художественно-образному сознанию достижение объективной реальности, выраженной не в уникальных образах, а в унифицированных научных законах, схемах, т.е. в неэстетических, отвлеченных, абстрактных формах.

При обучении научным и техническим знаниям достижения левого полушария в сфере освоения понятий будут тем более успешными, чем активнее этот процесс будет поддержан или инициирован работой правого полушария. Сделать это можно, облекая абстрактные, понятийные аргументы в знаковые, визуальные формы: в условные рисунки, пиктограммы, диаграммы, реалистические и отвлеченные знаковые системы, макеты — статические и динамические, аппликации, мультипликации, сравнения, аналогии, ассоциации.

Образно-звуковые формы воздействия на мозг при обучении столь же многообразны: здесь те же сравнения и аналогии, может быть даже звуковые метафоры, интонирование речи, ритмически-темповое её построение, точно расставленные акценты, периодика, повторы, акцентированные ударения, остановки, разрежения, паузы, отвлечения.

Нет сомнения в том, что правое полушарие способно к мыслительной деятельности, к абстрагированию. Только это абстрагирование не связано с логическими построениями. Оно не облечено в слова. Как и все правополушарное, эти отвлечения носят образный характер. Обобщения и абстракции правого полушария с трудом поддаются переводу в слово – звучащее или написанное. Это и есть причина нашего скромного знания о них.

Вероятно, общепринятые методы, принципы и формы организации обучения должны сегодня меняться. Оснований для этого достаточно.

И здесь наиболее остро стоит вопрос об изменении методов и организационных форм обучения техническим дисциплинам студентов, обучающихся в гуманитарных вузах. Скорее даже не об изменениях норм и методов, а о выработке принципиально новых, ранее не существовавших методик и нормативов обучения. Нужна новая методологическая идея, не только глубокая, но и достаточно простая.

Допустим, что такой идеей могла бы стать изложенная выше в общих чертах концепция, основанная на функциональной асимметрии головного мозга.

Примечания

1. Бехтерева Н.П. О мозге человека. – СПб., 1994. – С. 138.
2. См.: Педагогика. – 1996. – № 3.

Ю.А.Кузнецов

Фолкнер и Голливуд

25 сентября 1997 г. будет отмечаться сто лет со дня рождения Уильяма Фолкнера. Вклад его в мировую литературу давно и по заслугам оценен во всем мире. Излишне вспоминать, какую роль сыграл Фолкнер и в развитии нашей отечественной культуры. В многочисленных статьях и монографиях подробно освещен жизненный путь писателя и его творчество. Почти каждый из отечественных исследователей кос-

нулся и работы писателя в Голливуде в качестве сценариста. Но всегда это были лишь краткие упоминания немногих фактов, переходившие из одной работы в другую. Никакого сколько-нибудь подробного разговора на эту тему ни среди литературоведов, ни среди историков кино так и не состоялось. А тема заслуживает хотя бы некоторой систематизации, обобщения разрозненных данных, построения "кинематографической линии". Работе в кино Фолкнер отдал, за малыми перерывами, полжизни, участвовал в работе над полусотней сценариев.

Почему эта тема никого не заинтересовала до сих пор? Тому есть несколько причин.

Историки литературы недостаточно хорошо знали историю Голливуда. Чаше всего это средоточие американского кино оставалось для них — по привычным меркам — "фабрикой грёз", "беспощадным конвейером", "ловцом знаменитостей", "кинематографическим Молохом". Первые романы Фолкнера не пользовались широким спросом, писатель очень нуждался в средствах, сразу же откликнулся на предложение Голливуда. С той поры Фолкнер как бы вел двойную творческую жизнь: большая литература (книги) и литература "малая", прикладная, для голливудского ширпотреба (сценарии). Эти сценарии заведомо плохи и отдельного разговора не заслуживают.

Историки кино историю Голливуда знали хорошо, но обилие ярких индивидуальностей не давало нашим киноведам возможности углубиться в материал. Почти все исследования посвящались крайностям: или очень хорошим фильмам, или — очень плохим, тенденциозным. Основной поток голливудских картин, "средний" американский фильм привлекали внимание очень редко. А поскольку Уильям Фолкнер, несмотря на все свои заслуги перед высокой литературой, не был равновеликим сценаристом, он у наших киноведев тоже не удостоился подробного разговора. Ни одна из картин, на которых он работал, не стала классикой.

Многие сценарии Фолкнера не получили воплощения на экране. Особенно часто студиями отвергались фолкнеровские экранизации собственных произведений. После трех небольших набросков по рассказам "Любовь", "Кодлец вдов" и "Смерть пилота" Фолкнер всё-таки добился успеха, и с режиссером Говардом Хоуксом они закончили фильм "Сегодня мы живем" по рассказу "Полный поворот кругом". Но в том же 1933 г. на экраны вышел фильм "История Темпл Дрейк" (по роману "Святылище") без всякого участия писателя.

Наконец, сами высказывания писателя о работе в кино как бы заранее отталкивали исследователей: "я ведь не принимаю американское кино всерьез", "хорошего сценариста из меня не выйдет", "я — доктор кинофильмов". Высшая похвала: "неплохой вид творчества".

И всё-таки работа Фолкнера на трех голливудских студиях дает пищу для размышлений, сопоставлений, обобщений. Его сценарии ставили не просто одаренные режиссеры, но подчас очень известные режиссеры. По крайней мере, выдающийся американский писатель заслужил, чтобы в год его столетия были собраны, систематизированы и выстроены в хронологической последовательности свидетельства о его работе в кино. Цель настоящего доклада: ввести в культурологический обиход данные о Фолкнере-кинематографисте.

В тезисном изложении придется остановиться на самых важных "пересечениях" и "узлах", на самых ярких персонажах в голливудской биографии писателя.

Начало работы Фолкнера в Голливуде все исследователи начинают с его приезда в киногород 7 мая 1932 г. На самом деле знакомство и сотрудничество, пусть и неудачное, началось не в Калифорнии, а в Нью-Йорке, на полгода раньше. Обласканный литературной элитой, названный самым талантливым среди молодых литераторов, Фолкнер был тотчас замечен и "пойман" голливудскими агентами. Он как бы повторяет путь Фрэнсиса Скотта Фицджеральда, который явился в Голливуд в ореоле славы и надеялся почивать на лаврах. Но "фабрика грёз" оказалась жесткой и расчетливой фабрикой. В конце двадцатых Фицджеральд мог еще себе позволить уйти, но оказавшись к 1935 г. на грани нищеты, он идет служить "сценарному конвейеру". Его незаконченный роман "Последний магнат" не только рассказ о его, Фицджеральда, Голливуде, но и о Голливуде, который постепенно открылся Фолкнеру.

Голливудская история Фолкнера не столь драматична. Сказалась и удивительная работоспособность писателя. "Лечить фильмы" не всегда было приятно. Вряд ли Фолкнеру доставило удовольствие переделывать лежавший на студии с 1930 г. сценарий Эйзенштейна, Александрова и Айвора Монтегю "Золото Зуттера". И Фолкнера, и Эйзенштейна заинтересовал прием внутреннего монолога. С той разницей, что Фолкнер еще до работы в Голливуде опубликовал роман "Шум и ярость", а Эйзенштейн тому же Голливуду безуспешно предлагал сценарий по

"Американской трагедии" Драйзера.

С Говардом Хоуксом Фолкнера связывала совместная работа почти над десятком фильмов, но это не было казенным приказом. У них были две общие привязанности — самолеты и человек на войне. Фолкнер, как известно, дважды безуспешно пытался попасть на фронт: во время первой мировой войны и во время второй. Его военные сценарии не потерялись в общем потоке. Личность Говарда Хоукса давно заслужила в нашем киноведении подробного разбора. Знаток американского кино Владимир Дмитриев еще давно предсказывал, что американское кино будет развиваться не в изощренной манере Орсона Уэллса, а в близкой зрителю манере монтажа ярких аттракционов с психологической ясностью и грубоватым юмором.

Другая знаменательная встреча — работа с Джоном Фордом. Фильмы, на которых они работали с Фордом, не стали лучшими в биографии режиссера ("Четверо и моляба", "Подводный патруль", "Барабаны в долине Могавк"). Важна духовная и творческая близость этих художников. Форд ведь тоже создавал свою Макнапатофу, только ею была вся Америка.

Работа на студии братьев Уорнеров в годы войны была наиболее успешной в карьере Фолкнера-сценариста: работа с Раулем Уолшем, Жаном Ренуаром, адаптации романа "Иметь и не иметь" Хемингуэя и романа Реймонда Чандлера "Глубокий сон", сценарий фильма "Милдред Пирс".

Последними работами писателя (к тому времени лауреата Нобелевской премии) стали фильмы "По левую руку от Бога" (Эдвард Дымтрик) и "Земля фараонов" (Хоукс).

Особая страница в сценарном, а точнее в постсценарном творчестве Фолкнера — прижизненные экранизации его произведений: "Потускневшие ангелы", "Длинное жаркое лето", "Шум и ярость". Постановщик двух последних — хорошо у нас известный режиссер Мартин Ритт. На его счету, кстати, и картина о голливудском сценаристе — "Подставное лицо".

Своеобразную точку в истории фолкнеровских произведений поставило Всесоюзное радио 26 сентября 1987 г. В эфир вышла радиопозиция Андрея Тарковского "Полный поворот кругом", подготовленная еще в 1965 г.

К вопросу о совершенствовании вузовского курса

"Хороведение"

Основные задачи, которые стоят перед современным хороведением как областью научного исследования и хоровой практики, были сформулированы в книге П.Левандо "Проблемы хороведения" (1971 г.) и его статьях. Предположения о том, что в процессе дальнейшего совершенствования дирижерско-хорового образования из "всеобъемлющего курса хороведения произойдет выделение других самостоятельных дисциплин", находят свое подтверждение. Так, внедрен в учебный процесс курс "История русской хоровой культуры". Программа этого курса лекций, разработанная на кафедре академического хора Санкт-Петербургской академии культуры, ставит своей задачей освещение истории и развития отечественной хоровой культуры на основе современных научных знаний и исторических фактов. В ней осуществляется попытка дать общую картину развития русской хоровой культуры, охватывающую несколько эпох и исторических стилей.

Самостоятельное значение в практике подготовки дирижеров хора получил разработанный нами новый спецкурс "Методика детского хорового воспитания", который ранее входил в тематический план "Хороведения". Это обусловлено тем, что выпускники нашего факультета все чаще в последнее десятилетие попадают на работу с детьми.

Показательным, на наш взгляд, является интерес студентов к теме "Дирижирование хором" в курсе "Хороведения", который еще раз доказывает, что задачей хороведения является приобретение глубоких и разносторонних знаний и широкой эрудиции по всем вопросам дирижерско-хоровой специализации.

При изучении данной темы на лекциях мы знакомим студентов с развитием дирижерского искусства, его основными этапами:

- руководство исполнением ведущего певца (запевалы) - традиция народного исполнительства;
- искусство хейрономии - управления исполнением при помощи системы условных движений рук, пальцев и т.п.;
- дирижирование при помощи батуты (специального жезла);

- управление исполнением при одновременной игре на каком-либо инструменте (органа, клавесине, скрипке и др.): двойное, тройное дирижирование;
- объединение в лице дирижера различных функций (композитора, исполнителя, педагога), исполнение исключительно собственных сочинений;
- выделение специальной профессии дирижера как исполнителя;
- дирижирование с палочкой лицом к публике и лицом к исполнителям;
- развитие различных традиций в современном дирижерском искусстве.

На семинарах более подробно изучаем дирижерский аппарат, систему ауфтактов, дирижерские сетки, основные дирижерско-исполнительские выразительные средства, значение дирижерской воли, чувства ритма, внутреннего слуха, особенности хорового дирижирования в трудах выдающихся дирижеров и педагогов.

Особый интерес студентов привлекает изучение творчества дирижеров. На семинарах студенты представляют творческие портреты выдающихся дирижеров прошлого и современности: Артуро Тосканини, Густава Малера, Отто Клемперера, Сергея Рахманинова, Шарля Мюнша, Герберта фон Караяна, Евгения Мравинского и др. При подготовке семинаров самостоятельное изучение студентами книг из серии "Исполнительское искусство" позволяет им познакомиться с различными дирижерскими школами, отечественными и зарубежными, исполнительскими стилями в дирижерском искусстве.

Такой подход способствует расширению кругозора студентов, развивает их эрудицию, позволяет использовать в собственной дирижерско-хоровой практике достижения исполнительского искусства.

Таким образом, появление нового спецкурса "Дирижерское исполнительское искусство" имеет не только большое просветительское значение, но и способствует подготовке дирижеров с учетом современных требований.

Особенности педагогической практики
и её роль в формировании хормейстера
детского любительского коллектива

Состояние детского музыкально-эстетического воспитания делает актуальным существенное расширение сферы профессиональной подготовки будущих специалистов - руководителей любительских хоровых коллективов.

Организация художественно-творческого процесса в хоровых коллективах обусловлена развитием и углублением воспитательных и образовательных функций всех современных типов детских учреждений (общеобразовательные и специализированные школы, учреждения дополнительного образования, хоровые студии, центры эстетического воспитания, школы творчества и т.п.).

Одним из основных вопросов в подготовке дирижера-хормейстера в настоящий момент является организация структуры, форм и методов музыкально-педагогической практики студентов.

Музыкально-педагогическая практика студентов дневного отделения III курса кафедры академического хора СПбГАК рассчитана на пятый учебный семестр.

Целью практики является закрепление студентами теоретических знаний специальных дирижерско-хоровых дисциплин: хоровой класс, дирижирование, хороведение и др., а также применение на практике знаний, полученных по курсу "Методика музыкально-эстетического воспитания детей средствами хорового пения".

Задачи музыкально-педагогической практики:

- анализ структурного содержания компонентов музыкально-педагогической деятельности хорового коллектива (общеобразовательная школа, школа творчества, хоровая студия, центр эстетического воспитания и др.);

- выстраивание прогностической модели развития музыкально-эстетического направления данного хорового коллектива.

Программа музыкально-педагогической практики, разработанная руководителем, раскрывает специфику профессиональной подготовки молодых специалистов, оснащенных, наряду с теоретическими, практическими знаниями основ хорового музицирования с детьми всех возрастных категорий.

Особенностью содержательной стороны программы является опора на прочный фундамент знаний специалистов-хормейстеров в области музыкальной педагогики и психологии, возрастной педагогики и др. Заметная новизна программы - введение в предметную сферу педагогической деятельности ряда дополнительных специализаций.

1. Педагог-хормейстер детского хорового любительского коллектива:

- дошкольного возраста;
- младшего школьного возраста;
- среднего и старшего школьного возраста;
- хора мальчиков.

2. Педагог истории музыки.

3. Педагог музыкально-теоретических дисциплин.

4. Педагог постановки голоса.

Компоненты программы педагогической практики, включенные в содержание, выстроены соответственно их временной динамики:

а) наблюдение и анализ опыта работы конкретного хорового коллектива - пассивная практика;

б) самостоятельная индивидуальная учебно-творческая деятельность студента-практиканта в данном хоровом коллективе;

в) практический показ - защита материалов практики.

