

74. 58
НЗУ

Научно – методические проблемы подготовки специалистов в области культуры и искусств

*Материалы конференции
преподавателей СПбГУКИ
18 декабря 1999 г.*

Санкт-Петербург
Университет культуры и искусств
2000

01 2008

603891

ВОЗВРАТИТЕ КНИГУ НЕ ПОЗЖЕ
обозначенного здесь срока



X/X

Министерство культуры Российской Федерации
Санкт-Петербургский государственный
университет культуры и искусств

Научно-методические проблемы подготовки специалистов в области культуры и искусств

*Материалы конференции преподавателей
Санкт-Петербургского государственного
университета культуры и искусств
18 декабря 1999 г.*

Санкт-Петербург
2000

Материалы научной конференции преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств издаются по решению Редакционно-издательского совета вуза.

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.Рапсрагович,
Г.М.Шарпило (отв. секретарь).

Научный редактор:

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

Научно-методические проблемы подготовки специалистов в области культуры и искусств: Материалы конференции преподавателей Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств 18 декабря 1999 г. / Вступ. ст. С.Т.Махлиной. — СПб.: СПбГУКИ, 2000. — 224 с.

НОВОЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Университетское образование предполагает формирование специалиста с широким кругозором, умением самостоятельно мыслить и огромным профессиональным багажом знаний. К началу третьего тысячелетия человечество накопило неисчислимый запас научных достижений (к сожалению, довольно часто забываемых в процессе исторического развития), которые при обучении необходимо передать новым поколениям. Задача сложная, ибо разрастающиеся во все убыстряющемся темпе знания распадаются на отдельные дисциплины, все более и более дробящиеся. Передать эти знания оказывается сложным не только потому, что количество их постоянно увеличивается, но и потому, что разительно меняется способ получения информации.

Если в первой половине XX века основным источником знаний продолжали оставаться от прошлых эпох книги, уроки и лекции преподавателей, то уже во второй половине XX столетия усиливается экспансия электронных средств воздействия на сознание подрастающего поколения. Если в середине века телевизоры были у небольшого круга людей, то сегодня они есть в самом отдаленном и бедном доме в нашей стране. Так же быстро идет компьютеризация, ставшая одним из важнейших факторов обучения. Естественно, что речь идет только о тех университетах, где есть выход в Интернет. Но мы, люди рубежа тысячелетий, стали свидетелями быстрой экспансии электронных технологий. Многие провинциальные университеты у нас в стране сегодня оснащены широкой сетью компьютерных классов. Даже в далеких деревенских школах их уже можно встретить. Сеть компьютерных классов становится все шире, и процесс компьютеризации становится все более и более интенсивным. В конце XX века компьютеризация и Интернет ставят в неравные отношения преподавателей и их учеников. Как правило, ученики уже в детстве освоили работу с компьютером с помощью разного рода игр. Для современного молодого человека поиски необходимой информации в Интернете - обычное, заурядное дело, в то время как для многих преподавателей, чаще всего зрелых, сложившихся и умудренных опытом и энциклопедическими знаниями (в первую очередь - в гуманитарной сфере), Интернет - сложная техническая новинка, освоить которую оказывается трудно. Эта ситуация порождает несколько парадоксальных следствий. Одно из них - уверенность молодых людей в том, что любые знания легко достижимы. И не обязательно непосредственное общение с преподавателем. И действительно, сегодня формы дистантного обучения получают различные варианты. Но вместе с тем роль Учителя, духовное воздействие личности не могут быть перекрыты никакими техническими средствами. Интернет дает возможность расширенного общения людей,

связанных общими интересами, помогает с их помощью быстро находить нужную информацию. Но, как правило, такое знание становится недолговечным и поверхностным. Кроме того, одно из побочных следствий такого рода усвоения знаний - брутальность, формирование личности вне гуманитарного воздействия.

В связи с вышеизложенным, в этом году традиционную научно-методическую конференцию, посвященную проблемам подготовки специалистов в области культуры и искусств, оргкомитет решил проводить несколько по иной схеме. До дня проведения конференции была выпущена брошюра «Новое в высшем образовании», представлявшая собой приглашение к размышлению.

К сожалению, опыт этот оказался не совсем оправдавшим себя. Конечно, многие преподаватели подготовили свои доклады в русле поднимавшихся тем в изданной брошюре.

Однако, что естественно, большой круг проблем не смог быть охвачен полностью заранее. Мы решили опубликовать все представленные материалы, ибо надеемся, что они могут быть полезны всем тем, кто приобщен к проблеме подготовки специалистов в области культуры и искусств.

Материал мы разместили в следующих разделах: I. Культурологические дисциплины в современной высшей школе. II. Новое в преподавании гуманитарных дисциплин. III. Новая проблематика в библиотековедении и библиографоведении. IV. Проблемы методики преподавания в области художественного творчества.

В связи с тем, что область художественного творчества включает многие виды искусства, подготовка специалистов которых требует приобретения разнообразных профессиональных навыков, последний раздел оказался больше всех остальных, хотя внимательный читатель увидит и здесь внутренние членения, которые представляют собой структурированную форму, позволяющую весь представленный корпус текстов разделить на равные части.

Публикация данных материалов своей целью ставит: 1) дать возможность всем преподавателям высказаться по волнующим их проблемам; 2) ознакомиться всем с теми идеями, которые интересуют наших преподавателей.

В итоге представленный сборник, на наш взгляд, может способствовать повышению эффективности высшего образования.

С. Т. Махлина

1. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

С.Н.Артановский

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ

Когда в шестидесятых годах в учебных планах сначала московских, а затем и ленинградских вузов появился новый предмет – теория культуры – вопросы современной культуры занимали в нем основное место. Однако темы, предложенные в Программе, составленной А.И.Арнольдовым и другими, носили сугубо идеологизированный характер. По существу они отражали те или иные партийные директивы. К тому же, они во многом повторяли темы, уже зафиксированные в Программе по научному коммунизму. В качестве примера можно назвать такие темы как «противоположность города и деревни», «умственный и физический труд при социализме» и т.д. Естественно, что подобные темы вызвали реакцию отторжения у тех, кто начинал читать курс теории культуры. Э.В.Соколов, я и прочие лекторы, которые в 1968 г. читали курс теории культуры, пошли по пути игнорирования всей части Программы, посвященной современности, сделав курс теории культуры целиком из теоретического введения, содержавшегося в этой Программе. Другого выхода из положения в те времена жесткого идеологического контроля не было. Но вот пришла перестройка, идейный диктат верхушки КПСС ушел в прошлое.

Казалось бы, появилась возможность заняться современными проблемами российской культуры. Однако эта возможность была реализована в курсе теории культуры лишь в небольшой мере. Несомненно, что для этого были причины – теперь уже иные нежели раньше. Прежде всего, действительность 90-х является бурной и стремительно меняющейся. Обобщения еще не созрели и тем более не готовы к включению в консервативную по природе своей систему образования. Далее, возникла опасность политизации курса – она могла явиться следствием скороспелого включения в курс теории культуры тезисов, порожденных политическими страстями.

Существовало также обстоятельство, совсем с другой стороны действовавшее в том же направлении. Это – увлечение историей. Работая над курсом теории культуры, мы стремились насытить его историческим содержанием. Оно должно было стать здоровым противовесом против аб-

страстного теоретизирования, опасность которого в области философских наук всегда налицо. Это обращение к истории было в целом плодотворно. На этом пути был создан курс «История культурологии» С.Н.Иконниковой, исторический и историко-художественный материал составил фундамент работ В.В.Селиванова, С.Т.Махлиной, С.Н.Артамонова и других. Этим однако дело не ограничилось. В работах С.Н.Иконниковой и в ее организационной деятельности сложился новый раздел культурологии – историческая культурология. Бесспорно, такое направление работы кафедры истории и теории культуры следует приветствовать, ибо историзм – душа культурологического исследования.

Вместе с тем, повышенный интерес к истории, который стимулировала роль Отделения истории мировой культуры в системе факультетов Университета культуры и искусств, привел к последствиям, не столь похвальным как упомянутые только что нами. Внимание к истории в некотором смысле потеснило интерес к современности. Как неустойчивость современной панорамы российской культуры, так и это обстоятельство породили преобладание исторической тематики в области дипломных и диссертационных работ и в других сферах. Заметим, что это относится не только к деятельности кафедры теории культуры, но и других кафедр. Так, в тематике диссертаций, подготовленных на кафедре музееведения и защищенных в 1999 г. на Совете нашего Университета, тоже преобладала историческая тематика.

Все, что было нами сказано, было заявлено не для того, чтобы как-то опорочить историческую обоснованность курса культурологии и культурологических исследований и вообще работу, сделанную кафедрой истории и теории культуры. Наша цель – привлечь внимание к необходимости анализа проблем современной российской культуры. В курсе культурологии должна занять важное место тема «Современная российская культура». Анализ понятия культуры, функций культуры, методов изучения культуры и т.д. не должен заслонить от нас самого важного момента: Культура – это *cultura animi*, совершенствование души и тела человека. Это совершенствование носит общественно-исторический характер, оно происходит в истории и в современности. Аксиологический подход к культуре должен стать основой нашего стремления к лучшей жизни, к высокой духовности, к эстетике внешнего облика человека и его быта. Все это в целом было, как нам кажется, обобщено Ф.М.Достоевским в известных словах: «Красота спасёт мир».

В постановке темы «Современная российская культура» нам представляются особенно важными следующие вопросы: (1) связь современности с историей – историей русской культуры во всей ее целостности, включая русскую классику, русскую эмигрантскую культуру, культуру

России советского периода. Целостность русской культуры не должна быть нарушена и в плане идеологическом – либеральная мысль, религиозная философия и радикальная традиция должны рассматриваться и как ценное наследие, и как основа современной культуры; (2) современные проблемы – есть ли кризис культуры сегодня? Если да, то в чем его проявления, каковы пути его преодоления? И наконец, (3) каковы перспективы духовного и нравственного развития российского общества? Так ли уж мы безнадежны, как любят сейчас говорить многие? Мы полагаем, что лектор должен дать обоснованную критику этого обывательского пессимизма. У нас еще немало достижений в исполнительской деятельности музыкантов, в литературе, имеется богатая оттенками пресса, устраивается немало выставок и т.д. А вот почему нет «вершин» – это вопрос, о котором должен подумать лектор вместе со студентами на лекциях и семинарах.

Беседуя со студентами и аспирантами на тему современной российской культуры, следует постоянно обращаться к фактам, выдвигать определенные положения, но по всей вероятности, воздержаться от категорических суждений и говорить о современных проблемах культуры не только в утвердительном, но и в дискуссионном плане. В настоящее время имеется много книг по этим вопросам – общим проблемам культуры, образования, телевидения – представляется желательным, чтобы лектор смог рекомендовать студентам и аспирантам наиболее интересные из них, а некоторые, возможно, прокомментировать.

Таковы некоторые наши соображения по данной проблеме. Существуют, конечно, и другие подходы к анализу современной российской культуры. Будет хорошо, если эта тема станет предметом научно-педагогических усилий многих ученых, читающих курс культурологии и ведущих исследовательскую работу в этой области знания.

Е.П.Борзова

СПЕЦИФИКА И МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ИСТОРИИ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Историческое исследование культуры человечества на сегодняшний день далеко не однозначно. Ученые по-разному относятся и пытаются объяснить появление высокой духовной культуры первых цивилизаций¹, происхождение определенного исторического типа культуры. Существование всеобщей закономерности развития культуры человечества также остается под вопросом. Выдвигая не формационный, а цивилизационный подход к анализу истории культуры, его сторонники считают, что закономерность ее развития характерна только культуре одной цивилизации.

В целом можно выделить несколько подходов к изучению истории человеческой культуры: формационный, цивилизационный, циклический, креационный, эсхатологический, пассионарный, технократический, метаисторический.

ФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД за основу берет эволюционный подход и объясняет развитие истории человечества и смену его социально-политических систем изменением способа производства, необходимостью совершенствования производительных сил, приводящих к изменению производственных отношений. Таким образом, история рассматривается как смена общественно-экономических формаций, а ее движущей силой считается классовая борьба, сама появившаяся по причине возникновения частной собственности, которая должна исчезнуть и открыть путь безгосударственному, самоуправляющемуся, коммунистическому обществу. Каждой формации свойственен свой тип культуры, которая эволюционирует в своем развитии от формации к формации. Этот подход рассматривает поступательное развитие культуры и сознания человечества, утверждает теорию прогресса. Формационный подход был систематически развит К.Марксом и Ф.Энгельсом и назван материалистическим пониманием истории.

ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД расценивает историю как смену цивилизаций, каждой из которых характерны стадии рождения, расцвета и упадка. Объектом исследования в таком подходе является материальная и духовная культуры различных цивилизаций. В хронологическом порядке рассматриваются ранние цивилизации, древнеиндийская, древнекитайская, древнегреческая цивилизации, средневековая цивилизация и т.д. Представители цивилизационного подхода доказывают, что нет общей закономерности развития культуры человечества. Закономерность характерна только для развития культуры внутри одной цивилизации. Отдельные культуры сравниваются с яркими цветами одного букета. Сторонниками этого подхода являются К.Ясперс, Дж.Тойнби (Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М., 1991; Тойнби Дж. Постигание истории. – М., 1991).

ЦИКЛИЧЕСКИЙ ПОДХОД связан с тем наблюдением, что все в природе имеет свой цикл повторения. Смена дня и ночи, недель, времен года показывает возвращение циклов. Таковую закономерность сторонники циклического подхода стремятся обнаружить и в общественных явлениях. Культура человечества также должна иметь свой восход и закат, расцвет и деградацию, рождение и смерть. Духовная культура в целом есть процесс деградации. Древние философы и историки античности смотрели на историю как на смену циклов. Таковы Пифагор, Платон, Аристотель, Геродот, Фукидид. К сторонникам этого подхода можно отнести также О.Шпенглера, Н.Данилевского (Шпенглер О. Закат Европы. Морфология

мировой истории. – М., 1993; Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – М., 1991).

КРЕАЦИОННЫЙ ПОДХОД (от лат. слова creatio – сотворение) разработан в креационной истории, пытающейся на основе привлечения современных научных знаний доказать божественное сотворение человеческого общества и противопоставить ее эволюционной теории, основывающейся на естественном видовом развитии. Форма, по которой история человечества согласно такому подходу – вечный круг возвращения. Креационный подход связан с эсхатологическим (перевод с греч. – последний, крайний, конечный). Эсхатология как учение о конечных судьбах мира и человека считает, что обществу присуща руководимая богом история, и человеческий мир развивается по божьему плану, в котором есть конец исторической жизни – Страшный суд. Он дает начало вечной жизни для воскрешенных праведников. Первое пришествие Иисуса Христа считается началом периода истории под знаком конца. Второе пришествие Иисуса Христа знаменует конец временной истории человечества и начало вневременного развития вечности. Форма, по которой развивается человечество, согласно такому подходу, прямая линия, имеющая начало, но уходящая в бесконечность – вечность для праведников. Прямолинейную концепцию сформировал в своем десятитомном произведении "О граде Божьем" Августин Блаженный (4 в. до н.э.). (Гит Д. Ученые – креационисты отвечают своим критикам. – СПб. 1995; Георгиевский А., Попов Е. "Белые пятна" эволюции. – М., 1987; Астахова. Сотворение или эволюция. – М., 1981).

Первым крупным историком, сформулировавшим принципы исторического развития, стоявшие вне августиновской традиции, был неаполитанец Вико (1668 – 1744). В своем сочинении "Новая наука" (1725 г.) он предложил совершенно новую форму развития истории человечества – "спиральная" теория исторического круговорота. Историческая концепция Вико сочетала элементы августиновской и классической традиций. У греков он заимствовал идею универсальных стадий и циклов цивилизаций, согласно которой любая цивилизация проходит одни и те же этапы развития – от каменного века через бронзовый к железному веку. Теория Вико вобрала в себя также линейную концепцию прогресса, которой придерживались Августин Блаженный и его последователи, но с одной существенной добавкой: Вико знал, что Европа первого тысячелетия н. э. находится на ином уровне развития, нежели Греция времен Гомера. "Спиральная" теория была одной из первых попыток создать универсальную модель подъема и упадка цивилизаций. Убежденность Вико в существовании определенных законов, которые управляют историей, подобно тому как определенные законы управляют любой другой наукой, ознаменовала начало нового взгляда на историю.

ПАССИОНАРНЫЙ ПОДХОД связан с именем нашего соотечественника Л.Н.Гумилева, считающего главным в истории этнос, а история есть смена этносов. Для культуры каждого характерно рождение, расцвет и гибель. Появление нового этноса связано с пассионарным толчком, который является микромутацией, вызывающей пассионарный признак в этносах.

Пассионарный (импульс) – это поведенческий импульс, направленный против инстинкта личностного и видового самосохранения. Он связан с пассионарной энергией, которая является избыточной биохимической энергией живого вещества, порождающей жертвенность ради цели. Вектор Пассионарности как энергия живого вещества, обратно направлена по отношению к вектору инстинкта и определяет повышенную способность к сверхнапряжению. У этноса благодаря ему более интенсивно развивается культура, у личности – талант и гениальность. Эта энергия космического происхождения, направлена на определенное географическое пространство земли и появляется в разное время истории земли. Такой подход объясняет причины внезапного появления и расцвета культуры этноса на определенном географическом пространстве и в определенное историческое время. (Гумилев Л.Н. *Этногенез и биосфера земли*. – М., 1990.). Пассионарный подход дает возможность объяснить стоящие перед историками вопросы о причинах возникновения и гибели цивилизаций, роли личности в истории.

ТЕХНОКРАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД связан со взглядом на историю с точки зрения развития техники. Взлеты в развитии человеческой культуры объясняются техническими революциями, а общество соответственно проходит этапы доиндустриального, индустриального и постиндустриального. К сторонникам этого подхода можно отнести Д.Тоффлера, Дж.Гелбрейта (Гелбрейт Дж. *Новое индустриальное общество*. – М., 1969.). Этот подход открывает новые грани освещения человеческой культуры в связи с информационной революцией, развития сети интернет, как единой для всего человечества информационной системы и ее связи с явлением ноосферы, единого информационного поля Земли, планетарного сознания.

Особняком среди множества подходов к рассмотрению истории культуры человечества стоит **МЕТАИСТОРИЧЕСКИЙ**. Упоминание о нем встречается у С.Булгакова и Д.Андреева (Булгаков С. *Свет не вечерний*, – М., 1994. Андреев Д. *Роза мира. Метафилософия истории*. М., – 1991). Под Метаисторией понимается совокупность процессов, протекающих в тех слоях инобытия, которые погружены в другие потоки времени и виды пространства. В целом, это потусторонние процессы, которые связаны с историческим процессом, в значительной степени определяющие его, но не совпадающие с ним, раскрываются специфические метаисторические

методы познания. Для метаисторического познания необходимы врожденные свойства, помощь провиденциальных сил, запас положительных исторических сведений. Оно имеет три стадии: метаисторическое озарение, метаисторическое созерцание и метаисторическое осмысление. Метаистория имеет свои фазы, свое объяснение возникновения человека на земле и другие пласты его существования. Вклад в раскрытие такого видения жизни человечества в истории сделали Платон и М.Экхард, Данте и Я.Беме, Гете и Э.Сведенборг, Ф.Достоевский и В.Соловьев, Р.Штайнер и Э.Щоре, Е.Блаватская и Е.Рерих, Д.Андреев и другие, которых называют духовидцами. Их расстоянии вовсе не являются монополией наук, связанных с усовершенствованием видов транспорта и средств связи. Способность к полету, например, к преодолению пространств с невообразимой быстротой, к общению на больших расстояниях, к прохождению сквозь плотную среду, к преодолению болезней, к продлению срока человеческой жизни в два-три раза, ко встречам с существами других слоев, к созерцанию трансфизических панорам, к восполнению жизненных сил не через пищу, а через впитывание излучения светлых стихийалей и через вдыхание благоуханий — все эти способности, как и многие другие, покоятся в зачаточном состоянии в глубине нашего существа¹².

Все эти подходы дают возможность высветить разные грани одной истины, которая становится понятна в результате *ОБЪЕКТИВНОГО ПОДХОДА* к изучению разнообразных видов духовной культуры общества.

Ведущую роль в истории играют не сами культуры, а люди, для которых существуют культуры и которые создают культуру. Каждая богатая культура несет в себе массу скрытых возможностей, позволяющих перебросить мост к другой культуре. Творческая личность способна выйти за пределы исходной культуры. Поэтому, будучи творцом культуры, человек способен найти способ *выбывхода* к различным культурам.

Каждая духовная культура неповторима, и у каждой культуры есть свои истины. Объективно оценить степень развития культуры чрезвычайно трудно. Многие культурологи признают все культуры абсолютно равноправными. Некоторые выделяют критерии оценки культуры. Эти критерии вытекают из того факта, что первичной ценностью является человек, развитие его личности. Поэтому степень развития духовной культуры определяется ее отношением к возможностям, предоставляемым ею для творческой самореализации человека как духовной личности.

Примечания

1. Термин «Цивилизация» будет использоваться в дальнейшем для обозначения уровня, ступени общественного развития, материальной и духовной культуры (Философский энциклопедический словарь. — М., 1989 — С. 733). Историку

понятия «Цивилизация» подробно исследовал В.М.Массон в кн. "Первые цивилизации" (Л., 1989. – С. 5 – 8) в гл. 1 "Понятие "Цивилизация" Его определение и характерные признаки".

2. Андреев Д.Роза мира. Метафилософия истории. – М., 1991. – с.210

И.И.Бурдукова

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В РОССИЙСКОМ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

На исходе XX века в системе отечественного образования произошли существенные, во многом кардинальные изменения. Из высшего гуманитарного образования исчезли стереотипные подходы, трафареты, время продиктовало новые проблемы, идеи и новые, адекватные ситуации решения. Первая проблема заключается в необходимости подготовки профессионалов, способных "вписаться" в современную постиндустриальную цивилизацию. С тех пор как границы были открыты, появились уникальные возможности для взаимопроникновения и взаимообогащения культур и традиций разных народов, в том числе и в сфере образования. В российском образовании в последнее время четко обозначились некоторые основные тенденции. Это, прежде всего, – демократизация учебного процесса, когда преподаватель и обучаемый находятся в некоем сотворчестве, в диалоге осуществляется процесс познания, уходит в прошлое авторитарный стиль в педагогике. Центральные фигуры образовательного процесса в любом вузе – студент, преподаватель и – назовем его так – управленец (этот термин означает совокупность сотрудников вузовской администрации, имеющих непосредственное отношение к учебному процессу и исполняющих обязанности ректора, проректора, декана и, в известной степени, заведующего кафедрой).

Что обуславливает деятельность управленца, преподавателя и студента? В оптимальном варианте развития событий студент в своем стремлении к получению высшего образования движим четко сознаваемым личным интересом к избранной специальности.

Выход из ситуации, когда мотивации ожиданий всех трех упоминаемых в настоящем анализе субъектов практически не оправдываются, видится следующим. Во-первых, в ограничении властных функций управленца в тех областях, которые касаются содержательной стороны учебного процесса, в превращении его в ответственного и авторитетного "диспетчера" Во-вторых, в предоставлении студенту большей самостоятельности в учебном процессе (адресная запись к конкретному преподавателю, большая свобода в выборе учебных дисциплин, свободное посещение

занятий и т.п.). В-третьих, в организации вузовской подготовки в соответствии – хотя бы в определенной степени – с запросами самого студента, а не по составленным в кабинете управленца обязательным учебным планам и – параллельно – в возложении на студента полной ответственности за сделанный им выбор учебных дисциплин; в осуществлении контроля за учебным процессом. В-четвертых, в чтении аналогичных курсов не менее чем двумя преподавателями со свободной записью к ним студентов; во введении ряда спецкурсов. В-пятых, в обязательном включении участников во все программы, проводимые вузом, на конкурсной основе. В-шестых, в оплате труда преподавателей не по обезличивающей общегосударственной сетке разрядов, а в соответствии с индивидуальными достижениями каждого из них.

Основная цель предлагаемых мер – признать студента центральной фигурой всего образовательного процесса; в полной мере закрепить за преподавателем функции научного руководителя студента, определяющего качество его подготовки и обеспечивающего процессу его обучения максимальную привлекательность и содержательность; превратить управленца в пользующегося уважением и доверием – как студента, так и преподавателя – чиновника, главной задачей которого было бы обслуживание всего учебного процесса с целью создания наиболее благоприятных условий для результативной деятельности тандема студент – преподаватель. Вторая, не менее важная тенденция – гуманизация образования, когда гуманистические ценностные ориентиры все в большей степени осознаются как основополагающие для отдельной личности и человечества в целом. Следует выделить еще одну важную тенденцию в высшей школе – гуманитаризацию образования. Необходимость гуманитаризации образования сегодня признается во многих странах мира, таких, как Великобритания, Нидерланды, США. В Японии затраты на гуманитарные науки и искусства возросли многократно и они широко внедряются в систему подготовки специалистов всех профессий (XXI век – век гуманитарного знания – утверждают многие футурологи). Для России развитие гуманитарного образования сегодня важно как никогда, в условиях реформируемой экономики, при наличии рынка труда, безработными, прежде всего, оказались техники, инженеры. Гуманитарии, в своем большинстве, в силу широты взглядов оказались более приспособленными, более востребованными в период сложных социально-экономических преобразований. Кроме обозначенных тенденций в образовании существует еще одна – компьютеризация. Стремительное увеличение информации, ее обработка и использование немислимы без современной техники. Компьютеры прочно вошли в образовательный процесс. О том, что человечество сталкивается с лавинообразным увеличением информации и

необходимостью использования кибернетических систем, предупреждал еще "отец" кибернетики Н. Винер.

Ознакомление студентов с проблемами и перспективами, заданными появлением новых средств электронной коммуникации – Интернета и «мультимедиа», сегодня становится неотъемлемой частью образования. Оно должно быть рассмотрено в социологической перспективе. Это последнее означает, что новые технические средства развиваются и поворачиваются к студенту в контексте социального отношения, понимаемого как рациональное отношение, ориентированное на другого. Социальное отношение представлено в самых разных формах – как политическое, экономическое, эстетическое, этическое. Таким образом, речь идет о революционной роли технических агентов социального отношения и о возникающих в связи с этим новых качествах этого отношения. В настоящее время очевидно, что агенты (или актанты, как их называют некоторые исследователи) делают отношение подлинно анонимным, до известной степени виртуализируя социальных актеров. Эта виртуализация социального отношения может быть рассмотрена и в контексте виртуализации реальности. В электронном мире мы можем творить миры, в коих намереваемся существовать (феномен "виртуальных городов"). Место этих новых миров относительно других наших реальностей только предстоит определить. Сегодня многие люди в Северной Америке, Западной Европе, Японии, Австралии, Новой Зеландии и других местах работают, отдыхают, общаются в электронных сетях, проводя в них значительную долю своей жизни. Причем общение в Интернете может протекать практически в режиме "реального времени" (конечно, в зависимости от качества оборудования). В сознании человека трансформируется ощущение пространства и времени. Расстояния минимизируются, и люди на разных континентах оказываются в ситуации "здесь-и-сейчас". Пространство и время при таких коммуникациях для коммуникативных субъектов меняет форму восприятия.

Презентация теоретических аспектов курсов, связанных с электронными средствами коммуникации, сопряжена с конкретным анализом. Российская политика в Интернете – один из основных сюжетов для этого анализа. Исследованию и интерпретации должны быть подвергнуты сайты ведущих политических партий РФ накануне парламентских и президентских выборов, интерактивные сеансы с известными политиками. В качестве "фона" могут использоваться материалы Интернета, освещающие политическую жизнь США и Франции.

Другой полкус анализа – этика "жизни" в виртуальном городе. В данном случае в центре внимания оказываются нормы, регулирующие поведение социальных актеров в самых разных ситуациях. Очевидно, что эти

принципы наделены несовпадающей релевантностью, что позволяет оценить феномен виртуальной социальности во всей его сложности.

В России процесс внедрения компьютеров в образование стал интенсивно развиваться в последние 10 – 12 лет. Это привело к созданию довольно значительных нетрадиционных "учебных пособий": электронных журналов, справочников, каталогов, информационных баз данных, которые в последнее десятилетие получили широкое распространение. Это позволяет получить неограниченное информационное пространство, которое необходимо изучать и использовать в учебном процессе. Это принципиально новая задача в организации учебного процесса, поскольку она базируется на безгранично открытой информационной системе без централизованного контроля.

В аспекте обучения проблем Интернета и современных средств электронной коммуникации в российском гуманитарном образовании следует исследовать краткую историю Интернета и мультимедиа; общую характеристику социально значимых технических характеристик киберсистем; кибернетическую модель языка в социологической перспективе; социального актера в кибернетизированном языке; политику в Интернете; введение.

Процесс компьютеризаций учебного процесса, как и всякое явление, имеет противоречивый характер: с одной стороны – значительно убыстряется объем получаемой информации и ее обработка, с другой стороны компьютерные технологии не стоят на месте, а очень быстро развиваются, совершенствуются программы, устаревают техника, что, естественно, требует значительных финансовых затрат.

Есть и "обратная" сторона использования компьютеров в образовании: не секрет, что через глобальную сеть Internet можно получить готовый реферат, или, даже диплом, чем и может воспользоваться не утруждающий себя студент. В системе российского образования в постиндустриальной цивилизации значительное место принадлежит изучению иностранных языков. Взаимозависимый мир, возрастающая коммуникативность в профессиональной деятельности, обилие информационных материалов на иностранных языках делают невозможным подготовку специалиста без знания иностранного языка.

В процессе обучения иностранным языкам обозначились тенденции, которые связаны, прежде всего с новыми обучающими технологиями, дающими возможность углубленного и специализированного изучения иностранного языка. Безусловно, эти технологии предъявляют повышенные требования к педагогам, т. к. обучение иностранному языку связано с интенсивной, напряженной работой, с использованием аудио, видео, компьютерных систем.

Особенностью современного этапа развития образования является постоянно возрастающая тенденция к фундаментальности в образовании. Современный специалист должен стать настоящим профессионалом. Это требует глубины знаний, специальных навыков. Поэтому, наряду с изучением общепрофессиональных предметов, возрастающее значение имеют специальные предметы, эксклюзивные, уникальные курсы, позволяющие расширить подготовку специалиста, углубить ее профильность.

Особенно важной на наш взгляд, предстает и проблема развития новых специализаций, отвечающих запросам сегодняшнего времени и применимых завтра, в XXI веке. Поэтому, чтобы не оказаться на обочине образования уже сегодня, и, даже вчера, необходимо отказываться от устаревших стандартов и стереотипов, анахроничных названий специализаций и набора дисциплин, и основательно, изучая потребности рынка труда (для этого необходимы постоянные маркетинговые исследования) осуществлять подготовку специалистов по новым направлениям, специализациям в соответствии с лучшими традициями отечественного образования, изучая и используя мировой опыт.

Т.М.Казовская

ПРОБЛЕМА ПРОСВЕЩЕНИЯ В ИСТОРИИ РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ

Решение современных проблем просвещения опирается на прочные традиции русской общественной мысли, уделявшей просвещению исключительное внимание.

Российские традиции просветительной деятельности восходят к времени русского средневековья, но они получили особое развитие, начиная с эпохи Петровских преобразований. В этом смысле характерны идеи В.Татищева – одного из представителей т.н. “ученой дружины” Петра.

Татищев исходит из двойственной природы человека – его двух “свойств”, т.е. души и тела. Душа – бессмертна, исследование ее – это особая область – “душевное Богословие”. Зато “телесная область” свободна от богословской оценки. Все явления видимого мира, в том числе и человеческие отношения, учение о нравственности, опирается не на религию, а на “закон естественный”, с которым согласуются и религиозные учения.

Татищев распределяет все науки на следующие разделы: нужные – экономика, медицина, право, логика, богословие; полезные – красноречие, механика, история, ботаника, физика; щегольские и увеселяющие, т.е. полезные в обществе – музыка, “танцевание”, верховая езда, рисование; любопытные или тщетные, “пользы не приносящие” – алхимия, ас-

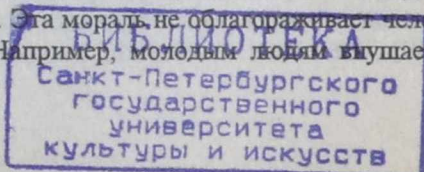
рология, хиромантия; вредительные – волхование, чернокнижество. Это была не просто формальная классификация, но утверждение нового, просветительского подхода к науке – выделение практически ценных знаний и решительное осуждение мистики, суеверий. Философия выступала в классификации Татищева как критерий, точный определитель, позволяющий отделить истинное “нужное” знание от “тщетного” и “вредительного”.

Новым важным этапом в разработке проблем образовательной и культурной активности явилась русская общественная, в том числе просветительная мысль середины XIX в.

Традиции активной роли просвещения и культуры в жизни общества были заложены и ярко реализованы в литературно-критической деятельности В.Г.Белинского. Он выступил сторонником всемерного развития образования, культуры народа, решительно критиковал “поклонников тупой и косной патриархальности”. В работе “Взгляд на русскую литературу 1847 года” он рассматривал “распространение просвещения в низших классах” не как дань моде, а как “отрадное в высшей степени явление новейшей цивилизации, успехов ума, просвещения и образованности”.

Идея всестороннего развития личности была давней идеей мировой педагогики просвещения. В России ее до Белинского отстаивал Т.Грановский. “Задача педагогики, – говорил он, – состоит в равномерном (гармоническом) развитии всех способностей учащегося, из которых ни одна не должна быть принесена в жертву другой”. Заслуга Белинского (как и его последователей) в том, что он связал эту идею с необходимостью глубокого преобразования общества. Он подчеркнул в человеке именно те качества, которые, по его мнению, нужны для такого преобразования. Стоит заметить, что идеал совершенного человека у революционных демократов впоследствии постепенно обогащался новыми чертами. И то, какие именно черты при этом выдвигались на первый план, зависело и от объективных условий, и от позиции мыслителя.

Белинский, характеризуя идеал человека, на первый план выдвигал (как и Фейербах) нравственные качества. Ведущую роль нравственного воспитания Белинский с особой силой подчеркнул в статье о Пушкине. “Есть много родов образования и развития, – писал он, – и каждое из них важно само по себе, всех выше должно стать образование нравственное”. Но, в отличие от немецкого философа, Белинский полагал, что воспитание нравственных качеств необходимо вовсе не для примирения человека с другими людьми, а для того, чтобы он стал активным борцом против “торжествующего зла”. И именно с этой позиции Белинский и подверг критике господствующую мораль. Эта мораль не облагораживает человека, а, наоборот, растлевает его. Например, молодым людям внушается,



что надо быть добрым, не лгать и т.д., но не потому, что злоба и ложь отвратительны сами по себе, а потому, что это весьма выгодно, так как добродетель всегда вознаграждается, а порок наказывается. Такая мораль, указывал Белинский, уничтожает в человеке все доброе, насаждает эгоизм, взращивает безразличие к нуждам других.

Он утверждал, что господствующая система воспитания порождает только пассивных созерцателей, не умеющих бороться с общественным злом. Она уносит молодого человека в фантастические дали, убивает его энергию. Такой системе воспитания Белинский противопоставил иную, призванную облагородить человека, вдохновить его на борьбу со злом.

Человеку должны быть присущи гуманизм, патриотизм, любовь к труду, чувство долга и дружбы, честность, справедливость и др. Нравственное воспитание насыщается новыми, гражданскими элементами. Разумеется, Белинский не отвергал необходимости умственного развития, воспитания прочных убеждений, формирования эстетического вкуса и др. Но все это должно быть подчинено нравственному воспитанию и его основному принципу — любви к человечеству. Белинский хотел видеть человека-борца образованным. В нем должны гармонично сочетаться развитый ум с благородными чувствами. Только взаимопроникновение ума и чувства делает человека способным подняться до вершин нравственности, понять необходимость служения общенародному благу. В этом смысл просвещения.

Чернышевский, высоко ценя образование, вместе с тем выступил против его одностороннего толкования, в частности, против недооценки гуманитарного знания и преувеличения роли одних лишь естественных наук.

Главным содержанием искусства Чернышевский считал отношение человека к миру. Его цель — нравственное просвещение человека. Следовательно, в произведениях искусства не просто пассивно воспроизводится жизнь, но отражается (и должно отражаться) отношение к ней человека, его положительная или отрицательная оценка всех явлений окружающего мира. Поэтому искусство вправе выносить своеобразный “приговор” действительности, оно оценивает ее с точки зрения интересов и потребностей человека, его мыслей, чувств, нравственных принципов.

Искусство своими специфическими средствами призвано влиять на нравственный облик человека, просвещать, формировать его в определенном направлении.

Постановка Чернышевским вопроса об активной роли художественной культуры отнюдь не являлась принижением искусства или проявлением утилитаризма, как утверждали его противники. С точки зрения Чернышевского формула “прекрасное — это жизнь”, выдвинутая в трактате “Эстетические отношения искусства к действительности” не могла

рассматриваться как объективистское оправдание и одобрение любой жизни.

Прекрасна не всякая жизнь, а лишь та, которая отвечает разумным потребностям человека и, следовательно, построена на основах разума и справедливости. Таким образом, художественная культура призвана не только искать, отражать и закреплять прекрасное в жизни, но и отвергать все безобразие в ней, все, что искажает человеческую природу, противоречит ее естественным склонностям и потребностям. А это и есть цель просвещения.

В этом смысле особую ценность представляли выводы П.Лесгафта — теоретика и практика, исходившего из философско-антропологической установки о личности как высшей ценности. Лесгафт писал, что “единственным опором педагогики может быть антропология как наука”. Это определяется тем, раскрывал он свою формулу, что “без изучения и понимания общих истин, лежащих в основании постройки и отправлении молодого организма, немислимо восприятие”. Только при таком подходе, отмечал Лесгафт, возможно “уменьшить произвол” и обеспечивать “неприкосновенность личности ребенка”.

Классификация типов личности, разработанная Лесгафтом, основана на признании необходимости учитывать изначальные характеристики структуры каждого человека и только на этой основе осуществлять как образование, так и воспитание. Это была чисто антропологическая установка, особенно важная для работы с художественно одаренными детьми.