На момент защиты музыкально-педагогической практики оформляется ряд материалов:

1) пояснительная записка, раскрывающая специфику базового коллектива;

2) план-задание на период прохождения практики (совместно с куратором);

3) дневник занятий с хоровым коллективом;

4) характеристика педагога-куратора на студента: его профессиональные качества, владение приемами и навыками вокально-хорового воспитания детей и т.д.

За период прохождения практики логически выстраивается система её учета. В систему учета музыкально-педагогической практики включается проведение индивидуального контрольного занятия и обсуждение его с группой студентов.

Позитивным показателем формирования личности хормейстера детского любительского коллектива является разработка критериев результативности музыкально-педагогической практики:

1) профессиональное применение вокально-хоровой методики к личности ребенка с учетом уровня его музыкального образования и перспективы дальнейшего хорового музицирования;

2) наблюдение за динамикой музыкально-творческого развития участников хорового коллектива (возможность первоначальной диагностики участников, варианты и методы прослеживания их развития);

3) прогнозирование музыкально-творческого процесса в коллективе — карточка личностного развития.

Таким образом, организация педагогической практики студента занимает важное место в подготовке хормейстера детского любительского коллектива, являясь важнейшим звеном в качественном его росте и приобретении профессионального мастерства в работе с детьми.

Н.А.Лихоманова

Методика работы над хоровой партитурой при подготовке к хоровой практике

Принимая во внимание то обстоятельство, что конечной целью подготовки дирижеров-хормейстеров является подготовка его к практической работе с хором, надо отдать должное важнейшему этапу — домашней подготовительной работе.

В предлагаемой методической разработке внимание студентов сосредоточено на целях и задачах домашней подготовительной работы, методах работы над основными музыкальными средствами. Указываются также типичные ошибки, допускаемые студентами в работе над хоровым произведением и способы их преодоления.

Цель домашней подготовительной работы. Выдающийся хоровой дирижер и композитор П.Г.Чесноков говорил: "Дирижер должен прежде всего усвоить простую истину, — нельзя учить других тому, что сам не знаешь. Самое подробное и глубокое предварительное изучение сочинения составляет долг дирижера".

Так работали Рахманинов-дирижер, великий Тосканини, наши выдающиеся хоровые дирижеры: В.Орлов, М.Климов, Н.Данилин. Все они придавали огромное значение всестороннему знанию партитуры до начала работы над произведением в хоре или оркестре. Большие художники, мастера, легко ориентирующиеся в любой партитуре, умеющие репетировать "с листа", считают своим долгом тщательно изучать произведе-

ние до репетиции.

Итак, домашняя подготовка имеет своей целью изучение произведения до максимально продуманного исполнительского варианта. Готовясь к репетиции, студент должен:

1) грамотно подготовить нотный материал;

2) выучить свое произведение наизусть и уметь выразительно исполнить его на фортепиано;

3) уметь выразительно спеть любую партию изучаемого хорового произведения;

4) сделать историко-эстетический и теоретический анализ изучаемой партитуры;

5) продумать дирижерский жест, языком которого предстоит донести до коллектива свои хормейстерские творческие задачи.

Далее подробно рассматривается каждый из перечисленных разделов.

Грамотно подготовить нотный материал — это прежде всего подготовить его в партитурах, а не в партиях, с проставлением динамических знаков и цезур, указывающих на дыхание. Небрежно подготовленные партитуры в дальнейшем, в репетиционной работе, будут отвлекать внимание хормейстера на выяснение множества деталей, отнимать драгоценное репетиционное время и рассредотачивать внимание поющих.

Что касается исполнения изучаемого произведения на фортепиано, то здесь домашняя подготовка начинается обычно со знакомства с произведением, когда возникает первый идея исполнения, эскиз замысла. Далее начинается процесс осознания его во всех деталях. Конечной целью изучения хоровой партитуры на фортепиано является умение сыграть её наизусть, исполнить с передачей всех тех оттенков фразировки, которых в будущем будет требовать дирижер от хора.

Все то, что дирижер будет требовать от исполняющего хора, он должен уметь сделать сам. Прежде всего необходимо уметь свободно и выразительно пропеть, с тактированием и без него, любую хоровую партию с подтекстовкой и без неё. Уметь выбрать нужную для каждой фразы интонацию, продумать весь интонационный язык произведения. Предстоит найти те средства выразительности, которые помогут максимально выразить эмоциональную сущность. Особую роль в этом поиске играет тембровая окраска. Пение хоровых партий включает в себя и работу над осмысленностью произношения текста, над выразительностью слов в пении.

Историко-эстетический анализ изучаемой партитуры включает в себя целый ряд понятий, среди них знакомство с творчеством композитора — автора изучаемой партитуры; чтение специальной литературы; размышления над текстом, общим содержанием произведения, его идеей.

Теоретический анализ — это строение, тематизм, процесс формообразования, функция кадансов, гармонические и контрапунктические элементы, вопросы хоровой оркестровки и т.д.

Окончательным результатом историко-эстетического анализа должна быть ясность в общей концепции, в идее, в масштабах, содержания, в эмоциональном тоне произведения в целом.

Этот анализ необязательно оформлять в письменную работу, гораздо полезнее взять за привычку весь материал по данному произведению в тезисной форме заносить в специальную тетрадь. Это могут быть выводы анализа, собственные мысли и соображения, высказывания из специальной литературы и многое другое. В будущем, если понадобится, можно будет на основании этих данных (включая и результаты теоретического анализа) подготовить небольшую монографию о произведении.

И, наконец, последний раздел — о дирижерском жесте. Каждый хормейстер должен иметь свой язык жестов; их многообразие зависит от технической оснащенности, творческой фантазии, вкуса и многого другого. В подготовительной домашней работе предстоит продумать, хотя бы в общих чертах, все основные средства художественной выразительности в дирижерском жесте. Умение помочь хору жестом и на репетиции, и на концерте во многом обеспечит успешное исполнение.

С.В.Абдулов

Систематизация требований
по дирижерско-хоровым дисциплинам
для самостоятельной работы студентов

Знание требований по изучению специальных дисциплин помогает студенту спланировать подготовку к отдельным предметам дирижерско-хорового цикла:

- а) для приобретения знаний в полном объеме;
- б) для успешной сдачи промежуточных аттестаций, зачетов и экзаменов.

Ведущей дисциплиной специального цикла является "Хоровой класс", который в условиях учебного заведения многофункционален. В нем студенты приобщаются к мировой хоровой литературе, осваивают на личном опыте вокально-хоровую технику, осуществляют практику работы с хором и, наконец, познают методы и стиль руководства коллективом, организацию и планирование его деятельности. В связи с этим в течение года ведется постоянный контроль за посещаемостью студентов, проводится проверка знаний хоровых партий (индивидуально или по ансамблям).

На уроках дирижирования студенты приобретают необходимые умения и навыки для высокохудожественной профессиональной работы с хоровым коллективом. Следует отметить основные:

- а) умение петь хоровые партии на основе правильных певческих навыков;
- б) овладение мануальной техникой;
- в) овладение средствами художественной выразительности;
- г) приобретение опыта хорового исполнительства и т.д.

Все полученные знания студент должен показать на промежуточных аттестациях, зачетах и экзаменах.

Главная особенность курса "Хороведение" - в широком охвате всех основных сторон хоровой работы. Поэтому весь цикл специальных дисциплин находит здесь свое отражение. Обобщая различные аспекты хоровой теории и практики, используя достижения хоровой педагогики, курс "Хороведение" призван на серьезной научной и практической основе дать студентам широкое представление о хоровом искусстве во всех его проявлениях.

Основная задача курса "Чтение хоровых партитур" - дать студентам знания и навыки, необходимые для самостоятельной работы над партитурами хоровых произведений.

Одной из важнейших дисциплин специализации "Хоровое дирижирование" является "Постановка голоса", основная задача которой совершенное владение голосовым аппаратом.

Для практического применения вокально-хоровых, дирижерских, исполнительских и организационных навыков, полученных на индивидуальных занятиях и занятиях по хоровому классу, существует предмет "Хоровая практика", рассчитанный на весь период обучения и хоровую работу с различными составами хора.

Для получения практических навыков, необходимых при работе с малыми формами совместного музицирования, каждый студент должен иметь опыт пения в вокальном ансамбле, что дает навыки пения и обеспечивает условия для организации практической работы студентов по руководству вокальным ансамблем.

Курс хоровой аранжировки имеет целью дать студентам хоровой специализации знания и практические навыки переложения хоровых партитур и вокальных произведений (с сопровождением) на различные составы хора, научить основам хорового письма и умению применять полученный опыт хоровой аранжировки в своей практической работе.

Программа курса "История русской хоровой культуры" ставит своей задачей освещение направлений, путей развития отечественной хоровой культуры, главным образом хорового исполнительства, на основе современных научных знаний и исторических фактов. Курс охватывает несколько исторических эпох и стилей.

Предмет "Хоровая литература" входит в число профилирующих дисциплин и ставит перед собой следующие задачи:

- расширение музыкального, культурного кругозора студентов;
- овладение знаниями об основных жанрах и стилях хоровой музыки;
- воспитание у студентов навыков всестороннего анализа хорового произведения;
- развитие профессиональных качеств, необходимых для будущей музыкально-просветительской деятельности студентов.

Курс "Методика музыкально-эстетического воспитания детей средствами хорового пения" разработан для студентов кафедры академического хора. Данный курс способствует расширению сферы профессиональной подготовки будущих специалистов, владеющих знаниями теории и практики музыкально-хоровой работы с детьми всех возрастных категорий.

Основные задачи учебной дисциплины "Методика работы с самодеятельным хоровым коллективом" состоят в том, чтобы дать знания студентам в области хорового исполнительства вообще, а также в сфере хоровой самодеятельности, её творческой и психолого-педагогической природы; подготовить будущих специалистов к их будущей специализации; привить интерес к изучению специальной методической литературы и обобщению опыта работы лучших представителей дирижерско-хорового искусства.

На последнем этапе обучения, для развития у студентов навыков музыкально-просветительской деятельности и практического их применения, создан курс "Основы музыкального просвещения". Задачи курса:

- составление концертно-тематических программ;
- подготовка текста вступительного слова перед концертом и инсценировка его прочтения;
- подготовка доклада на определенную тему.

И.И.Шевченко

К истории издания сборника Е.Э.Линёвой
"Великорусские песни в народной гармонизации"

Ещё в период эмиграции (1890-1896 гг.), когда только рождалась идея создания Русского хора из эмигрантов в Америке, Е.Э.Линёва обратилась с письмом к известному критику В.В.Стасову. Ответ В.В.Стасова содержал такую фразу: "Думаю, что американцы мало будут заботиться о Ваших лекциях, а будут слушать только музыку, хоры! Мне кажется, Вы бы хорошо сделали, если бы напечатали в Америке свой лекции с приложением всей музыки...".¹ Вполне вероятно, что именно это пожелание В.В.Стасова впоследствии наиболее полно реализовалось в труде Е.Э.Линёвой "Великорусские песни в народной гармонизации" в двух томах.

Книга была издана в Санкт-Петербурге (I т. - 1904 г., II т. - 1909 г.). Это сборник народных песен, записанных на фонограф и расшифрованных самой собирательницей, представляет собой одну из вершин музыкальной фольклористики. Оба его выпуска были опубликованы в Англии в 1905 и 1911 гг. А в 1990 г. книга Е.Э.Линёвой, ставшая раритетом, была факсимильно переиздана в США.

Работа по подготовке этого двухтомника к изданию нашла отражение в письмах собирательницы к известному специалисту в области духовной музыки С.В.Смоленскому. В них обсуждались вопросы расшифровки народных песен, определения ладов, ритма и метроритма, импровизаций, взаимозависимости текста и напева, записи песни на нотном стане и мн. др.

В переписке оживает весь ход работы фольклористки над сборником, прослеживаются этапы её профессионального восхождения.

Значение двутомника "Великорусские песни..." чрезвычайно велико. В нем отразился первый опыт записи песен на фонограф. Применение фонографа документально подтвердило многоголосное строение русской народной песни, импровизационную её природу.

Опыт собирательницы по расшифровке народных песен — это опыт первопроходца. Вопросам нотирования песен, записанных фонографом, определения ладов, а также проблеме соответствия записи песен на нотном стане реальному звучанию, согласования с требованиями "общепринятой музыкальной грамматики" посвящено несколько писем Е.Э.Линёвой к С.В.Смоленскому.

Работа Е.Э.Линёвой, лишённая назидательности, своим неспешным развитием сюжета, описаниями певцов, их жизненного уклада, рождающимися взаимоотношениями самым непринуждённым образом подсказывала правила, которыми должен владеть собиратель, определила характер работы с непосредственными носителями песенной традиции. Но самое, на наш взгляд, ценное в сборнике — это дух безграничной любви к своему народу, осознание уникальности его творчества и необыкновенной мощи его таланта.

Современники Е.Э.Линёвой не оставили без внимания её труд. Одной из первых была заметка Н.И.Компанейского в "Русской музыкальной газете". Критик высоко оценил работу исследовательницы, особенно подчеркнул уникальность её "собрания элементов народного контрапункта, записанных посредством фонографа". Не ускользнул от него и "глубокий интерес Е.Э.Линёвой к произведениям народного искусства, ... острая наблюдательность и способность увлекательно излагать свои мысли".²

Е.А.Ляцкий в журнале "Вестник Европы" поместил рецензию, в которой отметил, что в области изучения народной поэзии и музыки "вступил новый и впервые научно-обоснованный материал, значение которого важно во многих отношениях".³

Наиболее точными и глубокими, на наш взгляд, являются рецензии Ю.Д.Энгеля, помещённые в "Русских ведомостях" и "Этнографическом обозрении". Он относит два выпуска труда Е.Э.Линёвой к числу наиболее выдающихся в истории собирания народных песен. Ю.Д.Энгель подчёркивает значение вывода Е.Э.Линёвой о "многоголосном полифоничес-

ком характере хорового исполнения народной песни". Он подтверждает мнение собирательницы о том, что "подголоски" вовсе не имеют подчинённого характера вторых и третьих голосов, свойственного академическому исполнению, и представляют собой "равнозначные, самодовлеющие цельные мелодии", соединённые певческим ансамблем. Немало благодарных слов Ы.Д.Энгель высказал собирательнице как мастеру литературно-художественных зарисовок быта и пения крестьян. Более того, он считал, что многие фрагменты книги "Великорусские песни ..." должны украсить школьные хрестоматии.