Действительно, понимание человека во всей полноте его субъектной деятельности и объективного положения требует учета и педагогического — в широком смысле — подхода. Это было точно сформулировано еще в середине XIX века видным русским педагогом-мыслителем и практиком — К.Д.Ушинским. Воспитание по Ушинскому — это не только формализованный школьный процесс — это просвещение в широком смысле слова, это воссоздание самого народа, оно, утверждал он, существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, “это почва, из которой вырастали новые поколения России, меняя одно другим”. Отсюда логически следовало осмысление роли русской женщины, как главного субъекта воспитания этих новых поколений. В семье, в общении с матерью, женщинами старших поколений человек воспринимал язык, традиции, особенности психологического склада, навыки к труду. Такое единство трудового, нравственного, эстетического развития человека не могло укладываться в узкие рамки школьного образования. Это именно ПРОСВЕЩЕНИЕ. Преемственная связь осуществлялась среди различных сословий по-разному, в дворянской среде просветительные функции часто выполняли не только матери, но няни, воспитательницы —

сущность процесса от этого не изменялась. Русская литература (Пушкин, Гончаров, Некрасов, Л.Толстой) запечатлела данный процесс. К.Ушинский, как и большинство русских педагогов середины XIX века (В.Острогорский, В.Водовозов, Ф.Павлинов), опирался на теории представителей русской и западноевропейской социально-философской мысли.

Велика роль в развитии просветительских традиций в России такого мыслителя, как Д.И.Писарев, первым обосновавшего необходимость внешкольной пропаганды достижений науки. Писарев по существу первым включил в структуру содержания просветительной деятельности роль естествознания. Он справедливо полагал, что вне научных представлений о природе нельзя сформировать современного просвещенного человека, свободного от предрассудков и ложных верований.

Точно также и П.Кропоткин, выдвинул идею соединения в просвещении единства науки и морали. Из этой концепции единства науки и нравственности выросла и своеобразная синтетическая философия Кропоткина. Он полагал, что идеи Ч.Дарвина нельзя сводить к узко понятой "борьбе за существование", что в живой природе в такой же мере действует и взаимопомощь живых существ. Опираясь на признание этой взаимопомощи, Кропоткин пришел к фундаментальному выводу: "нравственное начало в человеке есть не что иное, как дальнейшее развитие инстинкта общности, свойственного всем живым существам и наблюдаемого во всей живой природе"¹.

Отсюда следовало, что общество, какими бы целями не руководствовалось, никогда не должно ломать эту естественную связь, навязывать людям привычки к насилию, разрушению, вражде.

Необходимым условием для подлинного развития и расцвета науки, впрочем как и искусства, Кропоткин считал свободу творчества. Это не беспечное отрицание обязанностей перед обществом. Это свобода от административного давления, от внешних и чуждых науке и искусству сил, в чем бы они не выражались – в давлении государства, университетов, академий, наконец, господствующей посредственности. Вспомним, пишет Кропоткин, что французская Академия отвергала Дарвина, что петербургская Академия не признала Менделеева, а Лондонское Королевское Общество отказалось напечатать как "мало научный" труд Джоуля, определившего механический эквивалент теплоты². Все важнейшие исследования, замечает русский мыслитель, "перевернувшие мир открытий" были сделаны помимо Академии и Университета.

Кропоткин настойчиво проводит мысль, что условие прогресса – творческая устремленность личности. Не подчинение большинству или некомпетентным решениям ученых ведомств, не приказы, не приспособ-

ление к общему мнению, а только личная убежденность ученого, его преданность науке, по-настоящему движут ее развитие.

Вопросы просвещения занимали отнюдь не только мыслителей материалистической ориентации. Видный религиозный философ, последователь В.Соловьева С.Булгаков, глубоко проанализировал содержание просвещения. Он прозорливо раскрыл двойственный характер сокращения рабочего дня, которое обещают социалисты. Он пишет: "Далеко не всякое сокращение рабочего дня, обеспечивающее не только отдых, но и досуг, является безусловным благом. Нужно не только хозяйственно, но и духовно дорасти до короткого рабочего дня, умея достойно употребить освобождающийся досуг. Иначе короткий рабочий день явится источником деморализации и духовного вырождения рабочего класса". В этой связи неофициальные формы просвещения приобретали глубокий духовный смысл. С.Булгаков в работе "Религия человекобожия в русской революции" писал о тех последствиях, когда неграмотному крестьянину или малограмотному рабочему, для которых мир ограничен пределами деревни, фабрики, мастерской, начинают прививать результаты "работы мысли Юма и Вольтера, энциклопедистов и просветителей, Фейербаха, Ницше и т.п. В этом есть нечто головокружительное поистине. Я не возьмусь учитывать, насколько плодотворной и в политическом, и в социальном отношениях оказалась эта замена просвещения агитацией, но морально-психологическое и общечеловеческое значение этого учесть можно и теперь. Результат этот – разложение личности, глубокий паралич воли и нравственного чувства"³. Отсюда логически вытекла необходимость продуманной программы просвещения.

Особенно велика роль в становлении отечественной традиции просвещения выдающихся русских теоретиков просветительной деятельности, педагогов В.Вахтерова и В.Чарнолуцкого.

В 1895 году была опубликована ценная, полная плодотворных и конструктивных идей книга Вахтерова. Исходный пункт анализа автора – констатация необходимости просвещения народа, организация "крестового похода против невежества". Вывод Вахтерова звучит необычайно актуально. Он пишет, что "в знаниях нуждается народ и тщетно ищет их всюду: у знахарей, "аблакатов", колдунов, странников, сектантов, в лубочных изданиях, оракулах и сонниках, в языческих преданиях и верованиях". Все это, по убеждению автора, создает "угрозу здоровым устоям народной жизни", ведет к "растлению нравов"⁴. Этому разгулу воинствующего невежества, влиянию "кабаков", фабричного быта, тракторов" должно быть противопоставлено активное просвещение народа. При этом Вахтеров особо подчеркивает роль "общественных организаций и частных лиц" в осуществлении этого процесса внешкольного, внеказенного образования.

Вахтеров полемически остро выступает против тех, кто недооценивает роль просветительной деятельности различных обществ и отдельных лиц, ссылаясь на то, что прежде всего следует решить материальные проблемы, что повышение материального уровня жизни приведет и к росту образования. Среди тех, кого обоснованно критикует Вахтеров — т.н. экономические материалисты, выступившие на волне интереса к марксизму в 90-х годах⁵.

В одной из основополагающих работ другой теоретик В.Чарнолуцкий делает вывод: "Среди массы свободных общественных организаций одно из самых видных мест, по всей справедливости, принадлежит группе различных организаций просветительного характера". Они, отмечает автор, являются частицами современного общественного строя, отражают борьбу интересов и мировоззрений. Среди этих организаций выделяются клубы. Чарнолуцкий определяет их следующим образом: "это свободные объединения людей, связанных общностью социального положения, профессий, интересов, имеющих целью совместные и на общие средства существующие различные формы общения и удовлетворения общих всем потребностей в области общественных развлечений и образования. Все это должно осуществляться в "свободное от занятий время с удобством, приятностью и пользой". Для этого, поясняет он, необходимо "устраивать для членов балы, маскарады, танцевальные, музыкальные и литературные вечера и представления, выписывать книги, газеты, приглашать специалистов по различным наукам для чтения лекций"⁶.

Конкретизируя эти задачи, он замечал, что "среди массы других свободных общественных организаций одно из самых видных мест, по всей справедливости, принадлежит группе различных организаций просветительного характера. Наравне со всеми другими, они играют свою роль в великом деле объединения людей около общих им целей. Но в данном случае сама цель имеет совершенно исключительное социальное значение. Цель эта — работа над просветлением человеческого знания и над распространением образования в широких народных массах, т.е. развитие той именно стороны человеческой жизни, которая осмысливает и освещает всю тяжелую борьбу человечества за лучшее будущее.

Безусловный научный интерес представляет классификация форм негосударственной общественно-просветительной деятельности, осуществленная Чарнолуцким. В его классификации удачно соединены характеристика функций и институциональных форм (типов организации) в сфере образовательной и художественно-просветительной.

Она представляет значительный научный интерес: Чарнолуцкий пришел к выводу, что все существующие негосударственные свободные просветительные организации могут быть подразделены на типичные

группы. Таким образом, наметились следующие основные проявления "частной инициативы в области образования": 1. просветительная деятельность профессиональных союзов и кооперативных учреждений; 2. специально-просветительные кооперативные учреждения; 3. свободные просветительные организации общественно-благотворительного типа; 4. научные и специальные общества; 5. общества, имеющие целью восполнить дефекты существующих органов местного самоуправления; 6. благотворительные общества; 7. религиозные просветительные организации; 8. партийные просветительные организации; 9. спортивные общества; 10. объединение свободных общественных просветительных организаций; 11. профессиональные организации работников образования⁷.

Примечания

1. Кропоткин П.А. Взаимная помощь как фактор эволюции. – СПб., 1907., стр. 22.
2. Кропоткин П.А. Записки революционера. – М., Мысль, 1990., стр. 15.
3. Булгаков С.Н. Религия человекобожия в русской революции. – М., 1911., стр. 18-19.
4. Вахтеров В.П. Условия распространения образования в народе. – М., 1895., стр. 28
5. Вахтеров В.П. Спорные вопросы образования. – М., 1907., стр. 13.
6. Чарнолуцкий В.И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. – СПб., 1910., стр. 20-22.
7. Чарнолуцкий В.И. Частная инициатива в деле народного образования. – СПб., 1910., стр.9

А.З.Свердлов

ВОЗДЕЙСТВИЕ ОСНОВНЫХ ЧЕРТ ИДЕАЛА ЛИЧНОСТИ НА ДУХОВНЫЙ МИР НЕСЛЫШАЩЕГО В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СФЕРАХ

На современном этапе духовного строительства, в процессе восстановления общечеловеческих ценностей и стремления построить демократическое общество, интеллектуальные силы Российского Государства особое внимание уделяют социальной работе или благотворительной, профессиональной деятельности, помогающей социальным группам, культурным слоям, каждому индивиду, независимо от социального статуса и национальности, преодолевать ситуативные трудности, выживать в экстремальных обстоятельствах, при этом особое внимание уделяется

поддержке, защите, коррекции, реабилитации инвалидов. В частности, глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, слепоглухонемых, опорников; лиц с задержкой в психофизическом, интеллектуальном развитии. В тоже время, как подчеркивают российские исследователи И.Зими́на, В.Болобонов, Т.Шевеленкова, М.Никитина, Г.Пенин, А.Свердлов и другие, социальная работа, благотворительная деятельность призвана оказывать помощь отдельным людям, группам или общностям для усиления и восстановления их способности социального, профессионального, нравственного, психофизического функционирования и создания предельно благоприятных, общественных условий, способствующих реализации этой благородной, высоконравственной цели.

Российские и зарубежные исследователи убеждены, что пафос социальной работы и всей благотворительной деятельности состоит в регуляции нравственных, правовых, экономических отношений человека с обществом, с правящими структурами. Это, прежде всего, относится к инвалидам любых категорий. И оказании максимальной материальной и духовной помощи в преодолении возникающих у индивида личностных, семейных, профессиональных трудностей или других проблем.

В то же время, цель социальной работы, с учетом христианской нравственности, общечеловеческих ценностей, задач коррекционной педагогики в разветвленной системе благотворительных институтов, связана с созданием и сохранением максимально благоприятных условий для правового, нравственного, профессионального, достойного комфортного существования инвалида, больного, страждущего человека, как общественного субъекта.

Представители «интеллектуально-морального блока», лидеры в сфере технической, художественной мысли, педагоги, посвятившие свою жизнь реабилитации больных, психофизически неполноценных людей, ставят перед собой ряд ответственных проблем и задач в сфере социальной работы и благотворительной деятельности. В частности, к ним следует отнести: стремление к адаптации и реабилитации социальных групп, культурных слоев молодежи, пенсионеров; лиц, потерявших работу, не нашедших себя; находящихся на грани нищеты; духовного и социального распада. Сюда же относятся и инвалиды любых категорий. В то же время, речь идет о целенаправленной, материально-духовной деятельности в поддержку каждого индивида, тем более больного, в трудные, экстремально-трагические моменты его жизни.

Российские ученые, лидеры, обладающие высоким нравственным потенциалом стремятся оказать действенную помощь гражданам, инвалидам всех категорий в реализации их законных прав. К проблеме социальной работы, благотворительности относится и создание прекрасных условий для наиболее полной реализации человеком, тем более инвалидом,

независимо от социального статуса, национальности, вероисповедания, своих профессиональных, творческих возможностей в любой сфере технической, гуманитарной деятельности.

И бесспорно, речь идет о действенной, по сути бескорыстной нравственной помощи в решении разного рода социальных, психологических, профессиональных, личностных, семейных, нравственных проблемах страждущих, больных людей, инвалидов любых категорий со стороны высококвалифицированных компетентных специалистов в различных сферах творчества, педагогики, духовной и материальной культуры.

Социальная работа, благотворительная деятельность предполагают диалектическое единство теоретических построений нравственных постулатов и конкретных, созидательных поисков. Вне схоластики и прагматизма, возведенного в самоцель.

Необходимо говорить о профессиональном применении духовных ценностей, нравственных принципов, технических приемов данной сферы человеческой деятельности к следующим группам и культурным слоям: помощь особо нуждающимся индивидам в получении ощутимых услуг обслуживания; обеспечения бесплатного или льготного высокопрофессионального консультирования, психотерапевтической, материальной помощи инвалидам, семьям с больными детьми, ветеранам, о действенной помощи сообществам глухих, слепых, опорников; социальным и культурным слоям, этническим группам, национальным меньшинствам в сфере улучшения социальной службы, здравоохранения; возможности получения и продолжения образования с учетом профессиональных и природных возможностей каждого.

И нельзя не сказать об активном участии социальных работников, педагогов, студентов в политических, правовых, законодательных процессах в защиту человеческого достоинства каждого индивида, тем более страждущего или психофизически неполноценного.

К важнейшим функциям, выполняемым социальными работниками, педагогами, работающими с инвалидами любых категорий, в зависимости от масштаба и направлений деятельности, уровня профессионального мастерства и интеллекта, с нашей точки зрения следует отнести: прямую работу с отдельным человеком или группой людей, нуждающихся в помощи; организацию и оценку работы служб, системы культурных и благотворительных институтов и разработку действенных, высоконравственных программ помощи обществу, отдельным гражданам, инвалидам любых категорий; профессиональное, демократическое управление такими службами и программами и организацию взаимодействия между лидирующими и культурными слоями для создания атмосферы доверия, поддержки и христианской соборности.

К основным направлениям дальнейшего развития социальной работы, как важнейшей сферы человеческой деятельности, российские и зарубежные исследователи М.В.Антоненко, А.Г.Гуринович, Л.Д.Демина, И.О.Краснова, Т.Г.Киселева, Л.Б.Москвина, А.И.Нечаева, Н.В.Нагорная, Дозл М., С.Шадлоу и др., относят следующие модели: движение по всеобщей доступности социальной помощи; движение к большему разнообразию форм оказания помощи; движение к децентрализации предоставляемой помощи и поддержки; движение от государственного контроля к системе, в которой муниципалитет и органы местного самоуправления сами планируют средства на социальную работу. При оказании социальной помощи государственными службами в данной сфере благотворительной деятельности должны учитываться экономические, политические, моральные, духовные изменения, происходящие в обществе, и в жизни каждого отдельного человека, тем более инвалида.

В то же самое время, социальная работа, вся система благотворительности связана с международной сферой социального обеспечения, разработанной Организацией Объединенных Наций и другими прогрессивными, демократическими, социальными структурами. Бесспорно, развитие социальной работы, основанной на идеях общечеловеческой нравственности, является одной из важнейших целей культурно-исторического прогресса человеческого сообщества.

Социальная работа, органично связанная с общей и коррекционной педагогикой, необходима для обеспечения помощи и посредничества между государственными структурами, системой благотворительных, культурных институтов и отдельным человеком и направлена на оказание максимальной помощи инвалидам любых категорий, семьям и группам, испытавшим на себе отрицательное воздействие со стороны многочисленных экономических и социальных факторов. В то же время, социальная работа связана с выполнением интегрирующих функций лидирующих групп и интеллектуальных, культурных слоев различной профессиональной ориентации. И здесь необходимо отметить, что в современных демократических обществах других специалистов подобного типа с многорольным назначением не существует, ибо они призваны не только максимально использовать имеющиеся в обществе нравственные, духовные и материальные ресурсы, но и обеспечить социальное благосостояние каждого индивида, опираясь на обширные знания в области различных точных и гуманитарных наук.

Программы социального обеспечения, связанные с педагогическим процессом, с духовными знаниями, включают в себя три рода деятельности: творческий процесс в области социального обеспечения или поиск социальной защиты и социальной справедливости; организацию социальных служб или поиск структур адекватной специализации; осуществ-

ление социальных высококонравственных акций или поиск лучшего образа государственного и общественного устройства.

Российскими и зарубежными учеными, С.Б.Лавровым, Нагорной Н.В., Нечаевой А.И., С.П.Полутиной, Робинсон, Николас А., Уолдсом Г., зафиксированы общие и персональные социальные услуги, характерные для всех демократических, развитых стран индустриального мира, включающие в себя следующие области и виды деятельности: социальное обеспечение семьи и ребенка; социальные службы для молодых и пожилых людей; социальное обеспечение инвалидов, слабых и умственно отсталых; информационные и справочные службы.

Изучение важнейших направлений социальной работы, ее актуальности в сфере благотворительности и нравственности, позволяет сформулировать важнейшие черты идеала современного человека демократического общества, имеющие непосредственное отношение не только к специалистам данной сферы, но и ко всем педагогам, поднимающим инвалидов любых категорий до уровня понимания высших достижений творческой мысли.

К чертам идеала следует отнести: активную доброту, ненависть к любым формам духовного приспособленчества; сострадание к людям; сопричастность ко всему тому, что происходит в мире; чувство гражданина планеты, хозяина своего общества, активного борца за справедливость; неразрывность жизни данного индивида с делами предшествующих и будущих поколений; умение видеть в каждом человеке абсолютную ценность; стремление отстаивать истину в любых самых трудных жизненных обстоятельствах; чуткое, трепетное отношение к людям; умение реализовать в конкретных делах выстраданные нравственные постулаты; способность совершать благородные поступки, не требуя при этом никаких личных благ для себя; стремление к постоянному совершенствованию своих знаний; неудовлетворенность собой, как толчок к дальнейшему духовному, интеллектуальному росту; сочетание профессиональных и нравственных критериев, определяющих личность; мировоззрение, основанное на общечеловеческих принципах нравственности, предполагающее активное, творческое применение бесценного духовного опыта многих поколений в конкретной деятельности личности.

Необходимо подчеркнуть, что глубокое, скрупулезное изучение окружающей среды, предоставляет возможности и ресурсы для максимальной реализации потенциальных способностей и устремлений всех лиц, включенных в сферу благотворительной деятельности; обеспечивает удовлетворение их духовных, материальных, профессиональных потребностей; облегчает горе и страдания каждого человека.

Индивид, включенный в сферу социальной работы, независимо от психофизических возможностей, должен в максимально возможной сте-

пени способствовать не только своему собственному благосостоянию, но и социальному благополучию других людей в непосредственном окружении и всего общества в целом. Социальная работа способствует урегулированию споров между специалистами и клиентами, руководителями и подчиненными, педагогами и студентами; между отдельными людьми и теми, кто их окружает, помогает укреплению достоинства, утверждению индивидуальности даже самых уязвимых людей; способствует реализации права на самоопределение всех граждан, справедливого отношения к каждому.

В заключение необходимо выделить важнейшие критерии социальной работы или благотворительности. К ним следует отнести: особую ценность организации, созданной для реализации морального требования персональной ответственности за всех и социальной ответственности сообщества за каждого гражданина; дух симпатии и готовность оказать помощь являются сутью исторических ценностей социальной работы; активное осознание персональной и социальной ответственности и понимание, что социальная работа является средством превратить общечеловеческие моральные ценности в нечто рациональное, действенное и при этом эмоционально-возвышенное.

Литература

1. Доэл М., Шадлоу С. Практика социальной работы: Упражнения и метод. Разработки для обучения и повышения квалификации социальных работников: Пер. с англ. Б.Ю.Шапиро. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 237 с.
2. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Основы социально-культурной деятельности: Учебное пособие. – М.: Московский университет культуры, 1995.
3. Никитина М.И., Пенин Г.Н. Трудовое обучение и профессиональная подготовка школьников с нарушениями слуха: Учебно-методическое пособие / РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб, 1997.
4. Пенин Г.Н. Политехническое образование глухих школьников в процессе трудовой и профессиональной подготовки: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб., 1998. – 40 с.
5. Полутина С.П. Правовое воспитание инвалидов // Актуальные проблемы непрерывного образования инвалидов / Ин-т образования взрослых. – СПб, 1994.
6. Свердлов А.З. Некоторые аспекты совершенствования педагогического мастерства культуролога // Роль историко-литературных знаний в подготовке студентов ин-та культуры. – СПб, 1993. – С.7 – 21.
7. Энциклопедия социальной работы в трех томах. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1994.

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

Наша страна второе десятилетие живет и развивается в эпоху перемен. Все течет, все меняется: возникают новые направления общественной и индивидуальной деятельности, новые сферы, новые профессии, рушатся старые устои, прежние нормы, отжившие традиции. Ведется активный поиск новых возможностей и вариантов решений на пути отраслевого и общегосударственного реформирования.

Культура, как одна из основополагающих сфер общественной жизни, заключающая в себе всю совокупность духовных и материальных видов производства, накопленных национальных и общечеловеческих ценностей, генерируемых и распространяемых идей, концепций, парадигм, представляет собой поле деятельности, на котором разворачиваются события истории политических перемен, финансовых и экономических преобразований, психологических подвижек в сознании людей.

Ныне стране требуется все — финансы, сырье, оборудование, земля, капитал, информация, люди. Но если люди, то с новым мышлением, новым видением ситуации, с новыми идеями и раскрепощенным, подготовленным под эти идеи, потенциалом. Требуются квалифицированные, грамотные специалисты, способные соответствовать современным требованиям и изменять ситуацию, если того требуют обстоятельства в необходимом для нужд организаций и общества направлении, поворачивая ход исторических событий в позитивное для страны русло. Требуются профессионалы, способные сделать условия жизни более приемлемыми для населения, а трудовой вклад отдельных людей и организаций в развитие Отечества значительно эффективнее.

Часть из этих профессионалов сегодня трудится в сфере культуры и повышает свою квалификацию в специальных учебных заведениях, часть находится на студенческой скамье и пока только в теоретическом плане овладевает знаниями, которые в дальнейшем, пройдя соответствующую практическую переплавку, станут багажом будущих культуроведов.

Не последнюю роль в обретении и овладении новым знанием, новыми способами и умениями преобразования жизни посредством конкретной профессии играют потенциалы, которыми обладают как общество, так и отдельные люди. Понятно, что из индивидуальных сил людей, из их личных потенциалов складываются групповые, совокупные потенциалы

отдельных организаций, областей и сфер деятельности, общества в целом.

В переводе с латинского *потенция* (*potencia*) означает силу, мощь, существующую в скрытом виде, но обладающую способностью себя проявить при известных условиях¹. *Потенциал* (сходное с *потенцией* слово), в свою очередь, может быть рассмотрен как «совокупность имеющихся средств, возможностей в какой-либо области»² или у человека, вещи, явления, сферы (вида) деятельности, в которых проявляет себя человек, организация, общество.

Люди, которые трудятся, реализуют себя в одной из сфер или видов деятельности и так или иначе раскрывают собственный потенциал, делая его явным для других, используя свои возможности в целях общества и в своих собственных интересах, выступают по отношению к труду и обществу как работники, трудящиеся, персонал или кадры.

В масштабах государства *кадры* (от фр. *cadre* – личный состав) иногда отождествляются с трудовыми ресурсами страны. В масштабах отдельной сферы, области, отрасли деятельности, а также в пределах самостоятельно действующей организации или трудового коллектива *кадры* есть основной (штатный), как правило, высококвалифицированный состав работников, постоянно занятых в производстве духовных или материальных общественных ценностей³. Решающее отличие понятия «персонал», кстати, гораздо позже появившегося в отечественном словаре производственной сферы, чем понятие «кадры» (*персонал* – от лат. *persona* – особа, личность – личный состав организации, либо часть этого состава, представляющая собой группу по профессиональным или иным признакам⁴, например, возрастным, половым и пр.), состоит в том, что *кадры* – это не весь личный состав организации, а только часть состава, – штатная, постоянная, наиболее квалифицированная, не включающая в себя такие категории работников, как: временные, не состоящие в штате организации или малоквалифицированные.

Итак, кадры – постоянный, штатный состав организации. Отсюда, *кадровый потенциал организации* (трудового коллектива, сферы деятельности и др.) есть совокупность имеющихся у постоянного состава организации сил, средств, возможностей для достижения поставленной перед ним задачи. На сегодня кадровый потенциал организации, в силу его недостаточной разработанности как категории в науке, представляет научно-методическую проблему, которую ежегодно в практическом ключе вынуждены решать при подготовке специалистов, в том числе и в сфере культуры, высшие учебные заведения России.

Если в самом общем виде *потенциал организации* (как, впрочем, и человека, общества, человечества) есть жизнеспособность организации, ее жизнедеятельность или, говоря строго научным языком, «конкретизи-

рованная мера, нормативный масштаб развития, выражающий отношения соответствия между определенными условиями и оптимальным (нормальным) функционированием системы (организма)»⁵, то *кадровый потенциал организации*, как понятие объемное, многомерное, системное, представляет собой комплексную характеристику психофизической способности или предрасположенности постоянного состава организации к труду. У этой способности (или предрасположенности) есть два составляющих ее компонента: личностный (общие свойства, черты, особенности персонала; уровень его общей культуры) и профессиональный (специальные качества персонала организации, необходимые для его профессиональной деятельности; уровень профессиональной культуры).

Соответственно перечисленным выше компонентам, кадровый потенциал организации, как целостное системное образование, может быть представлен личностным и профессиональным потенциалами как подсистемами его системы. Естественно, что потенциалы системы кадрового потенциала связаны друг с другом, взаимообусловлены, и потому в процессе собственного развития и развития общего для них кадрового потенциала представляют собой структуры, открытые для обогащения и обмена внутренними системными компонентами.

В частности, *личностный потенциал организации*⁶ может быть разделен и представлен шестью его компонентами или под потенциалами: психофизическим (трудоспособность или работоспособность персонала), социально-психологическим (дееспособность; способность к социальной и психологической совместимости персонала), творческим (созидательно-преобразовательные способности персонала), коммуникативным (способность к сотрудничеству, коллективной организации и взаимодействию), идейно-нравственным или мировоззренческим (вера, убеждения, ценности как средства и мотивационные возможности персонала), самореализационным (сила зрелости, опытности, развитости персонала как возможность выразить, выполнить себя, осуществить свое жизненное предназначение).

Профессиональный потенциал может быть представлен двумя компонентами – образовательным (интеллектуальные, познавательные способности; совокупность систематизированных знаний, полученных персоналом в результате профессионального обучения) и квалификационным (профессиональные знания, умения, навыки, обуславливающие профессиональную компетентность; уровень подготовленности персонала к конкретному виду трудовой деятельности).

Помимо структурных компонентов кадровый потенциал может быть представлен в виде трех его разновидностей: ресурс, резерв или проек-

ция, так как он одновременно концентрирует в себе три вида временных связей и отношений⁷.

Первая разновидность потенциала (*потенциал как ресурс*) концентрирует связи и отношения, отражающие, прежде всего, прошлое: потенциал представляет собой устойчивую совокупность наличных свойств, накопленных системой (персоналом, организацией) в процессе ее становления, развития и обуславливающих способность (возможность) системы к оптимальному функционированию в настоящем и будущем. То есть, необходимые для жизнедеятельности организации свойства имеются, в процессе функционирования системы они расходуются, при благоприятных обстоятельствах эти свойства могут восстанавливаться и даже накапливаться, однако могут и ослабевать и даже пропадать (при повышенном их расходе как неэквивалентном обмене со средой).

Вторая разновидность потенциала (*потенциал как резерв*) концентрирует связи и отношения, отражающие, прежде всего, настоящее: актуализация наличных способностей системы, их практическое применение и деятельное использование в случае необходимости. Различение между возможностью реализованной и нереализованной позволяет утверждать, что резерв – это нереализованная возможность. При этом она может выступать как неактуализированная, неиспользуемая, забываемая организацией возможность и как «запас прочности» системы, обеспечивающий надежность ее функционирования, способность к саморазвитию и преодолению виртуальных проблем и трудностей.

Первая ведет к снижению эффективности, утрате, разрушению структурных элементов системы, переводу потенциала из времени настоящего в прошлое, бывшее, минувшее. Второй, в силу «избыточного» запаса, имеющихся у него возможностей, сил и способностей, обеспечивает динамичность развития системы, ее гибкость, маневренность по отношению к меняющимся условиям внутренней и внешней среды, предполагая корректную работу организации как в настоящем, так и в будущем.

Третья разновидность потенциала (*потенциал как проекция, а проекция* в переводе с латинского означает – бросание вперед) концентрирует связи и отношения, отражающие пока не наступившее будущее: единство устойчивого и изменчивого состояний системы, реализующей не только наличные способности и переводящей их из виртуальной формы бытия в актуальную, но и рождающей новые силы и потребности, содержащие в себе «зародыш» ее будущего развития. Закономерно, что этот «зародыш» несет в себе время и прошлое и настоящее, опирается на накопленный и сконцентрированный в этом времени опыт, используя и время и опыт в качестве исходного материала для броска, развития системы в будущем. Иными словами: «всякая возможность актуализирована в настоящем в

виде некоей действительности, предопределяющей тенденции будущих событий»⁸ и обнаруживающей себя в ответе на тот или иной запрос системы при возникновении этих событий.

Каждая из представленных разновидностей кадрового потенциала может быть структурирована на ее составляющие – личностную, профессиональную и т.д. по той же схеме, что и сам кадровый потенциал, – как базовое, общее для всех разновидностей понятие. Все три разновидности кадрового потенциала очень важны для организации, однако не менее важно и их сочетание, соотношение друг с другом. Например, опасность преобладания ресурсного потенциала над другими разновидностями кадрового потенциала состоит в том, что без соответствующей его «подпитки» новыми знаниями в области теории и практики предмета, опыт специалиста, определяющий былые его возможности и накопивший в достаточной мере инерционные тенденции, способен оказать, скорее, разрушающее воздействие на структуру собственного кадрового потенциала, чем созидающее.

Выступая в качестве научно-методической проблемы, кадровый потенциал организации может быть рассмотрен в роли высокоэффективного средства при подготовке специалиста в вузе культуры. К кадровому потенциалу относятся профессора и преподаватели или педагогический состав вуза. Это один из кадровых потенциалов организации. Два других кадровых потенциала – администрация и обслуживающий персонал – дополняют структуру кадрового потенциала организации.

К кадровому потенциалу организации нельзя отнести сам вуз – его историю, традиции, культуру, атмосферу. Все это оказывает воздействие на студента, но не является кадровым потенциалом. Очень важным условием в деле подготовки студента выступает учебная группа, которая может усиливать и ослаблять потенциал организации, создавая особые условия для его раскрытия и реализации, однако это тоже не кадровый потенциал. Общественные студенческие организации, в том числе досуговые и по месту жительства (для иногородних учащихся) – потенциал организации, но не кадровый, за исключением тех случаев, когда структуру общественных организаций составляют студенты и иные лица, работающие на штатной основе. Самого студента и *студенчество* как личный состав вуза к кадровым потенциалам организации также отнести нельзя. Это основной, но не постоянный, не штатный, не квалифицированный состав организации. Строго говоря, студенчество можно отнести к проекции кадрового потенциала сферы культуры, а также учреждений, организаций и предприятий этой сферы или к резерву трудовых ресурсов страны, или, наконец, к основным, но непостоянным ресурсам самой организации – потенциал студента (студенчества) как кадровая проекция организации или проекция будущего специалиста.

Итак, кадровых потенциалов как ресурсов в организации – три (выделены курсивом), а вместе с составляющими и дополняющими потенциалами организации другими потенциалами – всего шесть:

- традиции, культура, обряды, обычаи организации;
- администрация, другие структурные звенья, выполняющие административную работу в организации;
- технический, иной обслуживающий персонал, необходимый организации;
- профессорско-преподавательский и кураторский состав организации (если последний в организации имеется);
- студенческие общественные организации;
- студенческий состав организации (студент, учебная группа, учебный поток, учебный факультет, все студенты организации как студенчество).

Потенциал студента как проекция будущего специалиста, прирастающий в продолжении всего срока пребывания учащегося в вузе, а также потенциал студенческой группы, возникающий вместе с появлением учащегося в вузе и исчезающий вместе с его уходом, и деятельно влияющий на развитие будущего специалиста все пять лет студенчества – явления срочные, временем существования в вузе ограниченные. Например, потенциал студента невозможно сохранить в стенах вуза после завершения срока обучения (если только носитель потенциала не перейдет в один из кадровых составов организации и не превратится в преподавателя или служащего), в то время как кадровый потенциал профессорско-преподавательского состава в организации остается (уход преподавателя из вуза не означает полного исчезновения его потенциала из жизни организации, так как остаются курсы и программы, которые он составил, статьи и монографии, которые написал и т.д.).

Потенциалы студента и студенческой группы, с точки зрения их профессиональной составляющей, в начале обучения, как правило, равны нулю или приближаются к этой цифре. В начале пути познания будущей специальности студент – не профессионал, да и все его групповое окружение каким-то практическим опытом или теоретическим багажом в приобретаемой профессии отнюдь не располагает, особенно если поступление в вуз студентов-коллег состоялось сразу после окончания школы. Однако личностная составляющая у каждого студента, как и у учебной группы в потенциале присутствует, причем группа – не просто совокупность индивидуальных студенческих потенциалов, но новое их качество, полученное посредством возникновения *animal spirits* – единого живого духа по К. Марксу).

Несколько особняком в рассмотренном ряду стоят студенческие общественные организации. И хотя это тоже не кадровый потенциал орга-

низации, их роль в жизни студента трудно переоценить, особенно в тех вузах, где эти организации не обозначают деятельность, но решительно и по существу действительно работают со студентами.

Из всех кадровых потенциалов организации на студента активнее и непосредственное всего влияет потенциал преподавателей вуза (а там, где кураторство как воспитательный институт еще сохранилось, и потенциал кураторов групп тоже). Остальные кадровые потенциалы организации действуют на формирование студента опосредствованно, их влияние и роль в жизни студента не столь видимы, хотя конечные результаты могут быть весьма ощутимы. Например, приказ ректора об отчислении не позволяет продолжить студенту образование, а значит существенно ограничивает его возможность вне вуза пополнять и усиливать собственный кадровый потенциал как работника культуры.

Именно влияние потенциала профессорско-преподавательского состава на формирование кадрового потенциала студента (потенциала будущего специалиста) мы и изберем в качестве объекта анализа.

Анализ указанных потенциалов, основанный на наблюдении автора и материалах исследованных им личностных характеристик субъектов учебного процесса в вузе показывает, что кадровые потенциалы преподавателя и студента не являются тождественными. Так свойства, черты характера, особенности личности, содержащиеся в потенциалах преподавателя и студента – индивидуальны, но работоспособность в целом у преподавателей выше (студент может себе позволить лениться, а педагог – нет), дееспособность, когда она в норме – одинакова, способность к социально-психологической совместимости – у студентов выше, они ближе к групповому образу жизни, чем преподаватели. Созидательно-преобразовательные способности у студентов и преподавателей примерно равны (у каждой категории есть свои «коньки» и «слабые места», определяемые, скорее, возрастом, чем статусными позициями сторон). Коммуникация – сильное место студентов, педагоги, пожалуй, предпочитают индивидуальный труд и не всегда желают такого обилия контактов, как их подопечные.

Уровень общей культуры преподавателей выше, чем студентов, и последним есть чему поучиться и что перенять у педагогов. К тому же, посредством общей культуры, преподавателям легче обучать не только профессионализму, но и проводить воспитательную работу со студентами, тем более, если она опирается на прочные убеждения и ценности, в том числе на веру в мотивационные способности студентов.

Самореализационный потенциал, несмотря на различия между студентами и преподавателями в силе выраженности заключенных в нем личностных характеристик – зрелости, опытности, развитости (у преподавателей эти характеристики выражены сильнее), имеет и общее осно-

вание – равно проявляемую студентами и преподавателями возможность выразить, выполнить себя, осуществить свое смысловое жизненное предназначение. На этом свойстве познания и преобразования себя и мира личностью, в том числе в рамках одной из культурологических профессий может быть построена специальная дисциплина: «Педагогика самореализации личности», которая, вне зависимости от узкой специализации студента, на базе общей с преподавателем смысловой самореализационной платформы окажет содействие студенту в его попытках разобраться в себе, в приобретаемой студентом профессии, поможет интенсифицировать обмен между преподавателем и студентом – субъектами учебного процесса – их потенциалами, обогатить каждого из субъектов знаниями, умениями, навыками в ключе групповой самореализационной педагогики (работа преподавателя с группой) и педагогики индивидуальной (работа преподавателя с отдельной личностью, работа студента над самим собой в русле самопедагогики).

Та же «Педагогика самореализации личности», но уже в качестве высокоинтеллектуальной технологии может быть применена, использована, «задействована» в работе со студентом при формировании его кадрового потенциала, а также при коррекции любого из составляющих потенциал компонентов – личностного или профессионального.

Помимо указанной, объединяющей студента и преподавателя платформы, посредством которой может быть решена задача выражения, выполнения, воплощения себя личностью, осуществления ею своего жизненного предназначения (у каждого из субъектов жизненное предназначение – индивидуально), самореализационный потенциал выполняет и еще одну важную задачу – связи личностного и профессионального потенциалов и их компонентов – подпотенциалов внутри кадрового.

Профессиональный потенциал – специальные свойства, качества личности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности. Уровень профессиональной культуры, безусловно, выше у преподавателей, чем у студентов. Первые, обладая познаниями в области общей культуры и будучи в своей области деятельности профессионалами, сфокусированы на том предмете деятельности, который студентам предстоит только осваивать. В ходе обмена информацией, интеллектуальной и другого рода энергиями, уже сам процесс обмена и усвоения полученных знаний может приводить обменивающиеся стороны к макро и микро открытиям. Так интеллектуальные, познавательные способности студентов отнюдь не ниже, чем у преподавателей, а способность к восприятию нового, к неожиданному ракурсу на обычные для преподавателя явления, факты, события у студентов выше, чем у их старших по возрасту коллег.

Уровень профессиональных знаний, умений, навыков, обуславливающих профессиональную компетентность, у студентов ниже, чем у

преподавателей, а на первом курсе и вовсе у учащихся отсутствует, особенно если практики у студента до поступления в вуз не было. Что касается уровня подготовленности студентов к конкретному виду трудовой деятельности, то он год от года у учащихся растет, но даже на пятом курсе, если студент другой практики, кроме студенческой, не имел и не имеет, явно уступает преподавательскому.

Видовое разнообразие потенциалов – потенциал как ресурс, резерв или проекция – у преподавателя и студента оказывается представлено по разному. Так кадровый потенциал преподавателя обладает сильно выраженной ресурсной характеристикой, имеет достаточно выраженный резерв (запас прочности) в области общей и профессиональной информации и, только в какой-то мере, в зависимости, прежде всего, от индивидуальности, несет в себе проектные способности. Резерв как разновидность кадрового потенциала преподавателя, также как и ресурс в значительной степени зависят от новизны приобретаемого ими опыта, но только новизна резерва не находится в постоянной работе и не имеет до момента востребования практического применения. Что касается кадрового потенциала как проекции, то, если преподаватель не любит поисковой деятельности, не обладает способностью открываться на новые концепции и взгляды, его потенциал в этой части не позволит откликнуться на оригинальную мысль, подход, суждение, критическое замечание или тонкий замысел студента и педагог пропустит какую-то важную для его предмета идею или концепцию.

У студентов видовое разнообразие приобретаемого кадрового потенциала выглядит иначе, чем у преподавателя. Студент ресурс профессионала только накапливает, поэтому особой силой кадрового потенциала он похвастать не может, но многое в этом накоплении зависит от самого студента, например, от его «жадности», то есть стремления взять знаний как можно больше и уложить их как можно глубже, естественно в переработанном, переосмысленном для себя виде. Кадрового потенциала как резерва студент также, по сути дела, не имеет, если только не занимается серьезной самостоятельной работой в русле будущей специальности и не практикуется дополнительно по учебным предметам или дисциплинам. Потенциал «проекции» студента, как и преподавателя зависит от природных свойств личности и условий, в которых она может быть проявлена, однако в силу «необремененности» студенчества обильным грузом знаний и опыта предстоящей профессии, а значит и возможных клише, стереотипов, штампов, шаблонов, которые этот опыт сопровождают, студент активнее открыт творческому поиску, спору, диалогу с преподавателями и коллегами, больше способен к инновациям и неожиданным в процессе использования полученного материала решениям, чем преподаватель.

Установление коррелятов между свойствами и способностями личности студента как профессионала, объектами его будущей деятельности и критериями профессионализма, устройство и поддержание в течение студенческих лет баланса, соответствия сил между личностью, ее кадровым потенциалом и предметом профессиональных устремлений личности на протяжении студенческой жизни и далее, но уже в автономном режиме, в продолжении всей линии развития профессиональной карьеры – достаточные условия для того, чтобы говорить об успешности действий профессионала – преподавателя вуза культуры в работе со студентами.

Однако, для того чтобы процесс профессионализации студента стал в вузе действительно необратимым, преподаватель должен постоянно укреплять и удовлетворять потребность студента заниматься избранным им видом профессиональной деятельности, развивать его желание и интерес к данному, а не к иному ремеслу или работе. При этом он должен развивать и поддерживать имеющийся у студента интерес, опираясь на все потенциалы организации, формируя и привлекая с целью достижения положительного результата потенциалы учебных групп, и создавая, зависящие от него, преподавателя и приемлемые для студента условия внутри вузовской жизни (рабочая обстановка в вузе, благоприятный социально-психологический климат между коллегами и внутри студенческой группы, утверждение ценности учебы и цели обучения в глазах студентов, поощрение их готовности к проявлению разносторонней активности, помощь в выработке индикаторов успешности, удовлетворенности, ожиданий студентов от их учебы и деятельности в сфере культуры, участие в развитии систем внутри вузовского самоуправления и др.).

Примечания

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72 500 слов 7 500 фразеол. выражений / Российская АН. Ин-т рус. яз.; Российский фонд культуры. – М.: Азъ Ltd., 1992.
2. Современный словарь иностранных слов: / Изд-во «Рус. яз.». – Около 20 000 слов. – М.: Рус. яз., 1993.
3. Управление персоналом государственной службы: Уч.-метод. пособие. – М.: Изд-во РАГС, 1997. – С. 7.
4. Современный словарь иностранных слов: / Изд-во «Рус. яз.». – Около 20 000 слов. – М.: Рус. яз., 1993.
5. Личностный потенциал работника: проблемы формирования и развития / Отв. ред.: доктор философ. наук В.Г.Нестеров, канд. философ. наук Л.И.Иванько. – М.: Наука, 1987. – С. 16.
6. В основу, с нашими дополнениями положена классификация личностного потенциала, предложенная Л.И.Иванько. См.: Там же. – С. 13.
7. Использован «самодвиженческий» подход (по Л.И.Иванько) при рассмотрении разновидностей кадрового потенциала. См. Там же. – С. 14-15.

Э.И.Хитарова

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Основные понятия современной социогуманитарной науки относятся к так называемым сложным понятиям, не только в аспекте субъективного восприятия изучающего, а по особенностям теоретико-методологического основания. Этим определяется и сложность профессионализации в процессе преподавания соответствующих дисциплин.

Рассмотрим проблему сущности и специфики социокультурной коммуникации и сопутствующих ей процессов. *Преподавание знаний* “о коммуникации и по поводу коммуникации” крайне неэффективно, а также знаний “о профессиональной коммуникации и по поводу профессиональной коммуникации”. Во – первых потому, что надежных знаний о коммуникации нет, во – вторых потому, что преподавание *знаний* не дает возможности приобщиться к “сложному” предмету. В итоге приходится констатировать, что разговор *о проблеме* (феномена, явления, предмета) относительно профессионализации в преподавании выполняет, скорее, функцию интеллектуального развлечения и гимнастики ума, чем разрешения проблемы. Такой разговор, проведенный в деловой ситуации, способен отвлекать от основного предмета, который произвольно заменяется другим.

Обусловимся предварительно в следующем:

Первое – “профессионализация преподавания” и “профессионализация в преподавании” являются различными проблемами науки и разрешаются как проблемы различных подвидов социокультурной деятельности. Поскольку “профессионализация преподавания” предполагает предварительную профессионализацию *в иных видах деятельности, чем преподавание*, то рассмотрение именно этой стороны проблемы является существенным для реализации первой, профессиональной – образовательной стороны проблемы.

Второе – формирование профессиональной коммуникации (эффективной сферы профессионального общения, взаимодействия и деятельности) в высшем учебном заведении основывается не на преподавании знаний о профессии и вообще не на преподавании знаний, а на овладении *профессиональным мастерством*, которое к концу срока обучения должно становиться *знанием профессии*. Различие между “знаниями” и

“знанием” в профессиональной подготовке личности является существенным.

Третье – профессионализация “в социокультурной деятельности” может быть реализована в *процессе* преподавания, а не в осуществлении преподавательской деятельности, то есть при условии, если каждый участник чувствует себя в качестве наилучшего из представителей базовой профессии. В противном случае в преподавательской деятельности не образуется процесс “профессиональной коммуникации” (ед.ч.).

В настоящее время, когда надеяться на достаточно полноценную “профессиональную коммуникацию” невозможно (потому, что проблема не разрешена теоретически), начинает утверждаться другой подход. Он отражается в использовании термина “профессиональные коммуникации” (мн.ч.). Из круга современных социогуманитарных явлений выделяют отдельные коммуникационные системы, которые представляются в качестве новых. В определенных условиях это наиболее плодотворный путь преподавания, не чреватый грубыми ошибками. Соответствующая тематика может быть реализована в рамках общетеоретического курса для средних специальных учебных заведений, а также для вузов, с контингентом учащихся, еще не сориентированных специально. Системы социокультурной коммуникации могут быть предметом *ознакомления* и в различных других видах образовательной, а также в просветительской деятельности. В преподавании специальной тематики на первом месте стоит *знание профессии*, а не осмысление современных социогуманитарных проблем. Важно ни в коем случае не допустить девальвации ценностей науки изложением житейских мнений и субъективных оценок о мире. Назовем этот этап профессионализации “средним” (“первым” является этап индивидуальной подготовки, начиная от детских и юношеских кружков, до самостоятельной организации массовых культурных акций). Исходные условия для осуществления *процесса* профессионализации складываются постепенно в сообществах активных участников различных по сложности видов социокультурной деятельности.

Четвертое – в *процессе* преподавания нами рассматривается та же проблема, что и в профессиональной деятельности социокультурных учреждений, она же является предметом научного исследования с целью оптимизации деятельности учреждений. Это проблема профессиональной коммуникации. Такой подход является наиболее сложным из всех возможных и в то же время наиболее современным и актуальным. “Научное исследование” и “профессионализация в преподавании”, а также “преподавание предмета” или “профессионализация преподавания”, являются различными видами социокультурной деятельности, которые могут быть изучены с помощью, также различных, систем понятий. Без осознания специфического отличия между разными видами и формами

социокультурной деятельности, проблема профессионализации в преподавании современных социогуманитарных дисциплин не разрешаема.

“Профессиональная коммуникация” (ед. ч.), по имеющимся данным, является термином, способным интегрировать различные системы понятий. Например, когда под “профессиональной коммуникацией” рассматривается не *единство систем коммуникаций* (призванных “профессионализировать” специальное обучение и образование), а *функционирование* этого единства (его *ситуация и процесс*, при динамическом изменении качества целого), преподавателю не нужно говорить “об этом” и “по поводу...”. В этом смысле для преподавания сложились объективно “сложные” обстоятельства.

Пятое – особенностью процесса мироосмысления человека является неприкосновенность его психической целостности. *Человек изучает мир*. При этом он является носителем самых разных ролевых позиций – исследовательской (относительно проблемы), осваивающей (относительно знаний), формирующей (относительно ценности). Профессионал осознает не только определенную часть мира, но и *сам факт ее изучения* и сможет приобщить к этому процессу других лиц. Вокруг специалиста, произвольно и непроизвольно, образуется общность людей, “совместно” изучающих мир. Процесс “изучения” является объективно и реально существующим *социокультурным коммуникационным отношением*. Оно способно профессионально интегрировать общение, познание и труд (исследовательский, обучающий, организующий, управляющий).

Различные формы “изучения” удовлетворяют комплекс человеческих потребностей. “Изучение коммуникации” является наиболее адекватным предметом *общения, познания* мира и профессионализации в труде. “Профессионализация” по смыслу адекватна *становлению* (непроизвольному внутрисистемному развитию) и *формированию* (волевому и внесистемному развитию) культуры зрелого в социальном отношении человека.

Рассмотрим, с какими трудностями сталкивается преподаватель в процессе обучения студентов культуре коммуникации в ограниченных временах и пространстве условий.

Студент и преподаватель должны прийти к *взаимно согласованному выводу* относительно *сущности культуры коммуникации* (профессионально – социальной по характеру) и суметь аргументировать его (в условиях отсутствия четких и надежных знаний по существу проблемы). В процессе изучения культуры коммуникации реализация этой задачи условно составляет этап А. Если он отсутствует, то раскрыть сущность следующего, этапа Б (этапа профессионализации и профессиональной коммуникации), нет возможности.

В январе 1999 г. В Санкт-Петербурге состоялась научная конференция, посвященная 110-летию Питирима Александровича Сорокина. В

сборнике материалов конференции содержатся статьи, посвященные проблеме коммуникации. В ней проф. А.В. Соколов, в частности, отмечает, что социально – психологические связи между людьми, как “обмен чувствами, идеями, волевыми импульсами” и прочие “такого рода взаимодействия представляют собой не что иное, как социальную коммуникацию”. Для теоретического понимания сущности коммуникации это утверждение, как и аналогичное утверждение А. Маслоу, является ценным.

Далее подчеркивается особая ценность мыслей Сорокина “о различных типах коммуникационных каналов, сообщений, коммуникационных ситуаций, о врожденных потребностях в общении, в “другом человеке”, а также то, что “значение коммуникации передается терминами “взаимодействие”, “проводники”, “знаки и символы” и т.п.”²

В этой части утверждения “особенный” смысл ценности выходит за пределы теории, так как больше касается различных фрагментов социума: позиции и оценки автора, а также субъектов, кому сообщения предназначаются. Для теории исключительно важным является узнавание коммуникации в пределах других понятий и терминов (термин “коммуникация” в работе Сорокина отсутствует). При этом существует опасение, что, как “особо ценные” воспринимаются мысли Сорокина “о коммуникации”, а не раскрытие им системной сущности коммуникации. Если не удастся показать, какую именно коммуникацию раскрыл в социуме Сорокин, то особо ценные элементы: “каналы, сообщения, ситуации, потребности, знаки и символы” начинают доминировать над сущностью процесса. Перечисленные элементы не выстраиваются в систему и преподаватель, желающий преподнести учащимся новые знания, оказывается в трудном положении. Не завершив этап А, он оказывается уже на этапе Б, где, по вынужденным обстоятельствам, реализуется доминанта “частного” над “общим”, во всех без исключения случаях. Это означает, что анализ пойдет по технологическому пути, то есть когда процесс коммуникации рассматривается как разновидность социокультурной деятельности. Сущность коммуникации при этом остается за пределами познаваемого.

Далее, в определении предмета социологии, ссылаясь на Сорокина, говорится о “науке о поведении людей, находящихся в процессе взаимодействия, и о результатах этого взаимодействия”. Делается важнейший для теоретической работы вывод о методологическом значении взаимодействия в моделировании социальных процессов³.

Главным в социальном взаимодействии является его содержание. В 1920 г. П.А. Сорокин определил взаимодействие как имеющее методологическое значение для исследования всех социальных явлений. Взаимодействие двух или большего числа индивидов есть родовое понятие со-

циального явления. Оно может служить моделью последних. Изучая строение этой модели, мы можем понять и строение всех общественных явлений. Разложив взаимодействие на составные части, мы разложим тем самым на части самые сложные социальные явления⁴. Для изучения (исследования и "приобщения к...") культуры, взаимодействие является более адекватным объектом, чем деятельность и в то же время, предполагающим деятельность; взаимодействие является связующим звеном между деятельностью и процессом социокультурной коммуникации. По отношению к социальному взаимодействию, реально существующему, коммуникация выступает, как "объективное", общение — как "социальное", информация — как "материальное", ценность — как "идеальное" качество⁵.

Во всякой целостной системе взаимодействие отражается во взаимном влиянии компонентов путем "переноса материи и движения", в результате чего они могут изменяться. Таким является совместное поведение индивидов по отношению друг к другу в процессе профессиональной деятельности, актуализации социальных ролей и своей личностной позиции.

Поскольку коммуникация расположена "внутри" социально-культурного взаимодействия людей, получается, что учение об обществе (фундаментальная социология) по существу изучает коммуникацию. На том основании, что Сорокин делил социологов на "монистов" и "плюралистов", проф. А.В. Соколов относит Сорокина к "монистам": "он развивал собственный монистический подход", ибо объяснял все социальные явления на основе "одного универсального фактора" — коммуникационного взаимодействия между людьми; "монисты" ставили во главу угла биологический, психический, экономический, географический или иной, но единственный фактор, объясняющий социальную жизнь; "плюралисты" учитывали множество факторов... Сорокин явно отнес себя к последним, однако автор отмечает, что Сорокин делал это "без достаточного основания".

На наш взгляд "универсальный фактор", под которым подразумевалась коммуникация в ее сущностном смысле, даже если определить его как "одна" или "один процесс", не перестает быть универсальным фактором, что является достаточным основанием для того, чтобы автора данного такого "подхода" относили, по меньшей мере, к "плюралистам", хотя в данном случае сам этот факт не является существенным; важна точность в согласовании определения коммуникации. Проф. А.В. Соколов определяет социологию, как "по существу науку коммуникационную" и здесь же отмечает, что "разработанный П.А. Сорокиным коммуникационный подход как метод социологического познания делает его труды особенно актуальными в наши дни", а также, что "в своих соци-

ально – культурологических и этико – политологических трудах П.А. Сорокин обращался к коммуникационному подходу, который вполне уместен при рассмотрении поднятых им проблем.” В этом изложении “коммуникационный подход” осмысливается как “метод” (социологического познания) и как “средство” разрешения “поднятых им (Сорокиным) проблем”, “описания и объяснения социокультурных явлений”. С такой точкой зрения вполне согласуется термин “монистический” подход, с помощью которого, в сущности, внушается инструментально – технологическое отношение к анализу социальных явлений. Такое толкование является конструктивным по отношению к реализации задач этапа Б., когда достаточно говорить о “деятельности”.

П.А. Сорокин рассматривал проблему “интегральной социологии” (4-томная “Социальная и культурная динамика”, 1937 – 1941), описал циклы флуктуации европейской культуры за последние три десятилетия (“Социокультурная причинность, пространство и время”, 1943; “Общество, культура и личность”, 1947; “Социальная философия в эпоху кризиса”, 1950). За всем перечисленным прослеживается процесс коммуникации. О коммуникации шла речь также в трудах знаменитых предшественников Сорокина (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер, К. Ясперс, М. Бубер и др.) В своем учении П.А. Сорокин последователен. Его мировосприятие глубоко и целостно. Это помогло ему в 50 годы прийти к убеждению, что только культивирование альтруизма, как в личности, так и в обществе, “может спасти человечество от надвигающейся катастрофы”. Он выражает это убеждение в книгах (“Альтруистическая любовь”, 1950; “Пути и власть любви”, 1954; “Социальная и культурная динамика” (амер. период творчества). Автор “Социальной и культурной динамики” не мог не прийти к выводу об “альтруистической любви”, о “путях и власти любви”. На основе исключительно коммуникационных: “подхода”, “метода” или “средства”, это было бы невозможно. Изложенное ярко высвечивает проблему объективной сложности при изучении социокультурной коммуникации.

Сложность исследования современных социокультурных процессов состоит в том, что лишь немного изменив форму какого-либо термина (коммуникационный “подход”, “наука коммуникационная”, “описание” социально – культурных “феноменов”) индивидуально – привычный способ познания оставляет сущность современных социокультурных процессов непознаваемой сферой социума. Отрицательные социальные последствия этого явления наблюдаемы и видимы. Это свидетельствует о реалистичности и актуальности изучения сложных объектов и об их принципиальной познаваемости.

Сущность коммуникации ускользает от восприятия, когда это понятие смешивается и с понятием общения и информации. Общение в узком

смысле является созданием социальной общности и поддержанием ее в таком состоянии (в состоянии динамического развития). С помощью культуры коммуникации общение приобретает более “высокий” смысл. Проф. М.С. Каган определил общение с помощью культуры: смысл общения в том, что оно “порождает общность – общность ценностей, которая достигается не внешним давлением, а внутренним принятием, переживанием ценностей другого, становившимися моими ценностными установками”⁶. Он отметил важнейшие отличительные особенности функционирования “общения”, свидетельствующие о том, что общение *возвышается* до культуры коммуникации: это – “порождение общности”, “ценностная активность”, “присвоение ценностей личностью”, “личностная ценностная установка”, “принятие ценностей”, “диалогичность восприятия ценностей”. На пересечении духовного и нравственного компонентов общения мы находим особую область. Сравним это, к примеру, с его определением: “...дружеский контакт, выражающий эмоционально-интеллектуальную связь личностей как суверенных субъектов, каждый из которых видит в другом полноправного, уникального и вместе с тем близкого, дополняющего его и потому необходимого субъекта”⁷.

Возможно, что коммуникация является следствием универсального родства мира. В обществе людей она приобретает свою душевно – духовную наполненность, когда каждый индивид в онтогенезе повторяет ее закономерности. Общение можно считать первым видом деятельности, получившим начало в онтогенезе, но его функциональные возможности ограничиваются лишь поддержкой предметной деятельности. Само общение можно представить в качестве предмета деятельности только в том случае, когда он отождествляется с деятельностью. Но, тогда и говорить нужно о целесообразной деятельности, а не об общении.

Наиболее распространенным приемом критики с целью *управления* является предъявление требований к социальной коммуникации вообще, но исходя из нашей собственной оценки воображаемого партнера. Это ошибочный подход, так как две стороны *коммуникационного взаимодействия* не образуют пару в прямом смысле слова. Смыслы “отношений” и “действий” различны. Не всякое действие и не всякое взаимодействие вырастает в партнерское отношение и является *поступком*. Наша оценка Другого является тому свидетельством. Отношения теоретически могут считаться межличностными, но это автоматически не свидетельствует о дружбе, согласии, любви, то есть партнерство остается сомнительным, хотя очень желаемым. В теоретическом плане желание в лучшем случае является идеалом. Границы партнерских отношений определяются местом субъекта в общении, с: реальным партнером (межперсональное общение), иллюзорным партнером (животными, вещами), воображаемым

партнером (самообщение), образом реально отсутствующего человека, мифологическим или художественным образом. Трудно согласиться с резким противопоставлением общения и коммуникации по принципу ценностных отношений: общение – партнерское, коммуникация – *дейтельное отношение*. Например, высказывание: *“коммуникация есть информационная связь с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной. Она выражается в том, что субъект передает некую информацию (знания, идеи, деловое сообщение, фактические сведения, указания, приказание и т.п.), которые получатель должен всего навсего принять, понять (правильно декодировать), хорошо усвоить и в соответствии с этим поступать”*. *“Общение имеет практический, материальный, и духовный, информационный, и практически духовный характер тогда как коммуникация... является чисто информационным процессом”*⁸. До тех пор, пока нет объяснения тому, чем отличается “духовно-информационный” процесс от “чисто информационного”, невозможно и понять отличие общения и коммуникации. Можно ли, например, утверждать, что СМИ выполняют “чисто информационную работу”. Массовые средства связи наиболее близки к информационной деятельности, но поскольку они являются и мощными средствами культуры коммуникации, то информационная деятельность, скорее, выполняет функцию *духовного объединения*, тем самым “формируя” культуру общества и способствуя реализации задач *социальной коммуникации*. “Инструментальное” отношение к коммуникации имело последствия. Например, утверждение о том, что между врачом и пациентом, как правило не возникают отношения общения, так как пациент является для врача объектом воздействия. Профессиональная коммуникация в сфере медицины не ограничивается исключительно манипулированием пациентом, если пациент не находится в коме и в хотя бы в малейшей степени осознает свое положение. Такого рода теоретические взгляды имеют определенные последствия и в сфере образования, просвещения и управления политикой и экономикой страны. Тяжелое положение экономики страны в настоящее время объясняется состоянием российской *духовной культуры*, в частности, культуры управления. Известно, например, что между сторонами, одна из которых в длительное время была объектом манипулирования, духовные отношения не возникают, диалог не состоится и коммуникационный процесс прекратится.

В преподавании существует тенденция к упрощению понимания современных социокультурных процессов, а также к их усложнению. Представим себе, что в содержании лекции прозвучали следующие тезисы: “Основные симптомы душевного заболевания общества – кризис идентичности (вызванное истощением культурных факторов национальной идентификации в связи с крахом социалистической идеологии и отсутст-

нием общенациональной идеи) и кризис духовности (или аномия, безнормность, утрата нравственных идеалов и смысла бытия в настоящем и будущем)”⁹.

В теории, которая исходит от категорий системы “деятельность социальных институтов”, практически невозможно исчерпывающе объяснить такие понятия и утверждения, как “симптомы душевного заболевания общества”, “кризис идентичности, вызванный истощением культурных факторов национальной идентификации” “в связи с крахом социалистической идеологии и отсутствием общенациональной идеи”, “кризис духовности, безнормность, утрата нравственных идеалов, смысла бытия в настоящем и будущем”, “обретение идентичности состоит в воссоздании прошлого”, “самоутверждение в мире духовности реализуется, как видение своего будущего”. В российском обществе есть все, что полагается иметь обществу – духовность, культура, ментальность. Но есть такой закон коммуникации, по которому человек вообще не склонен к возвышенному отношению к себе. Если человек говорит от имени общества, то обостренную самокритичность нужно принять за фактор общественного развития. С элементами поэзии, в образной форме, подобную самокритичность можно применить к обществу в целом.

Создание определенного эмоционального настроения безусловно относится к процессу профессионализации специалиста. Но рано, или поздно, перед ним должны раскрываться мировоззренческие и теоретические понятия. В процессе профессионализации важно, чтобы изложение материала, относящегося к одному этапу формирования личности, было содержательно связано с изложением материала, относящегося к другому этапу формирования личности. Изложенное относится к задаче формирования определенного мироощущения. Предстоит освоение категориального аппарата науки. Это задачи этапа А. На втором этапе (Б) реализуются задачи культурной политики: проектирование и моделирование социокультурных технологий. Второй этап напрямую не связан с формированием ценностной базы современной культуры. Предполагается, что задачи первого этапа (А) реализовываются до того, как начинается реализация задач второго этапа.

По теме “Изучение и формирование культуры личности и социальной коммуникации” нам приходилось обращаться к проблеме глубинного общения, затронутой Г.С. Батищевым для того, чтобы выявить область “глубинной культуры личности”, которая явно реально существует, но является “сложной” для научного познания. Ниже мы попробуем вкратце изложить, как эту проблему можно разрешить, опираясь на исследования Л.С.Выготского, Л.И.Божович, а также – А.Н.Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

В процессе онтогенеза происходит развитие качественно новых психологических структур – *высших психических функций*, составляющих специфику человеческой психики. Это развитие включает в себя две линии – созревание нервных аппаратов, которые представляют собой органическую основу всякого психического процесса, и функциональное (культурное) развитие, являющееся результатом усвоения индивидом культурных достижений общества.

Было установлено, что первоначальные элементарные психические функции, опосредствуясь системой знаков, изменяют свое содержание и строение: они “интеллектуализируются” и “волюнтаризируются”, вступают в определенные отношения с мышлением и становятся управляемыми. Формируясь в совместной деятельности людей, эти сложные психологические структуры “возвращаются” (интериоризируются) и становятся достоянием человека. “Иными словами, высшие психические функции представляют собой ту психологическую реальность, которая составляет неотъемлемую сущность человека, являясь содержанием его жизни, регулятором поведения, той внутренней средой, через которую преломляются все внешние воздействия. В результате этого возникающие в процессе онтогенеза психологические новообразования сами начинают выступать в качестве факторов дальнейшего психического развития”¹⁰.

Выготского не устраивало объединение в одну категорию структур, относящихся к натуральным процессам, свойственным психике животных и тех социальных новообразований, которые специфичны только для человека. Он пришел к идее целостного структурного подхода и ввел понятие *социальной ситуации развития*. Своеобразие психического развития и своеобразие каждого возраста он предлагал решить в ходе анализа этой особой единицы. Она представляет собой соотношение внешних и внутренних условий, определяющих возрастные и – индивидуальные особенности ребенка. В этом смысле Выготский существенно изменил понимание среды как фактора психического развития.

Следующий этап развития идей Выготского был связан с патопсихологией. Это позволило сопоставить особенности психики людей не только в условиях формирования их личности, но и в условиях различных форм ее недоразвития и распада. Здесь впервые возникло понятие *психологических систем*. Он приходит к выводу, что в процессе развития происходят качественные изменения не столько в структуре отдельных высших психических функций, сколько в их *межфункциональных связях и отношениях*. В результате модификации этих связей возникают новые группировки высших психических функций. Такого рода интерфункциональные структуры он предложил назвать психологическими системами. Выготский также предложил методы их изучения. *Предметом науки определи-*

лись психологические новообразования, возникающие в жизни и деятельности человека в процессе развития. Учение о психологических системах открыло путь к выходу из традиционно детской психологии.

Выготский не создал законченного учения о личности, "...последний этап его научных изысканий был связан с разработкой проблемы аффекта и его "встречи" с интеллектом – с проблемой развития эмоций и возникновения высших чувств. Здесь он искал ключ к пониманию системных образований, высшего психического синтеза, который, как он писал, с "полным основанием должен быть назван личностью ребенка"¹¹.

В современной науке до сих пор строятся концепции вне логики Выготского. В качестве предмета психологического исследования выдвигается "установка", в которой видится единство психической и физиологической реакций, "деятельность", в условиях которой происходит "присвоение" человеком культурных достижений предшествующих поколений, "ориентировочная основа" этой деятельности. А.Н. Леонтьев в теории деятельности исходит из положений К. Маркса о том, что деятельность воплощается в своем продукте. Происходит как бы "опредмечивание" тех представлений, которые ее побуждают и регулируют. Таким образом в продукте деятельности эти представления обретают новую форму существования. Из этого положения делается вывод, что, действуя с предметами реального мира, созданными человеческой культурой на протяжении ее истории, субъект усваивает ("присваивает") опредмеченную психологическую реальность. Это и составляет процесс его психического развития. Теоретический подход Леонтьева к проблеме развития психики включает понятия потребности, мотива, личности. Мотив (не внутреннее побуждение, идущее от личности субъекта), это – реальные предметы, в которых воплощается (опредмечивается) потребность. Деятельность – "полюс объекта" и "полюс субъекта" ведет к пониманию личности, как момента деятельности и ее продукта.

Превратив психику в реальность человеческой деятельности Леонтьев вывел психику из изучения внутренней жизни человека. Здесь исчезает психологическая реальность. Из-за боязни встретиться с субстанциональным пониманием психики, она заменяется реальностью деятельности. В этом проявляется трудность изучения высших психических функций. Л.И.Божович отмечает, что при исследовании сложных процессов в их взаимодействии с миром людей и предметов – эти процессы не могут быть сведены ни к деятельности, ни к взаимодействию.

Развитие аффективно – потребностной сферы происходит принципиально по тем же самым законам, что и развитие познавательных процессов. Первоначально элементарные, непосредственные потребности, опосредуясь социально приобретенным опытом, вступают в определенные связи и отношения с различными психическими функциями, в ре-

зультате чего возникают совершенно особые психологические новообразования. В их состав входят и аффективные, и познавательные компоненты, что порождает специфические только для них свойства. В отличие от более простых психологических структур, требующих для своего функционирования побудительной силы извне, этим новообразованиям присуща их собственная побудительная сила¹².

В качестве примера – привычка и навык. Навык осуществляется, когда человека к соответствующему действию побуждают какие-либо внешние условия. Привычка – имея в себе собственную побудительную силу вызывает выполнение определенного действия; если оно не может осуществиться у человека возникает ощущение дискомфорта. Еще более сложными новообразованиями являются нравственные чувства, сознательно поставленные цели и намерения, убеждения, – все высшие системные образования, которые характеризуют личность.

В развитии личности обнаруживаются этапы, которые были установлены при исследовании других психических процессов. Первоначальное произвольное поведение осуществляется силой “натуральной” потребности. Он характерен для маленьких детей и больных с распадом высших психических систем. Затем человек прибегает к интеллектуальному плану действий. Он взвешивает, оценивает, представляет себе последствия поступков, ставит перед собой цели, создает намерения. Решения, намерения, цели являются такого рода внешними новообразованиями, в которых происходит “встреча” аффекта и интеллекта, в результате чего они и получают свою побудительную силу. Это второй этап в развитии воли. Волевое поведение осуществляется здесь через сознательную регуляцию человеком его мотивационной сферы, но более значимый мотив получает в результате взвешивания, оценивания, дополнительную силу. Третий этап волевого развития возникает в результате интериоризации способов организации поведения и формирования других высших психических систем, несущих в себе достаточную побудительную силу для того, чтобы непосредственно, минуя акт сознательной саморегуляции, побуждать человека к совершению волевого поступка. На этом этапе поведение приобретает видимость произвольного, даже импульсивного. Человек может без колебания броситься в помощь погибающему. Это постпроизвольное поведение (соответствующее глубинной культуре личности).

Принципиально важным для понимания культуры личности и ее формирования в процессе социальной коммуникации является вывод, что воля – это структура человеческой личности, а не психическое поведение: внутренние компоненты личности конструируются с воздействием данной ситуации.

Исследование мотивационной сферы привело к пониманию другой фундаментальной сферы личности – ее направленности. В процессе развития складывается относительно устойчивая иерархия мотивационной сферы. Устойчивость придают высшие системные образования. Для характеристики личности решающее значение имеет то, *какие по своему содержанию и строению мотивы занимают доминирующее положение.* Именно этим определяется характер направленности личности и ее нравственная устойчивость. Соответственно виду направленности: на себя, на интересы других людей, на себя, на дело, – люди оказались различными по другим особенностям своей личности.

“Постпроизвольное” поведение и “ненасыщаемые” духовные потребности личности в культуре коммуникации. *Доминирование одной и той же направленности оказывается различным на сознательном и неосознанном уровнях. Таково дисгармоническое строение личности. Гармоническое развитие определяется не только соразмерным развитием ее сторон, а соотношением ее внутренних компонентов.* “У людей с гармоническим развитием личности мотивационная сфера достигает наиболее высоких форм своего развития. В ней устойчиво преобладающими являются мотивы, связанные с интересами других людей, а не с собственными эгоистическими интересами. Для того, чтобы действовать в интересах другого человека или в интересах общественно значимого дела, им не нужна специальная организация поведения”¹³. *Им характерно постпроизвольное поведение, в социокультурной сфере оно соответствует культуре профессиональной коммуникации.*

Решающая роль мотивации сказалась и при изучении таких системных новообразований, как черты характера (или качества личности) человека. Ответственность, прилежание, аккуратность формируются на основе усвоения определенных способов поведения (это формирование культуры поведения). Однако, обязательным условием при этом является наличие определенного мотива, побуждающего человека к овладению соответствующими формами поведения (мотива глубинной культуры). Если же овладение осуществляется по мотиву, чуждому данному качеству (например, из страха наказания, стремления к награде), у человека образуются необходимые умения, но не возникает соответствующее качество личности, и он не испытывает потребности вести себя согласно этому качеству. Поэтому, как только снимается контроль, человек перестает быть прилежным и ответственным. Наибольшую же устойчивость то или иное качество приобретает тогда, когда *стремление к его обладанию включается в систему ценностей субъекта, то есть опосредуется самыми высокими формами его мотивации (качество, соответствующее культуре коммуникации).*

Формирование человеческих эмоций связано также с культурно-историческим развитием потребностей. Потребность есть нужда, получившая свое отражение в соответствующем ей переживании жизненной реальности. Развитие потребностей и развитие чувств представляют две стороны одного и того же процесса *внутреннего развития* человеческой личности. Те чувства, которые возникают в процессе социального развития человеческих потребностей (нравственных, эстетических, интеллектуальных и др.), представляют собой *новые* по своей психологической природе и более сложные по структуре системные образования. По сравнению с элементарными эмоциями они имеют качественно иное, *более сущностное* для личности место в ее структуре и выполняют *иную* ценностно — ориентирующую функцию в поведении, деятельности и психическом развитии человека.

Например, во первых, переживания перестают быть лишь средством ориентации в приспособительной деятельности индивида. У человека они становятся важнейшим психологическим содержанием его жизни: отсутствие этого содержания приводит к обесцениванию жизни человека. Как самостоятельная ценность, переживания могут стать предметом потребления (потребность в любви, в эстетическом переживании, в переживании успеха и др.).

Во-вторых, когда переживание связано с процессом и результатом удовлетворения потребности, оно само становится для человека ценным, он начинает стремиться вызвать его снова и снова. Так возникают "*ненасыщаемые потребности*" (Л. Брентано), специфичные только для человека. Они не угасают в результате насыщения, а усиливаются, побуждая человека к новым исканиям, творчеству, созданию предметов для удовлетворения. Для формирования личности важно, *какая именно* из "натуральных" потребностей приобретает "ненасыщаемый" характер. Необходимость впечатлений может перерасти в ненасыщаемый познавательный интерес. Ненасыщаемой может стать потребность в накоплении или в пище. Культуре личности в процессе социальной коммуникации соответствует "ненасыщаемый" характер удовлетворения высоких духовных потребностей.

Это может выглядеть как относительная самостоятельность в процессе проектирования своего будущего поведения и принятия повседневных жизненно важных решений, то есть как социальная зрелость, базирующаяся на удовлетворении соответствующих потребностей. Отношение к миру при этом имеет направленность "от себя" (не для себя и к себе, от других). Такое отношение является высокоценностным, ответственным, личностным отношением. Это ответ на вопрос о том, *какие именно* из человеческих потребностей приобретают ненасыщаемый характер. Отбор

при этом может быть сделан по критерию качества или доминирующей культурной ценности.

Л.И. Божович не исследовал проблем социальной зрелости, культуры и общения человека. Ее исследования относятся к раскрытию воли ребенка как личностной структуры (ср.: волевой акт как психологический механизм поведения), а также основных направлений формирования воли у развивающегося человека. Глубина охвата и интеграции структур личности объясняет сложность этого процесса, а сложность – исходит от соответствующей высокоценностной “глубинной” культуры. В этой области ценности культур личности и социальной коммуникации совпадают: социально зрелая личность фундаментирует (закладывает основу, является основным условием) развития культуры социальной коммуникации.

Идея о том, что развитие аффективно-потребностной сферы проходит тот же путь культурно-исторического развития, что и *познавательные процессы*, а также последовательное эмпирическое исследование тех психических систем, которые Выготский считал стоящими в особом отношении к личности и распад которых связывал с ее распадом, позволили Л.И.Божович приблизиться к изучению содержания, строения и формирования личности. Можно сделать вывод, что в центре формирования культуры личности в процессе социальной коммуникации стоит процесс “интеллектуализации” и “волюнтаризации” аффективно – потребностной сферы и возникновение на этой основе высших психических систем, являющихся источником *особой побудительной силы*, специфичной только для человека. Наличие такого рода систем делает человека способным к сознательной саморегуляции. Понятие “личность” обозначает такой уровень психического развития человека, который позволяет ему управлять обстоятельствами своей жизни, и самим собой. В процессе социальной коммуникации понятие “личность” не тождественно понятию “индивид” и не может быть определено через индивидуальные особенности человека. Человек как личность характеризуется соответствующей культурой: наличием у него собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований, определенных жизненных целей, к достижению которых он стремился. *Все это делает его относительно устойчивым и независимым от чуждых ему влияний окружающей среды. Его характеризуют активные, а не реактивные формы поведения. В этом заключается отличие психологической коммуникации от социокультурной коммуникации. Личностно-активные формы поведения характеризуют глубинную культуру человека и всегда являются оригинальными. Форма реактивного поведения является лишь отражением активных форм.*

Центром развития является сознание, включающее в себя и интеллектуальные и аффективные компоненты. В сознании интегрируются все психические новообразования, определяя тем самым личность человека как "высшую психическую систему" (Л.С.Выготский). Единицей исследования личности должен стать *поступок*. Понятие поступка *отличается от действия и от деятельности*. Поступок определяется борьбой мотивов и принятием решения.

Теоретические исследования воли "разбиваются о загадку той специфически человеческой активности, которая определяет поведение человека в направлении осознанного *"надо"* вопреки непосредственно переживаемому *"хочется"*. ...Не поняв природу, происхождение и механизм (специфику) этой активности, мы никогда не сможем разрешить ни одного вопроса, связанного с психологией личности," – отмечает Л.И. Божович. Она солидарна с Ш.Н.Чхартишвили в том, что "существует тенденция отказать от понимания воли как *особого психического явления*, имеющего свою специфику. Волю пытаются отнести к совокупности всех других процессов – инстинктам, потребностям, чувствам, интеллектуальным процессам (осознанию цели и способов ее достижения и пр.). Многие предпочитают говорить не о воле, а о *волевом поведении*, *волевом акте*. ...В тех случаях, когда воля выделяется в качестве психического явления, ее рассматривают метафизически, даже не ставя вопроса ни о ее происхождении, ни о ее психической сущности"¹⁴.