Венчает хвалебные рецензии на работу Е.Э.Линёвой мнение В.В. Стасова в одном из писем к собирательнице: "... Я был глубоко обрадован известием, что Ваши прекрасные работы идут так хорошо, и что через несколько недель появится на свет Ваше академическое издание фонографических (подчёркнуто В.В.Стасовым. - И.Ш.) записей народных русских песен. ... В Ваших работах начинается заря какого-то сильного музыкального переворота для музыки (раньше всего русской). Именно для хоров".⁵

В советский период, спустя 50 лет после выхода в свет сборников Е.Э.Линёвой, Л.А.Куликовский обратился к теме "Русское народное многоголосие". Автор построил своё исследование на материалах, собранных полвека назад Е.Э.Линёвой. Он высоко оценил её содержательные и живописно изложенные наблюдения над "артельным" пением. За истекший период они не утратили ни своей свежести, ни своего значения.

Обращение к труду Е.Э.Линёвой "Великорусские народные песни" спустя почти 100 лет - это повод напомнить о ценности традиционного русского искусства, с одной стороны, а с другой - о необходимости познавать и развивать его, следуя настоятельной рекомендации великой собирательницы: "Петь, петь и петь!".

Примечания

1. ГДММК им.М.И.Глинки. - Архив Е.Э.Линёвой. - Ф.95.- Д. № 1137. - Л. 1, 1 об., 2.
2. Русская музыкальная газета. - 1905. - № 41-47.
3. Вестник Европы. - 1904. - № 12. - С. 839-842.
4. Русские ведомости. - 1910. - № 58.
5. Этнографическое обозрение. - 1911. - № 34. - Кн. II/III. - С. 232-233.

В.А.Дадашев

О профилизации курса фортепиано на музыкальных
отделениях Академии культуры

Особенность курса фортепиано состоит в использовании особенностей довузовской подготовки студентов различных музыкальных специальностей и целенаправленном развитии музыкально-творческих навыков и умений в процессе музыкально-профессионального воспитания. Предмет фортепиано через "собственноручный опыт" студентов формирует их художественный вкус и музыкальную культуру, способствует интенсивному развитию музыкально-творческих способностей: образного мышления, воображения, интонационного, ритмического, гармонического и полифонического слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, исполнительской воли и выдержки. Кроме того, курс фортепиано ставит своей непосредственной задачей подготовить учащихся к практической работе и дать основные навыки владения инструментом в необходимом для их будущей профессии объеме.

В решении многообразных задач курса на всех специализациях важная роль отводится методическим принципам, основанным на активизации музыкального мышления и восприятия и познавательной деятельности студента. Задачи курса являются общими для всех музыкальных специализаций Академии культуры, включающих группу дирижерских специальностей и отделение хореографии, а также курс органа, фортепианно-педагогическое отделение и отделение истории русской музыкальной культуры. Программы каждого из названных отделений различны, что отвечает специфическим особенностям выбранных музыкальных специальностей.

Для всех студентов-дирижеров фортепиано является важной дисциплиной. В курсе фортепиано активно развиваются характерные для дирижерских специальностей обшмузыкальные и исполнительские способности: исполнительская воля, ритм, чувство формы, музыкальная память, полифоническое и тембровое мышление. Следует причислить также выявление и совершенствование черт инициативы, артистизма и эстрадной выдержки. Владение фортепиано предоставляет дирижеру возможность активно работать над партитурой, особенно в предрепетиционный период.

Фортепиано на других музыкальных отделениях факультета искусств и отделении хореографии является дополнительным инструментом. Владение им тем не менее необходимо как для чтения партитур, работы над переложениями музыкальных произведений для ансамблей различных составов или работы с балетным клавиром, так и для повышения общего уровня музыкальной культуры.

Залогом успешного развития студента служит методически эффективный учебный репертуар. Программные требования, предъявляемые студентам различных музыкальных отделений Академии культуры, призваны практически осуществить планомерное развитие основных навыков владения фортепиано, необходимых для их будущей профессии. В изданных и готовящихся к изданию учебных пособиях и методических разработках отражается специфика подготовки специалистов тех или иных музыкальных специальностей в рамках курса фортепиано и приводятся конкретные рекомендации по оптимизации музыкально-педагогического процесса.

Фортепианно-педагогическое отделение также ставит своей целью расширение сферы музыкальной культуры учащихся. Задача этого отделения состоит в подготовке педагогов-пианистов, ориентированных на разные категории учащихся и способных обучать (навыкам) не только, интерпретации музыкальных сочинений, но и творческим видам музицирования.

Курс органа на факультете искусств имеет свою специфику. Основной задачей специального курса органа является воспитание органиста, педагога, ансамблиста. Факультативный курс ориентирован на ознакомление с органом и органной литературой. Направленность курса обуславливается и степенью пианистической подготовки обучающегося на органе.

Обучение циклу фортепианных дисциплин является составной частью подготовки специалистов по истории русской музыкальной культуры. К задачам обучения относится также развитие умения ансамблевого музицирования и импровизации, понимания особенностей вокальной музыки и принципов соотношения солирующего материала и аккомпанемента.

Рассмотренные целевые установки обязательны для всех студентов, независимо от музыкально-инструментальной подготовки. Комплекс задач решается на доступном студенту учебном материале. Эффективность предлагаемых нами требований, учитывающих специфику курса фортепиано на различных музыкальных отделениях Академии культуры,

проверяется как в ходе учебного процесса, так и на концертах классов и учебных концертах студентов академии.

Д.В.Щирин

О музыкальном восприятии в музыкально-педагогическом процессе

Любой музыкально-педагогический процесс можно рассматривать как единство разных видов деятельности. Проблема восприятия музыкального произведения, понимания особенностей его музыкального языка является наиболее существенной. Если учащийся не в состоянии воспринять произведение, не может понять, что хотел выразить автор и как он это сделал, то исполнение останется простым "перечислением нот". Главная цель занятий в классе фортепиано — становление индивидуальности ученика, его творческий рост, а также умение играть "на публике".

"Музыкальное восприятие есть восприятие, направленное на постижение и осмысление тех значений, которыми обладает музыка как искусство, ... как эстетический феномен".¹ С развитием музыкальной педагогики данное явление стало рассматриваться как специфический вид музыкальной деятельности. Если музыка не воспринята, то практически нельзя говорить о её формирующем влиянии на духовный мир личности. Поэтому уровень развития музыкального восприятия может служить обобщающим показателем уровня музыкального развития личности. У каждого человека есть свой "интонационный запас", поэтому необходима такая система "преподнесения музыки", которая активизировала бы музыкальное восприятие, расширяла музыкальный кругозор и позволяла духовно овладевать новыми более сложными музыкальными явлениями.

При разработке принципов оптимизации музыкально-педагогического процесса мы исходим из следующих методических установок:

1) накопление и осмысление музыкальных впечатлений; постепенное расширение интонационного запаса за счет включения в "зону ближайшего развития" новых более сложных и разнообразных музыкальных произведений;

2) активное усвоение особенностей музыкального языка изучаемого произведения (в том числе путем сравнения — по принципу тождества и контраста — с другими произведениями).

Музыкальной психологией выделяются несколько уровней музыкального восприятия. Низший — фрагментарное, "песенное". Для более высокого уровня характерна оценка не только эмоциональной привлекательности тех или иных музыкальных тем, но и понимание их драматургического значения в общей концепции произведения, логики музыкального развития.

Реципиенту определенного уровня музыкального развития присуще адекватное восприятие некоторого круга музыкальных интонаций, гармонических и ритмических особенностей произведения, несущих для него определенный музыкальный смысл. Более сложный интонационный, гармонический, ритмический язык произведения может оказаться непонятным, бессмысленным. Поэтому задача педагога состоит в расширении интонационного запаса учащегося, в активном усвоении им музыкального языка изучаемого произведения, что позволит "наполнить смыслом" более широкий круг музыкальных явлений.

Важнейшим элементом процесса музыкального восприятия является понимание музыкальной логики, т.е. восприятие сознанием учащегося закономерностей усвоенной им музыкальной системы, музыкального языка. Сознание конкретного учащегося воспринимает лишь такие новые сопряжения тонов, которые не противоречат коренным образом музыкальной логике, сложившейся в течение длительного времени. Поэтому при выборе репертуара важно знать, в какой "музыкальной атмосфере" находился реципиент, и определить возможности восприятия им музыкального языка того или иного произведения.

Основой музыкального восприятия человека, воспитанного в духе гомофонного музыкального мышления, является направленность на мелодию. Однако она воспринимается не изолированно, а вместе с гармонией, ритмом, тембром, фактурой, которые составляют качественное единство музыкального языка, музыкального стиля, обусловленных единством музыкального мышления. Поэтому можно говорить о восприятии мелодии, музыкального языка, стиля конкретного автора в процессе целостного восприятия музыкального произведения. Нами проведен ряд экспериментов и сделана попытка классификации музыкальных произведений по их сложности для восприятия, благодаря чему можно определить оптимальные пути музыкального развития учащегося и выбрать музыкальные произведения, которые могут быть целостно восприняты учащимся и исполнены им.

Эти направления представлены нами в ряде опубликованных учебных и методических пособий, научных работах и продолжают разрабатываться с целью повышения эффективности учебного процесса.

Примечание

И. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкального познания // Восприятие музыки. - М.: Музыка, 1980. - С. 91.

Р.В.Ксенофонтова

Задачи заочного обучения в курсе фортепиано

Заочное обучение служит формой повышения квалификации для студентов, уже работающих по специальности (руководителей музыкальных коллективов, педагогов музыки, концертмейстеров). Задачей педагогов в курсе фортепиано является воспитание профессионалов, которые должны получить за годы обучения базисные знания по вопросам различных музыкальных стилей и направлений - от музыки старинных мастеров до новейших современных музыкальных течений. На материале изучаемых произведений студенты овладевают определённой системой идей, принципов, закономерностей, присущих данному музыкальному стилю, постигая особенности мелодического, гармонического темпо-ритмического строения музыкального языка, формообразования, фактурного своеобразия музыкальной ткани. Наряду с осмыслением композиторского языка идёт освоение характерных для данного стиля исполнительских приёмов (принципов звукоизвлечения, характера интонирования, динамических и агогических нюансов, педализации).

В этой связи актуально не пассивное освоение полученных сведений, а активное применение их в процессе занятий: осмысление логики организации музыкального материала от простейших его структур до наиболее сложных; умение, оперируя музыкальным материалом, находить сходство и различие, анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязь, использовать новые знания в аналогичной музыкальной ситуации.

Активизации творческого мышления студентов способствует применение педагогом методов тождества и контрастов, содержательных обобщений, ассоциативных примеров из различных областей искусств,

использование на занятиях формы диалога с постановкой вопросов проблемного характера. Такие вопросы-задания могут быть основаны на анализе и сопоставлении контрастных музыкальных и исполнительских средств в данном произведении; на выявлении необычных приёмов для данного композиторского стиля; на сравнении различных исполнительских интерпретаций (путём изучения исполнительских редакций и музыкальных записей).

По мере расширения музыкального кругозора студентов и усложнения поставленных перед ними задач исследовательского характера суждения студентов, поначалу разрозненные и фрагментарные, становятся более цельными и обобщёнными, а характер восприятия музыкальных образов более содержательным и углублённым.

В условиях заочного обучения необходимо научить студентов рациональным методам самостоятельной работы над музыкальным произведением. Главное – видеть перспективную цель, сверхзадачу, определяя поэтапное решение отдельных конкретных задач и четко представляя способы их решения. Первоначальный этап работы должен проводиться в медленном темпе при тщательном анализе авторского текста, точном выполнении исполнительских нюансов и правильном соотношении главных и второстепенных элементов музыкальной ткани. При этом внимание исполнителя неизменно направляется на качество звучания – тембральную окраску, соответствующую образному строю музыки. Очень важен вопрос целесообразности аппликатуры. Выверенная педагогом, особенно в технически неудобных местах, она должна выполняться неизменно как условие успешного исполнения. Педаль целесообразно вводить в процесс работы и применять сознательно, в соответствии с типом фортепианной фактуры и музыкальным стилем.

В стимулировании занятий студента-заочника по курсу фортепиано большую роль играет то, насколько при выборе репертуара учитываются потребности его профессиональной деятельности, связанные с использованием фортепиано. Нередко студенты-заочники, наряду с руководством музыкальными коллективами, занимаются также и концертмейстерством, преподают музыку в общеобразовательной школе, в фортепианных кружках, выступают в концертах, читают доклады о творчестве композиторов.

Для таких студентов может быть установлен индивидуальный учебный план по фортепиано, включающий соответственно пьесы по аккомпане-

менту вокальных, инструментальных, хоровых произведений; пьесы из учебного репертуара фортепианного кружка; пьесы из школьной учебной программы по музыке; музыкально-иллюстративный материал для доклада или литературно-музыкальной композиции. Развитию творческой инициативы студентов, становлению их исполнительской воли способствует участие в учебных отчётных концертах, которые регулярно проводятся в Академии культуры.

Т.В.Предтеченская

Комплексный подход к формированию индивидуальности
студентов в классе фортепиано
(на примере пьесы Б.Бартока "Микрокосмос" № 153)

Известно, что занятость студентов лишает их возможности серьезной внеаудиторной работы. Уроки фортепиано могут стать тем предметом, на котором студентам легче всего комплексно обобщить знания, получаемые на занятиях теории, сольфеджио, музыкальной литературы. Так, на примере одной фортепианной пьесы можно сделать анализ формы произведения, выяснить его музыкальную логику, а также выбрать именно для этого студента способы преодоления методических фортепианных трудностей. Умение педагога целенаправленно сосредоточить студентов на максимально большем количестве задач при изучении фортепианной пьесы и должно помочь комплексно употребить те знания, которые в разрозненном виде даются на многих предметах музыкального цикла.

Целесообразным представляется изучение в классе фортепиано пьесы Б.Бартока "Микрокосмос" № 153. Разрешение многочисленных задач при овладении этой пьесой плодотворно именно при комплексном подходе. Сюда входят и "синтетический пианизм" Б.Бартока (современный язык, основанный на фольклорном материале), насыщенность полифоническими приёмами, которые требуют особого "слышания" этой музыки. Кроме того, Б.Барток "амансипируется" от власти мажора и минора, обращаясь к народным дадам ("Азия в Европе"). Особое внимание следует уделить ритму Б.Бартока, который активен, самостоятелен и выразителен. Так, № 153 это $3/8 + 3/8 + 2/8$. Ритм пронизывает всю пьесу и придаёт ей целостность ("танец-действие" волевого характера). Энергичность, напористость этого танца возможны при ис-

пользовании контрастных регистров, тембровых богатств инструмента. Детальные авторские указания динамики, акцентуации, артикуляции, — всё это должно быть в поле зрения студента-исполнителя.

Изучение этой пьесы ставит перед студентом не только ряд исполнительских задач, но и способствует проникновению в образный мир музыки великого композитора XX в.

М.Б.Левченко

К проблеме чтения нот с листа

Современный образованный исполнитель владеет техникой чтения с листа. Но как только это искусство сталкивается с задачами методических разработок, пособий, оно часто заходит в тупик. Однако желание самостоятельно овладеть достижениями мировой музыкальной культуры столь велико, что методические задачи по овладению мастерством читки с листа так или иначе пытаются решать в своих работах различные авторы.