Действия относятся либо к импульсивным, осуществляющимся в виде непосредственной разрядки возникшего импульса, помимо сознания и намерения субъекта; либо к волевым, то есть целенаправленным и сознательно регулируемым. Но если все сознательные и целенаправленные действия являются волевыми, то зачем нам понадобилось понятие воли? По-видимому, это понятие возникло потому, что *среди целенаправленных действий существуют некие особые действия, характеризующиеся особыми, специфическими признаками, позволяющими выделить их в особую категорию – категорию волевых действий*.

Когда действие связано с преодолением внешнего препятствия, достаточно наличия доминирующей потребности целенаправленного действия, способного преодолеть это препятствие. Такого рода действие может совершать и животное. "Совсем иной механизм должно, вероятно, иметь действие, осуществляемое *вопреки непосредственному желанию или стремлению*, то есть действие, связанное с преодолением именно *внутреннего* препятствия. Только такие действия мы будем называть волевыми; только они связаны с переживанием так называемого "волевого усилия" и только оно пока не нашло своего конкретно-психологического объяснения"¹⁵.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛИ И КУЛЬТУРА ЧЕЛОВЕКА. “Можно ли считать, что победа “необходимого” над “непосредственно желаемым” происходит путем принятия решения или даже образования намерения, что этих волевых мотивационных образований, выполняющих побудительную функцию в системе волевого поведения, уже достаточно для того, чтобы волевое действие осуществилось? Или же принятие решения и образование намерения *входят в структуру* волевого поведения, составляя его важнейшее звено?”¹⁶ *Решение* – акт, завершающий выбор цели, функциональное образование, определяющее направление деятельности; *намерение* – это не только решение, но и программирование *способа* достижения цели. Иначе говоря, намерение включает в себя *план достижения цели*.

Анализ процесса развития потребностей и перехода их в качественно новые своеобразные формы может быть подходом к решению проблемы воли. Покоренные потребности продолжают действовать; изменяется ситуация – возникают препятствия в виде новых потребностей и стремлений; осуществление поведения может оказаться неприятным, ослабевает побудительная сила решения и т.д. В результате опосредствования натуральных человеческих потребностей возникают *новые функциональные образования*. (Под “натуральными” понимаются не только органические потребности, но и любые актуально действующие потребности, направленные на тот или иной непосредственно привлекательный для субъекта предмет). “Возникновение новых функциональных образований в виде сплава аффекта и интеллекта, изучение конкретного механизма их возникновения и функционирования приближает нас к пониманию природы воли и ее формирования.

...Переход от импульсивного поведения, побуждаемого непосредственно ситуацией, в которой находится ребенок, к поведению произвольному предполагает включение внутреннего интеллектуального плана, который, “вклиниваясь” между восприятием ситуации и поведением субъекта, выполняет функцию исследования этой ситуации и организации поведения в соответствии с ее пониманием. Однако есть ситуации, в которых внутренний интеллектуальный план вообще блокируется под натиском сильной непосредственной потребности”¹⁷. Сильный непосредственный мотив может не только блокировать внутренний интеллектуальный план действий (опыты Л.С. Славиной), но и исказить его, заставляя интеллект служить своим целям. Именно к таким явлениям относится, например, пристрастная подборка аргументов, усиливающих значение непосредственно желаемого поведения и ослабляющих значение вызванных им последствий.

Рассмотрим проблему формирования воли *в двух интеллектуальных планах*.

Умственный план действий А необходим для организации своей мотивационной сферы (поддержания, усиления мотива, по линии которого должно осуществляться действие в соответствии с поставленной целью). План Б необходим для того, чтобы найти *правильные пути достижения цели*. И в том и в другом имеются общие элементы, но существуют и *принципиальные отличия*.

В качестве важнейших принципиальных отличий, предполагаются, по крайней мере, два. *Первое* – это необходимость во внутреннем плане А предусматривать *эмоциональные последствия* поступка и уметь их представить в переживании (чего не надо делать во внутреннем плане Б). *Второе* – в зависимости от того, какой мотив *сильнее*, будет осуществляться подборка аргументов в пользу того или иного способа поведения (так как основная задача внутреннего плана А – облегчить достижение необходимого, преодолев непосредственно *желаемое* или, напротив, облегчить достижение *желаемого*, обеспечив необходимое). В плане Б этого не происходит. *Третье* – в плане Б, как правило, имеется *образец*, который может быть достигнут субъектом. Поэтому субъект в плане Б моделирует *лишь наличную* ситуацию, выделяет в ней существенные элементы и устанавливает между ними связи и отношения. Во внутреннем плане А самым существенным является умение смоделировать не только ситуацию, которая возникает в результате совершенных поступков. Именно ясное представление последствий своего поступка может иметь побудительную силу тех мотивов, которые толкают субъекта на выбор стратегии своего поведения. Если эта воображаемая картина не вызовет соответственного эмоционального отношения, то перераспределения побудительных сил “*знаемого*” и непосредственно мотивов не произойдет¹⁸.

Механизм развития волевых новообразований состоит в следующем. “...Когда в результате включения внутреннего интеллектуального плана человеку удастся организовать свое поведение по линии “*знаемого*” мотива, преодолев непосредственно действующие побуждения, надо говорить о волевом поведении. Следовательно, воля – специфически человеческая способность “*вклинивать*” между воздействующей на человека ситуацией и осуществлением поведения в этой ситуации внутренний интеллектуальный план, обеспечивающий поведение, связанное с осознанной необходимостью, тормозящая поведение, непосредственно *желаемое*, импульсивное. С этой точки зрения, психологическая природа воли может быть раскрыта как способность субъекта обращаться в случае конфликта двух разнонаправленных мотивационных тенденций к внутреннему интеллектуальному плану действий, направленному на регуляцию своей мотивационной сферы; это становится возможным так как субъект для овладения своей мотивационной сферой обращается к анализу на-

личной ситуации и, избирая стратегию поступка, моделирует его последствия. Моделирование будущей ситуации актуализирует ранее только “знаемые” мотивы, превращает их в непосредственное побуждение. Так возникает произвольное поведение: оно есть результат опосредования непосредственной потребности интеллектуальным планом, в силу чего происходит интеллектуализация и волюнтаризация побудительных сил человеческого поведения. Вот эти опосредованные потребности, данные в виде новых функциональных образований, типа намерения, решений, которые уже не являются ни потребностями, ни мышлением, и есть то, что может быть названо волевыми образованиями. ...Волевое поведение возникает только в условиях внутреннего конфликта двух разнонаправленных тенденций, при котором обязательно удовлетворение одной потребности влечет за собой неудовлетворение другой. По-видимому, переживание “волевого усилия” является следствием торможения непосредственной, актуально действующей потребности”¹⁹.

Особую сложность представляет проблема формирования собственной личности. Человек “хорошо может смоделировать внешние обстоятельства, некоторые последствия своих действий, хотя последнее уже труднее, но смоделировать себя самого, каким он будет в этой новой ситуации, какие с ним самим к тому времени произойдут перемены – оказывается трудным, а иногда невозможным не только для ребенка, но и для взрослого человека. Соответствующая способность человека соответствует глубинной культуре его личности в процессе социальной коммуникации.

Например, перед ребенком 9-ти лет стоит задача выбрать, когда ему делать уроки: сейчас, до того, как начинается передача по телевизору, или после нее. Делать уроки ему сейчас не хочется. Он рассчитывает: телепередача идет 1 час 15 минут; когда она кончится, будет 7 часов 30 минут вечера. Ложиться спать надо в 9 часов, поужинать и помыться нужно за полчаса. Уроков немного, одного часа на них вполне хватит. И он решает делать уроки после телепередачи. Однако после передачи он решает снова отложить уроки... на завтра, рассчитывая встать не в 7 часов 30 минут, а в 6 часов 30 минут.

Чего при этом он не учитывает? Он не учитывает того, что ему еще более не захочется делать уроки в той, будущей, ситуации. В первый раз он не сумел учесть, что к тому времени, когда кончится телепередача, он уже устанет, новые впечатления усилят нежелание заниматься и т.д. Во второй ситуации он не учитывает также свое субъективное состояние – не захочется рано вставать, каким он будет невыспавшимся, как трудно будет в этих условиях сесть за письменный стол и учить уроки, наконец, как сильно он устанет к вечеру следующего дня, в течение которого придется два раза готовить уроки – утром и днем и т.д.”²⁰

Во многих случаях борьба мотивов и принятия решения субъектом не осознается (хотя процесс является сознательным). *Поступок* осуществляется в этой борьбе с победившим, устойчиво доминирующим в структуре данной личности, мотивом²¹. "Субъективно волевое действие воспринимается человеком как спонтанное, исходящее от него самого, не обусловленное никакими внешними воздействиями, обстоятельствами, зависящее лишь от свободного принятия решения, намерения. Такое восприятие волевого действия поддерживается переживанием так называемого "волевого усилия", возникающего у человека при совершении всякого действия. Именно эта субъективная, интроспективная сторона волевого действия дала повод для рассмотрения воли как особой духовной силы, или особой функции человеческого «Я»²².

Психологическим фоном волевых действий является "волевое усилие" – то есть отражение в форме переживания акта преодоления непосредственного желания. Очень важно раскрыть его функцию. Просто ли это эпифеноменальное явление или же оно помогает преодолению? Может быть, оно лишь отражает внутреннее сопротивление (или неудовлетворенность непосредственного желания), а может быть, это отражение становится дополнительным мотивом, поддерживающим активность человека? Или дополнительным внутренним стимулом, разоружающим волевой акт, усиливающим сопротивление непосредственного желания?²³

Волевое действие предполагает: 1) осознанную потребность и предмет, который способен его удовлетворять, 2) наличие внутреннего препятствия, то есть потребности, стремления не добиваться цели; 3) сознательное стремление действовать по линии наименее непосредственно желаемой цели; 4) регулирование своего мотивационного поля и своего поведения в соответствии с принятым намерением (выбором цели, решением). *Преодоление связано с осознанием, с волей. Нужно искать соответствующие сознательные действия неволевого характера.*

Сознательные действия неволевого характера, которые соответствуют действиям, возникшим в результате внутреннего преодоления, воли, соответствуют культуре зрелой личности, формируемой в процессе профессиональной коммуникации для дальнейшего участия в коммуникации с целью развития культуры. Таковы глубинно – психологические основы формирования в процессе социальной коммуникации особой культуры личности – культуры коммуникации человека. Психологический механизм формирования воли как личностной структуры является наилучшим доказательством наличия особой (глубинной, коммуникационной) культуры человеческого общения, оказывающей формирующее влияние на социоприродную, социокультурную и социогуманитарную сферу бытия.

Главная проблема профессионализации в процессе преподавания современных социогуманитарных дисциплин решается по принципу ответственного отношения к интеллектуальной культуре вообще. Методом реализации этого принципа является открытый диалог. Вспомним в этой связи А. Швейцера, который, призвал к установлению внутренней связи между культурой и мировоззрением. Культура – совокупность прогресса человека и человечества во всех областях и направлениях при условии, что этот прогресс служит духовному совершенствованию индивида как прогрессу прогрессов. ...Стремление к прогрессу человек черпает в оптимистическом мировоззрении. ...Его оптимизм состоит в признании некой всеобщей целесообразности, управляющей миром и предполагающей его совершенствование. Это целесообразность сообщает смысл и значение любым усилиям человека и человечества, направленным на достижение духовного и материального прогресса, и одновременно служит залогом успеха. ...Гуманистический образ мыслей является для рационалистов идеалом, изменить которому их не заставят никакие соображения”²⁴.

Примечания

1. Прим.: Абрахам Маслоу определяет “связь”, как “обусловленность”, “стремление”, а также “удовлетворенность общением”. – Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982

2. Проблемы социальной коммуникации в трудах Питирима Сорокина / А.В.Соколов // Питирим Сорокин и социокультурные тенденции нашего времени / Материалы к междунар. научн симпозиуму, посв. 110-летию со дня рождения П.А. Сорокина 4 – 6 февраля 1999 г. – Москва – Санкт-Петербург. – 1999 г. – С.25 – 27

3. Прим.: В.М. Бехтерев выявил двадцать три закона “коллективной рефлексии”, среди них “закон взаимодействия”: “...если две системы находятся в соответствии друг с другом, то они оказывают друг на друга действие, прямо противоположное их силе. Как известно, весь органический мир взаимодействует между собой, ... взаимодействие осуществляется не только между индивидами одного и того же коллектива, но и между каждым индивидом и обществом в целом и в еще большей мере между обществом и его руководителями, между толпой и вожаками”. – Бехтерев В.М. Избранные работы по социальной психологии. – М.: Наука, 1994. – С. 314

4. Сорокин П.А. Система социологии. Т.2: Социальная аналитика. – М.: Наука, 1993. – С. 551 – 626

5. Прим.: “Взаимодействие – вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю...” – писал Ф. Энгельс. – Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Изд. 2-е. – Т. 20. – С. 546. В соответствии с понятием взаимодействия все явления материи находятся друг с другом в более или менее опосредованном отношении и связи. Ф.Энгельс определил взаимодействие, как конечную причину всего существующего.

6. Каган М.С. Философская теория ценности. – Спб.: ТОО ТК “Петрополис”, 1987. – С. 176

7. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1998. – С. 177 – 191
8. Каган М.С. Мир общения: проблемы межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – С.143, 285; он же: Философия культуры. – Спб.: ТОО ТК "Петрополис", 1996. – С. 191
9. П. Сорокин и культурологические модели грядущего жизнеустройства России / Марков А.П. // Питирим Сорокин и социокультурные тенденции нашего времени / Материалы к междунар. научн. симпозиуму, посв. 110-летию со дня рождения П.А.Сорокина 4 – 6 февраля 1999 г. – Москва – Санкт-Петербург. – 1999 г. – С. 119.
10. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна: изд.-е 2-е. – Москва – Воронеж: изд-во "Модэк". – 1997. – С. 289.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. – С. 60.
12. См.: Цит. соч. – С.294 – 295
13. Там же
14. Из записных книжек Л.И. Божович: соображения к проблеме развития воли // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – С. 333
15. Цит. соч.: С. 335
16. Там же
17. Цит. соч. – С. 336
18. См.: цит. соч.. – С. 337 – 338
19. Цит. соч. – С. 338 – 339
20. Цит. соч. – С. 340
21. Прим.: Проанализируя поступки, можно построить гипотетическую модель данной личности, затем проверяя эту модель экспериментально, варьируя ситуацию, осуществить развитие. При описании метода коллизии испытуемый будет решать поставленную перед ним задачу рациональным путем. В реальном же поступке всегда принимают участие неосознаваемые и даже сознательно отвергаемые субъектом мотивы. Таким путем можно устанавливать возрастные особенности личности, индивидуальные особенности в процессе становления и особенности патологических нарушений. – Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – С.288 – 301.
22. Цит. соч. – С. 340 – 341
23. Там же
24. Альберт Швейцер Упадок и возрождение культуры. Избранное. – М.: Прометей, 1993. – С. 293

И.К.Москвина

ЗАТЕРТЫЕ СЛЕДЫ... РУССКАЯ ДВОРЯНСКАЯ УСАДЬБА КАК ТЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ

Культура может существовать как в живых формах, так и форме культурного наследия.

Проблема изучения культурного наследия относительно нова. Начавшее формироваться в XVIII веке историческое сознание, осмысливавшее само его существование как векторное движение от одного уникального состояния к другому, соединяло воедино прошлое и настоящее. До середины 19 века прошлое и настоящее мыслилось в едином континууме: настоящее выступало как часть целого, хотя античность выступала как образец. Появление понятия «современность» как момента развития привело к отчуждению прошлого. Оно стало расцениваться как нечто имеющее самодовлеющее значение. На рубеже XIX и XX вв. развитие культуры вступает в новую фазу, которая характеризуется новой интенцией этого этапа истории культуры. К началу XX столетия быть «новым», «современным» (*moderne*) стало главным творческим импульсом культуры. Непохожесть, оригинальность и новизна становятся главенствующими понятиями¹. Стремление восстановить разорванную связь породило понятие культурного наследия. Носители, в которых оно закреплено, многообразны: книги, документы, памятники архитектуры и прочее. Культурное наследие включает не только артефакты, но и «коллективный и индивидуальный исторический опыт, ценности и достижения, составляющие духовное и материальное богатство общества»².

На протяжении ряда столетий русская дворянская усадьба была живым социальным организмом, с которым было связано многое в русской культуре. После событий 1917 г. она перестала быть явлением социальной действительности. Ушла в прошлое и ее роль места, где шел живой культурный процесс. Но она не лишилась своих связей с нашей культурой – только теперь эта связь приняла другое выражение: усадьба стала частью нашего культурного наследия. Закончилась ее жизнь как сословного атрибута, началась – как культурного достояния. Но сохранилось одно – культурная традиция.

Русская культура 18-19 веков, в основе которой лежала православная вера и родной язык, обладала национальным единством. В то же время несомненна ее сословная окраска. Русское общество этих веков было сословным обществом, и каждое сословие имело свои культурные особенности. Деревня жила культурой, имевшей фольклорные корни, еще свежие допетровские истоки, отчасти в нее входила более современная культура города, опустившаяся «вниз» (лубок)³. Монастыри были хранителями византийской и допетровской традиции православия⁴. Культура дворянства развивалась под сильным западным влиянием. В силу господствующего положения дворян в обществе эта культура была привилегированной, это была культура столицы. Образованные круги дворянства заложили основы русской классической культуры – в первую очередь в области литературы, философии, государственных теорий. Она дала России Пушкина и Чаадаева, кн. М.Щербатова и Н.И.Новикова, позже таких

разных деятелей как Горчаков и декабристы. Ярким выразителем этого процесса явилась отечественная литература второй половины XVIII – середины XIX веков. Н.А.Бердяев писал: «Дворянство создало великую русскую литературу»⁵. В силу исторических особенностей развития России, как отмечал в своей работе «Философия неравенства» Н.А.Бердяев, роль культурной элиты почти полтора столетия принадлежала именно дворянству⁶. Безусловно, не во всех своих проявлениях дворянская элита была на высоте требований, предъявляемых временем и обществом. Да и сама дворянская культура прошла долгий путь становления, прежде чем в недрах «праздного класса» (по определению Вебелена), смог выработаться «высокий инстинкт»⁷. В целом дворянский период в России был исключительным по своему значению: впервые в пространстве дворянской культуры зародились некоторые уникальные для русского сознания понятия и ценности как, например, «свобода» (свобода мысли, выбора занятий, образования и стиля жизни), явившиеся следствием ассимиляции Западной культуры. Долгое время они были известны в русском обществе лишь дворянству. Ф.М. Достоевский в романе «Подросток» вложил в уста одного из героев следующую мысль о культурно-созидающей роли русского дворянства: «Если бы я был русским романистом и имел талант, то непременно брал бы героев моих из русского родового дворянства, потому что лишь в одном этом типе культурных русских людей возможен хоть вид красивого порядка и красивого впечатления, столь необходимого в романе для изящного воздействия на читателя. Говоря так, вовсе не шучу, хотя сам я совершенно не дворянин, что, впрочем, вам и самим известно... Еще Пушкин наметил сюжеты будущих романов в «Преданиях русского семейства», и поверьте, что тут действительно все, что было у нас доселе красивого. По крайней мере тут все, что было у нас хотя сколько-нибудь законченного... Я не потому говорю, что так уж безусловно согласен с правильностью и правдивостью красоты этой; но тут, например, уже были законченные формы чести и долга, чего, кроме дворянства, нигде на Руси не только нет законченного, но даже и нигде и не начато. ...Признаюсь, не желал бы я быть романистом героя из случайного семейства!»⁸. Путь становления дворянской культуры во многом совпал с развитием личностного и индивидуального сознания в России.

Развитие личностного начала, эмансипация от государства (неполная, временная) в среде дворянства стали возможны во многом благодаря выездам за границу (с целью образования, просвещения, лечения, военных походов), а также как следствие пребывания в лоне усадебной культуры. В социальном плане в русской усадьбе первой половины XVIII века сильны отголоски усадьбы допетровской Руси. Усадьба кормила дворянина, даже военная служба имела материальной базой усадьбу. В даль-

нейшем, начиная с 70-х годов XVIII века все было уже не так. Усадьба все более теряла значение первичной единицы социальной жизни, все больше приобретая рекреационный характер. Усадьба по-прежнему была кормилицей дворянского рода и в некотором роде особым миром. Но государство и армия теперь уже существовали помимо усадьбы. По факту рождения дворянин был связан с усадьбой. Часто он там рос; мужал – и лишь потом вступал в ряды армии, чиновничества. В столице он был лишь «винтиком» государственной машины. Даже командуя солдатами, он был сам подчинен Уставу, царю. А возвращаясь в усадьбу, как правило, выйдя в отставку и заведя семью, он как бы вновь становился хотя бы немного «боярином», хозяином своей жизни. Он мог устанавливать свои правила взаимоотношений с окружающими. Создание своего особого мира осуществлялось различными средствами: разведением парков и садов, усадебным строительством. В мир усадьбы входили особые занятия, в том числе увлечение театром и музыкой, литературным творчеством и философией. В его недрах осуществлялось семейное воспитание и образование. Коротко (и подчеркивая то, что было лишь в тенденции), усадьба была в конце XVIII – начале XIX вв. возвратом к феодальной вольнице, к дворянской автократии. Но чем дальше шло время, тем больше это становилось символом, чем реальностью.

В экзистенциальном плане пребывание в мире усадебной культуры имело свои особенности. В столице, в городе, человек был включен в сеть социальных взаимосвязей, имел массу социальных ролей. Это его и обогащало духовно (а иногда и материально), и позволяло развиваться его инстинктам, и развлекало. Но это также и закрепощало. В усадьбе он получал возможность стать самим собой, освободиться от гнета общества. Пребывание там – это «одинокость и свобода». Правда, одиночество это было относительным, поскольку сохранялись связи родственные, соседские. В усадьбе дворянин становился demiургом маленького местного общества, либо входил в какой-то тесный круг. Мир дворянской усадьбы включал особый быт, более человечный, чем казенно-имперский быт столичного дворянства. В нем были культурные нюансы, связанные с близостью природы, крестьянского люда, занятий, в которых участвовали люди различного социального положения (например, охота). В нем нередко было домашнее музицирование, сочинение стихов. Но, пожалуй, главное было в том, что в усадьбе была семья, росли дети, жадно впитывавшие в себя впечатления от окружающей природы, рассказы нянек, слуг, просто людей из народа – наряду с рассказами гостей из столиц. Важной темой является общение с родной природой, осознание ее ценности, что способствовало вхождению темы природы в отечественную литературу (К. Аксаков, А. Пушкин, Е. Баратынский, А. Фет, И. Тургенев и др.). Не случайно русская дворянская усадьба была местом, где жили

многие замечательные деятели русской культуры. Пребывание дворянина в двух сферах – столице и усадьбе – позволяло использовать преимущество обеих. Творческое, культурное начало зарождалось в столице, созревало в усадьбе, овеществлялось, зачастую в столице («Болдинская осень» А.С.Пушкина). Усадьба – это досуг, возможность творческого уединения. Там и зрела культура. Пространство усадебного мира создавало дополнительные условия для духовного созревания. Столица и усадьба – вот два полюса дворянского быта и дворянской культуры XVIII – XIX вв.

Как действительность это все исчезло. Но осталось как явление преемственности культур, как проблема изучения культурного наследия. «Вся история развития человеческой культуры есть история не только созидания новых, но и обнаружения старых культурных ценностей», – писал Д.С.Лихачев⁹. История русской культуры отмечена большими разрывами культурной преемственности. Наличие большого числа памятников способствует сохранению культурной традиции. К сожалению, уже во второй половине 19 в. началось угасание культуры русской усадьбы. Этот процесс стал следствием кризиса дворянства как сословия русского общества после Реформы 1861 г. В духовном плане также произошло отторжение наследия дворянской культуры ведущими идейными силами того времени. Русской народнической мысли второй половины XIX в. было свойственно отталкивание всего дворянского, и это легко понять. Лишь в предреволюционные годы была сделана попытка показать достоинство дворянской культуры. Она удалась в своей исторической части – вышел ряд журналов – «Столица и усадьба», «Старые годы», «Художественные сокровища России» – действительность же XX века уже не давала оснований для подлинного приоритета дворянства в духовной сфере.

Последующие революционные потрясения и установление Советской власти продолжили линию на искоренение дворянской традиции в культурном наследии. Советская власть в первые годы своего существования еще не укрепилась достаточно для того, чтобы обуздать стихию классовой ярости. Многие подверглись физическому уничтожению: например, Шахматово Ал.Блока, Михайловское А.С.Пушкина были разграблены и сожжены. Та же участь постигла сотни других усадеб. Но все-таки принимались меры для сохранения наследия прошлого. Из усадеб вывозили культурные ценности в музеи Петрограда и Москвы. Что-то было спасено, но многое безвозвратно утрачено. Когда в стране стал восстанавливаться порядок начался новый этап в борьбе за сохранение наследия прошлого. Место вывоза отдельных раритетов заняла музеефикация наиболее ценных в историко-культурном отношении усадеб, стремление сохранить и восстановить их как целостные комплексы. Были восстановлены и музеефицированы культурно-бытовые комплексы в Ясной Поля-

не, в Кусково, Кончановское А.В.Суворова, усадьба А.С.Пушкина в Михайловском. Позже состоялась реставрация и превращение в музей усадеб Н.А.Римского-Корсакова, М.И.Глинки, И.С.Тургенева. Открылись музеи в Мураново, Талашкино, Абрамцево. Началось восстановление и некоторых других: Хмелиты, где бывал у своего дяди А.С.Грибоедова, усадьба Тютчева Овстуг. Многие усадьбы так и не оправились от бурь революционных лет, другие погибли во время войны, были разрушены временем. В целом для сохранения усадеб как исторических памятников было сделано меньше, чем было возможно сделать. Но таков уж был ход истории. Усадьбам как памятникам истории и культуры была уготована в советские годы трудная жизнь. Вместе с тем, и без того не слишком значительные средства, которые в советское время отпускались на усадьбы-музеи, в 90-х годах превратились в полусохший ручеек, что, естественно, привело к разрушению бесценных памятников. Одновременно вместе с угрозой окончательной утраты усадьбы как историко-культурного комплекса стал нарастать интерес к изучению ее как особого культурного феномена.

Примечания

1. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – С. 371.
2. Иконникова С.Н. Контуры исторической культурологии // Культурология как она есть и как ей быть. – СПб., 1998. – С. 265.
3. Громыко М.М. Мир русской деревни. – М.: Молодая гвардия, 1991. – С. 73 – 143.
4. Арцыбашева Т.Н. Монастырь на стыке культур: (На примере монастырей Курского края Московской Руси 17 в.): Авт. реф. к. кул. н. – СПб., 1997.
5. Бердяев Н.А. Философия неравенства. М., 1990. – С. 135.
6. Бердяев Н.А. Философия неравенства. М., 1990. – С. 132.
7. Хренов Н.А. Мифология досуга. М.: Гос.республ.центр фольклора, 1998. – 226-241.
8. Цит. по: Русь многоликая. – 1. – СПб.: Изд. Чернышева, 1993. – С. 161 – 162.
9. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – СПб., 1996. – С. 371.

2. НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ЦИКЛА ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Ю.П.Кондратьев

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГУМАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Радикальные экономические, социально-политические изменения в стране, интеграция в мировую культуру и социальное пространство рубежа тысячелетия требуют шире использовать образовательные возможности исторических разделов психолого-педагогических дисциплин в высшей школе.

Совершенствование классической и неклассической методологической обоснованности исторических исследований культур, самоценность историзма в динамике их диалога позволяют рассматривать именно историческую парадигму психолого-педагогической науки как продуктивный интегративный путь базового и опережающего образования в XXI веке нового тысячелетия.

Историческую направленность психолого-педагогических дисциплин в системе опережающего гуманитарного образования в высшей школе необходимо совершенствовать и как "Смысл Культуры", путем нахождения дидактических технологий раскрытия студентам классических и неклассических закономерностей:

- *космополитарной онтологии*, постулизирующей Великую Самоценность планеты Земля, Отечества, собственной Жизни Человека (В.И.Вернадский, Е.И.Рерих, А.Уреул, В.П.Казначеев, А.И.Субетто, Л.Г.Татарникова и др.);

- *диалектической гносеологии*, открывающей эпистемологические пути освоения Мироздания (А.Н.Чанышев, Б.Ф.Ломов, В.В.Давыдов, В.А.Лекторский и др.);

- *социопланетарной аксиологии*, предполагающей ценностное освоение цивилизации прошлого и локальных культур современности; иерархию общественно-исторического культуросозидательного опыта человечества; благоговение перед духовной культурой Отечества как личной интимной ценностью. (М.М.Бахтин, Д.С.Лихачев, С.С.Аверинцев, В.Г.Воронцова, М.С.Коган, А.П.Валицкая и др.).

Валеоэкологический модуль, пронизывающий историческую направленность психолого-педагогического смысла опирается на континуумы идей современной науки:

- концепции Человека, где этнокультурная сущность (этнопассионарность) является одним из ведущих компонентов его целостности в социоприродной эволюции и корпоративности. (П.А.Флоренский, Л.Н.Гумилев, В.И.Вернадский, А.И.Субетто и др.);

- глобальные процессы экологической истории, вводящие студентов в психовалеологическую парадигму XXI столетия “Человека здоровьесотворяющего” (“Homo valiens”) – (Л.Г.Татарникова, С.В.Алексеев, А.И.Субетто и др.).

Психолого-педагогические идеи современных наук о человеческом детстве:

- культуротворящая функция детства (креативность) и традиционное освоение человеком общественно-исторического опыта (Я.Э.Голосовкер, В.Т.Кудрявцева, М.Мид, И.С.Кон, Л.С.Выготский, Д.И.Воробьева, М.В.Крулехт);

- теория амплификации (распространение увеличения), направленная на наивысшую реализацию возможностей как позитивно развивающегося так и ребенка пограничной психосоматической нормативности. Они формируются и проявляются в различных видах деятельности (А.Д.Виноградова, Е.А.Стебелева, А.В.Запорожец, Л.А.Парамонова, В.И.Логинова, М.В.Крулехт, Н.Н.Кондратьева и др.).

Таким образом, основами психолого-педагогической науки являются достижения человечества в области философии, социологии, медицины, экономики, культурологических и аксиологических проектов.

В данной статье не представлена разработка конкретных концептуальных подходов к содержанию, методам, формам базового и опережающего образования студентов по модулю “психология-педагогика”. Вместе с тем, общий подход опирается на взаимодействие эмоционального и логического, эмпирического и историко-теоретического в построении нового знания. Эта теория открывает объективные основы и субъективные предпосылки дифференциации и интеграции знания, поиск истины, эпистемиологическое моделирование диалектического восхождения исторического сознания студентов от отражения ретроспективной действительности к ее творческому преобразованию, использованию в практике работы 2005-2010 г. Студентам раскрываются законы взаимосвязи и взаимодействия ведущих факторов развития личности – наследственности, среды и образования. Личность “исторического” ребенка в лекциях, на семинарах и практических занятиях рассматривается как космопланетарий и социокультурный феномен.

Перспективы личностного развития современного человека определяются направленностью ноосферогенеза и гуманизмом как ведущим принципом.

Для уяснения сущности гуманизма, как стержневого концептуального звена данного процесса, необходимо проследить историю возникновения и развития его идей в русле становления евроцентристского психолого-педагогического знания.

Психолого-педагогическое полисемантическое отражение возникло в результате неустанной философской рефлексии над проблемой передачи взрослыми и освоения детьми общественно-исторического опыта человеческих культур обозримой по тому времени эйкумены. Когда люди поняли, что существующие разнохарактерные факты роста и развития ребенка, иного многомерного измерения института детства могут являться моментом сознания, возникло первоначальное первобытное протопедагогическое мифологизированное знание как гносеологический феномен. Миф как "чудесная личностная история" по словам А.Ф.Лосева¹, являлся сложной исходной формой выражения складывающегося общественно-педагогического сознания и неразвитого отношения к выделению и последующему изучению "воспитания" как категории знания.

Образование как объяснение Мира соединяло в себе зачатки практических знаний и навыков, наивный реализм и элементы мистики. Вместе с тем, первобытное воспитание являлось не только сферой примитивного освоения способов орудийных, предметно-практических действий. Оно формировалось как искусство развития у детей функции глобального воображения, как центральной конституирующей обобщенной познавательной способности. По мере развития этой рефлексивной способности происходило освоение мифологической культуры, становление высших психических функций детей, развитие религиозного сознания, эмпатии как формы абстрактного синтеза. В процессе освоения детьми мифологической картины мира (сказок, легенд, верований, обычаев, ритуалов родного эпоса и т.д.) шло качественно очеловеченное (протогуманистическое) наполнение бытия первобытного ребенка имажинативным содержанием, этизация его сознания. В этот период у ребенка формируется "высший инстинкт человека – инстинкт культуры"². Посредством освоения сократовского содержания первобытность привносит в детство гуманистическую квинтэссенцию первичной религиозной духовности. Миф и его интерпретации являлись для первобытного ребенка своеобразным логическим инструментом познания абстрактных сущностей разного порядка. Через мифо-поэтическое мирозерцание происходило спонтанное развитие эмпатийно-эмоциональных переживаний ребенка, аналитико-синтетической деятельности мозга, способствующих освоению первобытной регулятивности протопедагогической нормативности.

С возникновением философии позитивные протопедагогические знания постепенно освобождаются от теней мифологии и возникают первоначальные абстрактные теории развития и воспитания человека. В процессе зарождения философия не только формировала мировоззрение, но развивалась одновременно как методологическая основа научно-педагогического знания.

Обращение к греко-римскому античному наследию позволяет увидеть на рубеже конца 6 – 5 в. до нашей эры устойчивую тенденцию к выделению умственного труда в особый тип деятельности. Педагог-философ начинает играть важную роль в жизни полиса. Наука носит всеобъемлющий космоцентрический синкретический характер. В основе построения педагогического знания античности лежит потребность перехода от “первобытной педагогики”, основанной на функциональном трудовом научении, обычаях и запретах(табу), к регуляции человеческого общества и природы самого человека посредством очеловеченных механизмов – через духовно-правовые гражданские нормы и первоначальное законодательство. Это определило акцент античной философии на дальнейшее развитие нравственно-гуманистической проблематики в вопросах воспитания и развития личности. Мудрость античного миропонимания отражает определенную иерархию мира – “судьба-боги-космос-полис-человек”³.

Одним из достижений античной мысли было создание научного категориального аппарата и осознание самого ребенка как субъекта философско-педагогического знания. (Трактат Аристотеля “О душе”).

Знание постепенно становится результатом изучения закономерностей психики ребенка. Это знание превращается в предмет преподавания по категориальной схеме “чувственно-логическое”, “небесное-земное”. Таким образом онтологически-космологический стиль мышления греков и римлян позволил им открыть первые научные программы воспитания человека, в основе которых лежал принцип аристократического демократизма и гуманизма(в античном понимании).

Средневековая культура и изучение в ее контексте научно-педагогических идей гуманизма опирается на ортодоксальную теологическую методологию. То, что для античности было действительностью, для средних веков явилось проблемой олицетворения символа Божества как высшей абсолютной гуманности. Появилась новая космологическая модель мира – эсхатологическая, постепенно сменившая собой космологию античности. Христианское мировоззрение определяло тональность средневековой педагогической практики. Произошла и гуманистическая переориентация педагогики на основе теоцентризма. Интенсивно развивающееся дидактико-схоластическое знание того времени с пристальным вниманием обращено к возвращению духовной жизни ребенка, к актив-

ности становления религиозно-гуманистической нравственности личности. Теологический примат рафинированного религиозного переживания является тем гуманистическим достижением, которое вводит в систему психолого-педагогических методов христианской педагогики.

В позднем средневековье одним из основных источников научно-педагогического знания признаются воспитательный опыт, христианский гуманизм наставника и ученика, божественное откровение, являемое "благодатью" обоим. Педагогическая теория и школьная практика того времени носит схоластический систематизаторский характер: происходит трансформация языческого наследия в рамках единой для педагогики методологии – христианской теологии.

"Гуманизм" и "гуманизация воспитания" в собственном смысле слова появляются как фундаментальная методологическая позиция педагогики и основное содержание образования лишь в эпоху Возрождения (14-16 вв.). Это понятие в первоначальной латинской форме "студия гумани-татис" ввели итальянские гуманисты. В лаборатории Фичино оно включает полисематическое познание вещей, которые совершенствуют и украшают человека. Этот термин широко ввел в образовательную теорию и практику в 1808 г. просветитель Ф.Нитхаммер, соратник Гегеля и Шиллера. Вместе с тем, целая плеяда европейской гуманистической интеллигенции еще в первой половине 15-нач. 16 в.в. создает педагогические трактаты на темы образования.

Наиболее полное выражение гуманистических представлений находится в трактатах П.Верджерио (1350-1444), Л.Бруни (1369-1444), М.Веджо (1406-1456), Э.Пикколомини (1405-1464), Витторино да Фельре (1378-1446), Эразма Роттердамского (1469-1536), И.Рейхлина (1455-1522). В этих работах впервые в истории европейской педагогики провозглашаются идеи подлинной гуманизации воспитания, впервые кристаллизуются принципы гармонического развития личности на основе умственного, физического и нравственного совершенствования. Для европейских гуманистов важнейшим средством развития человека является органическая связь знания и нравственности, причем, как правило, нравственное воспитание императивно подчиняет себе образование.

Ряд исследований^{4,5} показывают, что особое значение гуманисты придавали периоду дошкольного воспитания ребенка. Так, в педагогическом трактате Маффео Веджо периоду воспитания детей до 7 лет посвящены почти 14 листов из 60. В понятие гуманистического подхода к ребенку первоначально вкладываются примеры взрослых, общение с ними, общественные зрелища, рассказы о доблестных людях и их благородных и великодушных поступках.

Первые гуманисты рекомендуют воспитывать детей в благочестии, добродетелях и интеллектуальной атмосфере. Ими гуманизированы и

воспитательные методы (похвала, порицание, награда, соревнование и др.). Объектом критики педагогики гуманистов становятся телесные наказания (Джованни Конверсино да Равенна, Веджо, Пикколомини, Гуарини и др.). Таким образом в психолого-педагогические знания эпохи Возрождения складываются элементы единой гуманистической системы воспитания, ее светский характер с идеалом гармонического развития личности, праздничностью гуманистического жизненного уклада.

Мастерами Возрождения обосновываются естественные склонности людей, взаимозависимость ребенка и природы, что в дальнейшем, в педагогике Нового времени воплотится в гуманизме принципа "природосообразности" Я.А.Коменского.

В новаторском философско-методологическом сознании формирующейся европейской образовательной мысли Нового времени ведущее место по праву занимает Я.А.Коменский. В его "пансофии" впервые отчетливо очерчен исходный пункт гуманистической педагогики, определяющей последующее ее развитие как науки – "естественный метод". Материалистической основой этого подхода были прогрессивные общественно-экономические факторы конца 16 – начала 17 столетия: рост производства, свободного предпринимательства и торговли, капиталистическое ведение хозяйства, образование промышленной буржуазии, естественно-научные открытия и технический прогресс. Творческая свобода Коменского-мыслителя давала возможность выстраивать философско-педагогическое учение не только в русле однозначной теологической методологии, но и в условиях многообразия мнений как ученых-современников (Я.Беме, Бэкон, Декарт, И.-Ф.Альшted, П.Гассенди и др.), так и на базе широкого использования трудов своих предшественников (Сократ, Платон, Аристотель, Квинтилиан, Л.Вивес, Шекспир и др.).

Коменский творчески осмыслил картезианский рационализм и ряд других философских течений, создал свой "естественный метод" подхода к процессу обучения и воспитания ребенка, являющийся по своей сути гуманистическим. Коменский считает его эффективным в том случае, если он станет механическим, что предопределяется механическим материализмом 17 века. Таким образом, открытый Коменским метод явился основой гуманистической теории как "дидактической машины". Она призвана обеспечить универсальный дидактизированный процесс воспитания ребенка на гуманистических идеалах, являясь одной из первых научных моделей конкретно-дидактического знания (наряду с мистикой и схоластико-метафизической).

Родоначальник эпохи Просвещения Джон Локк (1632-1704) отразил в образовательной доктрине философскую реальность чувственного опыта, тем самым утверждая исходную сенсуалистическую позицию для объяснения процессов развития познавательных функций людей. Сенсуализм

Локк как разновидность гносеологии оформил основания для построения эмпирической науки о процессах сознания. Строя на этой основе педагогическую теорию, Д.Локк явился основоположником идеи сенсорного развития ребенка и сторонником реального воспитания с интенсивным использованием системы физических упражнений. Это явилось продолжением естественно-научного гуманистического подхода к вопросам воспитания и развития и в разных вариантах нашло свое отражение в гуманистически ориентированных педагогических системах эпохи Просвещения (Ж-Ж Руссо, Д.Дидро, А.Баумгартен, Н.И.Новиков, А.Н.Радищев и др.). В зависимости от стиля философского мышления в историко-педагогической традиции можно выделить преимущественные акценты гуманистических подходов к проблемам развития и воспитания личности. В античности-онтологически-космологический стиль мышления предполагает космоцентризм гуманистического знания о человеке. Логико-символический стиль мышления средневековья привносит в педагогику теоцентрическую направленность гуманизма. Ренессансное мышление рождает восторженную антропоцентрическую методологию для гуманистических педагогических исканий. Механико-рационалистический стиль мышления Нового времени способствует развитию биоцентризма в подходе к человеку и становлению рационально-онтологического (Декарт) и номинально индивидуального (Локк) взглядов на проблемы гуманизации роста и развития ребенка.

С этого времени (конец 19-нач.20 века) материалистическая философия все более ориентирует психологию и педагогику на гуманизм как социоцентризм в подходе к человеку, как правило, заостряя внимание на вне индивидуальной педагогической истине.

Современность в подходе к проблемам гуманизации воспитания нуждается в некоем синтезе, при котором психолого-педагогическое знание будет иметь возможность развиваться на плюралистической методологической основе. Важна многомерность с ориентацией на логический синтаксис в подходе к изучению психолого-педагогических закономерностей воспитания личности.

Историческое наследие воспитательно-развивающих гуманистических концепций складывается в отрасль психолого-педагогической науки – ее историю, занимая в ней достойное место. Анализ исторического развития образовательного знания показывает, что гуманизм как методологический принцип развивался в следующих направлениях:

- эмпирическое, связанное с первичным отбором и объявлением фактов традиционных образовательных доктрин различных исторических эпох;

– критико-эклектическое, с отбором так называемых “лучших” концепций прошлого с точки зрения ведущей в данный исторический момент методологии;

– критико-скептическое, основанное на негативной критике психолого-педагогических и методологических идей;

– конвергенционное, или собственно-научное, обеспечивающее современный синтез воззрений на процессы гуманистического образования.

Представляется оправданным самой логикой развития цивилизации совершенствовать историческую направленность психолого-педагогического знания в русле существования конкурирующих философских направлений и разнообразных мировоззренческо-методологических позиций в осуществлении гуманистической традиции в современном образовании.

Таким образом стержневое видение гуманистического подхода как одного из путей насыщения историзмом психологии и педагогики в высшей гуманитарной школе будет способствовать достижению нового качества специалиста глубокой и широкой профессиональной ценностно-исторической ориентации. Университетское содержание истории психологии и педагогики рассматривается нами как интегративная отрасль многоуровневого высшего образования – “История мировой психолого-педагогической культуры”. Содержание этого курса предполагает изменение традиционного подхода, не по “персонализму” по преимуществу, а по принципу “исторический тип психолого-педагогической культуры” и “региональный тип психолого-педагогической культуры”.

Данный путь совершенствования курса этих дисциплин соответствует современной образовательной парадигме высшей школы с выделением двух ступеней образования студенчества – бакалавратура и магистратура.

Специфика подхода на уровне подготовки бакалавра заключается в его постулируемости базового содержания – изучение студентами истории развития ведущих идей психологии и педагогики.

Форма – лекции, как правило “магистральные” (“Человек общего исторического типа и региональное своеобразие психологии и образования в конкретную историческую эпоху”), семинары и практические занятия. На этих занятиях происходит отработка студентами конкретных исторических моделей психики людей, дидактики и воспитательных концепций по персонализму.

Специфика подготовки на уровне магистра предполагает углубленное изучение отдельных проблем мировой психолого-педагогической мысли. Занятия могут проходить в форме спецкурсов, спецсеминаров, работы проблемных групп.

Это создает возможность для качественно нового уровня изучения студентами историко-культурного наследия психолого-педагогического знания. Все это явится предпосылками деятельности будущего специалиста как источника должного профессионального менталитета.

Примечания

1. Лосев А.Ф. Философия, мифология, культура. – М., 1991. – С.169.
2. Голосовкер Я.Э. Логика мифа. – М., 1987. – С.116.
3. Человек-наука-природа. Диалектико-материалистические основы научного миропонимания/Под ред. В.Г.Иванова. – Л., 1986. – С.40.
4. Ревякина Н.В. Тракта́т Эразма “О воспитании детей” и итальянская гуманистическая педагогика первой половины XV века. В кн.: Эразм Роттердамский и его время. – М., 1989. – С.82-83.
5. Брагина Л.М. Социально-этические взгляды итальянских гуманистов (вторая половина XV в.). – М.: МГУ, 1983. – С.303.

Г.Н.Алова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ

Процесс формирования профессионализма будущих работников культуры разных специализаций отличается сложностью и многоплановостью и здесь необходимой основой совершенствования профессиональной подготовки выступает контроль, изучение результативности, достоинств и недостатков вузовской подготовки.

Проблема выяснения места и роли контроля и оценивания в профессиональном становлении личности до сих пор не снята. Вопросы, зачем контролировать, что оценивать, как контролировать и оценивать стоят очень остро. Об этом говорят многочисленные инновации в высшей школе. В частности, когда ряд вузов, например, отказывается от традиционных сессий, заменяя их цепочкой распределенного в течение всего учебного года контроля усвоения после так называемых интенсивных курсов изучения учебных предметов или погружения. Это новации перехода на безбумажную технологию контроля с отказом от непосредственного общения и устных методов контроля, или практика, когда главной оценочной комиссией рассматривают не преподавателей, а сокурсников. Перечень новаций можно продолжать и далее, ибо контроль и оценивание потенциально-важнейшие области методического творчества в высшей школе. Это определяется множеством причин. Во-первых, отказом от валового подхода в подготовке специалистов, а значит, необходимостью индивидуализации контроля. Во-вторых, сокращением часов аудиторных

занятий и увеличением часов на самостоятельную работу студентов, которую надо стимулировать и корректировать. В-третьих, внедрением в учебный процесс экспериментальных программ, учебных планов, новых методов обучения, которые нуждаются не только в оценке своей эффективности, но и в новых формах и средствах контроля. И, наконец, в целом, тенденциями профессионализации и интенсификации учебного процесса в вузе.

Внимание к проблеме контроля и оценивания связано с необходимостью разрешения основных противоречий вузовского учебного процесса:

- противоречия между фронтальной передачей знаний и их индивидуальным усвоением;
- противоречия между системным, синтетическим использованием знаний в профессиональной деятельности специалиста культуры и несвязанностью, разнесенностью знаний по различным учебным предметам, мозаичностью знаний студентов, отсюда понятны поиски синтетических по содержанию и операциональной основе форм и методов контроля, эксперименты с сокращением общего числа зачетов и экзаменов и придание контролю комплексного характера;
- противоречия между абстрактным характером предмета учебной деятельности студентов, в качестве которого выступают различные знаковые системы и реальным предметом профессиональной деятельности работника культуры;
- противоречия между коллективным характером профессиональной деятельности и индивидуальным характером учебной деятельности, когда необходимы поиски методов взаимоконтроля и группового контроля.

Методическое творчество в области контроля и оценивания может быть нацелено на разрешение основных противоречий самостоятельной работы студентов:

- противоречия между временем, отводимым на самостоятельную работу студентов и объемом и уровнем учебного материала (известно, что студенту пришлось бы учиться в вузе почти 20 лет, чтобы усвоить весь материал на уровне трансформации и свободного переноса знаний и навыков);
- противоречия между требованиями к самостоятельной работе студентов и потребностями, ценностными ориентациями студентов (сейчас заметна ориентированность достаточной части студентов в организации своей жизни на сферу досуга, на широкий круг ценностей свободного времени взамен интенсивности самостоятельной работы).

РИС. 1. СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ

<i>Общие функции</i>	<i>контролирующая</i>	<i>обучающая</i>	<i>воспитывающая</i>
<i>Цели</i>	<i>установление соответствия знаний требованиям программы</i>	<i>закрепление и обобщение информации</i>	<i>формирование адекватной самооценки</i>
<i>Конкретные функции</i>	<i>диагностическая ориентирующая оценочная</i>	<i>проектировочная развивающая корректирующая</i>	

Учебный процесс без контроля и оценивания подобен стрельбе без цели, так как критериальная, моделирующая и системообразующая функции целей обучения в вузе находят свое отражение именно в результатах и процессе оценивания.

Конкретные задачи оценивания – выяснение причин успеха или неуспеха учебной деятельности; измерение качества знаний, умений и навыков; актуализация знаний; развитие личностных качеств и мотивации учебной деятельности. Отделять оценивание и контроль от совершенствования всего в целом процесса обучения бессмысленно. О каких же недостатках вузовского контроля можно говорить в настоящее время?

Во-первых, это преобладание формальной, количественной ориентации в контроле, своеобразная бюрократизация контроля, когда за внешней упорядоченностью контроля, к сожалению, не стоит упорядоченность самого учебного процесса. Ведь подчас основное в контроле это накопление оценок. Во-вторых, это тенденциозность отношения к контролю самих преподавателей, которые подчас рассматривают контроль как самое неинтересное и скучное в преподавательской работе. В-третьих, господствующее преобладание контроля извне, со стороны организаторов и руководителей учебного процесса. В-четвертых, практическое отсутствие постоянства и устойчивости ориентации на конечный результат при текущем контроле со стороны и преподавателей, и со стороны студентов. В-пятых, школярский характер воспитательного применения контроля, превращающий его в своеобразный кнут, призванный понукать к учебе, что, наоборот, порождает внутреннее сопротивление обучению, является причиной снижения заинтересованности. В-шестых, отсутствие единства в преподавательской среде по вопросам контроля, его организации и осуществления, отсутствия единства педагогических требований к качеству знаний, умений студентов. И, последнее, – дилетантский подход к контролю, когда формы, процедуры контроля строятся на основе непроверенных эмпирических, а то и догматических решений.

Этот длинный перечень не случаен. Этим перечнем, увы, не заканчивается перечисление всех имеющихся несовершенств контроля, но это

информация к активному размышлению – что же надо менять в контроле, что совершенствовать.

Контроль – не самоцель. В неразрывной цепочке обучения контроль одновременно реализует функции диагноза и прогноза. А какова прогностическая ценность сегодняшнего вузовского контроля?

Прежде всего по отношению к конечному результату работы вуза культуры – к профессиональной компетенции выпускников? Думается, что прогностическая валидность контроля не самая высокая по той причине, что важнейшая компонента профессиональной компетенции – практическая подготовленность студентов до сих пор в роли Золушки по сравнению с теоретической подготовленностью студентов, которая и является основным объектом контроля и оценивания в вузе.

Сами студенты осознают несоответствие в направленности вузовского контроля. А потому, важнейшая перспектива совершенствования вузовского контроля – создание и внедрение практических методов контроля, нацеленных на практическую подготовленность студентов, которая сама по себе складывается из трех компонент: интеллектуальных умений и навыков, узкоспециальных умений и навыков, умений и навыков общения и работы в группе.

В рамках любой учебной дисциплины должна быть выстроена система заданий для контроля не только теоретической, но и практической подготовленности студентов – система заданий, где теория переводится на язык практических задач и ситуаций.

Другой аспект прогностической ценности вузовского контроля связан с действенностью результатов контроля. Какие изменения вносят результаты контроля в учебный процесс? Если мы обратимся к текущему контролю, то понятно, что в массовой аудитории реализовать текущий контроль на высоком организационном и методическом уровне без технических средств невозможно. Поэтому нередко текущий контроль – это контроль посещаемости. А посещаемость может быть по своей сути блестящим отсутствием с выраженной психологической глухотой и слепотой. Создает ли такой контроль атмосферу состязательности, соревнования в учении? Предупреждает ли он неуспеваемость? Будут ли после такого контроля студенты больше работать?

Более оптимистически можно оценить возможности повышения валидности текущего контроля за счет активизации взаимоконтроля и группового контроля, но и здесь опять же все упирается в проблему количественного состава студенческих групп. Поэтому экономичные по времени тесты, письменные методы контроля, фронтальный контроль на лекциях должны обязательно дополняться текущими творческими работами студентов, регулярными консультациями. Увы, пространство консультаций еще очень слабо используется в вузах культуры. А консульта-

ции важны не только с точки зрения ритмичности контроля самостоятельной работы студентов, исключаящей сессионную штурмовщину, но и с точки зрения построения системы отношений, сотрудничества. Консультации необходимы и для хорошо и для плохо успевающих студентов, так как консультации позволяют индивидуализировать процесс общения и процесс учения студентов путем отбора методов и приемов работы, индивидуализации ближних и дальних перспектив личностного и профессионального роста обучающихся. Без регулярных консультаций невозможно установить преемственность в управлении самостоятельной работой. Не случайно учебные планы предусматривают по большинству важнейших тем так называемые обязательные консультации. Такие консультации в соответствии с принятым расписанием обычно проходят в форме беседы студентов с преподавателем. В ходе беседы акцент делается на информационном и на концептуально – аналитическом характере усвоения знаний студентами. В ходе консультаций разрешимы противоречия между сложившимися стереотипами умственной деятельности и новыми познавательными задачами, устранимы индивидуальные ошибки. Консультации стимулируют интеллектуальный поиск и ответственность за принятые решения, учат студентов оценить свою работу не только с точки зрения полноты усвоения знаний, но и с точки зрения качества и уровня усвоения.

Консультации важны и с точки зрения самопознания, осознания своей личности, осмысления своих жизненных наблюдений. А чем лучше знаешь себя, тем реальнее успех в личностном и профессиональном росте. К сожалению, развивающие и психотерапевтические возможности консультаций в рамках текущего контроля недооцениваются студентами. Ведь содержание консультаций не исчерпывается лишь учебной программой.

Обеднение форм сотрудничества преподавателей и студентов снижает спектр мотивации учения, самостоятельная работа студентов интеллектуализируется и не приобретает ценности нравственного порядка.

Что касается дозирования контроля, то рецептура дозирования отсутствует. Все очень индивидуально, ибо уложить студентов в прокрустово ложе единообразия невозможно. Общая закономерность здесь такова: крайности – очень жесткая регламентация и контроль и, наоборот, эпизодичность, поверхностность контроля – не обеспечивают максимума активности и самостоятельности студентов. Контроль нужен как на старших, так и на младших курсах, но содержание, акценты в контроле меняются в зависимости от уровня познавательной самостоятельности студентов, от удельного веса творческого начала в их работе.

По-гречески динамус – сила, и именно контроль является той силой, который определяет динамику и изменения в учебном процессе. Сейчас

чрезвычайно актуальна проблема завершенности вузовского контроля, ибо эта завершенность выражается не только в анализе результатов контроля, но прежде всего, в перестройке содержания, методов и отношений в учебном процессе. Современные методические поиски в высшей школе не случайно исходят из положения, что, как и в искусстве, в учебном процессе канонизация и жесткое копирование противопоказаны. Поэтому так опасна стандартизация, забота лишь о технической стороне контроля в ущерб вниманию к психологической стороне.

Представленная на рисунке 2 структура педагогического оценивания иллюстрирует многообразие психологических элементов оценивания.

Рис. 2. СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ

<i>Процесс оценивания</i>	<i>Оценка (суммарный результат)</i>	<i>отметка (количественная форма); оценочное суждение (качественная форма); сенсорная оценка (амоционально-психологический аспект)</i>
---------------------------	-------------------------------------	--

Контроль – всегда диалог, удачный или неудачный, эффективный или неэффективный. Этот диалог, психологическая сторона взаимодействия преподавателей и студентов в процессе контроля нередко приобретают карикатурные формы, известные по многочисленным юморескам и сатирическим зарисовкам с натуры.

Часто контроль – это своего рода неравный поединок, где всячески педалируется психологическая зависимость студентов. В идеале не должно быть поляризованных и разведенных позиций преподавателя и студента, бесконечных подчеркиваний своего статуса, эрудиции, психологической дистанции со стороны преподавателей. В идеале должны быть психологическая и практическая готовность преподавателя к факту индивидуального своеобразия личности каждого студента, к факту необходимости преодоления трудностей общения сугубо личностного порядка, должны быть доброжелательность и контакт, ориентированный на взрослого человека с высокой самооценкой.

Психологическая атмосфера контроля во многом определяет и интегрирует цели контроля, то есть внутреннее принятие целей контроля студентами, их восприятие оценок. Действенным контроль может быть лишь тогда, когда студенты понимают и внутренне принимают критерии, на которых основана оценка, внутренне с ней согласны. К сожалению, анкетирование показывает, что студенты нередко считают свои оценки необъективными. Примерно 40% опрошенных студентов считают свои оценки заниженными, а 14% – завышенными.

Называемые причины необъективности разнообразны:

- это, так называемый, предметный эгоизм преподавателей, или абсолютизация того или иного учебного предмета;
- настроение преподавателей;
- несоответствие требований преподавателей в системе итогового контроля уровню прочитанных ими лекций;
- личностная неприязнь и выраженная тактика преследования у экзаменатора;
- различие критериев у разных преподавателей;
- несовершенство экзаменационных билетов и так далее.

Характерно, что большинство студентов не могут назвать основные критерии оценки на экзамене. Значит надо не только показывать студентам личную значимость контроля, но и информировать их, формировать единство критериев и эталонов оценки знаний у преподавателей и у студентов.

В шкале оценивания у любого преподавателя важен интервал, то есть расстояние между баллами, отражающее "относительный вес" того или иного балла. Рисунок 3 иллюстрирует 4 возможных шкалы оценивания.

Рис. 3. ВАРИАНТЫ ШКАЛ ОЦЕНИВАНИЯ

Вар. 1. 2 3 4 5 равномерная шкала

^_/_/_/_/_^

Вар. 2. 2 3 4 5 отметки 3 и 4 сдвинуты к 5

^_/_/_/_/_^

Вар. 3. 2 3 4 5 отметки 3 и 4 сдвинуты к 2

^_/_/_/_/_^

Вар. 4. 2 3 4 5 отметка 3 - это почти 2, а 4 -

^_/_/_/_/_^ почти 5.

Желательно, чтобы преподаватель заранее информировал студентов о том, какого варианта оценочной шкалы он придерживается.

Несмотря на теоретическую разработанность критериев качества знаний (осознанность, обобщенность, системность, устойчивость, гибкость знаний), преподаватели чаще апеллируют к логике здравого смысла и чаще всего мотивировка оценки включает в себя такие параметры ответа студента, как лаконизм, уверенность, логичность структуры ответа, способность к самостоятельному суждению.

Педагогическая оценка достигает своей воспитательной цели только тогда, когда она объективна. Полная же объективность преподавателей - это миф. Тем не менее есть немало возможностей для минимизации субъективности при оценивании. И не только путем так называемых накопительных оценок, или путем формирования коллегиальной оценки, создавая педагогические комиссии, не только путем использования стан-

дартных тестовых программ, но, прежде всего, путем знания своих студентов. Снижает субъективность оценки и правильная организация контроля, в частности, отсутствие трех дефицитов: дефицита времени, дефицита педагогических средств контроля и дефицита информации о студентах. Понятно, что преподаватели вузов культуры озабочены перечисленными тремя моментами, ибо психодиагностическая служба в вузах отсутствует, а 20 минут, отводимых на экзамен, не идут ни в какое сравнение с часами, отводимыми на экзамен за рубежом. За рубежом студент, получивший неудовлетворительную оценку чаще всего не имеет права на пересдачу. В следующем году он должен снова пройти курс и только тогда сдавать заново экзамен. У нас же подчас студент приходит с новым направлением на следующий день после своего провала.

Снисходительность, боязнь обидеть лентяев, побудить их к ответственности, своеобразная психология попустительства со стороны преподавателей чаще всего объясняется всевозможными временными, организационными ограничениями и обстоятельствами. И хотя многие беды, проблемы дефицита информации, времени и средств потенциально устранимы в организационном порядке, надо помнить, что контроль – это взаимная ответственность. Высокий престиж оценки, или, наоборот, ее девальвация, незаслуженные оценки – это проблема вовсе не абстрактная.

Контроль – не только мастерство, но и искусство, но и здесь надобно верить гармонию алгеброй, а такой алгеброй является теория.

Случайные методические улучшения не должны уводить внимание педагогов от необходимости опоры на теорию, от важности развития теории контроля. Успех здесь определяется не стихийностью, не энтузиазмом одиночек, а координированностью действий всех кафедр, высоким уровнем организации процесса совершенствования контроля. Лишь в этом случае контроль и оценивание смогут помочь решить задачи формирования профессионализма будущих работников культуры.

И.А.Аносова

О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА "ЭТИКА И ПСИХОЛОГИЯ БИЗНЕСА" В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ

В эпоху социально-экономических перемен, которые происходят сейчас в нашей стране, в период развития деловых контактов как внутри страны, так и с зарубежными государствами, расширения предпринимательской деятельности, наше общество остро нуждается в создании стабильной культуры деловых отношений, в изучении этики и психологии бизнеса.

Известно, что страны, где культура бизнеса, деловых отношений находятся на высоком уровне, процветают. Страны же, где деловой этикой пренебрегают, либо она вовсе отсутствует, живут плохо и трудно, так как бесчестные отношения не способствуют сотрудничеству, экономическому развитию общества, накоплению национального богатства.

Опыт преподавания этики и психологии бизнеса в двух гуманитарных вузах Санкт-Петербурга – Университете культуры и Университете экономики и финансов – доказал востребованность и безусловную usefulness данного курса в системе отечественного гуманитарного образования. В настоящее время большинство деловых людей в нашей стране пришло к осознанию того, что система этико-психологических ценностей, существующая в мировом бизнесе, по меньшей мере разумна, так как направлена на самосохранение, выживание и бизнеса, и его участников. Тем более, что культура деловых отношений, включающая этику и психологию бизнеса, не раз подтвердившая на деле свою необходимость и эффективность, является одной из наиболее древних областей культуры человечества.

История этики и психологии бизнеса, а в более широком смысле – делового общения в целом, ведет свое начало от самых истоков культуры. Начало культуры человечества в научной литературе традиционно связывается с переходом народов от кочевого к оседлому образу жизни и развитием земледелия. Земля отвечала человеку излишками сельскохозяйственной продукции. С тех пор, как люди стали обрабатывать землю, возникла и потребность в деловых контактах. Именно тогда и стала возникать культура в изначальном смысле этого слова: возделывая землю, человек параллельно осуществлял духовное возделывание себя и своего бытия. Излишки продукции рождали мысль о торговле, а это, как известно, древнейшая форма бизнеса – деятельности, направленной на получение прибыли. Для того, чтобы торговать, люди построили корабли, начертили первые географические карты, научились ориентироваться по звездам. Культура во всех ее формах возникла и развивалась из насущных потребностей человечества. Среди этих древних форм культуры были психология и этика бизнеса (хотя сами эти понятия появились много позднее). Товар, который с такими трудностями привозили издалека купцы, должен был непременно понравиться иноземцам, иначе какой смысл было совершать опасное путешествие. А для этого необходимо было познать все тонкости психологии покупателя, уметь заинтересовать его, проявить себя обходительно и любезно. Уже древним китайцам были знакомы законы современной науки невербалистики, заключающейся в умении дешифровать язык жестов человека, что очень важно в деловом общении. Предлагая драгоценные камни, китайские купцы пристально наблюдали за взглядом покупателя, и когда видели, что зрачки клиента

расширились, завышали цену на этот товар, так как наверняка знали, что он так понравился, что вызвал внутреннее волнение.

Однако научные основы этики и психологии делового общения на Древнем Востоке заложил Конфуций (6 в. до н. э.). В своем этико-политическом учении наиважнейшими качествами правителя, то есть, другими словами, любого руководителя, он полагал соблюдение ритуала (ли) и знание людей (чжи), а это не что иное (выражаясь уже современным языком), как этика и психология общения с подчиненными.

Первым бизнесменом Европы по праву называют Фалеса Милетского. Он же считается и первым в Европе ученым и философом. Фалес плавал купцом на кораблях, продавая в иных землях свои товары. Из путешествий он привозил не только новые товары и прибыль, но и знания, заимствованные у других народов. Занятия наукой не мешали, а наоборот помогали Фалесу приобретать прибыль. Будучи видным государственным мужем Милета, он удалился от политических дел и решил полностью посвятить себя научным исследованиям. Милетцы, весьма сожалевшие, что город потерял такого мудреца и желая склонить его к возвращению, сетовали Фалесу на то, что его занятия не смогут обеспечить его благосостояние. Тогда Фалес решил проучить неразумных милетцев. Наблюдая за звездами, он определил, что будущий год принесет необычайный урожай оливок. Заранее, еще зимою, Фалес арендовал все маслобойни Милета по низкой цене. Когда же его предсказание полностью сбылось, и милетцы бросились в маслобойни, чтобы выжать побольше масла из своего редкостного урожая, то Фалес сдавал маслобойни по угодной ему высокой цене и на том нажил себе немалое состояние, доказав милетцам, что наука отнюдь не мешает, а напротив, помогает ему в получении прибыли, но не в этом цель ученого.

В те далекие времена культура носила синкретичный (единый, неразчлененный) характер, представляла собой единый и массивный корпус знаний древнего человечества о мире, где элементы философского, научного и художественно-эстетического мировоззрения переплетались с мифологией и религией. Составной частью этого синкретизма были зарождавшиеся в древневосточной – индийской, китайской, а также в античной древнегреческой и древнеримской культуре психология и этика, которые выделились в отдельную область знания гораздо позже.

В последующие века своего развития европейская этика носила, за некоторыми исключениями (как, например, "Мысли" Паскаля, "Исповедь" Руссо) характер нормативного теологического или теоретического знания. Наивысшей формой теоретической этики, во многом посвятившей себя исследованию тончайших нюансов различных этических понятий, но носившей порой умозрительный, оторванный от реалий жизни характер, стала германская классическая философия. Однако, после-

довавший в середине XIX века кризис классической философии и постепенный переход ее на неклассические позиции заставил и этику, как философскую науку, пересмотреть предмет своих исследований, связав их с судьбой и конкретными нуждами отдельного человека. В XX веке возникла профессиональная этика, одним из современных направлений которой является этика бизнеса.

Предпосылки современной европейской этики бизнеса как особой области гуманитарного знания появились много ранее. Отсчет своей истории эта прикладная наука XX века ведет с эпохи Реформации, которая в Западной Европе была связана с оформлением религиозной идеологии протестантизма. На основе свободного изучения Библии протестантизм пересмотрел догматы римско-католической церкви, в частности ее запрещение мирянам заниматься деятельностью, направленной на получение денег, богатства, прибыли, что расценивалось как греховное занятие (церкви, как крупнейшему монополисту средних веков, такая экзегеза, то есть истолкование текста Священного писания, была выгодна). Протестантизм принес Европе осознание того, что Библия нигде не осуждает деньги как таковые, не называет их злом, как полагалось раньше, напротив, сам Христос призывал платить кесарю его динарий, то есть выразил вполне нейтральное отношение к деньгам как к всеобщему эквиваленту. Кроме того, протестантизм пересмотрел отношение Библии к материальному благосостоянию, достатку (до этого считался особенно богоугодным образ жизни, связанный с отказом от мирского, с материальными и физическими лишениями). Любящий и милосердный Отец, коим является для всех людей Бог, не может желать, чтобы его дети жили в нищете и недостатке, пренебрегали материальным ради духовного. Он создал человека как единство плоти и духа, и потому человек должен заботиться о его божественных дарах, удовлетворяя потребности своего тела и духа, что требует достаточных материальных затрат. Как свидетельствует Священное писание, Бог предусмотрел все необходимое на земле, чтобы жизнь человека протекала в «избытке» (частый мотив Псалтири и книги Притчей Соломоновых, например: «Я пришел для того, чтобы имели жизнь и имели с избытком» (Иоан.10:10); «Господь – Пастырь мой; я ни в чем не буду нуждаться» (Пс.22:1); «Праведник ест до сытости, а чрево беззаконных терпит лишение» (Пр.13:25). Однако для этого человеку необходимо трудиться в поте лица, честно, праведно и добросовестно зарабатывая на жизнь («Ленивая рука делает бедным, а рука прилежных обогащает» (Пр.10:4), «Кто ведет дело разумно, тот найдет благо» (Пр.16:20)).

Что же действительно Библия осуждала, так это сребролюбие («Корень всех зол – сребролюбие»), то есть не сами деньги, а неправильное к ним отношение. К деньгам необходимо относиться как к условию

благополучия, “жизни с избытком”, но не как к объекту любви. Ведь это любовь к неживому, мертвому, неодушевленному, а мертвое человек не должен любить.

Библия допускает лишь две ипостаси любви: вертикальную – любовь к Богу, и горизонтальную – любовь к человеку, к ближнему, что выражено в символике христианского креста (†). Все остальное есть сотворение кумира и запрещено. Люди же любили деньги и сотворяли из них кумира испокон веков. В своей знаменитой статье¹ Эрих Фромм явление, частным случаем которого является любовь к деньгам, назвал шокирующим словом “некрофилия” (греч. – любовь к мертвому), понимая под ним духовную некрофилию, то есть любовь к неодушевленным материальным объектам, которой поражена, по его мнению, современная западная цивилизация потребления.

Протестантизм, как новая конфессия христианства, в своем возникновении соответствовал капиталистической стадии развития общественных отношений, с их ориентацией на получение прибыли, апелляцией к предпринимательству. Этой проблеме посвятил большой труд выдающийся социолог XX века Макс Вебер². За четыре столетия в Европе постепенно выкристаллизовались четкие формы деловых отношений, сформировалась деловая этика, общеобязательная к исполнению всеми участниками современного цивилизованного бизнеса, принятая в любых формах сотрудничества, будь то международного или внутригосударственного.

Психология бизнеса, возникшая к середине XX века как область социальной психологии и исследующая взаимоотношения людей в процессе делового сотрудничества, тесно связана с этикой бизнеса. Связь эта хорошо может быть продемонстрирована на примере такого сугубо психологического понятия как “эмпатия”, под которым понимается душевная способность человека к сопереживанию, постижению строя мыслей и чувств другого человека. Именно это психологическое качество порождает у человека, им обладающего, такие этические качества как тактичность, вежливость, любезность, предупредительность, обходительное отношение, дипломатичность, то есть качества, которые особенно ценятся партнерами в ситуациях делового общения. Психологический строй человека, комплекс чувств и переживаний, характерный стиль мышления порождают и соответствующее поведение, этические нормы (или анти-нормы) поведения. Эта связь психологии с этикой отражена во многих произведениях классиков мировой этики. Например, у древнеримского стоика-моралиста Эпиктета, возвышавшего в человеке такие добродетели, как мужество, невозмутимость, спокойствие, разумность, в своде мыслей “В чем наше благо” читаем: “Человек уже много улучшил себя (в нравственном смысле – прим.авт.), если понял, что... все дело его – в

том, как он сам поймет свои затруднения. Если он поймет их так, как следует, то они перестанут быть для него затруднениями"³ Что это, как не утверждение современной психологии "Установки куда важнее фактов". Этика и психология, будучи областями гуманитарного знания, неразрывно связаны; равным образом связаны и такие прикладные их области как этика и психология бизнеса.

Предметом этики и психологии бизнеса выступают личностная и нравственная стороны деятельности и общения людей, сотрудничающих, с одной стороны, в целях получения обоюдной прибыли, достижения собственных интересов, а с другой стороны, в целях достижения общественной пользы.

В настоящее время в различных странах Запада и США выходят многочисленные периодические издания по вопросам этики и психологии бизнеса, в этой области постоянно публикуется огромное количество литературы, среди которой наследие Дейла Карнеги давно стало творчеством патриарха. Западные бизнес-школы традиционно считают этику и психологию бизнеса одним из приоритетных направлений своего экономического образования. Зададимся вопросом — почему?

Большинство стран Запада в настоящее время вступили в фазу развитого капитализма, характеризующегося высоким уровнем материального благосостояния граждан, независимо от их отношения к основным средствам производства. Благодаря этому практически изжита как ныне неактуальная концепция К.Маркса о "зверинном оскале капитализма", которая была во многом справедлива в момент ее создания. Система "выжимания пота", характерная для капитализма XIX века, нашла себе замену в XX веке в новых приоритетах. Так, в настоящее время в развитых капиталистических странах, осуществляющих экономическую деятельность в условиях жесточайшей конкуренции, важнейшим условием выживания отдельного предприятия или фирмы становится так называемый "человеческий фактор". Именно человеческий потенциал, люди с их оригинальными идеями и уникальными талантами становятся главным достоянием современного Запада, обеспечивающим как его процветание в целом, так и процветание отдельных предприятий. Именно поэтому западные предприниматели столь большое значение придают кадровой политике на своих предприятиях, условиям приема на работу. Былой социалистический лозунг "Кадры решают все" свое истинное значение приобретает именно в условиях капиталистической конкуренции. Но для того, чтобы выбрать среди множества претендентов на ограниченное число рабочих мест наиболее достойных, а не отдать их своему конкуренту, чтобы суметь выявить и стимулировать творческий потенциал своих сотрудников, поддержать энтузиастов дела, необходимо глубоко знать психологию людей и соблюдать в общении с ними этические, не за-

девающие их достоинства, нормы поведения. С точки зрения специалистов, психологические и этические качества считаются наиважнейшими для современного менеджера и руководителя, более важными, чем профессионализм в сфере деятельности, хотя и он весьма ценится. Кроме того, необходимо досконально знать и уважать своего партнера, в сотрудничестве, с которым вы достигнете наибольшего экономического эффекта, а также клиента, потребителя продукции, так как потребитель, наравне с сотрудниками предприятия, обеспечивает вам успех дела, являясь, с одной стороны, непосредственным поставщиком прибыли, а с другой — он часто оказывается бесценным источником оригинальных идей, высказанных как пожелание к качеству приобретаемого им товара. Хорошо известно, что на советах потребителей наживаются огромные состояния. В свете вышеперечисленных аргументов становится весьма понятным то внимание, которое уделяется изучению психологии и этики бизнеса в развитых странах капитала.

Высокие этические и личностные качества были присущи многим русским бизнесменам, предпринимателям, купцам задолго до появления этой дисциплины в нашей стране. В деловом мире дореволюционной России соблюдались негласные законы, основанные на понятиях порядочности и чести. Русские купцы и предприниматели (такие как Морозов, Третьяков, Мамонтов, Щукин, братья Елисеевы и многие другие) славились своей благотворительной и меценатской деятельностью, в основе которой лежали бескорыстие и душевная щедрость. Славилась русская предпринимательская элита также честностью и уважительностью по отношению к своим партнерам и клиентам. Русских предпринимателей отличала от западных (да и сейчас отличает!) широта души, проявлявшаяся в бескорыстном, по велению сердца, служении обществу, в то время как большинство западных предпринимателей, придерживаясь строжайшей этики деловых взаимоотношений, обычно вкладывают свои средства в предприятия, которые несомненно полезны для общества (например, расширение сети рабочих мест), но при этом прагматически преследуют и собственные выгоды.

Преимущество традиций русского предпринимательства была нарушена после революции 1917 г. на срок более 70 лет, и потому культуру ведения дел сейчас необходимо восстанавливать практически с нуля.

Интерес к этике и психологии бизнеса особенно возрос в нашей стране за последние пять — шесть лет. В современном российском обществе, заново переживаем период первоначального накопления капитала, сфера бизнеса является очень значимой и в то же время наиболее уязвимой, неотрегулированной в правовом, политическом и экономическом отношениях. Это порождает многочисленные этико-правовые нарушения и криминал, дестабилизирующие поступательное и плодотворное развитие

общества. Подобное положение дел можно изменить во многом с помощью просвещения, компенсировав дефицит знаний в этой области. Ведь еще древнегреческий мудрец Сократ заметил, что хотя мы не можем заставить людей быть добродетельными, однако наша обязанность состоит в том, чтобы дать им знание о том, что есть добро, а что зло; а знание, по Сократу, уже есть добродетель.

В последние годы в нашей стране также появились периодические издания, освещающие проблемы этики и психологии бизнеса, например, московский журнал «Карьера» (носящий, впрочем, более светский, нежели профессиональный характер) и санкт-петербургская еженедельная специализированная газета «Карьера-капитал», публикующая массу интересных материалов по психологии и этике бизнеса, держащая своих читателей в курсе последних мировых достижений в этой области. Все больше выходит теперь уже не переводных, а оригинальных отечественных работ в данной области, учитывающих специфику бизнеса в российских условиях.

Постепенно в обществе возникает понимание того, что предпринимательская деятельность, несмотря на ее специфику в нашей стране, требует строгого и неукоснительного соблюдения общепринятых психологических законов и моральных норм, если она нацелена на длительное существование, что обоюдовыгодно как для общества в целом, таких и для самих предпринимателей. На этапе построения правового государства первостепенное значение приобретает разработка концептуальных программ высшего образования, нацеленных на подготовку высокопрофессиональных и высококультурных специалистов, носителей лучших достижений человеческого прогресса. В этом смысле преподавание психологии и этики бизнеса должно стать неотъемлемой частью и одним из приоритетных направлений современного гуманитарного и экономического образования России.