Умение быстро, грамотно перерабатывать информацию, ярко доносить замысел композитора, выявлять характерные моменты и опускать второстепенные воспитывается путем постоянной работы, причем целенаправленной и систематизированной.

Процесс этот должен протекать не стихийно, а иметь прочную методологическую базу. Очень полезна в этом плане книга проф. Университета г.Ноксвилла (США штат Теннесси) Патриции Картер-Загорски "Чтение с листа", которая может быть адресована как молодым исполнителям, начинающим педагогам, так и любителям музыки. Эта методологически интересно построенная книга позволяет переходить от простого к более сложному этапу, а также возвращаться обратно, закрепляя и автоматизируя полученные навыки. В книге содержится множество в общем-то известных для русского образованного пианиста истин, которые, будучи собраны воедино, образуют логичную систему развития внимания и музыкального мышления. Яркий пример — основное положение о пульсе, как о свойстве природы, которая рождает звук не абстрактный, а организованный в определенном ритме, т.е. ритм схож с гармонией самой Вселенной.

Очень важно, что организация читки с листа по методу П.Картер-Загорски (вслушивание во всемирный пульс) у учеников, независимо от их специализации, ведет к во питанию ощущения живого метроритма.

В свою очередь, исполнитель, владея пульсацией, сможет свободно читать с листа произведения, написанные для двух рук, четырехручные переложения, партитуры, а также уверенно играть в ансамбле с другими инструментами, что является высшей ступенью творческого развития исполнителя и лучшим средством активизации его слуха.

В подборе репертуарного материала (гимны, инвенции) особый интерес для исполнителя-пианиста представляют хоральная и полифоническая фактуры. Они отражают типичные модели музыки, связанные со стилевыми направлениями. В этом случае исполнитель не связан воплощением сложного художественного образа, но получает необходимый технический навык равноправного владения двумя руками.

Интересен и необычный для русского читателя ассортимент, впервые представленная перед нами новая техника контрастной записи текста, обеспечивающая максимальную концентрацию внимания и использование периферического зрения. Такая запись дает возможность с интересом обратиться и к ранее знакомым произведениям. В своей книге "Чтение с листа" Патриция Каргер-Загорски позволяет увидеть старые проблемы в совершенно ином, новом ракурсе.

А.А.Пономарёв

О роли курса фортепиано в совершенствовании
музыкальной подготовки студентов хореографического
отделения

"Единство хореографии и музыки, их соответствие, выражение одного в другом — один из общепризнанных критериев художественности танцевального искусства".¹

"Музыка и танец — сестра и брат, и живут они во многом по общим законам...".²

Конечно, взаимоотношения хореографии и музыки сложнее и многообразнее, чем может показаться из приведенных высказываний. Для нас, однако, важно заострить внимание на том, что для любого специалиста-хореографа основательное, разностороннее музыкальное образование необходимо; что без него разговоры о профессионализме, компетентности теряют смысл.

Между тем, основной контингент поступающих на хореографическое отделение музыкального образования, как правило, не имеет. Вступительный экзамен по музыкальным дисциплинам не предусмотрен. Объем музыкальных дисциплин предельно ограничен (161 час против 721 на отделении академического хора) и не может быть существенно увеличен по причинам общей перегруженности студентов хореографического отделения.

Так есть ли выход из создавшегося положения?

По нашему глубокому убеждению, он в ОПТИМИЗАЦИИ музыкального образования педагогов-балетмейстеров, причем под оптимизацией мы (вслед за Ю.К.Бабанским) понимаем не попытку создания некоего "лучшего вообще, идеального процесса, а наилучшего для имеющихся сегодня, для реальных возможностей студентов и преподавателей в данный момент с точки зрения определенных критериев", среди которых известный ученый выделяет следующие:

- достижение каждым студентом реально возможного для него в данный период уровня успеваемости, но не ниже удовлетворительного в соответствии с принятыми нормами оценок;

- соблюдение норм времени (как аудиторных, так и самостоятельных занятий);

- минимальность необходимых условий.

При этом необходимо подчеркнуть, что оптимизация не есть самоцель, она лишь средство достижения такого уровня музыкального образования педагогов-балетмейстеров, который (а) необходим и достаточен для успешной профессиональной деятельности; (б) надежно обеспечивает возможность дальнейшего самообразования, в зависимости от специфики профессиональной деятельности и эстетических интересов.

В осуществлении процесса оптимизации музыкального образования выпускников хореографического отделения ведущую роль призван сыграть КУРС ФОРТЕПИАНО. Анализ структуры образования, роли и места учебных дисциплин, их взаимосвязей и потенциальных возможностей подтверждает это положение.

Курс фортепиано является УНИВЕРСАЛЬНОЙ учебной дисциплиной, в содержании которой могут быть органично соединены все без исключения - как фундаментальные, так и прикладные - направления музыкального образования.

Курс фортепиано может эффективно осуществлять СИСТЕМООБРАЗУЮЩУЮ ФУНКЦИЮ, объединяя музыкальные и специальные дисциплины в цело-

стный комплекс, обеспечивая продуктивность межпредметных связей и, как следствие, способствуя синтезу получаемых студентами знаний, умений, навыков, их закреплению и развитию через практическое применение в деятельности.

Бесспорным преимуществом курса фортепиано, по сравнению с другими музыкальными дисциплинами, является и ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ, целенаправленное использование возможностей которой позволяет успешно решать многие из задач, необходимых для оптимизации музыкального образования педагогов-балетмейстеров.

Примечания

1. Ванслов В. Статьи о балете. С. 8.
2. Захаров А. Сочинение танца. С. 82.

И.И.Тюрлик

Современная импровизационная музыка и её модельные основы как средство эстетического развития личности

Вторая половина XX в. ознаменована активным развитием импровизационного музыкального искусства, чему способствовали новые эстетические принципы, сформировавшиеся в академической музыке начала XX в.; быстрое развитие вширь и вглубь целого пласта импровизационной музыкальной культуры под емким названием "джаз", становление ряда жанров в популярной музыке 60-90 гг. XX столетия, в которых импровизационное музицирование играет не последнюю роль.

Как известно, само по себе импровизационное музицирование возникло одновременно с рождением музыки как "языка" звуков, способного эстетически воздействовать на слушателя. Но более чем за 500-летнюю историю профессиональной музыкальной культуры импровизационное музицирование требовало от профессионального исполнителя все более и более глубоких и широких знаний о музыке как языке и как средстве эстетического воздействия на слушателя. На современном этапе "технология" импровизационного музицирования требует от исполнителя глубоко профессионального, синтезированного характера знаний, включающих в себя различные области музыкального языка, а именно: гармония, мелодика, интонация, ритм, формообразование. При этом необходимо отметить, что все стили и жанры современной импровизационной музыки во многом эклектичны, ибо информационно-музыкальный поток в

в XX в., с одной стороны, стал значительно более допустим; с другой — начал буквально "захлестывать" "профессиональных" импровизаторов и влиять на их музыкальный язык. Этот лавинообразный поток, требующий от импровизаторов колоссальной работы по изучению импровизационных "технологий", овладению ими, переработке и, в идеальном случае, эклектичной "выжимке", должен привести к созданию индивидуального музыкально-импровизационного языка, свойственного каждому конкретному исполнителю.

Если XVI в. дал как гениальный физико-акустический "компьютер", который мы называем сейчас хорошо темперированный клавир (имею в виду частотно-хроматическую темперацию современных музыкальных инструментов), то в последующие века (особенно в XIX и XX) музыканты все глубже и глубже познают этот "компьютер". При этом слушатель как существо биологическое из поколения в поколение познает все новые и новые звуко-частотные соотношения, при этом принимал сложные для XVI-XIX вв. соотношения как простые и естественные для XX в. (Например, диссонансные аккорды и мелодические ходы прошлых веков воспринимаются нами в XX в. как консонансные). Очевидно, что этот процесс будет продолжаться и в будущем.

Несомненен тот факт, что мелодико-гармонические законы действуют как в поле классической (академической) музыки, так и в поле джазовой и популярной музыки, следствием этого можно считать взаимопроникновение и порой очевидное сближение различных музыкальных пластов культуры, чему мы являемся свидетелями в конце нашего XX столетия.

В какое время мы можем с абсолютной уверенностью говорить о практических, математических взаимозависимостях между звукорядом и аккордами, что, возможно, не всегда осознавали предыдущие поколения музыкантов-импровизаторов и композиторов? Изучение и освоение этих взаимозависимостей является для современного музыканта-импровизатора задачей номер один, решение которой дает ему возможность, опираясь на информационно-музыкальный поток, вырабатывать собственный музыкальный язык, посредством которого он может донести свои эстетические концепции до слушателя. При этом необходимо подчеркнуть, что взаимозависимости гамма-аккорды и аккорд-гаммы "действуют" в основ-

ном в гомофонно-гармонической и модалной музыке, хотя можно утверждать, что они имеют прямое отношение и к попсенеческой музыке.

Важен также и тот факт, что определенные звукоряды - лады (гаммы) так или иначе, но связаны с национальной окраской музыки разных народов, хотя музыкальная культура и становится все более и более интернациональной и общечеловеческой.

Однозначно необходимо подчеркнуть, что высокий уровень мастерства современных музыкантов-импровизаторов и композиторов был бы невозможен без подробной "прогулки" по разным странам и стилям, как, впрочем, и без "прогулки" во времени от прошлого импровизации к её настоящему. И не случайно все великие композиторы были великими импровизаторами, а импровизирующие исполнители, являясь в полной мере композиторами, подчас бывают серьезными конкурентами авторам исполняемых ими мелодий и даже крупных произведений (импровизаторы существовали и развивались вместе с развитием музыкального исполнительства и вместе с совершенствованием композиторской техники).

Никто не осмелится спорить с тем фактом, что в любом искусстве владение наибольшим количеством "технологических" приемов, наиболее разнообразной палитрой средств приводит к наилучшим результатам. Это в полной мере можно отнести и к искусству импровизации, являющемуся для музыканта эстетическим средством общения со слушателями.

Т.И.Ручинская

Воспитательный потенциал вокального искусства и пути его реализации

1. Вокальное искусство - самый массовый и демократический вид музыкального искусства. Пение сопровождает нашу жизнь от рождения до смерти и поэтому обладает колоссальным влиянием на формирование нашего вкуса, на воспитание внутренней культуры, на наше духовное развитие.

2. Бытовой уровень влияния вокального искусства:

- а) пение матери у колыбели ребенка (первые вокальные воздействия еще в утробе матери);
- б) музыкальное воспитание в детском саду;
- в) музыкальное воспитание в школе;
- г) проведение различных праздников.

3. Виды вокального искусства:

Народная песня (бардовская песня, романс) – отражение быта и жизни различных слоев общества.

Классическая опера, оперетта, романс – элитарное вокальное искусство.

4. "Нам песня строить и жить помогает". Общественные мероприятия, праздники. Вокальное искусство – средство общения между людьми на всех уровнях.

5. Вокальное искусство – средство межнационального общения. Развитие культурных связей. Проникновение мировой вокальной культуры в современную общественную жизнь России. Французский шансон. Итальянская неаполитанская песня и поп-музыка. Американская музыка – спиричуэлс, блюз, джаз, поп-музыка, рок-музыка, мюзикл. – Вокальная рок-музыка. Её положительные моменты (Beatles, Ф.Меркури и М.Кабалье), отрицательные моменты. В молодежной среде развиваются низменные чувства (агрессивность, наркотики, алкоголь, животные инстинкты).

6. Влияние вокального искусства на людей в сфере СМИ (радио, ТВ, концертные площадки и театры).

7. Духовное вокальное искусство и его влияние на будущие поколения.

8. Тщательный отбор педагогического состава на всех уровнях. Необходимые условия: богатый культурный и образовательный уровень, отсутствие консерватизма.

9. Не допускать в СМИ то, что вызывает животные инстинкты и не располагает к умственному и духовному развитию.

Вокальное искусство должно вызывать не только положительные эмоции, но и положительные мысли.

Е.Л.Рыбакова

Детская музыкальная эстрада как явление современной культуры

Современные условия жизни формируют новый подход в музыкальной педагогике. Никогда еще в нашей стране не было такого широкого интереса к популярной музыке. Однако никогда еще не было такого шквала низкопробных, низкосортных программ в этом жанре музыки.

В наше время, когда идеологический прессинг государства отсутствует, когда исчезли художественные советы, которые не всегда были объективны и в свою очередь допустили вкусовой беспредел на телевидении, радио, в шоу-бизнесе, мы смеем утверждать, что эстрада, в определенном смысле, взяла на себя функции идеологии.

Популярная эстрадная музыка буквально обволакивает ребенка с самого рождения — музыка мультфильмов, мюзиклов, детских эстрадных песен, звучащая по радио, с экранов телевизора, аудио и видеокассет. Жанр эстрадной песни активно культивируется в детских садах, начальных и средних школах. Практически наиболее часто встречается такое явление: ребенок сначала получает заряд эстрадного музыкального опыта и только затем в 6-7 лет начинает знакомиться с образцами классической музыки. Многочисленные шоу-передачи телевидения и радио с участием детей, как, например, "Утренняя звезда" Юрия Николаева, формируют соответствующее отношение к этому жанру у детей и их родителей.

Хотим мы этого или нет, но ДЕТСКАЯ МУЗЫКАЛЬНАЯ ЭСТРАДА существует. Проблема есть, и в высшей степени актуальна, так как это проблема детей и нового поколения. Какой заряд несет в себе детская музыкальная эстрада — положительный или отрицательный, как можно влиять на формирование художественного вкуса в этой области искусства?

Бытующее отношение к данному явлению у серьезных музыкантов и педагогов, как к сиюминутному, однодневному увлечению ребят, которое со временем пройдет, "несколько" неверно. Бегание отмахнуться от проблемы — не решение вопроса. С другой стороны, опытные, вдумчивые педагоги (в музыкальных школах), понимая всю серьезность данной проблемы, стараются вникнуть и отреагировать, что выражается введением в репертуар пьес джазового характера, американских авторов. Однако и это не является решением вопроса.

Эстрада — это феномен современной культуры, идеология образа жизни, мышления.

Великий Леонард Бернстайн, размышляя о судьбах музыки, отмечает: "Мы впервые живем музыкальной жизнью, не основанной на произведениях нашего времени. Это явление характерно именно для XX века, оно никогда не возникало прежде. Практически после первой мировой войны слушатели проявляют интерес прежде всего к музыке прошлого... Споры идут вокруг Вагнера, словно это не Вагнер, а Штокгаузен..."

В то же время мы живем в момент невероятного бума музыкальной активности. Статистические данные свидетельствуют о стремительном взлете: больше людей слушает больше музыки, чем когда-либо...

Поп-музыка представляется единственной областью, где все полно жизни, где царит веселье изобретательности, где легко дышится.