Примечания

1. Фромм Э. Некрофилы и Адольф Гитлер // Вопросы философии. – 1991. – № 9. – С. 69 – 160.
2. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма // Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990.
3. Римские стоики. – М., 1995. – С. 214.

ГИПЕРТЕКСТОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Проблема гипертекстового представления информации возникает, когда требуется обеспечить возможность быстро воспользоваться большим объемом информации, так, чтобы лишние сведения не мешали восприятию необходимых, а главное отделялось от второстепенного. Сам термин «гипертекст» был введен в обращение Тедом Нельсоном (Ted Nelson) в 1965 г. для описания документов (например, представляемых компьютером), которые выражают нелинейную структуру идей, в противоположность линейной структуре традиционных книг, фильмов и речи. Удобной моделью гипертекста служит любая энциклопедия. Принцип гипертекстового представления информации исторически старше и компьютеров, и энциклопедий: в священных писаниях мы встречаем многочисленные ссылки, комментарии, иногда даже комментарии к комментариям. При этом литература нашего столетия, насыщенная намеками и цитатами из других текстов, по сути близка к гипертексту. «Улисс» Джойса вместе с «Одиссеей» Гомера представляет собой гипертекст (структура нелинейна, поскольку каждый эпизод «Улисса» сюжетно связан с предыдущим и последующим текстом романа и одновременно с соответствующей главой «Одиссеи».

Гипертекст представляет «различную текстовую информацию в виде системы небольших текстовых фрагментов, связанных между собой ссылками. Гипертекст можно просматривать в различном порядке, определяемом топологией сети ссылок-переходов. Такая организация текста существенно отличается от линейного текста, характерного для традиционных печатных документов, и дает новые возможности как при чтении подобных текстов, так и при их создании»¹. С культурологической точки зрения гипертекст — «одновременно единство и множество текстов»², а чтение гипертекста является сложным речевым актом.

Теория гипертекста, в особенности философские и психологические ее аспекты, создается в настоящее время при

участии многих российских ученых, таких, как М.М.Субботин³, А.В.Нестеров⁴. При этом практические возможности применения гипертекста в сфере науки, культуры, искусства в нашей стране реализованы еще недостаточно.

Вопрос о необходимости создания гипертекстовых документов все более актуален, поскольку количество информации, производимой человечеством, растет лавинообразно, и даже с учетом того, что часть информации утрачивается, устаревает или подвергается сжатию, объем информации, необходимый личности для нормальной жизни в обществе, все возрастает. Современная фаза развития общества — информационное общество — характеризуется тем, что информация становится ресурсом общества. Если в нашей стране новое поколение не освоит необходимых навыков работы с информацией, это приведет к уже невосполнимому отставанию от других стран во всех сферах, в первую очередь в науке и в экономике.

Нельзя сказать, что в российской системе образования отсутствуют элементы работы с информацией. В школе и в вузе традиционно читаются курсы библиографии, обучающие поиску книг в библиотеке по каталогам различных типов. Первые навыки, получаемые студентами гуманитарных вузов, это конспектирование лекций и научных работ, то есть фактически приведение новых для себя информационных ресурсов в состояние информационной системы, облегчение хранения, поиска и обработки информации.

Все же часто вместо конспекта выполняется простое воспроизведение лекции или книги — сплошным текстом, без деления на части, без выделения подзаголовков или ключевых слов, не говоря уже о плане или оглавлении. Неорганизованная информация грозит в этом случае информационным голодом, то есть как только в ходе занятий потребуются повторить пройденное, студент окажется не в состоянии полноценно продолжать занятия.

Неумение организовать информацию снижает эффективность усвоения любых предметов. Приведем в качестве примера изучение иностранных языков. В современных учебниках английского языка (например, English File, Headway, International Express) выделяется отдельная тема — приемы изучения слов; учебник предлагает студентам поставить эксперимент: сравнить

различные способы организации новой лексики и найти для себя самый эффективный. Учебник предлагает завести для новой лексики блокнот или картотеку, организовав слова по тематическому принципу, группируя однокоренные слова; каждую лексическую единицу предлагается выписывать вместе с контекстом, возможно некоторые слова дополнить картинками (еще больше задействуется зрительная память). Слова из списка требуется регулярно повторять. Однако, если новая лексика записывается вперемежку с сочинениями или упражнениями, она чаще всего превращается в столбик слов, записанных в случайном порядке, и воспользоваться этим списком для повторения затруднительно. Студент жалуется на плохую память, на учебник («Почему в конце учебника нет списка слов с переводом?», хотя такой список, если и присутствует, организован в целом в алфавитном порядке), затем отстает от группы и теряет интерес к изучению языка. То же самое происходит при накоплении бесформенной массы информации по другим предметам.

При этом, даже умея работать с книгой, даже читая в РНБ, студент все же рано или поздно оказывается в состоянии информационного голода. Библиотеки Петербурга ощутимо беднее библиотек Москвы; российские издания поступают часто с большим опозданием, некоторые зарубежные журналы, ранее поступающие в РНБ, поступать перестали. Для доступа к узко специальной литературе студенту необходимо оформить отношение, при этом литература разных лет оказывается в разных корпусах РНБ. Для изучения искусства, культуры, истории необходимо знакомство с материалами, представленными в различной форме: звукозаписями, репродукциями произведений изобразительного искусства, кинофильмами, которые еще менее доступны студенту, чем печатные издания. Доступ в сеть интернет лишь отчасти реализует свои образовательные возможности, поскольку даже те студенты, которые им пользуются, ограничены своим незнанием возможностей поисковых систем, а в курсе информатики на гуманитарных специальностях поиск в глобальных сетях если и изучается, то недостаточно.

Следствием информационного взрыва является развитие педагогических информационных технологий. Хотя теоретически любой набор текстов, связанных ссылками, можно назвать

гипертекстом, существенным моментом является использование компьютера, поскольку большое количество ссылок делает «бумажный» текст громоздким, а нахождение необходимой информации занимает много времени, поскольку книгу, упомянутую в сноске, возможно придется заказывать в другой библиотеке. В бумажном издании невозможно изменить или дополнить имеющиеся ссылки. Компьютер в данном случае дает многократную экономию времени.

Психологически гипертекст ближе к переработке идей человеческим мозгом, чем линейный текст, поскольку ссылки гипертекста строятся на ассоциативных связях. Писатель вынужден учиться сложные разветвления идей укладывать в линейный текст, читатель — выстраивать на базе этого текста свои разветвленные структуры текстов. В случае гипертекстовой публикации писатель может более непосредственно передать читателю ход своих мыслей. Это касается как художественной литературы, так и научной, и в особенности учебной, где начинающий рискует легко смешать структуру учебника и внутреннюю структуру предмета. Порядок расположения глав учебника иногда определяется только потребностью выстроить любую линейную последовательность, не связанную ни с хронологией, ни с иерархией тем.

Создание учебных гипертекстовых систем требует нового взгляда на учебный предмет — в первую очередь выделения информационных единиц (узлов графа) и установления связей между ними. Необходим анализ направленности этих связей (ребра или дуги графа), поскольку информацию несут не только части текста, но и возможные траектории перемещения между ними. Текст, к которому мы перемещаемся по однонаправленной ссылке (дуге) являет собой частное, текст, из которого исходит много однонаправленных ссылок — общее. Оставляя неизменными части текста, мы можем изменять связи между частями, приспособлявая текст для новых целей. Подобный анализ учебного текста приводит к выстраиванию ранее упущенных межпредметных связей.

Представим себе гипертекстовый учебник по истории зарубежной психологии (педагогике, любой другой науки). В нем имеются ссылки на зарубежные публикации и могут приводиться термины на иностранных языках, не имеющие точного соответствия в русском языке и нуждающиеся в толковании.

Каждый такой термин будет отсылать нас в глоссарий данного учебника. Основным текстом при этом является сам учебник. Теперь представим себе учебник-практикум по переводу. Поднимая в таком учебнике тему безэквивалентной лексики, мы можем дать ссылку на глоссарий существующего уже учебника по истории психологии в качестве примеров, а иллюстрацией примеров будут служить зарубежные публикации, на которые ссылается текст. В центре нашего внимания — лексика, ссылки направлены от нее к текстам-примерам. Практически мы можем создать хрестоматию для чтения по иностранному языку, воспользовавшись материалами, собранными по другим предметам. Передача содержания текстов на иностранных языках может осуществляться студентами уже с конкретной целью — опубликовать свой текст (давая ссылку на свой перевод «по соседству» со ссылкой на оригинал) поделиться своими знаниями со всеми пользователями сети.

Анализ различных вариантов организации информации в форме гипертекста сам по себе позволяет глубже вникнуть в сущность предмета. Студенты-гуманитарии часто страдают многословностью, и ответ на один конкретный вопрос дается сложнее, чем рассказ обо всем, что им известно по данной теме. Организация текста на небольшие взаимосвязанные отрезки, каждый из которых раскрывает сущность одного явления, придаст большую ясность любым рассуждениям.

Но не является ли новая структура убийцей старой, к которой человечество успело привыкнуть со времен Гуттенберга? Не является ли внедрение гипертекста серьезной опасностью для культуры? Умберто Эко в своем выступлении в МГУ в 1998 году сказал, что текст, хранящийся в компьютере, способен уничтожить справочную литературу, но не художественную; компьютер стимулирует наше сознание и вызывает в нас потребности, которые сам удовлетворить не может. Каждый новый пользователь, освоив имеющиеся возможности, начнет искать нечто новое. Впрочем, занимаясь информатизацией образования, нельзя забывать о том, что компьютеры могут оказывать и негативное влияние на личность — болезненное пристрастие к играм, к телекоммуникациям, интернет-зависимость⁵.

Рано или поздно студенты начинают пользоваться гипертекстовыми системами на CD-ROM или в интернете.

Можно заметить, что при этом даже те, кто часами сидит за компьютером, производят поиск информации недостаточно эффективно. Своевременная помощь этим пользователям даст им возможность действительно проводить научную работу на новом уровне. В настоящий момент сеть интернет называют информационной помойкой, поскольку на единицу серьезной информации приходится многократно большее количество рекламы, порнографии, графоманства. Несмотря на это, мы не можем отказаться от использования интернета, и поэтому вынуждены создавать информационные барьеры. Каждому, начинающему информационный поиск, следует все время помнить, что и зачем он ищет.

Вуз может стать отправной точкой для эффективного поиска научной информации. Представим себе гипертекстовую модель университета. На главной странице мы видим несколько разделов, таких как «Новости», «Доска объявлений», «Факультеты» (или «Кафедры»). На странице отдельной кафедры расположены важные сведения о кафедре, учебные задания и научные тексты по тематике кафедры, и, что важно, ссылки на страницы других кафедр (даже других вузов), занимающихся аналогичными проблемами. Имеет смысл поместить здесь же полнотекстовые версии (возможно, открыв доступ только через пароль) рефератов, курсовых, дипломов и диссертаций, хранящиеся на кафедре. Многие из этих работ уже сейчас набираются на компьютере, и создать подобную электронную библиотеку вполне возможно.

Прежде всего это даст возможность более тесного взаимодействия многочисленных кафедр. Материалы, хранящиеся в электронной форме, могут использоваться совместно; смогут быть скоординированы содержания различных учебных предметов, часто дублирующие друг друга.

Гипертекстовая организация информационного пространства вуза несет в себе потенциал конструктивного обучения. Ранее редкий студент мог обнаружить информацию, не проработанную еще его многочисленными предшественниками; рефераты и курсовые читал чаще всего только один преподаватель. Имея доступ ко всему, наработанному до него (а в первую очередь к гиперссылкам по своей теме, собранным на странице кафедры, студент может сэкономить время на поиске общеизвестных материалов и создать собственное представление знаний в виде

гипертекста: каждый тезис в ходе своих рассуждений может иллюстрироваться ссылками на соответствующие материалы. Зрительно в такой работе сразу можно отделить ход мысли автора от цитат (гиперссылок), что избавит преподавателя от многократного перечитывания цитат из одних и тех же источников. Изменится мотивация обучения: опубликованный текст может быть интересен реальному читателю, в отличие от традиционных работ, являющихся по сути формальными упражнениями.

Возможно, все это и напоминает научную фантастику, но в Европе и США подобные проекты осуществляются и на уровне средней школы⁶. Московская региональная программа включает создание мультимедиа проектов в программу 7-9 классов. Школьник, привыкший к новым технологиям, в вузе не сможет ограничиться бумажными публикациями.

Имеющий связь через глобальные сети, вуз может стать центром многих образовательных проектов. Информация, хранящаяся в стенах вуза, может оказать огромную помощь школьникам, изучающим те же самые гуманитарные предметы, повлиять на осознанность выбора ими своего образовательного маршрута. Таким образом, создание гипертекстовой среды в виде локальной сети отдельного вуза, связанной с глобальной сетью, даст возможность:

- студентам — создать собственную информационную систему и развить умение работать с информацией с учетом информационного шума и перегрузок;
- превратить учебные работы студентов в источник полезной информации, доступный многим читателям;
- создать интегративные программы по учебным предметам;
- уточнить содержание учебных предметов, избежать повторения одного и того же материала в разных предметах, более последовательно изучать темы;
- расширить научные контакты с российскими и зарубежными вузами;
- наладить тесную связь теории и практики, дать студенту возможность поделиться своими знаниями с теми, кто в них нуждается.

Примечания

1. Ованесбеков Леонид Гайтович. Технология построения гипертекстов: Автореферат диссертации. — М., 1994.
2. Руднев В.П. Словарь культуры XX века. — М.: Аграф, 1999. — С. 69.
3. Субботин М.М. Теория и практика нелинейного письма (взгляд сквозь призму "грамматологии" Ж.Деррида)//Вопросы философии.—1993.—№ 3.—С.36-45.
4. Нестеров А.В. Компьютерные методы и средства глубокой обработки, анализа и синтеза общедоступных документов. — Новосибирск, 1991.
5. О психиатрии и компьютерных технологиях пишет Самохвалов В. Психический мир будущего. — Симферополь: Кит, 1998. — С.377-387.
6. Сведения об этом можно найти в книге Informatics and changes in learning. D.C. Johnson, B.Samways. Editors. North-Holland, 1993. —321 с. Informatics and changes in learning. D.C. Johnson, B.Samways. Editors. North-Holland, 1993. —321 с. Доклад Эрика де Корте «Психологические аспекты изменений в обучении, вызванных появлением информатики» описывает один из таких проектов.

Ю.Е.Сковронская

РАЗРАБОТКА КУРСА ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

(НА ОСНОВЕ ЗАРУБЕЖНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ И МАТЕРИАЛОВ СЕМИНАРОВ, ПРОВОДИМЫХ ЗАРУБЕЖНЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ)

При работе со студентами, в программу обучения которых включен курс делового английского языка, часто встает проблема, связанная с различием исходного уровня студентов, а также с разнообразием целей, которые перед ними стоят, в зависимости от курса, специализации и т.п. В связи с этим нередко приходится осуществлять корректировку учебного курса. В настоящей статье будет сделана попытка представить процесс построения курса делового английского с учетом упомянутых выше сложностей. В этом процессе нашли отражение рекомендации, приводимые в зарубежных методических материалах, и результаты собственного опыта работы.

Определение исходного уровня знаний учащихся

При обучении необходимо в первую очередь определить, каким исходным уровнем знаний обладают учащиеся на момент начала курса. Это необходимо для формирования однородных групп и для определения содержания курса. Принимая в учет продолжительность курса, необходимо правильно поставить цели, которых реально могут достичь учащиеся. Это можно сделать лишь при условии правильного определения исходного уровня.

Аналогичным образом при завершении курса возникает потребность подтвердить эффективность обучения. При этом тем или иным образом необходимо определить уровень владения языком, достигнутый каждым учащимся. Это становится возможным за счет использования различных вступительных и выпускных контрольных тестов, позволяющих дифференцировать учащихся с различными уровнями знаний.

Одновременно сами учащиеся стремятся определить достигнутый ими уровень. Некоторые из них планируют в будущем использовать полученные знания при осуществлении международных контактов, им интересно, в каком соотношении находится достигнутый ими уровень по сравнению с их сверстниками, для которых английский язык не является родным в других странах.

Самостоятельная оценка исходного уровня

Преподавателю необходимо самостоятельно сформулировать принципы, положенные в основу системы, с помощью которой осуществляется оценка исходного уровня знаний учащихся. В первую очередь необходимо обеспечить работоспособность подобной системы. Преподавателю предстоит определить начальный и конечный уровни владения языком, а также четко определить цели курса.

Для определения исходного уровня владения языком представляется целесообразным использовать самостоятельно выполненные учащимися работы (деловое письмо, отчет и т.п.). В дальнейшем формируется банк таких работ, которые могут быть использованы как образцы. В процессе анализа и сравнения этих работ становится возможным более точно определить, насколько они соответствуют определениям, приведенным в используемой шкале оценки. В качестве такой шкалы, например, можно использовать стандартную 9-уровневую шкалу, предлагаемую ESU (English Speaking Union).

Поскольку различать работы, относящиеся к уровню basic \ elementary с одной стороны и advanced с другой достаточно легко, очевидно, что наибольшие трудности связаны с оценкой уровня работ, находящихся посередине шкалы. В таком случае помимо письменных работ целесообразно провести устное собеседование, в ходе которого оценивается темп и беглость речи, диапазон и сложность используемых языковых средств, способность менять тему сообщения и поддерживать беседу с преподавателем и проч.

Оценка уровня с использованием стандартных тестов

Для определения исходного уровня можно также использовать существующие стандартные тесты, такие как тесты Лондонской Торговой палаты, тесты в области делового английского языка различных сертифицирующих организаций, или даже тесты в области "General English".

Определение потребностей учащихся

Сознательно сформулированные потребности учащихся в значительной степени обусловлены наличием у них предыдущего опыта работы. Студенты высших учебных заведений, по крайней мере, в начале обучения, в основном не имеют опыта работы по специальности.

Как правило, языковые курсы ведутся одновременно, а зачастую даже предшествуют специальным курсам. В связи с этим для учащихся может представлять трудность работа с темами, требующими знания практики предпринимательства. Поэтому необходимо предоставлять им достаточное количество информации, с которой они могли бы работать, в качестве компенсации упомянутой выше особенности.

Другой характерной чертой является неоднородность групп по уровню подготовки. Для обеспечения плодотворной работы, в частности, можно предложить ориентироваться на средний уровень, при возможности уделяя дополнительное внимание учащимся с более низким уровнем. Необходимо также соответствующим образом распределять задачи при выполнении разного рода заданий (например, учащемуся с более высоким уровнем знаний можно поручить роль председателя заседания, в то время как более слабые студенты исполняют роли участников).

При наличии в группе студентов различных специализаций следует сосредоточить внимание на вопросах, представляющих интерес для всех (интервью, презентации, ведение телефонных переговоров, письменные задания).

Определение содержания курса

Существует два подхода к планированию курса. Первый – рассматривать по отдельности различные элементы, в совокупности обеспечивающие владение языком, в том числе грамматические и лексические составляющие, различные навыки и т.п. Второй подход заключается в анализе образцов речи, взятых из реальных жизненных ситуаций, или из ситуаций, воспроизводящих реальные (например, видеокурсы или воссозданные самими учащимися ситуации).

На практике приходится в той или иной степени сочетать элементы обоих подходов.

Представляется, что любой курс должен включать в себя как обучение непосредственно “деловому английскому”, так и выработку навыков, не связанных с какой-либо профессиональной деятельностью (General English).

Деловой английский язык

В области делового английского выделяют следующие пять основных областей¹:

Заседания и дискуссии

Передача информации

Проведение телефонных переговоров

Деловая переписка

Общение

Для каждой из этих областей возможно определить основные функциональные навыки. Так, в рамках области "*Заседания и дискуссии*" выделяют следующие навыки: открытие заседания, определение тем для обсуждения, отказ от обсуждения, обращение с просьбой высказаться, умение придерживаться темы обсуждения, перенос обсуждения, возврат к ранее обсуждаемой теме, подведение итогов, завершение заседания и некоторые другие. При выполнении этих функций учащимся понадобится знакомство со следующими языковыми структурами: модальные глаголы, видовременные формы глагола, условные предложения, предлоги-связки.

При *передаче информации* необходимо уметь правильно организовать передаваемое сообщение, сообщить о своих намерениях и выделить наиболее важные моменты. Все эти функции требуют как чисто лингвистических, так и некоторых дополнительных навыков. К таким относится отбор информации с учетом того, на кого она рассчитана, организация информации и пр. При этом используются в большом количестве маркеры различного типа (последовательности: 'first', 'second'; цели 'I want to suggest some solutions' и пр.).

При выработке навыков ведения *телефонных переговоров* необходимо уметь осуществлять обмен информацией, давать необходимые разъяснения. Поскольку собеседники не могут опираться на какие-либо визуальные средства (графики, цифровые данные, иллюстрации, мимика, жесты и проч.), то особое внимание следует уделять языковым средствам.

При *деловой переписке* необходимо следовать определенным требованиям, в более значительной степени, чем при осуществлении телефонных переговоров.

Общение (socializing) не связано непосредственно с областью делового английского языка. Можно даже высказать сомнение, относится ли вообще этот аспект к деловому английскому. Однако многие учащиеся неуверенно чувствуют себя в тех ситуациях, когда необходимо поддержание общего разговора, поэтому исключать этот раздел из курса делового английского языка представляется нецелесообразным.

Выработка навыков, не связанных непосредственно с курсом делового английского языка

Работа в области так называемого General English во многом зависит от объема учебного курса и уровня начальных знаний учащихся. В общем, в состав этого курса традиционно входит изучение грамматики, и синтаксиса, расширение словарного запаса, работа над произношением, выделяют также изучение идиоматических выражений.

В рамках семинара, проведенного летом 1996 года представителем York Associates Ником Бригером, была предложена следующая схема², демонстрирующая соотношение различных аспектов:

COMMUNICATION SKILLS

Oral Communication skills

presenting
meetings
negotiations
telephoning
socialising

Written communication skills

report writing
business correspondence
contract drafting

General communication skills

listening

LANGUAGE KNOWLEDGE

words
grammar
pronunciation
idioms
syntax

Практическое применение методических рекомендаций, предложенных в продолжение семинара

По завершении упомянутого выше семинара участникам было предложено самостоятельно подготовить проект курса делового английского языка. Автором статьи был подготовлен проект, рассчитанный на студентов специализации «Менеджер культуры». Ниже приведены выдержки из этого проекта, касающиеся определения целей и состава курса (ориентировочно – 1 и 2 семестр I курса).

I. ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ДАННЫЕ

1.1. Профессиональная подготовка: группа студентов, не имеющих профессионального опыта

1.2. Уровень: Pre-Intermediate, Intermediate

1.3. Количество студентов в группе: 10-12

1.4. Продолжительность курса: 2 семестра (прибл. 40 занятий)

II. ЦЕЛИ

2.1. Обеспечить беглость речи, необходимую для общения при проведении презентаций, заседаний и телефонных переговоров.

2.2. Улучшить восприятие речи на слух

2.3. Расширить специальный словарный запас

2.4. Повысить общий уровень владения языком (в особенности, в области грамматики и словарного запаса)

III. СТРУКТУРА КУРСА

III.1. Устные специальные навыки

Проведение презентаций

Проведение совещаний и заседаний

Проведение телефонных переговоров

III.2. Восприятие речи на слух

Распознавание и понимание языковых сигналов

Оценка этих сигналов и расшифровка передаваемой информации

Фиксирование полученной информации

III.3. Словарный запас

Общий словарный запас

Общий словарный запас в области делового языка

Специальный словарный запас (зависит от специализации студента, в данном случае – менеджмент, основы экономических отношений, финансовые вопросы)

III.4. Грамматика

Past Tenses: Past Simple, Past Continuous and Past Perfect

Present Tenses: Present Simple and Present Perfect

Future Tenses

Comparatives and Superlative

If – constructions

IV. МАТЕРИАЛЫ И ЛИТЕРАТУРА

J.H. Adams *Longman Dictionary of Business English*, Longman

David Cotton *International Business Topics*, Nelson

John Flower *Build Your English Vocabulary*, LTD Business

Vicki Holett *Business opportunities*, Oxford University Press

Vicki Holett *Banking*

Vicki Holett *Import. Export.*

Tony Lynch *Study Listening*, Cambridge University Press

Nick Brieger, Simon Sweeney *The Language of Business English*, Prentice Hall International Language Teaching

V. ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ

V.1. Устная речь

Ролевые игры. Предполагается, что студенты заранее готовят свои роли (в качестве домашнего задания). Этот вид деятельности базируется на ориентированном на специализацию студента обсуждении в классе текста, новой темы и т.п. Каждому студенту предлагается описание роли, которую он должен исполнять в процессе презентации, во время заседания, разговора по телефону и т.д.

Моделирование. Этот вид деятельности также связан с предварительной подготовкой, так как студенту может понадобиться использовать какой-либо дополнительный материал (иногда такой материал предоставляется преподавателем).

Роль преподавателя: подготовка материалов, которые должны использоваться студентами, предоставление дополнительной информации, необходимой для ролевой игры или моделирования, разъяснение, каким

образом будет осуществляться работа на занятии. Преподаватель должен решить, какого рода прием следует использовать (для студентов предпочтительнее использовать ролевые игры с заранее определенными ролями, так как они имеют лишь незначительный опыт работы, или не имеют никакого опыта). Преподаватель может также координировать процесс ролевой игры, помогать общению студентов друг с другом. В качестве примеров моделируемых видов деятельности могут использоваться аудио- и видеозаписи.

По результатам работы проводится анализ ошибок (ошибки в области языка анализируются, если это уместно в данной части курса).

Работа в классе может быть записана на пленку и впоследствии воспроизводиться для анализа с учащимися.

V.2 Восприятие речи на слух

Этот вид работы основывается на курсе *Study Listening* (by Tony Lynch) и предназначен для того, чтобы научить студентов воспринимать речь на слух, понимать цель, которую поставил перед собой докладчик, а также выработать у них навыки конспектирования (*note-taking practice*). Студентам предлагается подумать о содержании и структуре речи и обсудить их в отведенное для этого время.

Обсуждение (как до, так и после прослушивания) касается языковых проблем, а также вопросов, связанных с каждым отрывком. Студенты следят за тем, что говорит докладчик, и обсуждают услышанное.

Упражнения: например, студентам предлагается угадать, что докладчик скажет дальше, сделать конспект прослушанного отрывка и пр.

Роль преподавателя: помочь студентам в понимании ключевых сигналов, содержащихся в информации, понимание значения прослушанного отрывка и того, как это связано с тем, что было сказано раньше и будет сказано в дальнейшем (расшифровка связей между частями текста). Проведение обсуждений. Проверка письменных заданий, исправление ошибок, сравнение и анализ конспектов.

V.3. Словарный запас

В план занятий в обязательном порядке включаются виды деятельности, позволяющие сосредоточить внимание на расширении словарного запаса. Упражнения основаны на словах и выражениях, встречающихся в данном уроке (тексте, задании и т.п.)

Студенты должны продемонстрировать, поняли ли они точное значение того или иного термина (словосочетания, идиоматического выражения). В некоторых упражнениях вновь вводимая лексика связана с обсуждаемой темой. Используются различные типы упражнений: выбор правильного варианта, заполнение пробелов, подбор синонимов, изменение формы слова и пр.

Роль преподавателя: введение новой лексики и необходимые пояснения, а также проверка упражнений и исправление ошибок.

V.4. Грамматика

Развитие и отработка навыков по использованию определенных грамматических конструкций. Объяснение некоторых грамматических явлений. Контроль за работой, направленной на закрепление обсуждаемых грамматических конструкций.

Роль преподавателя: помощь студентам в оценке значения той или иной грамматической формы, вовлечение студентов в работу, а также оценка результатов выполненных студентами заданий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе преподавания делового английского языка преподавателю приходится неизбежно модифицировать курс в зависимости от того, кого он обучает. При этом целесообразным представляется учет исходного уровня знаний учащихся и тех целей, которые ставятся в процессе обучения. Материалы и методы обучения могут меняться по усмотрению преподавателя, однако общую структуру курса и применяемые методики следует определить заранее.

Примечания

1. Ellis M., Johnson C. Teaching Business English, Oxford University Press.
2. Nick Brieger. Teaching English for Business. Материалы семинара 2-6 июля 1996 года, С.-Петербург.

В.Е.Дефорж

К ВОПРОСУ О КОНТРОЛЕ АУДИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

Анализ существующей литературы по проблеме аудирования позволяет утверждать, что за последние годы созданы достаточно эффективные системы обучения аудированию как в школе, так и в вузе. Однако проблема контроля восприятия и понимания речи на слух не до конца изучена в настоящее время.

Цель данной статьи – описать состояние проблемы контроля аудирования и показать возможные пути ее решения.

Изучая место контроля в созданных за последнее время системах обучения аудированию, можно обнаружить, что он, как правило, слит с обучением, т.е. все обучающие упражнения одновременно контролируют заданное действие (например: прослушайте и выделите основную информацию; прослушайте и воспроизведите начало (окончание) рассказа; прослушайте и озаглавьте рассказ и т.д.). Объектами обучения и одновременно контроля в таких упражнениях выступают следующие умения: выделить главное, прогнозировать высказывание, обобщать, запоминать

и т.д., а также умения, связанные с условиями восприятия, например: умение понимать передаваемую информацию в быстром темпе, со зрительной опорой и без зрительной опоры, умение понимать текст, начитанный разными голосами. Подобные контрольно-обучающие упражнения применяются и в целях поэтапного контроля после каждого цикла обучающих упражнений по снятию той или иной трудности аудирования (см. подробнее в работе Э.Л.Агоевой¹).

Однако, по мнению Л.В. Банкевича², текущие контрольные упражнения должны несколько отличаться от обучающих по материалу и методике проведения.

Для контроля конечного результата деятельности аудитора – понимания воспринятого на слух сообщения – в практике контроля используются такие традиционные формы, как пересказ на иностранном языке в устной или письменной форме и ответы на вопросы.

Указанные традиционные формы аудирования были подвергнуты критике в работах советских и зарубежных методистов (С.И.Воскерчян, И.А.Цатуровой, Э.Л.Носенко, Р.Ладо и др.) за «нерасчетливость» проверки речевых навыков и умений, громоздкость, неэкономичность, за субъективность оценки результатов.

Действительно, такие формы контроля, как пересказ в устной форме и пересказ в письменной форме (другими словами изложение) неадекватны как формы контроля аудирования, так как они контролируют умение аудировать в комплексе с другими речевыми умениями: устный пересказ – умение излагать мысли на иностранном языке вслух (т.е. он отражает скорее уровень владения устной речью), а изложение – умение излагать содержание в письменной форме (т.е. уровень владения письменной речью).

Пересказ, изложение как формы контроля громоздки и неэкономичны, требуют большой затраты времени на их проведение. Кроме того, пересказ изложение и ответы на вопросы как формы контроля аудирования обладают еще одним существенным недостатком: они не обеспечивают единообразия и объективности оценки результатов.

Устный пересказ, изложение и ответы на вопросы могут значительно отличаться друг от друга как по количеству, так и по качеству переданной информации. Ответы на вопросы могут быть краткими и полными. Один пересказ (устный или письменный) может быть полным, достаточно точно передающим смысл сообщения, не простым по своему синтаксическому оформлению, бедным по употреблению идиоматической лексики. Другой пересказ, напротив, может быть кратким, но более качественным по форме изложения мыслей. Как оценить объективно результат деятельности аудитора? Что принимать за критерии оценки: количество или качество передаваемой информации? Если то и другое, то по каким

параметрам оценивать качество и количество воспроизведенной информации? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Поскольку точного мерила для оценки не существует, один и тот же пересказ (устный или письменный) разными преподавателями может быть оценен по-разному, в зависимости от их взглядов на важность содержания или формы воспроизведенного сообщения.

Кроме того, при проведении таких форм контроля, как ответы на вопросы или устный пересказ нарушается важное условие объективного контроля – одновременный охват всех учащихся при выполнении задания.

Действительно, при проведении фронтального опроса обучающиеся при ответах оказываются в разных условиях: в наиболее неблагоприятных оказывается тот, кто отвечает первым, и в более благоприятных – последний, так как он имеет время для обдумывания воспринятой на слух информации и для дополнения недостающей информации из ответов предыдущих товарищей. Следовательно, более или менее объективно может быть оценен только ответ первого учащегося. По ответам же всех последующих учащихся объективно судить об уровне понимания проаудированного сообщения невозможно. Из сказанного следует, что главными недостатками традиционных форм контроля аудирования является «комплексность», («нерасчленность») проверки данного речевого умения, громоздкость и неэкономичность, субъективность оценки результатов.

Критикуя традиционные формы контроля за указанные недостатки, большинство советских и зарубежных методистов (И.А.Цатурова, С.И.Воскерцян, Р.Ладо и др.) в то же время не отрицают возможность их использования в практике контроля аудирования и говорения.

Возможность использования пересказа (воспроизведения в устной или письменной форме) в качестве одного из средств контроля восприятия и понимания речи на слух, по мнению некоторых методистов и психологов, объясняется психологическими особенностями аудирования и его связь с другими видами речевой деятельности. Так, по мнению М.Л.Вайсбурд³, специфичный продукт аудирования – понимание, имеющий внутреннюю сторону (т.е. представляющий умозаключение или «цепь умозаключений»), может быть измерен и оценен опосредствованно, т.е. через какую-либо другую деятельность, например, говорение или письмо. Основываясь на психологических исследованиях восприятия речи на слух, проведенных Н.И.Жинкиным, А.А.Смирновым, А.Н. Соколовым и др. В.Ф.Сатинова⁴ считает, что контроль аудирования через воспроизведение в устной форме (говорение) оправдан тесной связью этих видов речевой деятельности как в сфере общения (аудирование и говорение – две стороны одного и того же процесса коммуникации), так

и в сфере механизмов речи (связь речедвигательного и слухового анализаторов).

Действительно, в процессе общения речь говорящего всегда обращена к слушающему. Он говорит, чтобы быть понятым собеседником. Он слушает, чтобы понять мысли, чувства и настроение говорящего. При говорении говорящий контролирует свою речь «ухом» (сам себя слушает), при слушании собеседника – проговаривает про себя в свернутой форме слышимое.

Совершенствование традиционных форм контроля идет по линии объективизации, что предполагает выделение объективных показаний контролируемой деятельности, повышение точности оценки результатов, уравнивания условий для всех испытуемых.

Именно такой подход обнаруживается при разработке эффективных форм контроля говорения в работах И.И. Антоновой⁵, Б.А. Лapidуса, Э.Л. Носенкоб и контроля аудирования в школе в работе М.Л. Вайсбурд. С точки зрения Э.Л. Носенко и М.Л. Вайсбурд, пересказ вполне приемлем для контроля рецептивных видов речевой деятельности (аудирование и чтение), и главным образом потому, что содержит в себе объект контроля – смысловое понимание, которое как раз соответствует существенному свойству контролируемой деятельности – смысловому восприятию. Сравнивая пересказ со смысловым содержанием сообщения, обучающий может получить довольно точное представление о степени понимания смыслового содержания воспринятого на слух сообщения и на основе этого судить, насколько хорошо владеет обучающийся данным видом речевой деятельности.

Для исключения субъективной оценки понимания предпринимаются попытки дать качественный и количественный анализ пересказа (в основном письменного) с помощью единиц смысла (предикатов – по Жинкину Н.И., предикацией – по Клычниковой З.И., правильно понятых фактов – по Вайсбурд М.Л.).

Все предлагаемые системы достаточно сложны и трудоемки в применении, так как их реализация предполагает большую предварительную работу обучающего по трансформации оригинала на основе смысловых единиц и последующее сличение работ обучающихся с помощью полученной смысловой матрицы, что требует больших затрат времени.

Как уже указывалось, объективизация традиционных форм контроля имеет в виду также уравнивание для всех испытуемых. Такой путь совершенствования традиционных форм контроля кажется нам наиболее приемлемым. Равенство условий можно легко обеспечить через устный индивидуальный опрос, проводимый в кабинoклассе (когда каждый учащийся пересказывает или отвечает на те самые вопросы обучающего по прослушанному тексту), или через письменный опрос (когда все обу-

чающиеся одновременно воспроизводят прослушанное сообщение в письменной форме или отвечают на одинаковые вопросы по тексту в письменной форме).

Однако, несмотря на некоторое усовершенствование традиционных форм контроля по линии объективизации, они были и остаются комплексной формой проверки, достаточно неэкономичной и субъективной, что не мешает, тем не менее, их широкому применению при контроле аудирования. Использование традиционных форм контроля, как уже указывалось выше, имеет психологическое обоснование и соответствует принципу коммуникативной направленности в обучении иностранным языкам.

Очевидно, в решении проблемы контроля аудирования встает вопрос не об отказе от традиционных форм, а о более рациональном их использовании (в зависимости от цели, этапа, условий обучения), в сочетании с другими формами контроля, чаще не связанными с вербальной деятельностью обучающихся, например, «немые» действия и тесты.

Поиски новых, более совершенных форм контроля связаны с разработкой в советской методике принципа дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам. Согласно данному принципу, дифференцированное обучение предполагает и дифференцированный контроль, т.е. применение приемов контроля, адекватных именно данному виду речевой деятельности.

Поскольку аудирование – это активная деятельность аудитории по приему информации на слух, то и формы контроля понимания должны сигнализировать о приеме информации. Такими формами могут быть немые действия и тестовые задания. По поднятию руки, выбору картинки, соответствующей содержанию прослушанного сообщения, обучающий может судить о понимании аудиторами прослушанного сообщения, а следовательно, и о степени развития умения аудировать иноязычное высказывание.

Некоторые методисты выражают сомнение в возможности тестирования аудирования из-за творческого характера процесса восприятия и понимания речи на слух. Однако на основании опыта в тестировании аудирования в нашей стране и за рубежом можно полагать, что правильно составленные тестовые задания могут служить приемами адекватного контроля аудирования.

Остановимся более подробно на описании тестов⁷, которые предназначены для контроля фонематического слуха, т.е. фонетических навыков, лежащих в основе восприятия речи на слух; следовательно, главными объектами контроля выступают умения узнавать и различать на слух звуки, звукосочетания, слова-омонимы, ударение и интонацию.

В тестах для контроля понимания тестируется понимание на уровне слов (понимание значения), на уровне предложения, абзаца и небольшого текста (понимание смысла). Основной формой теста является форма множественного выбора: из 4 – 5 данных альтернатив (ответов) нужно выбрать правильную. Структура тестов включает инструкцию, пример выполнения, задание или инструкцию и задание. Большое внимание уделяется технике записи ответов, так как оформление ответов во многом определяет быстроту и простоту подсчета числа правильных или неправильных ответов. Наиболее простой формой оформления записи ответов является:

размещение ответа, буквы или номера ответа на полях;

запись ответов в специальных листах ответов (контрольных листах), в которых написаны номера заданий. Против них учащиеся и пишут свой ответ.

Наиболее простой формой обработки результатов является сличение формы с правильными ответами, т.е. эталона, «ключа» с ответами учащихся. Преподаватель в таких случаях быстро ставит соответствующие знаки: например, У – верно, Х – против неверного ответа и О – против невыполненного. Затем производится подсчет верных ответов, которые оцениваются по балльной шкале (определенное количество баллов за каждый ответ).

Возможны и другие способы подсчета результатов, например, с помощью шаблона⁸. Шаблоны представляют собой плотные картонные листы с пробитыми в них отверстиями, которые соответствуют знакам правильного варианта в тетрадах студентов.

Студенты отмечают в своих тетрадах избранный ими ответ, заштриховывая узкий прямоугольник, находящийся под выбранным ими вариантом. Накладывая на тетрадь шаблон, преподаватель быстро может сосчитать количество отверстий, в которых штриховка появилась. Это соответствует количеству правильных ответов.

Методика обработки результатов тестирования достаточно хорошо разработана и освещена в печати. Приводим примеры тестов на проверку фонематического слуха.

Выберите и отметьте на листе ответов крестиком то слово, которые вы услышали.

Определите одинаковые и различные слова.

Из нескольких похоже звучащих слов выбрать то, которое было услышано в дикторском исполнении.

Прослушайте и определите: с одной или двумя разными интонациями произнесено предложение и т.д.

Примеры тестов по контролю понимания смысла предложений отрывков:

Прослушайте предложение или отрывок и выберите картинку, соответствующую содержанию прослушанного. Дается 3 картинки, нужно в контрольном листке написать номер той, которая соответствует содержанию.

Прослушайте отрывок, а затем вопрос по содержанию отрывка и подчеркните правильный ответ (дается 3 – 5 альтернатив) и др.

Как видно из приведенных примеров, тесты, контролирующие понимание, ограничиваются в основном контролем понимания общего содержания.

Определенный интерес представляют упражнения Алатовой Л.И.9 для контроля понимания основной идеи и общего содержания текста. По методике проведения эти контрольные упражнения являются по сути дела тестами (одинаковые условия для всех испытуемых; формы заданий, характерные для тестов; обработка результатов с помощью эталона).

Приводим примеры тестовых заданий для контроля основной идеи и общего содержания прослушанного текста.

1. Из предложенных двух предложений выберите одно, передающее общую мысль текста.

2. Сжато сформулируйте основную идею текста.

3. Определите правильные и ложные утверждения.

Составьте два предложения, передающие смысл содержания.

Составьте два ключевых вопроса по содержанию текста.

Как видно из приведенных заданий, их виды довольно разнообразны. Наряду с заданиями множественного выбора и альтернативных заданий типа «правильно – неправильно» имеются конструирующие задания, требующие самостоятельного мышления обучающихся.

Однако некоторые тестовые задания не лишены недостатков, например, задания множественного выбора содержат всего две альтернативы, хотя в методической литературе содержатся рекомендации использовать не менее 4 – 5 для исключения элементов угадывания.

Анализ существующей литературы по проблеме тестирования речевых навыков и умений позволяет утверждать, что оригинальных работ, посвященных тестированию аудирования, нет. Можно найти лишь отдельные примеры тестовых заданий.

Тот факт, что тестирование как форма контроля аудирования развивается так медленно, объясняется большими трудностями ее как в теоретическом, так и в практическом плане. Составление научно обоснованных, т.е. надежных, пригодных и объективных тестов невозможно без решения таких важных методических задач, как: выделение объектов контроля и наиболее адекватных форм тестовых заданий, выбор наиболее рациональных способов обработки результатов и многих других.

По мнению Воскерчяна С.И., тесты должны быть результатом коллективного творчества психолога-тестолога, методиста, математика и опытных преподавателей¹⁰.

Итак, система контроля аудирования, на наш взгляд, должна включать, с одной стороны, традиционные формы, сигнализирующие о приеме информации на слух через вербальную деятельность обучающихся, и, с другой стороны, тестовые формы контроля, сигнализирующие о приеме информации путем выполнения обучающимися специальных заданий. Определенное место в системе должен занимать контроль понимания через выполнение обучающимися различных, так называемых «немых» действий (поднятие руки, выбор нужной картинки и т.д.).

Задачей дальнейшего исследования является определение роли и места, т.е. сравнительной эффективности различных форм контроля аудирования в зависимости от многочисленных факторов, влияющих на процесс обучения иностранным языкам в вузе.

Литература

Э.Л.Агоева. Обучение аудированию немецкой речи на старших курсах факультета иностранных языков педагогического вуза: Автореф. канд. дис. – М., 1968.

Л.В.Банкевич. Тесты как один из видов контрольных упражнений // Научно-методическая конференция по вопросам обучения иностранным языкам в вузе. – М., 1967.

М.Л.Вайсбурд. Контроль аудирования // Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам / Под редакцией профессора В.С.Цетлина – М.: Просвещение, 1970.

В.Ф.Сатинова. Коммуникация и обучение аудированию / Коммуникация и обучение иностранным языкам. – Минск, 1970.

И.И.Антонова. Вопросы контроля умений в монологической речи учащихся (5 – 8 классы): Автореф. канд. дис. – М., 1967.

Э.Л.Носенко. Контроль в обучении языку // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку. – М.: Издательство МГУ, 1972.

Опыт тестирования по иностранным языкам в США: Обзорная информация. – М., 1971.

И.А.Цатурова. Из истории развития тестов в СССР и за рубежом. – Таганрог, 1969.

Л.И.Апатова. Установление сравнительной эффективности некоторых путей обучения пониманию иноязычной речи на слух: Методика и психология обучения иностранным языкам в высшей школе / Ученая запись МПНИИЯ. – Вып. 69. – М., 1972.

С.И.Воскерчян. Некоторые вопросы педагогического тестирования // Проблема контроля при обучении иностранным языкам в вузе языковые тесты: теория и практика. – Вып. 1. – Таганрог, 1972.

3. НОВАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИИ И БИБЛИОГРАФОВЕДЕНИИ

М.М.Боголюбова

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА КУРСОВУЮ РАБОТУ И РАСШИРЕНИЕ С ЕЕ ПОМОЩЬЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ КУРСА «МИРОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ И ТЕХНИКЕ»

Известно, что даже самых насыщенных теоретическими вопросами и интересными фактами лекций недостаточно для успешного освоения и длительного запоминания любого курса, а, тем более, такого, который изобилует большим количеством разнообразных информационных источников, меняющихся к тому же достаточно быстро по мере совершенствования информационных технологий, на базе которых они формируются. А если принять во внимание и происходящие изменения в содержании курса, становится очевидным, что помимо лекционного необходимо хорошо продуманный и разработанный курс практических, самостоятельных и семинарских занятий. Все это разработано и действует в курсе, хотя и требует постоянной корректировки. И вместе с этим, есть еще один вид практической деятельности, который дает студенту, возможно, даже больше, чем все практические и семинарские занятия. Это – курсовая работа, выполнение которой рассчитано на целый учебный год, и содержание которой также меняется кафедрой НТИ по мере актуализации разделов курса. Будет правильнее считать, что современная курсовая работа – это симбиоз всех видов деятельности по курсу "Мировые информационные ресурсы по естествознанию и технике", требующий большой отдачи от студента.

Нынешняя курсовая работа представляет собой составление обзора литературы по одной из тем, предложенных кафедрой. Известно, что обзоры научно-технической литературы являются одним из самых сложных документов, полученных путем аналитико-синтетической переработки информации.

Обзорная информация предназначена, как считают многие специалисты, не столько для мониторинга документального потока, сколько для

предоставления потребителям систематизированных, обобщенных и критических оцененных материалов.

Обзорная информация обладает рядом специфических особенностей: ее отличает проблемный характер, т.е. четкая целенаправленность и отражение критических замечаний и оценок автора; оригинальный характер, т.е. обзор строится на базе информации, полученной автором путем логической переработки имеющихся фактов; прогностический характер, т.е. обзор содержит в себе предложения и прогнозы развития изучаемой проблемы.

Все вышеперечисленное и побудило кафедру НТИ выбрать обзор в качестве основного документа, составляемого в результате выполнения курсовой работы 3-го курса на дневном отделении.

Достаточно принципиальным вопросом для нас был и выбор типа обзора, поскольку различают несколько их типов: например, библиографические, реферативные, аналитические и др. Нам показалось, что наиболее подходящими для наших целей являются аналитические обзоры, поскольку именно они стремятся к всестороннему анализу всей приведенной в исходных, первичных документах информации, дают ее аргументированную оценку и обоснованные рекомендации по дальнейшему использованию этой информации.

Поскольку и аналитические обзоры, в свою очередь, могут быть весьма разными, кафедра остановила свой выбор на аналитических итоговых обзорах. В них приводится оценка состояния проблемы на текущий момент, оговаривается круг нерешенных вопросов, а также возможные пути их решения. Именно такой характер носят периодические, ежегодные обзоры наиболее важных отечественных и зарубежных достижений в области науки, техники и производства.

Однако в последние годы аналитические обзоры сделали большой скачок вперед, значительно расширив инструментарий современного аналитика за счет логичного объединения последнего с экспертом.

Экспертный анализ и экспертные системы, в свою очередь, расширили сферу деятельности аналитика и аналитическую деятельность в целом. Аналитическая деятельность большинства центров информации стала приобретать экспертный характер. Экспертиза – это анализ и оценка специалистами-экспертами конкретных программ и проектов, хода и результатов деятельности людей или организаций, а также конкретных социальных и природных ситуаций для подготовки исходных материалов для принятия решений. Таким образом, экспертная деятельность как бы перекликается с традиционно аналитической, существенно расширяя и углубляя ее. И наконец, современная информационно-аналитическая и экспертная деятельность включают последний неотъемлемый компонент – теорию и методику прогнозирования. Отдельные

элементы прогнозирования знакомы студентам, поскольку в части курса, относящейся к обзорно-аналитической деятельности, среди аналитических обзоров изучаются и прогностические обзоры, в которых дается оценка и определяются дальнейшие перспективы развития проблемы в будущем. Ранее подобные обзоры были ориентированы лишь на планирующие органы министерств и ведомств, а также на руководителей крупных, известных в Союзе НИИ. Положение и здесь в 90-е годы существенно изменилось.

В настоящее время и аналитические обзоры, и экспертные оценки, и самые серьезные прогнозы на будущее весьма интересуют потребителей как за рубежом, так и в России.

Итак, нынешняя курсовая работа представляет собой составление информационно-аналитического обзора с элементами экспертного анализа и выделением прогнозных тенденций по одной из актуальных тем.

Как было показано выше, подобный выбор сделан кафедрой не случайно: практика и опыт убедительно демонстрируют возрастающий интерес и спрос потребителей именно на подобную информационную продукцию. Традиционные информационные услуги (в частности, – только составление различных библиографических пособий, или использование автоматизированных информационных ресурсов для поиска литературы) уже не могут удовлетворить потребности реальных и потенциальных пользователей, которым сегодня нужна максимально "сжатая информация", позволяющая максимально экономить время, оперативно получать информацию об общем состоянии интересующей их проблемы, тенденциях ее развития, отличающихся прогностическим характером. Кроме того, подобные сведения довольно часто должны быть дополнены информацией другого характера, например, о новых направлениях и технологиях, об административном управлении или коммерции и т.д.

Аналитическая деятельность, приобретая экспертный характер, позволяет углубить или расширить информацию, облегчая прогнозирование. Всему этому студенты и обучаются при выполнении курсовой работы, расширяя инструментарий современного менеджера.

Следует отметить, что обзор выполняется студентами на базе реально выявленной ими литературы, которая представляет для обзора надежную и достоверную информацию, отличающуюся высокой степенью анализа и синтеза. Выявление литературы – это, по сути, создание информационной базы для последующего составления аналитического обзора.

Выявление литературы также довольно сложная и ответственная часть курсовой работы, хотя и более традиционная. Она обеспечена методическими рекомендациями, отдельные части которой устарели не настолько значительно, чтобы ими нельзя было бы воспользоваться. Со-

ставление информационной базы для последующего обзора можно разделить на три этапа:

- подготовительный;
- аналитико-синтетический;
- заключительный.

Все они одинаково важны и необходимы и каждый из них имеет свои особенности.

На подготовительном этапе студент после выбора темы занимается ее изучением, составляет план-проспект на массив той литературы, которую необходимо отобрать, определяет круг потенциальных источников отбора литературы. Крайне важно хорошо изучить тему: это необходимо для правильного отбора литературы, а также для грамотного написания обзора. Именно поэтому изучение темы занимает много времени и требует обращения к самой разной литературе. Изучается учебная литература (для техникумов и высших учебных заведений), разнообразная справочная литература, в которой поясняются новые профессиональные термины.

Перечисленная литература помогает студенту разобраться в структуре соподчинения изучаемых вопросов темы, в особенностях технологических процессов, в оборудовании, материалах и т.д.

Наиболее трудными для чтения и понимания являются научные издания (научные, обзорные статьи из периодических и непериодических изданий, из тематических сборников и монографий).

В процессе чтения литературы, т.е. изучения избранной предметной области, студент составляет свой рубрикатор темы (причем параллельно на нескольких языках, что становится необходимым и возможным, как только начнется отбор литературы по РЖ ВИНТИ).

Итак, изучение темы, выделение ключевых слов и понятий, составление предварительного рубрикатора – интеллектуальный динамический процесс, который во многом определяет успех поиска литературы в дальнейшем.

Одновременно с изучением темы определяется и ее библиографическая обеспеченность. Ее результатом может стать подтверждение того, что по данной теме отсутствуют (т.е. не составлялись ранее) подобные или близкие по тематике ретроспективные библиографические пособия и БД.

Чтобы быть готовым к непосредственному отбору литературы, нужны определенные правила и ограничения. Их содержит план-проспект составления массива документов или библиографического пособия, (как это будет названо – массивом документов или научно-вспомогательным или научно-производственным указателем литературы – не является в данном случае принципиальным). Подробное описание методики состав-

ления проспекта можно найти в методической литературе¹. Мы же в данном случае отметим лишь самое главное, влияющее на отбор литературы.

Итак, в проспекте после обдумывания фиксируются следующие сведения: принципы отбора литературы; целевое и читательское назначение; источники выявления литературы; принципы группировки (систематизации) литературы; способы библиографической характеристики включенных документов; вспомогательные указатели. В проспекте обычно указываются и хронологические границы просматриваемой и, соответственно, отбираемой литературы. В нашем случае это жестко не фиксируется, ибо мы предлагаем студентам, как правило, отбирать массивы документов не менее, чем за два хронологических периода, причем каждый – не менее двух лет, но со значительным интервалом. Именно такой подход к выделению хронологического периода дает возможность, во-первых, познакомиться с информационными ресурсами ГСНТИ СССР (информационных источников в иерархической ГСНТИ было тогда значительно больше, особенно на всесоюзном и отраслевом уровнях), а также изучить на практике современное состояние и организацию принципиально новой ГСНТИ России, формируемой с 1997 года, и освоить современные информационные ресурсы во всем их разнообразии.

В настоящее время информационных источников стало, возможно, и меньше, чем было до 1991 года, но они стали другими, интереснее и разнообразнее, появились автоматизированные информационные ресурсы и информационные сети, которые значительно расширили доступ не только к отечественным, но и к зарубежным БД, БнД и зарубежным сетям. И в выборе современных информационных ресурсов студенты абсолютно свободны. Единственным ограничителем здесь выступает степень полезности выявленной литературы для написания обзора.

После обдумывания и фиксации всех важных аспектов в проспекте, он становится основным документом для отбора литературы и накопления ее в двух, разных по хронологии массивах или указателях литературы (по сути – двух рабочих картотеках), хронологические границы которых в каждом случае согласовываются с руководителем с учетом особенностей отобранной литературы, с одной стороны, и возможностей написания полноценного обзора, как главной цели курсовой работы, – с другой.

На втором этапе студенты выполняют все операции аналитико-синтетической переработки литературы в картотеках: еще раз оценивают отобранный материал с точки зрения его соответствия информационным потребностям избранной категории потребителей, тщательно выверяют и корректируют аннотации и, особенно, рефераты, чтобы сохранить характеристики, крайне существенные для обзора: например, сведения о стране-разработчике, времени и месте проведения исследований или внедре-

ний, о ведущих авторах – руководителях исследований и местах их работы, об экономической эффективности, наименованиях и марках веществ, материалах изделий, теориях и методиках исследовательских процессов и т.д. Особенностью готовых аннотаций и рефератов, заимствованных из вторичных изданий или БД, является максимальное сохранение полезной информации, особенно фактографического характера. Далее весь имеющийся материал систематизируется, причем систематизация в каждой из двух картотек может и не совпадать: прошло какое-то время, оно повлияло на состав и тематику литературы, которая отражается системой вторичных информационных изданий. Да и сами издания стали другими, как это уже было подмечено. Как изменение тематики, а, следовательно, и индексирование литературы, так и несколько разное наполнение разделов картотек, – все это интересно для обзора, особенно той его части, где делается заключение об изменениях ресурсного обеспечения темы за те годы, за которые можно сравнить информационное обеспечение как в целом, так и по информационным центрам и их изданиям.

Параллельно с работой, которая осуществляется с аннотациями и рефератами, а также систематизацией материала в картотеках, составляются вспомогательные указатели, одинаковые к каждой из картотек. Далее они анализируются и могут дать дополнительный материал для обзора. Анализ авторских указателей, например, может наглядно продемонстрировать стабильность или изменения в авторской структуре, предметные указатели четко подтверждают изменения тематики в целом или отдельных направлений; изменения в направлениях исследований способны показать и патентные указатели.

Таким образом, сопоставление вспомогательных указателей к литературе разных лет, но одной и той же тематики способно дать интересный материал, который важно правильно, т.е. обоснованно интерпретировать.

И, наконец, на заключительном, третьем этапе составляются табличные материалы по картотекам, оценка, анализ и обобщение которых и дают основной материал для аналитического обзора, а сами они выступают в качестве приложений к обзору.

Отмечая чрезвычайную важность грамотного и профессионального отбора литературы для успешного достижения главной цели курсовой работы и не вдаваясь в детали этого отбора (эти проблемы студент решает совместно с руководителем – преподавателем кафедры НТИ), заметим, что во всех случаях источники отбора литературы должны быть выбраны достаточно широко и относиться к изданиям качественного отбора. В их числе могут быть, например, такие, как:

– библиографические источники и БД, совпадающие с темой составляемых картотек и обеспечивающих выявление значительной части релевантных документов;

– библиографические источники и БД, отражающие документы по отдельным направлениям темы; они дают сравнительно небольшое количество документов;

– библиографические источники и БД, потенциально представляющие интерес; в них могут быть отдельные, но иногда весьма полезные для потребителей документы.

И несколько слов о завершающей части обзора, которая дает анализ современной информационной обеспеченности темы. Здесь анализируются и упоминаются только современные информационные ресурсы, послужившие основой для отбора документов для второй картотеки. Оценке могут подлежать такие проблемы как, например, полнота представления материала, степень дублирования, оперативность информации, вспомогательные указатели и удобство пользования ими и т.д.

В заключение отметим, что итог курсовой работы 3-го курса – составление информационно-аналитических документов – устанавливает преемственную связь между последующим курсовым заданием 4-го курса и дипломной работой, поскольку является отличной подготовкой к более развернутому анализу документальной и источниковедческой обеспеченности практически любой темы.

Представляется, что материал, полученный в результате выполнения подобной курсовой работы или некоторых ее частей, может послужить основой для выступления на студенческой конференции. Эти выступления могут носить как теоретический, так и организационно-методический характер как по проблемам информационно-аналитической деятельности, так по особенностям информационно-ресурсного обеспечения различных исследовательских или практических тем.

Очень важно, что кафедра НТИ нашла новую интересную форму, дающую студентам реальную возможность освоения необходимых практических навыков, которые очень важны для будущей работы студентов.

Примечание

1. Составление ретроспективных научно-вспомогательных и профессионально-производственных библиографических пособий: Метод. рекомендации. Сост. Г.В.Гедримович / ЛПИК им. Н.К.Крупской. М. – 1990. – С. 15-44.

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ВЕДЕНИЯ АВТОРИТЕТНЫХ/НОРМАТИВНЫХ ФАЙЛОВ ПРЕДМЕТНЫХ РУБРИК: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ "ТЕХНОЛОГ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫХ СИСТЕМ"

Курс функциональной специализации "Технолог информационно-поисковых систем" разработан для студентов, которые стремятся получить углубленные знания в области научной обработки документов в ручном и автоматизированном режимах, овладеть теоретическими и методическими проблемами организации традиционных и автоматизированных информационно-поисковых систем.

Технолог информационно-поисковых систем – это библиотечный работник, осуществляющий технологические процессы каталогизации. Технолог автоматизированных информационно-поисковых систем – это каталогизатор, выполняющий научную обработку документов (составление библиографического описания, систематизацию и предметизацию документов) для ввода в автоматизированную информационно-поисковую систему (в базы данных), организующий эти базы данных и проводящий в них информационный поиск.

В настоящее время функциональная специализация "Технолог информационно-поисковых систем" выделяется достаточно четко из всех функциональных групп специалистов в библиотеках всех типов – от крупнейших научных до общедоступных.

Каталогизатор – технолог выполняет в библиотеке ключевые функции. Именно его работа позволяет раскрыть содержание и состав документного фонда и отразить его в информационно-поисковых системах, с помощью которых осуществляются все направления работы библиотеки, в том числе и по обслуживанию читателей.

Задачами изучения дисциплины являются формирование теоретических знаний, выработка практических умений и навыков, необходимых современному технологическому информационно-поисковым системам. В соответствии с квалификационной характеристикой специалиста в задачи функциональной специализации входит совершенствование знаний в области индексирования и ввода библиографического описания документов в автоматизированные информационно-поисковые системы, изучение современного состояния и развития библиотечно-библиографических ин-

формационно-поисковых языков, анализ методики их создания и возможностей совершенствования.

Большое место в курсе отводится новым тенденциям в теории и практике составления библиографического описания, систематизации, предметизации, внедрению новых ГОСТов, новых таблиц библиотечно-библиографической классификации, процессам автоматизированной каталогизации и совершенствования справочно-библиографического аппарата и более эффективному его использованию при обслуживании читателей.

Курс функциональной специализации "Технолог информационно-поисковых систем" включает лекции, семинары, практические занятия по индексированию документов и организации информационно-поисковых систем. В рамках курса студент проходит преддипломную практику в отделах научной обработки документов, закрепляющую формирование умений и навыков в области комплексного овладения технологическими процессами каталогизации. Комплексный курс функциональной специализации завершается написанием и защитой дипломного исследования.

В качестве метода обучения выбран проблемный метод, при котором усвоение знаний и приобретение практических навыков предполагает самостоятельное решение студентами отдельных проблемных задач в лабораторных условиях (в компьютерном классе) и на установочных лекциях.

Особое внимание в курсе функциональной специализации уделяется проблемам автоматизированной технологии обработки документов, проблемам создания электронных каталогов и подсистемы лингвистического обеспечения. Наряду с комплексом информационно-поисковых языков, правилами перевода с естественного языка на информационно-поисковый язык, форматами представления машиночитаемых данных, неотъемлемой частью лингвистического обеспечения электронного каталога является поддержка авторитетных файлов и ведение авторитетного контроля.

В курсе функциональной специализации выделен раздел "Предметизация документов", в котором исследуются теоретические и технологические проблемы создания авторитетных файлов предметных рубрик и ведение авторитетного контроля за процессом предметизации документов. Эта проблема является чрезвычайно актуальной при подготовке кадров предметизаторов, т.к. ее изучение и решение способствует совершенствованию процесса обработки документов, его формализации и внесению единообразия, особенно в условиях роста информационных массивов и усложнения всех технологических процессов обработки документов в связи с переводом этих процессов в автоматизированный режим.

Проблема создания АФ и ведения авторитетного контроля не нова. Новыми являются лишь термины, которыми стали обозначать список предметных рубрик (или фамилий, наименований организаций, классификационных индексов), а также необходимый в каталогизации процесс установления формы имени автора документа, выбор одной формы написания из множества, сверка присваиваемой документу предметной рубрики с рабочей картотекой и т. д. Словом, явления, обозначаемые терминами "авторитетный файл" и "авторитетный контроль", пришли намного раньше, чем эти термины.

За рубежом картотеки и списки, предназначавшиеся для уточнения данных об авторе документа, а также служившие в качестве источника при предметизации, получили наименование авторитетных. В нашей стране в библиотеках создавали картотеки разночтений иностранных фамилий, картотеки наименований организаций, рабочие картотеки предметного каталога и даже "ящики редактора", в которые предметизаторы собирали карточки с измененными названиями рубрик.

Авторы различных работ, посвященных проблемам создания АФ и ведению авторитетного контроля, началом постановки этих проблем считают 19 в. В 70-е гг. 20 в. в связи с появлением новых информационных технологий и переводом традиционных библиотечных технологий на компьютерные авторитетный контроль выделяется как самостоятельное понятие, в качестве одного из технологических процессов каталогизации.

Сегодня относительно термина "авторитетный файл" дискуссионным остается лишь его наименование – авторитетный, нормативный или официальный справочный перечень (последнее наименование, кстати, приведено в ГОСТе 7.76-96 Комплектование фонда документов. Библиографирование. Каталогизация. Термины и определения). Однако употребление синонимичных терминов никак не отражается на сущности – это "перечень авторитетных (специально установленных и признанных нормативными) заголовков, используемых в каталоге, например, имен лиц, наименований организаций, заглавий анонимных классических произведений, предметных рубрик, дескрипторов" (1, с. 7).

В употреблении термина авторитетный контроль в настоящее время существует некоторая непоследовательность, для устранения которой следует различать собственно авторитетный контроль (authority control) и авторитетную работу (authority work), о чем писали зарубежные исследователи Э. Шмерер и Б. Тиллет (7, 8).

Э. Шмерер указывала, что процесс каталогизации включает в себя сбор информации, описывающей документ; выбор той информации, которую следует использовать в качестве точки доступа к БЗ этого документа; выбор формы, в которой будет представлена или выражена каждая точка доступа; запись собранных сведений и запись принятых решений.

Сущность авторитетной работы в этих процессах заключается в 1) определении формы точки доступа и 2) записи информации о таких решениях.

Именно авторитетной или интеллектуально-нормативной работой испокон веков занимались каталогизаторы, а авторитетный контроль на регулярной основе стал возможен благодаря появлению в библиотечном деле компьютеров. В результате авторитетной работы создается авторитетная запись, совокупность которых образует АФ – набор авторитетных записей, основным элементом каждой из которых является уникальная форма авторитетного заголовка.

При рассмотрении вопроса об авторитетном контроле во главу угла ставится важная роль компьютера, которую он играет в создании, ведении и поддержке АФ. Авторитетный контроль включает определенные алгоритмы: нормализацию использования больших букв, пробелов, пунктуации и диакритических знаков. Обеспечение унифицированности заголовков, например, замена одной авторитетной записи на другую, также считается частью авторитетного контроля в компьютерной среде. Таким образом обеспечивается автоматизированный контроль за точками доступа – именно этот термин Б. Тиллет предлагает использовать вместо термина авторитетный контроль. Применительно к отечественной терминологии его можно перевести как "контроль за унифицированным использованием поисковых признаков".

В нашем понимании авторитетный контроль должен рассматриваться с двух точек зрения. Во-первых, авторитетный контроль должен предусматривать контроль за адекватностью присвоения ПР и классификационных индексов. Так как предметизация и систематизация являются процессами содержательной обработки документов, и одним из основных принципов предметизации и систематизации является адекватное отражение содержания документа, то в связи с этим необходим контроль за правильностью присвоения ПР документу, особенно когда эта работа поставлена на поток. Функция редакторов, осуществляющих авторитетный контроль, заключается в корректировке присвоенной ПР. В данном случае задачей авторитетного контроля является достижение максимального соответствия ПР содержанию документа.

Во-вторых авторитетный контроль служит одновременно и инструментом редактирования АФ, и посылкой к усовершенствованию методических решений по предметизации.

Система АФ может быть наглядно выражена в типизации АФ по следующим основаниям:

1. Использование определенного элемента БЗ при организации АФ:

1.1 АФ имен:

1.1.1 АФ имен индивидуального автора,

- 1.1.2 АФ имен коллективного автора,
- 1.1.3 АФ унифицированных заглавий
- 1.2 АФ наименования серий
- 1.3 АФ предметных рубрик,
- 1.4 АФ классификационных индексов,
- 1.5 АФ дескрипторов (тезаурусы).
- 2. Режим использования АФ:
 - 2.1 Автоматизированный (машиночитаемый) АФ
 - 2.2 Традиционный (на бумажном носителе) АФ.
- 3. Тематический охват и масштаб использования:
 - 3.1 Универсальный:
 - 3.1.1 Международный
 - 3.1.2 Национальный
 - 3.1.3 Региональный
 - 3.2 Отраслевой (совместимый с национальным), например, медицинский и т.д.

АФ открывает новые возможности для единообразного выбора поисковых признаков при создании и поиске библиографических записей в электронном каталоге. Если приобретается целая БД с поддерживаемой системой АФ, то такой переход возможен и очень важен. Наличие такой связи при поддержке системы АФ и ведении авторитетного контроля значительно упрощают и облегчают поиск в электронных каталогах и машиночитаемых базах данных за счет унифицированного представления терминов в АФ и в библиографическом файле (БД). Таким образом, поиск в БД будет проводиться с помощью контролируемых в АФ терминов и его результаты будут адекватны запросу.

Наличие АФ позволяет оптимизировать работу индексатора, облегчить поиск по имени индивидуального и коллективного автора, по названию серии, по предметной рубрике и по индексу библиотечно-библиографической классификации в электронном каталоге. Каталогизатор, создавая запись для электронного или карточного каталога, должен выбрать из списка существующих авторитетных заголовков необходимый, чтобы точно идентифицировать автора, присвоить адекватную предметную рубрику и индекс классификации. Обработка документов с использованием такого средства унификации, как АФ, а также его поддержка в ЭК обеспечивает точность и полноту поиска за счет установленных связей от синонимичных форм написания фамилий авторов, наименования серий, предметных рубрик, индексов библиотечно-библиографических классификаций к принятым и утвержденным в ЭК формам.

Создание и поддержка АФ ПР обеспечивает наиболее распространенный вид поиска по наименованию предмета. Создание машиночитаемого унифицированного списка ПР позволяет значительно повысить ка-

чество автоматизированной обработки документов и уровень библиографического обслуживания пользователей.

Стоит отметить, что ведение АФ и осуществление авторитетного контроля становится неотъемлемой и обязательной составляющей обработки документов. Для того, чтобы уникальная БД или ЭК пользовались спросом, необходимо упростить и облегчить процедуру поиска в них, а также предоставить инструкции по ориентированию в ней, что свидетельствует о высоком качественном уровне организации вашей БД.

Документами, регламентирующими работу по созданию авторитетных файлов предметных рубрик в нашей стране, являются:

- Руководство по созданию и ведению предметных авторитетных/нормативных и ссылочных записей (перевод GSARE 1993) (3, 6).

- Российский коммуникативный формат представления библиографических записей в машиночитаемой форме (RUSMARC): книги и сериальные издания.

- Российский коммуникативный формат представления авторитетных/нормативных записей в машиночитаемой форме (русская версия UNIMARC/Authorities).

Их главное – являться основой, позволяющей компьютеру различать области и элементы библиографического описания для последующей работы с ними. По существу, это правила каталогизации для компьютера, который без подробных указаний в виде меток не может отличить автора от названия документа и создать БЗ. Форматы данных содержат структуру ввода данных, определяют специальные поля для ввода элементов описания.

Разнообразие оформления экранов компьютера обусловлено потребностями пользователей. Если программисту или редактору, отвечающему за правильное наполнение полей формата, необходимо видеть все метки, то индексатору достаточно знать, куда следует занести ПР и индекс библиотечно-библиографической классификации. Пользователю (читателю) необходимо видеть список рубрик, из которых он может выбрать наиболее подходящую для проведения по ней поиска.

Приведем пример возможных вариантов представления авторитетной записи на экране компьютера. В формате представления Авторитетных/нормативных записей в машиночитаемой форме поле 250 определено для тематической предметной рубрики. Оно имеет также подполя – \$a – заголовок тематической рубрики, \$x – тематический подзаголовок, \$y – географический подзаголовок и т.д.

Запись в формате будет выглядеть следующим образом:

250 ##\$aХирургия\$xИстория\$yРоссия

Обычно эти метки на экране компьютера не видны, вместо них используются наименования полей и подполей. Каталогизатор видит перед собой на экране:

Тема как предметная рубрика –

Заголовок рубрики: Хирургия

Тематический подзаголовок: История

Географический подзаголовок: Россия

На экране для пользователей запись из АФ ПР выглядит следующим образом: Хирургия – История – Россия.

Существует два способа создания АФ – "активный" и "пассивный". "Активный" способ – создание АФ "с нуля" – предполагает ввод информации в формируемый АФ в ходе обработки документов, что является очень трудоемким и дорогостоящим процессом. Это может быть также перевод в машиночитаемую форму уже имеющихся в традиционной форме картотек к ПК и списков заглавий или наименований коллективного автора.

В ЭК библиографический файл не обязательно должен быть связан с АФ, хотя, как правило, создание АФ предполагает связь с конкретным БФ, содержащим библиографические записи. Приобретенный библиотекой такой АФ в процессе работы постепенно связывается с БД. Например, индексируя новый документ, индексатор из АФ ПР выбирает подходящую ПР и присваивает ее документу. В библиографической БД представляется номер авторитетной записи и, таким образом, устанавливается связь с этой ПР из АФ и библиографической записью в БД, имеющей эту ПР.

"Пассивный" способ предполагает автоматическое извлечение зоны заголовков из библиографической БД. Машиночитаемая БД содержит библиографические записи, структурированные согласно определенному формату. Информация из поля, содержащего предметные рубрики, автоматически выгружается и становится основой АФ ПР. Аналогичная операция проводится при формировании АФ имен: выгружается информация из полей БД, содержащих фамилии авторов, редакторов и т.д. В этом случае в АФ учитываются все взаимосвязанные точки доступа, которые могут находиться в этом БФ. Подчеркнем, что данные, которые будут включены в АФ и создадут его основу, должны быть соответствующим образом подготовлены. Иначе полученный таким образом АФ станет простым указателем к БФ, над которым он на самом деле должен осуществлять контроль. Кроме того, такой АФ потребует большого редактирования.

Создание отдельной библиотекой своего АФ ПР не является удачным выходом ввиду больших трудовых и материальных затрат – об этом говорит зарубежный опыт. К тому же АФ должен служить сближению и

достижению единообразия в представлении точек доступа к записям, а наличие множества АФ противоречит этому принципу и делает "самостоятельный" АФ отдельной библиотеки авторитетным только для нее самой и не способствует развитию кооперации в области обработки документов и обмена записями. Наиболее приемлемым выходом является создание своего АФ на основе национального.

В Российской национальной библиотеке (РНБ) был выбран "активный" способ создания АФ ПР. Основой для его создания стала рабочая картотека к предметному каталогу РНБ (ПК РНБ). Универсальный по тематическому охвату, ПК РНБ был организован в 30-гг., работа по его ведению продолжается и сегодня.

Машиночитаемый АФ ПР РНБ создан на основе уникального по объему и универсального по содержанию списка ПР (в карточной форме). Список включает около миллиона ПР и обладает обширным ссыльно-справочным аппаратом.

Основная проблема, связанная с созданием АФ ПР обусловлена необходимостью редактирования карточного списка ПР. За столь большие исторические сроки сменилось не одно поколение предметизаторов, которые использовали различные методики и подходы при ведении ПК РНБ. Распределение процесса индексирования по отраслевым группам не имело единого контролирующего органа. В результате в ПК наряду с новыми терминами, существовали устаревшие ПР, предметные комплексы, образованные синонимичными ПР, неточности в ссыльно-справочном аппарате и т.д. Картотеку было решено перевести в машиночитаемую форму, а затем провести редактирование.

На перевод карточного массива в машиночитаемую форму потребовалось немногим более года, после чего машиночитаемые ПР были конвертированы в формат для представления авторитетных записей. Грубо говоря, основа универсального АФ ПР уже существует, хотя еще требует доработок по формату и содержательного редактирования. На основе этого АФ ПР в РНБ осуществляется предметизация документов и авторитетный контроль.

В РНБ на первом этапе работа выполняется индексатором. Напомним, что индексирование документов – систематизация и предметизация – в РНБ осуществляется силами четырех отраслевых групп: 1) социально-экономической литературы, 2) технической литературы, 3) литературы по естественным и медико-биологическим наукам, 4) литературы по искусству.

Индексатор присваивает документу ПР на основе машиночитаемого списка ПР (АФ ПР). Каждая ПР в АФ должна иметь указание о ее статусе – утвержденная, предварительная, модифицированная. Введение статуса ПР вызвано необходимостью редактирования АФ ПР и процессом

авторитетного контроля. После конвертирования в машиночитаемую форму изначально все ПР имели статус предварительных, т. е. исходных. По мере обработки новых поступлений русской книги индексатор обращается к нужной ему ПР в АФ. При необходимости он ее редактирует и меняет статус "предварительная" на статус "модифицированная". Такой статус имеет ПР, формулировка которой претерпела изменения по отношению к исходной или просто была просмотрена, но еще не была подтверждена группой авторитетного контроля. Статус "утвержденная" получает только та ПР, которая прошла редактирование в Группе авторитетного контроля.

Таким образом, на первом этапе индексатором проводится авторитетная работа, которая заключается в оценке необходимости изменения ПР с целью придания ей более современного звучания или в оценке целесообразности создания новой ПР в связи с появлением документов о новом процессе, явлении и т.д. В этом случае новая ПР также получает статус "предварительная". Со временем весь массив АФ ПР пройдет редактирование и по мере необходимости в него будут включены новые ПР.

На втором этапе редактором определенной отраслевой группы проводится промежуточный авторитетный контроль. Он оценивает присвоенную ПР с точки зрения правильности формулировки и адекватности и указывает на необходимость редактирования ПР. После исправления его замечаний индексатором книги из отраслевых групп через диспетчерскую доставляются к Группе, осуществляющей авторитетный контроль.

На третьем этапе работа выполняется Группой по авторитетному контролю, куда входят наиболее опытные редакторы-предметизаторы. В их распоряжение поступает Лист государственной регистрации и сами книги, внесенные в этот лист. Из БД с помощью программы обработки новых поступлений книг на русском языке (которая осуществляется с 1998 г.) сотрудник Группы авторитетного контроля вызывает на экран библиографическую запись проверяемой книги и проверяет адекватность присвоенной ПР, опираясь на первоисточник. В ведении Группы находится также оценка правильности формулировки ПР. В случае обнаружения ошибок и нарушения принципа адекватности производится уточнение спорных ПР с индексаторами, осуществлявшими обработку конкретного документа. После прохождения авторитетного контроля статус ПР меняется на "утвержденный".