Все остальное вдруг кажется устаревшим: электронная музыка, сериализм, аматорика (*chance music*) — все это уже приобрело затхлый запах академизма... Я не стану озира́ться на суетливый, но бесплодный музыкальный пейзаж, и не погружусь в зимнюю спячку в ожидании первой песни жаворонка. Я останусь и громко провозглашу бесконечное разнообразие музыки".¹

Мир эстрадной музыки широк — поп-музыка, рок-музыка, шоу-бизнес, мюзикл, и исходя из практики концертной деятельности, телерадиовещания, этот жанр искусства, ввиду его демократизма, своеобразным эсперанто связывает различные культуры разных стран.

Распространение стилистики искусства различных культур приводит нас к новому понятию — язык музыкального искусства эстрады как форма общения. Это интересная и серьезная проблема, которая возникает в связи с новым поворотом, так как в неё вовлечены взрослые, молодежь и подростки.

Учитывая, что молодежь тянется к этой стилистике, назрела необходимость грамотно обучать, используя их любовь и стремление, прививая мастерство и высокий вкус на истинных образцах зарубежной и отечественной музыки.

Любой вид искусства начинается с профессионального обучения, без фундамента профессионального обучения нас ждет низкопробная фактура.

Необходимо выстроить систему музыкального воспитания и образования в этой области искусства, так же как была великолепно выстроена система профессионального музыкального образования в академической музыке.

Здесь мы можем опереться на три базиса, три основы музыкального воспитания и образования. Фольклор (народно-песенная, народно-инструментальная основа), академическая музыка, эстрадная музыка.

Фольклор является основой как академической, так и популярной, эстрадной музыки.

Возникают параллели: народное музицирование — эстрадно-джазовое музицирование.

От спонтанной импровизации, музицирования на простейших народных инструментах (на которых базируется начальная музыкальная педагогика XX века во всех странах мира) до музицирования в эстрадных ансамблях.

От естественного вхождения в музыку, которое дает спонтанная импровизация на простейших музыкальных инструментах, постепенно обучая и прививая навыки, вкус и профессионализм к джазовой импровизации. От естественного вхождения в музыку к её активному осознанию и осмыслению.

Необходимо определить и исследовать понятия: академическое направление, эстрадное направление, а также синкретизм и индивидуальные особенности каждого из этих направлений в музыкальном воспитании и образовании.

Начало века, первая четверть века — поиски, создание систем музыкального образования, которые называют современными, системы Карла Орфа, Золтана Кодои, пластика (ритмо-пластика Эмиля Жака Далькроза). В американской системе образования всемирное значение телепередачи Леонарда Бернштейна.

Необыкновенные успехи советской музыкальной педагогики в области профессионального музыкального образования. В наши дни (ставшее банальным, однако образное выражение "На пороге III тысячелетия") происходит синтез методов и систем, накопленных за столетия.

Необходим анализ применения различных методов и систем музыкального воспитания и образования в различных странах мира и создание на основе накопленного опыта в области музыкальной педагогики совершенно новой программы музыкального воспитания и образования детей, базирующейся на композиторских школах сегодняшнего дня. В России и зарубежом уже сегодня признана программа "звуковая мозаика", которая основана на фольклоре и произведениях для детей композиторов Виктора Лебедева и Сергея Слонимского. Особый мелодизм и острые ритмы детских песен и мюзиклов Виктора Лебедева явились основой цикла "Музыкальная азбука" и является базисом для создания новой методики музыкального воспитания детей на основе эстрадной музыки.

И. Бернштейн Л. Открытое письмо // Музыка всем. — М.: Сов.ком-позитор, 1978.

Раздел IV. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФЕРСФЕРЫ

Е. П. Сударикова

Некоторые аспекты перехода на новый
образовательный стандарт

Глубокие изменения, произошедшие в практической деятельности библиотек и информационных учреждений нашей страны, обусловленные объективными причинами (социально-политического, экономического, научно-технического характера), потребовали переосмысления библиотечного высшего образования, разработки новых подходов к подготовке библиотечно-информационных кадров высшей квалификации.

Введение с 1 сентября 1997 г. нового Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (третий уровень образования) по специальности "05.27.00 - Библиотековедение и библиография" для всех вузов культуры России является необходимым условием реорганизации высшего библиотечно-библиографического образования, отвечающего современным требованиям теории и практики библиотечного дела. Кроме того, введение нового стандарта обеспечит согласованность высшего профессионального образования на федеральном и региональном уровнях, что позволит создать единое профессионально-образовательное пространство при относительно самостоятельности вузов культуры.

Санкт-Петербургская государственная академия культуры - старейший вуз страны, выпускающий специалистов в области библиотековедения и библиографии. Наш вуз одним из первых осознал необходимость перестройки образования в связи с современными требованиями теории и практики библиотечного дела.

Учебный план, по которому работает БИФ, разработан с учетом информационных потребностей читателей и разделения системы библиотечных и информационных учреждений на две подсистемы: а) удовлетворяющие профессиональные информационные потребности (научные, производственные, управленческие и т.д.); б) удовлетворяющие непрофессиональные информационные потребности (общеобразовательные, досуговые и т.д.).

Он во многом предвосхитил решения, закреплённые в Государственном общеобразовательном стандарте от 25.05.96. Так, например, в рабочем учебном плане уже сформированы блоки дисциплин: а) блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин, обязательный для всех студентов; б) блок общепрофессиональных дисциплин, обязательный для всех студентов; в) блок специальных дисциплин, обязательный

для всех студентов; г) блок дисциплин специализации по выбору студентов, обеспечивающий квалифицированную подготовку в соответствии с четырьмя направлениями (организация обслуживания специалистов научно-технического и гуманитарного профиля, организация чтения детей и взрослых).

Кроме того, введен ряд новых курсов, например "Общее библиографоведение: отечественное и зарубежное", "Социальные коммуникации", "Науковедение", "Автоматизированные библиотечные технологии". Расширен и углублен курс "Информатика", который сегодня читается в течение двух лет (на I и II курсах). Разработаны и ведутся практические и лабораторные занятия по специальным курсам на ПЭВМ. На старших курсах введены новые интересные функциональные специализации и т.д.

Однако в связи с переходом на новый образовательный стандарт перед факультетом стоит еще много проблем, которые необходимо решить по I сентября 1997 г.

1. Привести в соответствие с ГОСТом количество часов, отведенное на блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин (на БИФ превышена рекомендуемая норма в ущерб специальным дисциплинам).

2. Выработать концепцию содержательного наполнения математических дисциплин в контексте подготовки специалистов гуманитарного профиля.

3. Скоординировать деятельность общепрофессиональных и специальных кафедр по разработке общепрофессиональных дисциплин "Документоведение", "Аналитико-синтетическая обработка документов" (ранее на факультете на разных кафедрах читались отдельные курсы, содержательно в совокупности отвечающие названным дисциплинам; тем не менее сейчас настало время согласовать рабочие учебные программы этих курсов и определить их место в учебном процессе).

4. Пересмотреть рабочую учебную программу курса "Организация и управление библиотечным делом" в связи с введением в блок специальных дисциплин курса "Библиотечный менеджмент".

5. Скорректировать последовательность преподавания дисциплин отдельных блоков таким образом, чтобы обеспечить логику профессиональной подготовки студентов, сохранить единство федерального и регионального профессионального образования и остаться открытой для дальнейших инноваций системой.

Н.Г.Донченко,
Л.В.Трапезникова

О соотношении среднего и высшего библиотечного
образования: к вопросу о стандартизации

В 1996 г. был утвержден ГОСТ по специальности "05.27.00 - Библиотечное и библиографическое", который определяет третий уровень высшего профессионального образования с квалификацией "магистр", или "специалист".

В настоящее время подготовлен стандарт и на среднее профессиональное образование. Поскольку высшее профессиональное образование осуществляется не только на базе среднего (полного) общего, но и на базе среднего профессионального образования, то необходимо проанализировать соотношение дисциплин и их содержание в том и другом стандарте.

Стандарт на высшее библиотечное образование включает следующие блоки дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические, математические и общие естественнонаучные, общепрофессиональные, специальные и дисциплины специализации.

В проекте Государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования назван тот же перечень блоков, однако наполнение блоков дисциплин в обсуждаемом проекте существенно отличается от принятого стандарта высшего профессионального образования. Так, дисциплина "Культурология" в стандарте высшего образования отнесена к гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам, а в проекте стандарта среднего образования - к блоку общепрофессиональных дисциплин. Разночтения имеются также и по другим блокам, наиболее существенные из них относятся к дисциплине "Библиотечное". Вызывает сомнения сам факт включения в проект стандарта аналогичных дисциплин, но в "усеченном" варианте (количество часов).

Преимущество среднего и высшего профессионального образования по схеме "техникум - вуз" (колледж - вуз) требует не простого сокращения объема курса при сходном содержании одних и тех же дисциплин и перемещения их из одного блока в другой, а принципиально нового подхода к подготовке специалиста среднего и высшего звена.

О.М.Зусьман

Научно-образовательные школы в подготовке библиотечных
и информационных специалистов: к постановке проблемы

I. Научно-образовательная школа (НОШ) - неотъемлемый компонент науки и высшего образования, поскольку эти сферы деятельности пред-

полагают "производство" не только идей, но и людей, без которых невозможно сохранение традиций, передача "эстафеты знаний", а тем самым и существование науки, а следовательно, и высшего образования в качестве социально-исторической системы¹.

В настоящий момент в России наблюдается повышенный интерес к роли научных школ. Причина, видимо, в бедственном положении отечественной науки и высшего образования. В условиях жесткого дефицита финансов выдвинута идея сохранения "наиболее живучих" ячеек науки, способных к последующему самовосстановлению. Такими ячейками признаются НОШ. Это стимулировало науковедческие исследования условий формирования и сохранения научных школ, их значения как в развитии научных знаний, так и в воспроизводстве научных и т.п. кадров. Внимание к собственным НОШ сегодня характерно как для институтов Российской Академии наук, так и для вузов (например, проведена "инвентаризация" научных школ в СПбГУ). Наряду с исследованиями НОШ отдельных организаций и секторов науки известны и работы отраслевого характера (например, изучение экономических школ). Цель подобных исследований — доказать необходимость селективной поддержки НОШ: как следствие — разработка методов их идентификации и сравнительной оценки результатов деятельности, потенциала, способности к регенерации. Нами выдвигается задача изучения НОШ, работающих в науках информационно-библиотечного цикла, как в целом, так и в отдельных научных центрах (прежде всего соответствующих факультетов вузов культуры).

2. Общепринято, что применительно к развитию научного знания важны как деятельность отдельных крупных ученых, так и их сообществ, одной из форм существования которых выступают научные школы. Однако когда встает проблема подготовки новых поколений не только ученых, но и других специалистов с высшим образованием, роль НОШ признается определяющей. Цель современного информационно-библиотечного образования — подготовить специалистов, способных к информационному обслуживанию высокообразованных пользователей и читателей, научить выпускников методам получения новой научной информации на основе анализа документальных потоков, подготовить их к использованию сложных, "онаученных" информационно-библиотечных технологий в условиях современной организации труда и т.д. Поэтому подготовка информационного работника во многом есть не что иное, как подготовка ученого (как бы потом ни назывались занимаемые выпускниками должности). Как следствие, наличие в педагогическом коллективе информационно-библиотечных факультетов действующих НОШ приобретает особое значение, ибо подготовка ученого, а следовательно и работника системы профес-

сиональных коммуникаций, включает не только обучение знаниям и навыкам, но и воспитание "вкуса" к научной работе и к коллективному творчеству, трансляцию этических норм научной деятельности и т.п. Все эти качества трудно передать традиционными средствами (лекции, семинары и т.п.). Недостаточно эффективна и используемая для данных целей бинарная связка "руководитель дипломной (курсовой) работы - студент-исполнитель". Необходимые качества, понимание специфики современной профессиональной деятельности, необходимые навыки, этические нормы и т.п. передаются в ходе активной работы в составе научных коллективов, а ими в вузах являются НОШ. Таким образом, речь идет о необходимости и возможности включения студентов в НОШ, где молодые коллеги обучаются и формируются под влиянием коллектива членов НОШ, состоящего из разных ученых и педагогов. Тем самым создается возможность "подбора" для каждого студента и, соответственно, для каждого педагога-ученого "своего", близкого по психологическим и другим особенностям учителя или ученика, что при современной организации учебного процесса - дело случая. Создаются условия для максимального использования потенциала, как студенческого, так и педагогического коллективов.

3. Особенность информационных наук в том, что число НОШ в них невелико. За небольшим исключением, они сложились и работают именно в высшей школе. Поэтому на НОШ библиотечно-информационных факультетов ложится ответственность как за подготовку кадров, так и за уровень проводимых исследований. В свою очередь, сами эти коллективы малочисленны, что обуславливает необходимость активного привлечения к научной работе студентов. Практически это единственный путь проведения сколько-нибудь масштабных исследований.

4. Роль НОШ ведущих вузов выходит за рамки своих организаций. Это замечание касается не только результатов научного труда. Отличительная особенность школ, как научных коллективов в том, что они состоят из представителей разных организаций и регионов - бывших аспирантов, стажеров, студентов. НОШ ведущих вузов, как правило, включают педагогов других институтов, научных сотрудников и руководителей библиотек, ученых смежных областей. Между ними и базовым коллективом налажены активные неформальные связи, что обеспечивает интенсивную передачу не только научной, но и педагогической информации, распространение новых учебных программ и т.п. Наличие среди членов НОШ сотрудников библиотек и информационных центров, позволяет педагогам быстрее реагировать на потребности практики, обоснованно подбирать базы практики, участвовать в трудоустройстве выпускников. Особенность коммуникаций между членами НОШ в близости

их исследовательских и педагогических подходов воспитанных школ, совпадении поддерживаемых концепций и т.п. Поэтому информация распространяется быстрее, более полно, а воспринимается адекватно. Все это отражается на уровне подготовки специалистов не только в вузе - месте работы ядра НОШ, но и в целом по стране.

5. Под НОШ понимается неформальный коллектив, объединенный общей парадигмой, исследовательской программой, основы которой заложены и поддерживаются лидерами. Это стратифицированная группа ученых, в которой есть признанный лидер (лидеры), "радовые члены" и ученики (аспиранты, стажеры, студенты старших курсов). Все они, обычно, объединены общим стилем мышления, ведут интенсивную научную и педагогическую деятельность. НОШ присуща, с одной стороны, внутренняя сплоченность, а с другой стороны, относительная изоляция. Границы НОШ как неформальной структуры и официально организации (кафедры, методические комиссии) могут не совпадать. Однако для успешного развития НОШ нужна базовая организация. Поэтому задача сохранения НОШ информационного и т.п. профиля в ведущих вузах культуры, где эти НОШ существуют в виде базовых коллективов, объединяющих не только собственных формальных, но и неформальных членов, приобретает особое значение. Спасение этих школ в старейших библиотечных вузах - принципиальное условие сохранения в стране как качественного высшего информационного и библиотечного образования в целом, так и многих отдельных научных направлений.

6. Библиотечно-информационный факультет СПбГАН обладает значительным числом НОШ, имеющих, как минимум, общероссийское значение. Эти школы отличаются по тематике исследований, степени влияния на развитие собственной области и всей информационно-библиотечной науки, возрасту, числу членов, числу научных поколений. Их потенциал в большинстве случаев далеко не исчерпан, а его использование "оставляет желать лучшего". Причина - в полном игнорировании роли НОШ. НОШ факультета должны стать объектом изучения, а пропаганда их истории и заслуг перед нашей наукой - составной частью воспитательного процесса.

Примечание

1. Школы в науке. - М., 1977.

Л.В.Вольнова,
И.В.Керзум

Место библиотековедения в библиотечно-информационном
образовании: особенности воспитания курса

Изучение библиотековедения должно позволить студентам в даль-

нейшем выявлять и анализировать профессиональные процессы и проблемы в библиотечно-информационных учреждениях с помощью научных методов, а также выдвигать собственные идеи и концепции, которые могли бы определять развитие библиотечно-информационного дела. В соответствии с учебным планом библиотекведение как учебная дисциплина изучается студентами библиотечно-информационного факультета в первом семестре. Учитывая тот факт, что на дневное отделение молодые люди поступают сразу же после окончания школы, имея самые смутные представления о специфике своей будущей профессии, а также то, что библиотекведение является основой, базой для всего дальнейшего библиотечно-информационного образования в вузе, хотелось бы остановиться на некоторых особенностях восприятия студентами первого курса дневного отделения этой учебной дисциплины, а также входящего в библиотекведческий цикл курса "История библиотечного дела".

Для большинства первокурсников, выбравших эту профессию из-за возможности получить высшее гуманитарное образование и относительно невысокого конкурса, при изучении этих дисциплин возникают сложности. Справедливости ради следует отметить, что в последние годы становится тенденцией появление среди студентов молодых людей со стажем работы, которые выбрали этот факультет вполне сознательно и с первых дней проявляют особый интерес к изучению именно специальных дисциплин.

Наибольшие сложности у первокурсников возникают при изучении теоретических аспектов библиотекведения, так как многие просто не владеют общенаучной терминологией, не готовы к абстрактному теоретизированию. Это обстоятельство усугубляется специфической формой подачи материала в новом учебнике. Все это снижает возможный интерес к изучению и так непростых тем курса.

Обращает на себя внимание пассивное отношение к использованию знаний иностранного языка для знакомства с зарубежной профессиональной печатью при подготовке к семинарам и при написании самостоятельной работы.

Наиболее живой и искренний интерес у студентов вызывает изучение проблем, связанных с определением функций библиотек, социальной ролью библиотечно-информационных учреждений, т.е. факторов, влияющих на реальное положение дел в библиотечной практике. Характерно, что доминирующее число студентов высказывается за необходимость усиления воспитательного воздействия библиотек и более активной работы с общественностью в эпоху кризиса ценностей и культурной деградации (такая оценка сегодняшней ситуации в нашей стране наиболее распространена).

Сложности курса "История библиотечного дела" связаны в основном со слабой исторической подготовкой студентов, в особенности по истории зарубежных стран.

Учитывая тенденцию к созданию единого международного библиотечно-информационного пространства, вероятно, большего внимания требуют вопросы сравнительного библиотековедения.

Библиотечное образование – предмет постоянных дискуссий в профессиональном мире. Основа библиотечного образования – библиотековедение, требует непреобывного совершенствования, с учетом требований перестройки отечественного библиотечного дела.

М.А.Тарасов

О полной переработке отраслевых библиографических
курсов социально-гуманитарного содержания

Главными причинами непригодности действующих вузовских программ и учебников по отраслевой библиографии являются: а) неприемлемые идеологические и педагогические установки; б) слабое теоретическое содержание; в) протокольная описательность вместо объяснений; г) устаревший, тенденциозно представленный фактографический материал; д) явное несоответствие современным реалиям и задачам информационно-библиографической работы.

Основные трудности в создании новых программ сводятся к тому, что (1) неудовлетворительны все еще действующие базовые учебники по общей библиографии, информатике, книговедению, библиотековедению; (2) рассогласована и фрагментарна система общей базовой подготовки библиографов и их последующая узкая специализация; (3) нет единства в понимании перспектив, масштабов и особенностей дальнейшего развития информационно-библиографической деятельности; (4) неизбежен трудный и продолжительный период поисков и дискуссий по теоретико-методологическим проблемам, определяющим задачи и содержание учебных программ. Решающее значение в сложившихся условиях приобретают авторские курсы методологического и проблемно-критического характера. Необходимо обязательное, самое тщательное и широкое обсуждение авторских программ, – это лучший способ творческого взаимодействия всех создателей новой теоретико-методологической базы.

Мой опыт работы (с 1992 г.) над авторским курсом "Библиография социально-экономической литературы" характеризуется следующими моментами: 1) установка на создание именно проблемно-методологического курса, призванного формировать творческое научно-диалектическое мышление; 2) приоритетное внимание к методологическим подходам: системно-деятельностному, информационно-психологическому, докумен-

то-эвристическому, социокультурологическому, коммуникационно-организационному; 3) полный отказ от установок, принципов, задач всех предшествующих программ, но всемерное их критическое использование (методом "от противного"); 4) новая схема построения курса: выделение большого методологического введения и разделов, определяемых типологическими особенностями основных социокультурных сфер общественного сознания и деятельности: научных, философско-идеологических, профессионально-производственных, массовых; 5) особое внимание к типологии изданий и специфике их поисково-эвристических инструментальных ресурсов, к анализу и оценке конкретных документов и документальных потоков; 6) бережное отношение к действительным достижениям теории и практики прошлого, подчеркивание заслуг выдающихся деятелей и коллективов; 7) тщательное отслеживание новейших разработок, имеющих отношение к тематике курса.

Становление новых отраслевых библиографических курсов социально-гуманитарного содержания — задача долгосрочная, крупномасштабная, трудная; поэтому проблемы организации коллективной работы в рассматриваемой области являются первоочередными.

С.Л. Лохвицкая,
А.А. Туровская

К вопросу о подготовке специалистов для музыкальных библиотек

Своеобразной нишей в отечественной системе подготовки библиотечно-информационных кадров является профессиональное обучение специалистов для музыкальных библиотек. За исключением СПбГАК, ни один вуз культуры не готовил для них кадры. Между тем потребность в таких специалистах велика. К библиотекам данного профиля следует отнести музыкальные отделы в составе универсальных библиотек страны, а также многочисленные специализированные, организованные при музыкальных учебных заведениях, творческих союзах, издательствах, студиях радио и телевидения, исполнительских коллективах и музеях.

Их фонды весьма специфичны. Они включают материалы звукозаписи: грампластинки, магнитофонные ленты, компакт-диски. Библиотечно-информационная работа с этими документами требует особой профессиональной подготовки, которая не предусматривалась в программах вузов культуры. В частности, необходимы: знания основ истории и теории музыки, истории нотопечатания; владение особой технологией формирования фонда, организации справочного аппарата к нему; наличие особых навыков обслуживания музыкантов, с учетом их эмоционально-психологических особенностей.

Не случайно проблема подготовки кадров для музыкальных библиотек неоднократно служила предметом обсуждения на конгрессах и конференциях Международной и национальных ассоциаций музыкальных библиотек. Она признавалась издавна актуальной и для России.

Проанализируем отечественную историю и современное состояние профессиональной подготовки кадров для музыкальных библиотек. Первым опытом подготовки специалистов для музыкальных библиотек следует считать выпуск в 1938 г. двух библиотекарей-стажеров с высшим музыкальным образованием, подготовленных по специальной 2-годичной программе при библиотеке Московской государственной консерватории (МГК). Это был единственный выпуск. В последующем подготовка библиотекарей-стажеров при музыкальных вузах была прекращена как недостаточно эффективная. В дальнейшем, в период с 1940 по 1972 г., в стране проводились различные курсы, совещания и семинары с целью подготовки кадров для библиотек музыкального профиля. Инициаторами были: Секция музыкальных библиотек Москвы и Ленинграда (1940 и 1960 гг.), Центральная музыкальная библиотека гос. Кировского театра (1945 г.), Государственная публичная библиотека (1961 г.), Центральный институт повышения квалификации руководящих и творческих работников Министерства культуры РСФСР (1968 г.), а также факультет повышения квалификации ЛПИК (1972 г.). Однако эти попытки следует рассматривать как различные формы системы повышения квалификации работников музыкальных библиотек, носящие эпизодический характер. Это не было решением проблемы в целом. Система переподготовки кадров должна лишь дополнять систему базового профессионального образования.

Возможны две модели обеспечения кадрами высшей квалификации библиотек данного профиля. Целевое обучение библиотечных кадров в вузах музыкальной ориентации или подготовка их в учебных заведениях библиотечно-информационного профиля, предусматривающая при этом освоение выпускниками ряда музыкальных дисциплин.

Первая из названных моделей была реализована еще в конце 30-х гг., когда в учебном плане Московской государственной консерватории было предусмотрено изучение библиотечного дела на историко-теоретическом факультете. Несколько выпускников было направлено на работу в библиотеку консерватории. Однако, как показывает опыт, музыканты и искусствоведы не охотно идут работать в библиотеки. Лишь менее 15% штата музыкальных библиотек имеют специальное музыкальное образование. Проблемой является и отсутствие в музыкальных вузах преподавательских кадров дисциплин библиотечного профиля.

Более рациональна вторая модель, а именно сосредоточение подготовки специалистов для музыкальных библиотек в вузах библиотечно-

информационного профиля, но при обязательном условии овладения выпускниками ряда музыкальных дисциплин в необходимом объеме. Это вполне достижимо.

Именно СПбГАК (тогда ЛГИК) принадлежит приоритет среди вузов культуры в подготовке кадров высшей квалификации для музыкальных библиотек. Начало было положено в 1970 г. курсом по выбору "Организация работы музыкальных библиотек с нотными изданиями" объемом 50 часов. Занятия проводились на дневном, вечернем и заочном отделениях. В помощь изучению курса были выпущены учебные пособия.

С 1991 г. после значительного перерыва СПбГАК продолжила подготовку кадров для музыкальных библиотек страны на основе нового комплексного подхода в рамках специализации "Специалист для библиотечно-информационной работы с музыкальными документами". В нем дается специфика работы не только с нотами, но и материалами звукозаписи. К работе привлечены преподаватели трех специальных кафедр: библиотековедения, книговедения и гуманитарной информации. Программа специализации предполагает изучение четырех курсов.

Вводным курсом является "Информационное обеспечение музыкальной культуры". В нем рассматриваются информационные потребности и ресурсы отрасли (в том числе: видотипологическая и тематическая структура документального массива и справочно-библиографическое обеспечение музыкальной культуры).

В курсе "Дискография" уделено внимание таким вопросам, как место звукозаписи в информационном процессе, национальные центры сбора и хранения звукозаписей, библиографическое описание дисков и методика составления дискографических указателей.

В процессе изучения курса "Формирование фондов нотных изданий и звукозаписи и организация справочного аппарата" студенты познают специфику комплектования, организации фонда, научно-обработки, а также создания системы каталогов и картотек не только на нотный фонд, но также на собрание фонодокументов музыкального профиля.

Завершающим, четвертым, курсом специализации является "Информационное обслуживание научно-практической деятельности в сфере музыкальной культуры".

Освоение всей программы специализации обеспечивает выпускникам добротную профессиональную библиотечно-информационную подготовку по работе с музыкальной литературой, нотными изданиями и материалами звукозаписи.

Полученные в стенах Академии теоретические знания закрепляются в ходе учебной, производственной и преддипломной практик в ста-

рейших музыкальных библиотеках города; углубляются при подготовке курсовой и дипломной работ.

В настоящее время выпускники данной специализации успешно работают в отделе нот и звукозаписей (ОНИЗ) РНБ. Их профессиональная подготовка получила высокую оценку специалистов. Имеются заявки на выпускников данной специализации от петербургских музыкальных библиотек: филармонии, консерватории, музыкального отдела Центральной городской библиотеки (ЦГБ).

Перспективы дальнейшего совершенствования подготовки специалистов видятся по двум направлениям. Одно заключается в овладении компьютерной библиотечной технологией работы с музыкальными документами. Это вполне реально с использованием в качестве баз практики ОНИЗ РНБ и библиотеки Санкт-Петербургской государственной консерватории, где в настоящее время создаются электронные каталоги нот и звукозаписей.

Второе направление улучшения профессиональной подготовки выпускников СПбГАК заключается во введении в учебную программу как обязательных дисциплин курсов по истории и теории музыки.

Нынешний преподавательский состав СПбГАК, без сомнения, в состоянии это обеспечить.

Л. Д. Шехурина

Вопросы методики преподавания спецкурса "Петербургское краеведение" (издательский аспект)

Неугасающий интерес к истории Санкт-Петербурга и его современной жизни определил и активный спрос на краеведческую литературу. Изучение потока краеведческих изданий, связанных с нашим городом, за последние десятилетия наглядно показывает активизацию краеведческого книгоиздания, проявляющуюся не только в количестве, но и в ассортиментном многообразии.

Книговедческий анализ потока краеведческих изданий дает возможность смоделировать его на основе выделения целого ряда признаков.

Признаками создания типо-видовой структуры изданий петербургского краеведения являются следующие: 1) функциональное назначение: целевое назначение (образование, самообразование, профессиональная деятельность); читательское назначение (возрастной и профессиональный аспекты); 2) содержание издания (тематико-жанровые особенности); 3) язык изложения (текстовое, иллюстративное, иллюстрированный текст и т.д.); 4) издательско-полиграфическое оформление (объем, формат, переплет, обложка и т.д.); 5) художественное оформление

(иллюстративно-шрифтовое и декоративное); 6) вид печатной продукции (книга, альбом, брошюра, статья, буклет, газета, журнал, карта, календарь и др.); 7) авторство (составительство); 8) издающая организация.

На основе выделенных признаков студентами осуществляется подробный анализ краеведческих изданий. Обобщение полученного в результате анализа документального потока в целом или отдельных его сегментов дает конкретные данные, которые могут быть представлены в схематической или графической форме, позволяющей дать объективную характеристику.

Важным методом изучения является социологический (опросы, интервью), позволяющий выявить потребности в краеведческих изданиях, мотивы и причины, обуславливающие спрос на издания петербургского краеведения.

А н а л и з о п р о с а является главным методом изучения ситуации. Выявление соответствия спроса на петербургские краеведческие издания позволяет определить степень его удовлетворения.

И. Л. Полотовская

Библиографоведение: новый авторский курс

Курс, как известно, является одной из основных дисциплин, обеспечивающих профессиональную подготовку студентов библиотечно-информационного факультета.

При разработке программы и создании курса преследовались следующие цели: дать четкое представление о генезисе и эволюции мировой библиографии и ее науке – библиографоведении, об интеграционных процессах в библиографической деятельности по всем основным направлениям исторического развития.

Перед автором стояла задача – охватить основные аспекты библиографоведения: теоретический, исторический и организационный (методический аспект составляет содержание другого курса), т.е. представить комплексное рассмотрение теории библиографии и библиографических ресурсов.

Однако краеугольным камнем при создании курса являлась идея о необходимости и оправданности в современных условиях развития и технологического уровня информационной деятельности – изучения отечественного опыта в контексте мирового.

Новый лекционный курс состоит из четырех разделов, в которых и рассматриваются история и современное состояние теоретической и прикладной библиографии, как отечественной, так и зарубежной, а

также – международного библиографического сотрудничества в этой области.

В первом разделе "Развитие мировой библиографии" впервые введен в курс материал о влиянии развития книгопечатания на расширение спектра библиографируемых документов, о структуре документального потока как объекта библиографирования.

Второй раздел "Становление, современное состояние и перспективы развития теории библиографии" обновлен за счет введения материала по становлению теории библиографии в России и за рубежом; функции библиографической информации определяются с точки зрения ее социальной обусловленности. В качестве потенциала развития теории и практики библиографии представлена государственная информационная политика – информатизация, ее структура и сущность.

Третий раздел – "Организация библиографии как области деятельности". В нем проводится сравнительный анализ состояния текущей национальной библиографии в России и за рубежом; впервые излагается материал в соответствии с различными направлениями библиографической деятельности, возникновение и развитие которых прослеживается от их зарождения до сегодняшних дней. Абсолютно новым здесь является материал по библиографированию изданий Русского Зарубежья. Новацией этого авторского курса следует признать обширный материал по развивающимся странам Африки.

Последний, четвертый, раздел – "Международное библиографическое сотрудничество" представляет материал по предложенной автором периодизации, начиная с конца XIX в., на протяжении прошедшего столетия.

Авторский курс "Общее библиографоведение: отечественное и зарубежное" в настоящее время оказался сегодня единственным в России, полностью соответствующим Государственному образовательному стандарту, утвержденному в мае 1996 г. Кроме того, этот курс поддержан изданием одноименного учебного пособия (осень 1996 г.) и публикации его программы.

В.А.Минкина

Этические проблемы информационно-деятельности
и формирование профессионального сознания
молодых специалистов

I. В настоящее время будущее библиотечно-информационной деятельности связывают с информатизацией общества и развитием электронных сетей связи. Причем связь эта всем представляется настолько

очевидной, что, казалось бы, не требует ни рассмотрения, ни обсуждения. Однако последствия информатизации в полной мере не осознаются профессиональным сообществом из-за зачастую упрощенного, одномерного взгляда на происходящие изменения как на повсеместное использование автоматизированных технологий.

Считается, что основными отличительными признаками информационного общества являются увеличение объема информации, ее машинная переработка, оперативная передача по компьютерным сетям, а также вовлечение все большей части трудоспособного населения в информационную сферу из-за широкомасштабного использования информационных технологий.

2. Вместе с тем философами, культурологами и социологами осознается, что будущие изменения связаны прежде всего с человеком как познающим субъектом, которого ожидает: повышение ответственности за принимаемые решения в условиях, когда все зависит от каждого; не просто резкое увеличение объема информации, которой необходимо овладеть для принятия любого серьезного управленческого или научно-технического решения, но уменьшение ее рецептурности, и значит, пригодности для непосредственного заимствования; постоянное самообучение, вплоть до полной смены профессии.

3. Для библиотечных и информационных работников осмысление происходящих перемен чрезвычайно важно потому, что они определяют смысл и содержание их труда. Правильная расстановка акцентов заставляет задуматься не только об обязательности овладения автоматизированными технологиями, но и об этических нормах информационной деятельности. Причем этическая составляющая раскрывается лишь в связи с человеком, его самореализацией как профессионала и личности, правом доступа к совокупным информационным ресурсам.

4. Обращение специалистов самых разных областей, так или иначе профессионально связанных с информацией и ее распространением в обществе (журналистов, рекламистов, специалистов в области Public Relations, библиотечных работников, социологов и т.п.), к этическим проблемам своей деятельности объясняется все усиливающимися противоречиями: (1) между необходимостью и технической возможностью обеспечения доступности информации при ограниченном распространении множества сообщений, содержащих государственную или коммерческую тайну; (2) отказ от цензуры при невозможности или, по крайней мере, нежелательности распространения информации, идущей вразрез общепринятым нормам морали и культуры; (3) создание условий, максимально благоприятных для раскрытия личности, при уменьшении ассортимента бесплатных информационных услуг и постоянном

росте цен на платные; (4) необходимость гарантировать полноту, оперативность и достоверность передаваемой информации при отсутствии надежных критериев оценки качества труда в информационно сфере.

И как прежде осознание связи информационного обслуживания с познавательной, творческой деятельностью человека привело к пониманию невозможности и нецелесообразности жесткой регламентации обслуживания, так сейчас утверждается мысль о том, что моральные нормы в значительно большей степени, чем законодательные, могут способствовать преодолению негативных последствий возникающих противоречий.

5. Расширение круга проблем, изучаемых сегодня студентами библиотечно-информационного факультета, должно сопровождаться усвоением и принятием ими этических норм информационной деятельности, формированием представлений о профессиональном кодексе чести и корпоративной культуре, об обязательствах перед обществом и любым членом этого общества, которые берет на себя специалист, связавший свою судьбу с информационно сферой.

Т.В.Захарчук

Пути формирования научного этиоса у выпускников высшей информационно-библиотечно школы

Изменение условий и характера современной информационно-библиотечно деятельности привело к интеллектуализации труда информационного работника. Его деятельность все в большей степени приближается к труду научного сотрудника, что объясняется интеллектуализацией процессов и технологий социальных, и прежде всего научных, коммуникаций. Поэтому встает вопрос не только о научно подготовке будущих специалистов-библиографов, но и о формировании у них норм этики и морали, присущих научному сообществу. Это объясняется не только тем, что информационные работники сегодня – полноправные члены научных коллективов, но и тем, что творческий элемент в их деятельности выполняет ведущую роль.

Важнейшей проблемой сохранения современной науки как социального института является проблема воспитания у студентов – будущих молодых ученых – чувства причастности к научному сообществу, осознания себя членами научного коллектива. С другой стороны, информационный работник сам выступает проводником этических норм, делая это своими специфическими информационными методами. Поэтому он не только сам должен придерживаться основных норм научного этиоса, но и осознавать их как непереносимое условие успешной собственной деятельности и как профессиональную задачу.

Восприятие молодым поколением этических норм поведения, созданных и опробованных их предшественниками, начинается в вузе, в процессе обучения. Именно в системе профессионального общения между педагогами высшей школы и студентами формируются модели не только научной деятельности, но и поведения учебного, осуществляется воспроизведение его нравственных качеств. Естественно, это справедливо и для высшей информационно-библиотечной школы. Однако почти полная оторванность студентов библиотечных факультетов от реальных исследовательских коллективов еще более обостряет рассматриваемую проблему. В условиях минимального финансирования библиотечной науки, полного отсутствия хозяйственных научно-исследовательских работ, закрытия научно-исследовательских секторов библиотечных институтов студент оказывается полностью оторванным от реальной научной деятельности. При этом ежегодная практика студентов в библиотеках практически не меняет ситуации, т.к. большинство баз практики — библиотеки, не ведущие научно-исследовательской деятельности.

Одним из путей формирования научного этоса у информационно-библиотечных работников является повышенное внимание в процессе обучения к социальному историческому аспекту науки вообще и к социальной истории собственных научных дисциплин в частности. Для этой цели возможно как создание специальных авторских учебных курсов, например курса "Этика информационно-библиотечной деятельности", составной частью которого должно стать формирование навыков научного общения, изучение истории создания и становления этических норм научного сообщества.

Кроме того, целесообразно привлечение студентов к научно-исследовательской работе преподавателей, в процессе которой передаются не только навыки и умения исследовательской деятельности, но и неформализованное знание, где главное — передача ученику основных принципов научного общения, позволяющих ему стать ученым и быть признанным научными сообществами различного уровня. В этом плане важным является совпадение научных интересов педагогов и тематики курсовых и дипломных работ, выполняемых студентами старших курсов. При этом студенты становятся соавторами НИР, чувствуют свою причастность к научному творчеству, обучаются работе в научном коллективе.

Необходимость привития навыков работы в научном коллективе выдвигает и требование организации коллективных студенческих научных исследований, где педагог на практике может привить студентам необходимые навыки и умения.

Однако сложившаяся практика индивидуального выполнения курсовых и дипломных работ не позволяет создавать подобные коллективы.

Выходом отсюда является планирование и выполнение дипломных и курсовых работ, методически и тематически связанных между собой. Имеется в виду создание первичных научных коллективов, состоящих из одного-двух научных руководителей и группы студентов, являющихся моделью реально "малой исследовательской группы во главе с научными лидерами. Создание таких коллективов требует преемственности, т.е. постоянства состава, в следовательно, формирования уже на 2 - 3-м году обучения. Этому противоречит сложившаяся практика ежегодной смены руководителей и кафедр, отвечающих за выполнение курсовых. Эта смена осуществляется вне зависимости от научных интересов студентов, что само по себе противоречит элементарным нормам научной этики.

Возникла необходимость возвращения к идее непосредственной научной опеки небольшой группы студентов со стороны педагога-руководителя в течение нескольких последних лет обучения. При этом педагог и ученик должны "выбрать" друг друга сами, основываясь на своих научных пристрастиях и чисто человеческих симпатиях. Однако это не совпадает со сложившейся тенденцией организации учебного процесса, когда основная масса преподавателей профессиональных дисциплин встречается со студентами только на последних курсах и не имеет возможности влиять на формирование их научных интересов. Кроме того, именно выпускающие кафедры, как правило, являются в вузе "хранителями" его истории, традиций; именно здесь формируются научные школы, в которых традиции научного этиоса, по всеобщему признанию, наиболее развиты.

Таким образом, для того чтобы из стен вуза выходил не просто узкий специалист, хотя бы и хорошо подготовленный, но и профессионал, который готов вступить в научное сообщество, поддерживает его этические нормы и ценности, необходимо решить множество проблем, связанных с организацией учебного процесса.

В.В.Брежнева

Стратификация общества по картине чтения:
к постановке проблемы

I. Вузовский учебный курс только тогда выполняет свои основные функции, когда в его основе лежат научные исследования. В настоящее время кафедра научно-технической информации ведет комплексное исследование, направленное на изучение информационного поведения специалистов. Материалы этого исследования легли в основу обновления одного из важнейших разделов курса "Информационное обслуживание" - изучение потребителей.

Особенность этого раздела состоит в том, что, являясь, с одной стороны, классической частью курса, базирующейся еще на идеях Н.А.Рубакина и Б.В.Банка, с другой стороны, он должен отражать все последние изменения социальной картины современного общества.

2. Судьба любых социальных изменений непосредственно связана со способностью людей получать, воспринимать и использовать новую информацию. Люди, обладающие высоко^ю информационно^ю культуро^ю, отличаются социальной устойчиво^{стью}, они склонны к самообучению, социальной и профессиональной мобильности, независимы в своих политических убеждениях. Низкая же информационная культура часто приводит к искаженности социально^ю шкалы оценок; люди легко теряют ориентир, становятся удобным объектом политического манипулирования, впадают в агрессивность или, наоборот, социальную апатию. Таким образом, информационное поведение рассматривается в качестве одного из существенных признаков, характеризующих современное общество, наряду с такими традиционно используемыми в социологии признаками социального расслоения, как собственность, лохоты, образование, власть и др.

3. Описание общества с позиций владения информационными ресурсами и способностями индивида по их освоению, потребовало поиска новых средств изучения. Представляется, что необходимые характеристики могут быть получены путем стратификации общества на основе особенностей информационного поведения людей.

Под информационным поведением понимается образ действий, совокупность усилий, предпринимаемых людьми для получения-усвоения и использования-передачи обществу нового знания. Информационное поведение свидетельствует одновременно о многом. С одной стороны, оно характеризует активность личности как познающего субъекта, умеющего ориентироваться в современном информационном пространстве. С другой стороны, в информационном поведении т.е. в действиях, предпринимаемых людьми для получения необходимого знания, отражается степень доступности и комфортности использования совокупных информационных ресурсов. Иными словами, мы полагаем, что через информационное поведение можно увидеть две важнейшие составляющие в их взаимодействии и взаимовлиянии: уровень информационно^ю культуры человека и доступность информации для различных групп населения.

4. Разработана методика изучения информационного поведения, которая позволяет осуществить социальную дифференциацию людей. Изучению подлежат:

- механизмы формирования и содержания информационных потребностей различных групп населения; мотивы их обращения к источникам ин-

формации; ожидания, с этим связанные;

- действия, предпринимаемые для поиска и получения необходимой информации; избираемые пути и их результативность; предпочитаемые различными группами каналы получения информации; мнения о комфортности существующей системы информационного обслуживания;

- интенсивность использования информации в повседневной деятельности (в целом и применительно к различным сферам деятельности и различным группам информационных сообщений: традиционным и электронным; отечественным и зарубежным; получаемым по формальным и неформальным каналам и т.д.);

- степень удовлетворения информационных потребностей и самооценка информационной компетентности различных групп;

- избираемые людьми способы хранения, переработки и кумуляции информации, предполагающей длительное использование;

- поведение людей в качестве распространителей информации как в собственном первичном коллективе, так и в профессиональном (или любом другом) сообществе.

5. Данная методика апробирована при проведении анкетирования аспирантов Санкт-Петербургского университета экономики и финансов. Выбор данной группы в качестве респондентов мотивируется рядом соображений. Молодые специалисты, в большинстве своем выпускники СПбУЭФ, исследовательскую деятельность совмещают с практической, стремясь использовать результаты научной работы на практике. Кроме того, по наблюдениям сотрудников самых разных библиотек города, специалисты, вовлеченные в сферу экономики, предпринимательства, менеджмента, являются наиболее активной группой читателей, а литература по данным проблемам запрашивается особенно часто.

В настоящее время ведется организационная работа по подготовке и проведению широкомасштабного анкетирования студентов Санкт-Петербурга (совместно с Центральной городской универсальной библиотекой им. В.В.Маяковского).

6. Проведение на кафедре научно-технической информации комплексных научных исследований непосредственно направлено на обогащение учебного процесса, как с содержательной стороны (включение новых материалов в учебные курсы), так и с организационно-методической (привлечение студентов к проведению исследования, корректировка программ учебной и производственной практики, обновление тематики курсовых и дипломных исследований и др.).

Подготовка менеджеров для библиотек
(цели, программы, методы)

Целью специализации "Библиотечный менеджер" является подготовка студентов к управленческой деятельности. Современная практика управления библиотеками все в большей степени требует от руководителя, наряду с традиционными знаниями административно-организаторских аспектов управления, освоения экономических аспектов, владения методологией маркетинга в повседневной профессиональной деятельности. Управление библиотекой предполагает определенный уровень подготовленности, который может быть получен в рамках специализации теми, кто интересуется вопросами управления в качестве возможной карьеры в области библиотечной деятельности.

В задачи подготовки менеджеров для библиотек в рамках специализации входит получение студентами необходимого комплекса управленческих знаний, навыков и умений. Программа структурирована по четырём взаимосвязанным разделам, которые включают сущность, функции, методы и организацию управления, а также основные направления управленческой деятельности в библиотеке (раздел 1), организацию делопроизводства в системе управления библиотекой (раздел 2), экономическую деятельность библиотек в новых условиях хозяйствования (раздел 3), теоретические основы маркетинга и практические инструменты маркетинговой деятельности в библиотеке (раздел 4).

Содержание обучения можно свести к выработке и совершенствованию двух способностей: способности к познанию и способности к практической деятельности. В конечном счете посредством обучения приобретаются знания, необходимые менеджеру для познания природы возникающих в управленческой деятельности ситуаций и выработки рациональных управленческих решений. Значительное внимание в программе обучения уделяется формированию у студентов определенных управленческих умений и навыков. В результате обучения они должны уметь: принимать управленческие решения; проводить преобразования в библиотеках; разрабатывать регламентирующие документы; подготавливать и проводить деловые совещания; применять современные методики подбора, расстановки и оценки кадров; правильно разрешать конфликтные ситуации и способствовать их предотвращению; владеть методикой экономического анализа; проводить маркетинговые исследования; формировать оптимальную номенклатуру услуг и продукции библиотеки.

На наш взгляд, специфичность подготовки менеджеров состоит в том, что она должна быть направлена на овладение профессиональными управленческими умениями. Главная проблема состоит не в том, чтобы в процессе обучения передать студентам как можно больше информации, а в том, чтобы подготовить их к непрерывному образованию; помочь получать знания из других источников; научить творчески мыслить, отбирать и логически упорядочивать полученную информацию.

Обучение студентов в рамках специализации базируется на сочетании аудиторных занятий с самостоятельным изучением отдельных проблем и предусматривает: проведение цикла проблемных лекций, тематических семинаров (в том числе и в форме проблемных дискуссий), лабораторных занятий и деловых игр, анализ конкретных управленческих ситуаций, выездные занятия в библиотеках. Предпочтение отдается активным методам обучения, которые способствуют как успешному формированию знаний, лучшему запоминанию, хранению и воспроизведению полученной информации, так и умению в конечном итоге применять полученные знания на практике.

Э.Е.Рокицкая

Культура организации как фактор маркетинга

1. Сопоставительный анализ определений понятия "культура организации", принятых в современной отечественной и зарубежной литературе, позволяет представить ее как стержень саморазвивающейся системы социально-экономического взаимодействия людей. Такое представление о культуре организации основано на том, что она формируется в процессе овладения персоналом базовыми принципами, ценностными ориентациями и вкусами, которые проявляются в поведении людей, их причастности к власти (принятию решений), их приверженности к соблюдению определенных норм и правил, принятых в данной организации.

2. Современные исследователи проблем культуры организации склонны видеть в ней сокровищницу социального опыта по преобразованию деятельности фирмы, разрешению противоречий и конфликтов для достижения главных задач фирмы. Однако культура организации решает две главные задачи: не только сплочения персонала, но и адаптацию фирмы к изменениям внешней среды. Поэтому проблемы культуры организации непосредственно влияют и на экономические отношения. Более того, они служат решающим фактором, который определяет поведение фирмы на рынке и успешность реализации маркетинговой политики.

3. Культура организации в единстве ее составляющих формирует

у персонала представление об уникальном образе фирмы, являющемся основой ее жизненного потенциала.

Представление о потенциале фирмы, помимо финансовых, производственных и других ресурсов, включает также и важнейшие характеристики персонала; и в первую очередь связанные с приверженностью к устойчивой культуре организации, включающей не только ценности, нормы и правила, но и так называемый "корпоративный дух". По этим характеристикам определяются сильные и слабые стороны фирмы по сравнению с аналогичными характеристиками конкурентов.

4. Влияние культуры организации на маркетинговую деятельность фирмы проявляется в ряде направлений.

Прежде всего она является базой для формирования у всех сотрудников, независимо от выполняемых ими функций, маркетингового мышления, так как именно оно предопределяет успешность формирования общей целевой философии фирмы, столь необходимой для успеха функционирования на рынке.

На основе общей целевой философии фирмы вырабатывается концепция понимания маркетинга, проводится анализ ситуации на рынке, определяются особенности конкуренции и расстановки сил для выбора наиболее адекватной стратегии и рациональных путей ее реализации всеми сотрудниками фирмы, а не только подразделениями, непосредственно занимающимися маркетингом. В конечном счете эти же исходные принципы определяют не только поведение фирмы на рынке, но и дальнейшее развитие ее производства, обеспечивающее выживание фирмы в долгосрочной перспективе.

5. Решающей составляющей культуры организации является общий творческий настрой, моральный климат, атмосфера взаимопонимания и поддержки, активно воздействующая на общую нацеленность на успех и волю для его достижения.

Эта составляющая культуры организации активно влияет на членов организации, модифицируя их поведение в соответствии с теми нормами и ценностями, которые составляют саму "душу" организации (в зарубежной литературе носит название "корпоративный дух"). Поэтому она чрезвычайно важна и действует как компас не только при выборе маркетинговых стратегий и принятии решений, но и особенно в ходе их реализации в условиях рынка как внутри фирмы (при реорганизации ее деятельности в соответствии с избранной стратегией поведения на рынке), так и при взаимодействии с другими организациями (партнерами, конкурентами и т.д.).

В результате формируется представление о культурных традициях, означающих "поле возможного", в пределах которого может функционировать

ровать персонал фирмы и выбирать линию своего поведения как внутри фирмы, так и за ее пределами.

При этом не только создается благоприятная общая атмосфера жизни и деятельности, внутренни^й мир работающих в организации люде^й, но и формируется имидж фирмы в глазах других организаци^й, с которыми она взаимодействует.

Это дает основание считать культуру организации не только стержнем всей деятельности фирмы, но и средством, с помощью которого возможно влиять на формирование ее имиджа.

6. Представление о самих себе, то есть о потенциале фирмы, формируется у сотрудника под воздействием управления культуро^й организации. Последнее представляется как процесс формирования системы принципов и ценностей, важных именно для данной фирмы. Они направлены на то, чтобы позволить персоналу: усвоить предшествующий опыт поведения сотрудников фирмы и модифицировать его как средство приспособления деятельности фирмы к постоянно изменяющимся условиям внешней среды; осознать свою причастность к достижению целей фирмы; корректировать свое поведение в соответствии с системой ценностей и духом организации.

7. Учитывая роль информации и информационно-коммуникационных процессов как основного средства достижения поставленных целей, предлагается изучение некоторых аспектов культуры организации не только в курсе "Информационный менеджмент", но и в курсе "Информационный маркетинг".

СОДЕРЖАНИЕ

От редакционной коллегии.....	3
-------------------------------	---

Раздел I. КУЛЬТУРОЛОГИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	4
---	---

1 Иконникова С.Н. Фундаментальность гуманитарного образования как основа подготовки культурологов	4
Артановский С.Н. "Государство и культура" как тема курса культурологии	6
Даниленко О.И. Опыт использования рисуночного задания "Образ культуры" в курсе культурологии....	8
Помпеев Ю.А. О дополнениях курса "Основы предпринимательской деятельности"	11
Аксенов В.С. К вопросу о технологии социально-культурной деятельности	12
Лаврентьев В.П. Самореализационная подготовка специалиста: нормативно-категориальное и научно-методическое ее обеспечение	14
2 Сукала А.А. Социально-культурная деятельность как фактор декриминализации молодежного досуга	16
Хитарова Э.И. Культуровидение и культуроведение в современном мире	18
Казовская Т.М. Использование межпредметных связей в процессе чтения курса по истории просветительной деятельности в России.....	20
Полагутина Л.В. Научно-методические основы разработки программы по курсу "Методика информационно-просветительской деятельности"	22
Комиссаренко С.С. К проблеме преподавания риторики по специальности "Социально-культурная деятельность"	23
Бибарцева Т.С. Специфика игровой подготовки социальных педагогов	26
Грицкевич В.П. Место истории музейного дела в подготовке музейоведа.....	28
3 Поршневу В.П. Курс "Мифология и библеистика" для студентов специальности "Экскурсоведение". Проблемы методики преподавания и возможности профилизации	30
Белецкий С.В., Саверкина И.В. О методах проверки усвоения материала по курсу "Вспомогательные исторические дисциплины"	32

<i>Файбисович В.М.</i> Алексей Николаевич Оленин и Ермак Тимофеевич Аленин	33
<i>Сергеева Н.И.</i> Структура музееведения и ее отражение в учебном процессе.....	35
<i>Мастеница Е.Н.</i> Теоретические и методические аспекты изучения феномена музея городской среды в курсе "Музейные заповедники".....	37
<i>Шляхтина Л.М.</i> Системный подход к преподаванию музееведения как комплексной учебной дисциплины.....	39

Раздел II. Общенаучные дисциплины: теория и практика преподавания..... 42

<i>Совин В.В., Тимошевский А.В.</i> Быть или казаться? (Дилетантские заметки о духовности, рыночной экономике и высшем образовании)	42
<i>Баранов А.В.</i> Об одном аспекте традиционализма.....	47
<i>Лебедев А.А.</i> О профилизации преподавания курса "Введение в философию" на библиотечно-информационном факультете.....	49
<i>Бордукова И.И.</i> Проблема соотношения отечественных традиций и западноевропейских влияний в курсе истории русской политической мысли	50
<i>Борзова Е.П.</i> Гегель и философские идеи "русского духовного Ренессанса".....	53
<i>Щетинин В.В.</i> Педологические концепции развития и воспитания личности.....	55
<i>Протанская Е.С.</i> Этика в вузе культуры: состояние и перспективы.....	57
<i>Алова Г.Н.</i> Практика решения педагогических задач как условие развития творческого начала.....	59
<i>Семенова Э.Ф.</i> Активизация самостоятельной работы студентов при изучении курса "Педагогика".....	60
<i>Ребикова Л.Д.</i> Использование творческого начала на занятиях по иностранному языку	61
<i>Дефорж В.Е.</i> О факультативных занятиях по иностранному языку в вузе.....	63
<i>Потапова М.М.</i> Лингвострановедческая работа по теме "История России" на подготовительном факультете в вузах культуры и искусства.....	66
<i>Нагаев И.Я., Абалян И.Г., Гродинская А.Е., Павлова Т.А., Касторский В.С.</i> Спецкурс "Культура здоровья" как необходимый раздел подготовки студентов вузов культуры	69

Бледнова В.Н., Фроленков А.П. Использование активных методов обучения в учебном процессе по физическому воспитанию студентов	71
Абалян И.Г. Опыт чтения спецкурса "Культура здоровья" студентам III курса библиотечно-информационного факультета.....	72

Раздел III. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ 76

Катышева Д.Н. К вопросу о фундаментализации художественного образования	76
Махлина С.Т. Любовь к искусству.....	77
Суворов Н.Н. Вещь как артефакт.....	83
Барсегова Н.С. Внутренняя речь в рождении живого слова.....	86
Родченко И.Г. Возрождение риторики.....	87
Савкова З.В. Инсценированный рассказ в учебном процессе.....	90
Шиловская И.В. Риторика в начальной школе: анализ методических пособий.....	92
Чурина О.Л. Специфика преподавания риторики в старших классах средней школы гуманитарной направленности.....	94
Смирнова Л.П. Основная доминанта развития риторических навыков в младшей школе.....	95
Марченко О.И. Риторика за рубежом (датский вариант).....	98
Соболева Е.А. Сценическая педагогика: из опыта Санкт-Петербургской актерской школы (мастерская проф. В.В.Петрова)	101
Фунтусов В.П. Особенности органичного формирования театральных методик.....	102
Марков В.П. Роль самооценки студента в поэтапном освоении учебного материала.....	104
Немиро О.В. Спецдисциплина "Сценография массовых праздников" в системе подготовки режиссеров-постановщиков	107
Сергеев В.М. Особенности преподавания технических дисциплин в гуманитарном вузе	110
Кузнецов Ю.А. Фолкнер и Голливуд.....	114
Кеериг О.П. К вопросу о совершенствовании вузовского курса "Хороведение"	118
Боброва Л.Н. Особенности педагогической практики и ее роль в формировании хормейстера детского любительского коллектива.....	120
Лихоманова Н.А. Методика работы над хоровой партитурой при подготовке к хоровой практике	122

Абдулов С.В.	Систематизация требований по дирижерско-хоровым дисциплинам для самостоятельной работы студентов.....	124
Шевченко И.И.	К истории издания сборника Е.Э.Линевой "Великорусские песни в народной гармонизации"	127
Дадашев В.А.	О профилизации курса фортепиано на музыкальных отделениях Академии культуры.....	130
10 Щирин Д.В.	О музыкальном восприятии в музыкально-педагогическом процессе	132
Ксенофонтова Р.В.	Задачи заочного обучения в курсе фортепиано.....	134
Предтеченская Т.В.	Комплексный подход к формированию индивидуальности студентов в классе фортепиано (на примере пьесы Б.Бартока "Микрокосмос" № 153)	136
Левченко М.Б.	К проблеме чтения нот с листа	137
11 Пономарев А.А.	О роли курса фортепиано в совершенствовании музыкальной подготовки студентов хореографического отделения	138
Тюрлик И.И.	Современная импровизационная музыка и ее модельные основы как средство эстетического развития личности.....	140
Ручинская Т.И.	Воспитательный потенциал вокального искусства и пути его реализации.....	142
12 Рыбакова Е.Л.	Детская музыкальная эстрада как явление современной культуры.....	143

Раздел IV. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФРОСФЕРЫ..... 147

Сударикова Е.П.	Некоторые аспекты перехода на новый образовательный стандарт.....	147
13 Донченко Н.Г., Трапезникова Л.В.	О соотношении среднего и высшего библиотечного образования: к вопросу о стандартизации	149
Зусьман О.М.	Научно-образовательные школы в подготовке библиотечных и информационных специалистов: к постановке проблемы	149
Вольнова Л.В., Керзум И.В.	Место библиотековедения в библиотечно-информационном образовании: особенности восприятия курса.....	152
Тарасов М.А.	О полной переработке отраслевых библиографических курсов социально-гуманитарного содержания.....	154

Лохвицкая С.Л., Туровская А.А. К вопросу о подготовке специалистов для музыкальных библиотек.....	155
Шежурина Л.Д. Вопросы методики преподавания спецкурса "Петербургское краеведение" (издательский аспект)	158
Полотовская И.Л. Библиографоведение: новый авторский курс	159
Минкина В.А. Этические проблемы информационной деятельности и формирование профессионального сознания молодых специалистов.....	160
14 Захарчук Т.В. Пути формирования научного этоса у выпускников высшей информационно-библиотечной школы	162
15 Брежнева В.В. Стратификация общества по картине чтения: к постановке проблемы	164
Мошкина Н.И., Шадрина Ж.С. Подготовка менеджеров для библиотек (цели, программы, методы).....	167
Рокицкая Э.Е. Культура организации как фактор маркетинга.....	168

Редактор: Э.П.Карпенюк

Машинистки:

Т.Г.Виноградова,

М.Е.Лисовская

Корректор: Э.К.Павлов

62