В библиотеке создается система АФ. Наличие такой системы предполагает контроль за формулировками фамилий и имен авторов на основе АФ имен, контроль за формулировками заголовков коллективного автора на основе АФ наименований коллективного автора, контроль за индексацией ББК на основе АФ таблиц ББК. Особенно необходимо отметить важность совместимости АФ ПР, АФ имен и АФ наименований коллектив-

ного автора, т.к. фамилия автора или наименовании организации, выступающие в качестве ПР, должны соответствовать или напрямую извлекаться из профильных АФ. В РНБ также вводится в эксплуатацию Программа редактирования АФ ПР и связи записей авторитетного и библиографического файлов.

В России работы по созданию АФ проводятся в Российской книжной палате (файл индивидуальных авторов), Российской государственной библиотеке (таблицы ББК и файл авторов особых категорий – духовные лица, монархи), во Всероссийской государственной библиотеке иностранной литературы (создание многоязычных АФ), ИНИОН РАН (АФ ПР) и РНБ (файл имен коллективных авторов и предметных рубрик).

В РНБ сегодня создан пилотный выпуск версии АФ ПР и АФ наименований коллективного автора на CD-ROM.

Списки новых ПР, вносимых в АФ ПР, публикуются также в Интернет (адрес – www.nlr.ru/cat/inv/list1.htm). Самые последние, вновь созданные ПР, выделяются красным цветом. В ЭК РНБ, доступном через Интернет, включены библиографические записи с ПР из АФ ПР, прошедшие авторитетный контроль (адрес – www.nlr.ru/poisk/r_book.htm).

Итак, как же можно использовать АФ ПР?

АФ ПР РНБ сыграет важную роль при создании национального АФ ПР. Каким бы он ни был универсальным и полным, гарантировать, что он удовлетворит все нужды пользователей, нельзя. Поэтому использование национального АФ ПР возможно двумя способами.

В первом случае предполагается обращение к нему во время обработки и присвоение документу ПР, исходя из имеющихся в нем. Если нужных ПР в файле не обнаруживается, то формулируется своя ПР со статусом "предварительная". Допустим, раз в неделю список предложений по внесению новых ПР в национальный АФ отправляется на рассмотрение в методический центр. Это обращение служит важным сигналом для методического центра о необходимости введения в АФ ПР новой ПР или там принимается решение, что включение новой ПР нецелесообразно, и даются рекомендации о предметизации подобных документов. Отрицательной стороной является прошлый опыт работы методических центров, когда решения насущных проблем приходилось ждать от них довольно долго.

Во втором случае предполагается создание своего АФ ПР на основе национального. Это предполагает, что национальный АФ ПР берется за основу. Какие-то ПР не используются, а внесение и исключение ПР производится самостоятельно. В этом случае существует опасность превращения самостоятельной работы библиотек в "самодеятельную" и в конечном счете невозможность интегрирования в среду пользователей национального АФ ПР. Выбор приоритетов остается за библиотекой.

Имея в распоряжении национальный АФ ПР, любая библиотека может осуществлять авторитетный контроль на его основе. Вполне допустимо, что работа с АФ ПР в регионах по местным аналитическим материалам и на основе своей краевой специфики будет вызывать потребность во введении новых терминов. По результатам предварительного анализа обработки книг на основе АФ были получены выводы, что примерно на 80% можно будет использовать национальный АФ ПР, а оставшиеся 20 % добавлять самим. Другой вопрос – как это делать.

В нашей стране системы и практики внесения предложений для включения новых ПР в АФ пока нет. Однако может быть нам полезен опыт Библиотеки Конгресса.

В 1986 г. рубрики АФ ПР – LCSH (Library of Congress Subject Headings) – Библиотеки Конгресса были конвертированы в формат авторитетных данных USMARC/Authorities. В 1988 г. Библиотека Конгресса начала принимать предложения по предметным рубрикам для рассмотрения о внесении их в LCSH от любой библиотеки, готовой следовать установленным методикам. Программа получила название – Subject Authority Cooperative Program – SACO (Кооперативная программа по предметным авторитетным данным). Сегодня уже более 75 библиотек всего мира представляют на рассмотрение свои предложения, главным образом, по электронной почте.

Аналогичную систему можно организовать в нашей стране. Свои предложения по внесению новых ПР универсального характера пользователи национального АФ ПР присылают в методический центр, ответственный за ведение национального АФ ПР. Специалисты этого центра оценивают предложения и выносят решение о целесообразности включения в АФ поступивших предложений и о необходимости их корректировки. Как отмечалось выше, существует опасность неоперативного реагирования на такие запросы, но при должной организации и налаженности работы этой службы результаты могут быть чрезвычайно выгодны для обеих сторон.

Что касается предложений по внесению новых ПР краеведческого характера, то региональные библиотеки будут представлять их на рассмотрение в головную библиотеку региона, ответственную за ведение краеведческого массива АФ ПР. Такие программы реально осуществлять применительно к АФ ПР, АФ имен, АФ классификационных данных и т.д. – что образует единую распределенную систему АФ.

Таким образом, целостность этой единой системы АФ не нарушается, а наоборот, умножается. АФ ПР (и другие) постоянно совершенствуется на основе кооперативной программы, в которую входят библиотеки, пользующиеся им, и благодаря руководству ведущего методического центра.

В заключении остановимся еще на одном важном моменте – возможно ли использовать не весь АФ ПР, а лишь его фрагмент по определенной теме. К сожалению, на сегодняшний день мы не видим реальных подходов к решению проблемы выделения таких комплексов. Дело в том, что невозможно вычлениить из АФ ПР какую-либо часть без разрыва связей. Все авторитетные предметные рубрики связаны друг с другом ссылками, поэтому трудно установить, где и возможно ли вообще разорвать эти связи и насколько полноценным окажется такой выделенный фрагмент.

Подробнее о затронутых проблемах можно прочитать в сборнике "Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах" (2).

Литература

1. Бахтурина Т.А., Сукиасян Э.Р. Новые терминологические стандарты // Науч.-техн. б-ки. – 1998. – №6. – С.3-12
2. Предметный поиск в традиционных и нетрадиционных информационно-поисковых системах: Сб. науч. тр. /Российская национальная библиотека. – СПб., 1999. – Вып. 13. – 208 с.
3. Руководство по созданию и ведению предметных авторитетных/нормативных и ссылочных записей: Пер. с англ. / Рос. Нац. б-ка. – СПб., 1998. – 68с.
4. Серебрянникова Т.О., Гринина Р.Ф., Сватикова В.А. Профессиограмма каталогизатора //Социодинамика и социоструктура библиотечной профессии: Сб. науч. тр. – СПб, 1993. – С. 133-141.
5. Guidelines for authority and reference entries (GARE) / IFLA. – London: IFLA International Programme for UBC. – 1984. – 40 p.
6. Guidelines for subject authority and reference entries (GSARE) / IFLA. – M(nchen; New Providence; London; Paris: Saur, 1993. – 62 p.
7. Schunier H.F. The Relationship of Authority Control to the Library Catalog // Illinois Libraries. – 1980. – Vol. 62. – № 7. – P. 559-603.
8. Tillet B. Considerations for authority control in the online environment // Cataloguing and Classification Quarterly. – 1989. – Vol.9. – №3. – P.1-12.

А.С.Павлова

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА "БИБЛИОТЕКИ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ"

Курс "Библиотеки семейного чтения" (в дальнейшем – БСЧ) разработан в СПбГУКИ. Как учебная дисциплина он включен в учебный план библиотечно-информационного факультета с 1993 – 1994 учебного года.

Одно из очевидных достоинств современной системы образования заключено в способности гибко реагировать на изменения в общественной жизни. Возникшая в конце 1980 – начале 90-х годов социокультурная

ситуация поставила общедоступные библиотеки перед необходимостью разработки новой стратегии перестройки библиотечно-библиографического обслуживания. Магистральным направлением ее стало создание условий для наиболее полного удовлетворения читательских запросов, преобразование традиционных массовых библиотек в центры образования, культуры и информации. сочетающие библиотечно-информационные и досуговые функции.

Одним из способов реализации новой культурной стратегии стала специализация общедоступных библиотек. Она предполагает закрепление за конкретной библиотекой определенных направлений деятельности, которые соответствуют потребностям реальных и потенциальных читателей конкретного микрорайона. Специализация дает возможность ориентироваться на меняющиеся потребности и предпочтения читателей, заставляет разрабатывать гибкую библиотечную политику.

БСЧ, как вариант специализации общедоступных библиотек, возникли в конце 80-годов. Их появление обусловлено необходимостью решения комплекса объективно существующих проблем. Наиболее значимые из них следующие:

- нарастающие в обществе процессы гуманизации; усиленное внимание библиотек к личности человека;
- пристальный интерес к проблемам семьи, детства со стороны общества, различных социальных институтов, т.ч. и библиотек;
- возрождение духовных связей между поколениями через возрождение забытых традиций семейного чтения;
- решение общенациональной проблемы формирования положительного отношения к чтению, особенно у подрастающего поколения;
- низкая, по мнению социологов, эффективность воздействия семьи и школы на чтение детей;
- отсутствие психолого-педагогической и библиотечно-библиографической подготовленности родителей к воспитанию ребенка как читателя и др.

Таким образом, включение курса “ БСЧ” в систему библиотечно-библиографического образования обусловлено потребностями практики и необходимостью повышения качества подготовки библиотекаря-библиографа высшей квалификации.

Цель изучения курса – интегрировать имеющиеся у студентов знания из ранее изученных дисциплин и сформировать у них новую систему знаний, умений и навыков об организации и функционировании БСЧ, необходимых для практической работы с семьями.

Задачи курса:

- изучить теоретические основы организации и деятельности БСЧ;
- ознакомиться с практическим опытом работы БСЧ;

– сформировать творческий подход к работе с семьей, способность на профессиональном уровне решать многообразные проблемы БСЧ

Курс носит междисциплинарный характер и основан на изучении таких дисциплин, как психология, педагогика, обслуживание читателей, других специальных предметов и соответствующих литературных источников. Он изучается в 8 семестре и завершается зачетом.

Программа предусматривает лекционные и практические занятия, самостоятельное изучение литературных источников, выполнение системы групповых и индивидуальных заданий. Отбор проблематики курса отражает современные достижения научной мысли и практики. Критерием отбора явилось представление специалистов о новой парадигме образования 21 века, концептуальной основой которой признается акмеологическая теория. Она ориентирована не на простое усвоение растущим человеком знаний и умений вообще, а на подготовку к самообразованию, самообучению, саморазвитию, на постепенное созревание личности.

Формирование человека осуществляется через его развитие. Воспитание и обучение – ядро образовательного пространства, в котором представлены разнообразные науки: психология, педагогика философия, литература, история и т.д. Прямое отношение к этому образовательному полю имеет наука о чтении и, в частности, одна из его разновидностей – семейное чтение и его организация в условиях общедоступных библиотек. Именно семейное чтение пробуждает у ребенка с младенчества интерес к книге, готовит взаимоотношения читателя и книги, способствует включению в книжную культуру и, таким образом, закладывает основы читательского развития личности.

В связи с изложенной концепцией студенты изучают следующие темы: “Особенности организации и функционирования БСЧ”, “Социальные, психолого – педагогические и библиотечковедческие проблемы семейного чтения”, “Методики организации семейного чтения в условиях взаимодействия семьи и библиотеки”. “Семья как объект исследования и деятельности БСЧ”, “Социально-демографический и психологический портрет читателя БСЧ”, “Основные направления деятельности библиотек с семьей”, “Профессиональные требования к библиотекарю – организатору семейного чтения”.

Современная концепция обучения, нетрадиционные требования к специалистам предполагают поиск и новых подходов к изучению курса, решению задач активизации мыслительной деятельности и организации планомерной самостоятельной работы в течение семестра.

Проблемы развития познавательной активности, самостоятельной работы студентов и их готовности к самообразованию столь же стары, как и сама система профессионального образования. Однако в новых условиях они требуют оптимизации. Это связано с падением престижа биб-

библиотечной профессии, отсутствием гарантии трудоустройства, с “выходом” на первые роли личных деловых качеств и профессионализма. Последнее определяется способностью специалиста постоянно обновлять свои знания и приспосабливать их к меняющимся потребностям библиотечной действительности

Таким образом, в условиях конкурентного рынка рабочей силы повышается роль познавательной деятельности и активности, самостоятельной работы, самообразования будущих специалистов.

В рамках данного сообщения мы не имеем возможности дискутировать о сущности самостоятельной работы студентов. Однако заметим, что под ней мы понимаем ту работу, которая совершается и в аудитории под руководством преподавателя, и вне ее. Самостоятельная работа в аудитории имеет своей целью активизировать внимание, волю, память, мышление студента для выполнения на лекционном материале обобщений, сравнений, выводов, критического анализа и т.п.

Лекция, в силу своих явных достоинств, по-прежнему занимает центральное место среди существующих методов обучения. Она знакомит студентов с системой знаний, научными исследованиями преподавателя, является школой научного мышления для студента. Однако, даже несмотря на добросовестную запись лекционного материала, студенты часто воспринимают информацию пассивно и фиксируют ее механически.

Очевидна необходимость создания таких ситуаций преподавателем, которые стимулировали бы умственную активность студентов. Так, перед раскрытием вопроса “Современное понимание семейного чтения” студенты пытаются дать свое определение термина и пишут небольшое сочинение в течение 5 – 7 минут на тему “Семейное чтение в моей жизни”. Этот прием первоначально вызывает интерес, а когда перед раскрытием теории вопроса они получают установку на выполнение другого задания – после прослушивания части лекции – сделать критический разбор двух мнений о термине “семейное чтение”, их внимание и интерес к лекции возрастает. Интересен и другой прием, когда перед лекцией студент получает задание внимательно прослушать и записать лекцию, а потом в течении 4-5 минут составить ее план.

Как уже отмечалось, курс “БСЧ” носит интегральный характер, поэтому во время изложения лекционного материала уместны вопросы, отвечая на которые студенты интегрируют знания, полученные из других курсов, например, “дайте определение терминов акмеология и семья”, “назовите особенности современной семьи”, “перечислите возрастные этапы жизнедеятельности человека, охарактеризуйте особенности развития, потребности в чтении и предполагаемый круг чтения по каждому возрастному периоду”. Опыт показывает, что подобные приемы активи-

зируют мыслительную деятельность студентов, заставляют их думать, искать, самостоятельно работать с опорой на уже имеющиеся знания.

На наш взгляд, весьма удачным было включение в методику преподавания метода структурирования. Так, по теме "Социальные, психолого-педагогические и библиотечные аспекты семейного чтения" студенты получают краткую, но значимую информацию, в которой вычленены основные понятия. Затем дается задание самостоятельно подобрать литературу и определить ее объем, осмыслить полученную информацию и соотнести ее с лекционным материалом, после чего составить структурно-логическую схему по изученной теме. Такой метод не требует от студента подробного конспектирования, позволяет преподавателю оперативно выявить степень усвоения каждым студентом сложной темы, увидеть пробелы в знаниях (общеобразовательных и специальных), наметить перспективы дальнейшей работы. Метод способствует формированию профессиональных качеств и, что является наиболее значимым и ценным, – закрепляет знания, полученные в курсах "Психология чтения" и "Профессиональное чтение библиотекаря-библиографа". Выполняя структурно-логическую схему, студенты закрепляют навыки работы с текстом.

Особенность самостоятельной работы вне аудитории заключается в том, что основным источником получения информации и выполнения задания является книга. Задания на самостоятельную работу вне аудитории ставят студента в ситуацию поиска, подбора и изучения литературных источников. В результате студент представляет рефераты, различные схемы, доклады, результаты анализа документальных потоков и т.п.

Практические занятия логически продолжают работу, начатую на лекции. На них студент овладевает лекционным материалом на ином, более высоком уровне (умений, навыков, трансформации), развивает аналитические способности, учится творчески подходить к выполнению задания, формирует научное мышление, приобретает навыки научного исследования. В курсе "БСЧ" на практические занятия вынесены темы, требующие детализированного, углубленного или расширенного изучения лекционного материала. Темы практических занятий ежегодно варьируются в зависимости от контингента студентов (их интересов, опыта работы).

Наиболее целесообразной для самостоятельного изучения, на наш взгляд, является тема "Основные направления деятельности БСЧ". Каждый студент получает индивидуальное задание проанализировать документальный поток по теме за два года по периодическим изданиям. Предлагается и схема для анализа. Завершая анализ документального потока, студент делает заключение об основных направлениях деятельности библиотек на основе сравнительного анализа теории и реальной практики, формирует свои рекомендации.

В практике преподавания курса широко используются проблемные задания как диагностическое средство, развивающее познавательную самостоятельность. Студенты выполняют такие практические задания, как "Разработка презентации книги или журнала", "Составление программы чтения" для конкретной библиотеки. Выполнение подобных занятий вызывает трудности у студентов, т.к. предполагает значительные временные затраты. Поэтому традиционно используется так называемый метод делегирования полномочий. Он заимствован нами из библиотечной практики, в которой под делегированием понимается передача руководителем части своих полномочий в решении тех или иных вопросов подчиненному. Метод делегирования предполагает работу студентов небольшими группами (4 – 5 человек). Функцию руководства осуществляет наиболее сильный студент.

В процессе преподавания курса "БСЧ" решаются, также, и другие задачи, к числу которых можно отнести, например, развитие способностей четко формулировать задачи, выявлять наиболее целесообразные методы научного исследования семейного чтения и т.п.

Все вышеизложенное развивает мыслительные способности студентов, закрепляет их умения и навыки, позволяет сформировать новые профессионально значимые знания и готовность использовать их для решения конкретных практических задач.

П.Н.Базанов

ИЗДАТЕЛЬСТВА И ПЕРИОДИКА ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ «ПЕРВОЙ ВОЛНЫ» РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ*

В изучении русской эмиграции отсутствуют работы, посвященные теме статьи. Немногочисленные публикации, в которых затрагиваются издательства русских эмигрантских политических объединений, носят эпизодический характер и являются скорее констатацией факта их существования. Внимание в большинстве статей и разделов в учебной и научной литературе сосредоточено на издательствах, выпускавших художественную литературу.

В то же время даже в России есть довольно большое количество источников по этому вопросу. К ним относятся собрания самих книг, брошюр и периодических изданий, выпущенных этими партиями, хранящиеся в крупнейших и специализированных библиотеках. Затем многочис-

* Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, № проекта 99-06-80468. 1999 г.

ленные архивные материалы, различными способами попадавшие в Россию (дар самих эмигрантов, архивы, захваченные и вывезенные СМЕР-Шем и МГБ в 1944-1945 гг., материалы, выкупленные в послевоенное время и т. д.). И, наконец, воспоминания эмигрантов, в которых есть фрагменты материалов по интересующему предмету. Использование источников различной ценности и достоверности позволяет претендовать на научное изучение темы.

В данной работе затрагивается только издательская деятельность политических партий Русского Зарубежья. Под последним термином имеется в виду его классическое определение М. Раева, относящееся к «первой» волне (1920-1940 годы).

В рамках агитации и пропаганды все политические организации русской эмиграции придавали своей издательской деятельности большое значение. Сам факт возможности что-либо печатать говорил о жизнеспособности организации, вне зависимости от ее численности и влиятельности. По типам и видам изданий в этот период присутствовали книги, брошюры, листовки, плакаты, газеты, журналы и периодические сборники. Их можно разделить на группы: для эмигрантского читателя и для распространения на территориях контролировавшихся советскими властями, последнее всячески преувеличивалось.

По своей принадлежности всю печать русской эмиграции можно условно выделить в две категории. Первая – собственно партийные издания, выпущенные самой организацией или принадлежащим ей издательством (чаще всего с пометкой на обложке или титульном листе о принадлежности к данной организации или каким-либо специфическим лозунгом). Вторая группа, т. н. «ориентирующиеся» на политические организации: издания, издательства, редакции периодических органов и их печатная продукция. При этом «ориентация» определяется текстологическим анализом произведений печати, их соответствием идеологии и программе конкретной партии, группы, фракции, наличием среди издателей, редакторов или авторов членов или сторонников организации. Последний вариант более дискуссионен, из него прямо вытекает, что конкретный автор считает так-то, а его оппонент совсем по-другому и оба при этом полностью правы. Считать ли «Современные записки» эсеровским журналом, «Дни» эсеровской газетой, а «Возрождение» правонацетским органом?

Для периодических партийных изданий была характерна следующая тенденция. Основанные в эмиграции газета или журнал, как партийный орган конкретной организации или группировки, с течением времени не только теряли свою партийно-фракционную принадлежность и переходили на позиции около партийности, но и все больше отходили от поли-

тики в сторону литературы, философии или просто описания эмигрантского быта.

Взаимосвязь между издательствами, периодикой и политической партией была обоюдной. Не только партийная организация давала название издательству, серии книг и брошюр, газете или журналу, но и в свою очередь их имя могло стать названием партии, союза, группы, фракции и т. д. Так не только название партий присутствовало в наименовании периодического органа, обычно после ключевого слова («Вестник», «Труды», «Газета», «Листок» и т. д.), но и, наоборот, по названию газеты или журнала стали называть политическую организацию или течение (группа «Заря», группа «Возрождения», «новоградцы», «утвержденцы», «сменовеховцы» и т. д.). В принципе это соответствует российской политической традиции, как дореволюционной, так и современной.

Принято считать, что только политические организации оказывали разнообразную помощь, главным образом финансовую, различным издательствам и периодическим органам. В истории русской эмиграции были прямо противоположные случаи. Так, известный харбинский книжный магазин «Пламя» при одноименном издательстве предоставил «Ордену Крестоносцев» помощь в виде канцелярских принадлежностей и 24 комплекта журнала «Воля России» (1).

Внутрипартийная борьба заставила троцкистскую фракцию ВКП(б) обзавестись своими издательствами и периодическими органами в Русском Зарубежье. Так издательство «Гранит» выпускало сочинения Л.Д. Троцкого («Моя жизнь», «История русской революции», «Перманентная Революция»), предназначенные для переправки в СССР. Сразу после высылки из Советской России по инициативе Л.Д. Троцкого создается «Бюллетень оппозиции (большевиков-ленинцев)» (Париж – Берлин – Цюрих – Нью-Йорк, 1929–1941). Формальным редактором-издателем этого журнала был до своей загадочной смерти сын Троцкого Лев Седов. Всего за время существования этого периодического издания вышло 87 номеров, оформленных в виде 65 томов. Авторами этого органа были практически только троцкисты. К «Бюллетеню оппозиции» внимательно относились высшие советские правящие круги и его регулярно читал И.В. Сталин (2).

Издательство «Скифы» возникло в Берлине осенью с целью выпуска литературы для партии левых эсеров. Возглавлял это издательство Е.Г. Лундберг. Круг авторов, печатавшихся в издательстве, не ограничивался политическими деятелями. В нем вышли произведения А. Блока, С. Есенина, Н. Клюева. По мере своего существования «Скифы» все больше становились «сменовеховским» издательством, а издаваемая продукция предназначается к распространению на советском книжном рынке. Конец издательства «Скифы», как ориентирующегося на левых эсеров, связан с

тем эпизодом, когда Е.Г. Лундберг сжег весь тираж, изданной им самим антикоммунистической брошюры Льва Шестова «Что такое русский большевизм». «Это казалось тем более необъяснимым, что издателя и автора связывала многолетняя дружба» (3). По компетентному мнению профессора И.А. Шомраковой: «Издательство работало, по-видимому, до середины 1920-х гг.» (4).

К крайне левому политическому флангу примыкали меньшевики. В Советской России к концу гражданской войны были исчерпаны все возможности для выхода их партийной литературы. К концу 1920 г. для меньшевиков стала фактически закрыта советская пресса, попытки издания брошюр и листовок в корне пресекались. Поэтому появилась идея создания собственного партийного органа на страницах, которого меньшевикам можно было бы разрабатывать идеологические постулаты и лозунги и заниматься координационной работой. Конечно, на родине такой орган существовать не мог. Поэтому таким изданием левых меньшевиков в Берлине (а с 1933 г. в Париже, с 1940 в Нью-Йорке) стал журнал «Социалистический вестник» (1921-1963 гг.). Первоначально Заграничная делегация РСДРП собиралась издавать бюллетень на немецком или русском языках, но с приездом в Германию своего лидера Ю.О. Мартова решено было выпускать журнал как центральный орган партии. Последний и стал первым главным редактором «Соц. вестника», по воспоминаниям современников он был «подлинной душой и нянькой журнала» (5).

После смерти Ю.О. Мартова его прерогативы были поделены. Главой партии стал Ф.И. Дан, а редактором Р.А. Абрамович (Рейн). Несмотря на братскую помощь немецких социал-демократов, которые дали, прежде всего, в долг бумагу, издательская компания меньшевиков столкнулась с большими трудностями. Финансы для выпуска первых номеров удалось получить благодаря благотворительной лотерее-распродаже книг, впоследствии денежные средства стали поступать от «неизвестных» друзей из США и Франции. Но самым важным было то, что часть тиража закупало немецкое социал-демократическое издательство «Фрайхайт». Журнал печатался в небольшом местечке Кирххайне под Берлином, так как там типографские расходы были значительно меньше, чем в столице. Всеми техническими вопросами занимались сотрудники журнала Е.Л. Бройдо и К.Л. Клячко. При «Социалистическом вестнике» регулярно издавались листовки, вкладыши, брошюры и даже книги. По своей тематике они были самыми разнообразными – от обычной партийной конъюнктуры до основательных работ и мемуаров. Их авторами, также как и статей в «Соц. вестнике», выступал очень узкий круг меньшевиков. Кроме вышеупомянутых, наиболее часто печатались на его страницах, на протяжении многих лет Б.И. Николаевский, Б.Л. Двинов (Гурвич), С.М.

Шварц, Д.Ю. Далин. Этот круг авторов считал себя единственными последовательными марксистами и, по словам писателя и политического деятеля Р.Б. Гуля: «кроме своего «Социалистического вестника» ни в каких русских зарубежных изданиях не участвовали, чтобы не оскорбиться «буржуазностью» (6). Меншевики «Социалистического вестника» были малочисленной и совершенно не влиятельной группировкой в Русском Зарубежье, так как их основная политическая формула: социализм в России такой, потому что страна плохая и народ дикий, не пользовалась сочувствием даже у левых эсеров и правых меньшевиков.

Известность же «Социалистического вестника» базировалась на прекрасной осведомленности о положении дел в верхах большевистской партии. Журнал был компетентнее всех эмигрантских периодических изданий о причинах перестановок в руководстве РКП(б) – ВКП(б), о расколах и фракциях, об альтернативах социалистического развития. «Соц. вестник» не только подпольно расходился на всей территории СССР, но и на него подписывались в обязательном порядке советские учреждения от Политбюро и ЦК до провинциальных обкомов.

Журнал стал связующим идеологическим центром меньшевиков, вокруг него стали образовываться местные организации в виде групп поддержки: парижская, гамбургская, брюссельская, рижская, брюссельская, нью-йоркская. Е.Л. Елфимов, работавший с неопубликованными материалами по «Соц. вестнику» в фонде Б.И. Николаевского Гугеровского архива, вообще считает: «Видимо именно благодаря «Социалистическому вестнику» меньшевики как организованное целое просуществовали в эмиграции дольше любой другой политической партии из действовавших с дореволюционных времен» (7).

Правые меньшевики во главе с Ст. Ивановичем (Португейс) и А.Н. Потресовым издавали в Берлине двухнедельник «Заря» (1922-1925 гг.). В честь этого органа их объединение получило название группа «Заря». На страницах двухнедельника главное внимание уделялось критике большевиков и левых меньшевиков из «Социалистического Вестника», который они прозвали «Социалистическим сплетником». В середине 20-х гг. вместе с эсерами из Крестьянской России» группа «Заря» вошла в республиканско-демократическое объединение.

Самыми левыми из многочисленных эсеровских эмигрантских фракций была группа «Воля России». Свое название группа получила в честь одноименной ежедневной газеты, издававшейся в Праге (окт. 1920-дек. 1921). С января 1922 г. «Воля России» стала выпускаться в виде «толстого» еженедельного журнала большого формата. Правда периодичность быстро снизилась до двух раз в месяц, а потом до одного в 1925 г. с неизбежным уменьшением формата. Во время пребывания в Чехословакии «Воля России» пользовалась финансовой поддержкой местного прави-

тельства в рамках т. н. «русской акции». Как вспоминал секретарь редакции М. Слоним: «Эта финансовая поддержка с каждым годом сокращалась, но она – вместе с поступлениями от подписчиков и продажи – обеспечивала скромную смету журнала» (8).

Перемены в редакции «Воли России» отражали фракционную борьбу в партии социалистов-революционеров. Газету редактировал коллектив: Е.Е. Лазарев (издатель), В.М. Зензинов, В.И. Лебедев, В.В. Сухомлин. С газетой активно сотрудничали известные вожди эсеров А.Ф. Керенский, В.М. Чернов, М.Л. Слоним. После фракционного размежевания в их партии из журнала ушли В.М. Зензинов, А.Ф. Керенский, О.С. Минор и В.М. Чернов, а редакция пополнилась Е.А. Сталинским, а М.Л. Слоним стал ее секретарем. «Воля России» отличалась от других эмигрантских периодических органов повышенным интересом к советской литературе.

Еще в Пражский период при периодическом органе было создано издательство «Воля России». Деятельность издательства была наиболее активна в периоды 1920-21 и 1924-25 гг. В состав редакции издательства кроме вышеупомянутых лиц входили В.Я. Гуревич, Ф.С. Мансветов, С.П. Постников. В первый период вышли книги, посвященные крестьянским и кронштадтскому восстанию, поражению белого движения (Раковский Г. «Конец белых») и несколько мелких пропагандистских брошюр. Во второй период преобладают более основательные работы: Чернов В. М. «Конструктивный социализм», Сталинский Е.А. «Пути революции», и т. д. (9). Кроме того, издательство выпустило первый аналитико-исследовательский сборник о русской эмиграции «Русские в Праге 1918-1928 гг.» (редактор-издатель С.П. Постников). В 1927 г. редакция «Воли России» и издательство перебрались в Париж и приобрели типографию, переименованную в «Франко-славянскую». «Однако надежды, что доход от типографии сделает возможным дальнейший выпуск журнала, не осуществились, и в 1932 году выпуск журнала прекратился, а типография была передана кооперативу ее работников во главе с Л. Г. Раузенем» (10).

Большое значение придавала эсеровская редакция распространению своей печатной продукции. Связи редакции были обширны и простирались не только на всю Европу, но и на Америку с Азией (11). Особое внимание, конечно, придавалось доставке «Воли России» в метрополию. Для этого активно использовалась советско-финская граница на Карельском перешейке. В 1921 г. редакция даже приобрела право продавать свою газету в железнодорожных киосках в Финляндии (12). Особенно этот процесс усилился во время Кронштадтского восстания, когда эсеры ожидали свержения большевистской власти политически близкими кругами кронштадцев. Надежды были настолько велики, что редакция в срочном порядке 16 марта писала своему представителю в городе Терио-

ки (ныне Зеленогорск) В.Н. Тукалевскому: «Немедленно при освобождении Петрограда открыть отделение конторы «Воли России» на Невском, обязательно с большой витриной на улицу. Первое время необходимо будет широко раздавать газету бесплатно, лишь постепенно организуя розничную продажу» (13). Агитационные материалы должны были бесплатно распространяться в рабочих кварталах Петрограда и пригородов (14).

Центральным органом партии социалистов-революционеров являлся журнал «Революционная Россия» (1921-1931). Первоначально журнал печатался в Юрьеве (ныне Тарту, Эстония) в типографии Эд. Бергмана. Фактическим главным редактором стал известный эсеровский лидер В.М. Чернов, живший в то время в Эстонии. Объем журнала был 32 страницы (2 печатных листа), периодичность два номера в месяц, постепенно стали выходить сдвоенные номера, но уже в виде ежемесячника в 48 страниц. По данным профессора С.Г. Исакова (исследователя русской эмиграции в Эстонской республике): «В. Чернов и его сподвижники пытались через принаровские русские деревни переправлять в Советскую Россию эсеровскую литературу» (15). В янв.-дек. 1922 г. журнал был переведен в Берлин, а с конца того же года в Прагу, где он и просуществовал до закрытия.

По характеру содержания журнал был чисто политическим. В нем помещались программные и теоретические статьи эсеров. После размежевания с группой «Воля России» «Революционная Россия» становится трибуной фракции В.М. Чернова и получает новый подзаголовок «центральный орган Заграничной делегации эсеров» (16).

Правые эсеры во главе с А.Ф. Керенским (главный редактор) выпускали в Берлине ежедневную газету «Дни» (1922-1933, с 1925 г. в Париже). Газета объединяла небольшой круг сторонников бывшего первого лица России. В «Днях» активно сотрудничали Е.Д. Кускова, С.Н. Прокопович, В.М. Зензинов, литературным отделом заведовали писатели М.А. Алданов, М.А. Осоргин. Мало известно, что до «Дней» А.Ф. Керенский редактировал газету «За Россию» (Париж, 1919-1921). Политическая направленность этого периодического органа была идентична своему более известному преемнику. Издание имело небольшой тираж и распространялось главным образом бесплатно по заявкам заинтересованных лиц и организаций (17). В Париже посредником по реализации тиража «За Россию» было «Издательство Я. Поволоцкого и К» (18).

Самым правым среди эсеровских изданий считается журнал «Современные записки» (Париж, 1920-1940). Его редактировал авторский коллектив, состоящий из пяти членов партии социалистов-революционеров: И.И. Бунаков – Фундаминский, М.В. Вишняк, А.И. Гуковский, В.В. Руднев, Н.Д. Авксентьев. Вопреки объявленному в первом номере «принци-

пу широкой демократической внепартийности» первые номера были совершенно эсеровскими. Многочисленные мнения исследователей (19) основаны на послевоенных воспоминаниях М.В. Вишняка (20) и относятся к тому времени, когда под влиянием И.И. Бунакова-Фундаминского журнал действительно приобрел характер религиозно-философского органа. Максимальный тираж журнала «Современные записки» достигал 2000 экз., средний объем каждого номера 300-400 страниц. Всего за время существования журнала вышло 70 номеров. С 1929 по 1940 годы при журнале существовало издательство, выпустившее около 50 наименований в серии «Библиотека Современных Записок».

Большое количество эсеровских периодических органов объясняется, прежде всего, финансовой поддержкой, которую получали все их группы и фракции от чехословацкого правительства, состоявшего из представителей братских крестьянских партий. Другим фактором, о котором нельзя забывать было наличие дореволюционного опыта издательской деятельности за границей. Многим деятелям революционного движения и эсерам и эсдекам нужно было просто возобновить свои связи, а не заниматься налаживанием издательской деятельности с самых основ в отличие от более правых организаций.

На основе эсеровских зарубежных групп возникли две известные партийные организации. Первую создал в 1921 году известный политический деятель, глава боевой организации партии эсеров – Б.В. Савинков, его партия называлась «Народный Союз Защиты Родины и Свободы» (НСЗРиС). Среди известных представителей русской культурно – политической элиты, примкнувших к союзу, наиболее известны Д.С. Мережковский, З.Н. Гиппиус, Д.В. Философов. Последний являлся соредактором (вместе с Б.В. Савинковым) газеты «За свободу» (Варшава, 1920-1932), которая до ноября 1921 г. называлась «Свобода». Численный состав НСЗРиС не известен, хотя вооруженные отряды, признававшие авторитет Б.В. Савинкова, насчитывали 20 тыс. человек (21). Финансовую помощь савинковская организация получала от польского правительства во главе с Ю. Пилсудским. НСЗРиС распался после ареста и покаяния своего лидера в Москве в 1924 г.

После революции и гражданской войны конституционно-демократическая партия (народной свободы) распалась по идеологическим мотивам на три основные, хотя и неравнозначные группы.

Первой из них была группа П.Н. Милокова, она группировалась вокруг самой крупной газеты Русского Зарубежья – ежедневные «Последние новости» (Париж, 1920-1940). В течение первого года существования эта газета редактировалась известным журналистом М. Л. Гольдштейном, но затем ее редактором и автором большинства публицистических статей становится П.Н. Милоков. Всю техническую и собственно редак-

торскую работу выполнял А.А. Поляков. «В начале своего существования «Последние новости», очевидно, получали субсидии из различных источников, в том числе, возможно, от некоторых правительств, но вскоре благодаря своей широкой популярности, стали в финансовом плане независимыми» (22). Исследователь эмигрантской журналистики профессор Г.В. Жирков считает, что главным фактором получения дотаций была помощь русских капиталистов. «Недаром председателем ее правления в 1924-1940 годах был крупный текстильный фабрикант А.И. Коновалов» (23). Самый большой тираж для газеты Русского Зарубежья исследователями и современниками указывается по разному: М. Раев – 23 тыс. экз.(24), Г.В. Жирков – 30 (а порой 35) тыс.(25), Р.Б. Гуль – 40 тыс. (26).

В образованную П.Н. Милюковым «Парижскую демократическую группу партии Народной свободы» вошла небольшая часть членов кадетской партии, оказавшейся в эмиграции. Это были политики, поддерживавшие т.н. «новую тактику», призывавшую к союзу с социалистами и осуждавшую белое движение. Первоначально в группе было всего 20 членов, хотя впоследствии ее количество и возросло, отношение большинства эмиграции к этой организации было отрицательным. В 1924 г. группа П.Н. Милюкова вошла на правах коллегияльного члена в «Республиканско-демократическое объединение». Фактически вся деятельность проходила в рамках деятельности газеты «Последние новости» и издательства РДО.

Основная часть кадетской партии сплотилась вокруг другой известной ежедневной газеты «Руль» (Берлин, 1920-1931). Газета издавалась под редакцией В.Д. Набокова, И.В. Гессена, А.И. Каминки. Роли редакторов распределялись так: А.И. Каминка брал на себя всю техническую сторону, И.В. Гессен непосредственное редактирование, а В.Д. Набоков осуществлял политическое руководство как признанный лидер кадетов. После трагической гибели В.Д. Набокова его функции перешли к двум другим сотрудникам редакции, но они не пользовались таким моральным авторитетом у членов своей партии. Тираж «Руля» равнялся 20 тыс. экз., и делал газету третьей в Русском Зарубежье, уступая только парижским «Последним новостям» и «Возрождению».

И. В. Гессен основал журнал, посвященный публикации документов и воспоминаний о революции и гражданской войне «Архив русской революции». Путем заключения выгодного договора с немецкой фирмой «Газетное и книжное издательство «Ф. Ульшштейн» было основано в Берлине издательство «Слово» (1920-ок. 1937). Вопреки мнению некоторых исследователей о полной независимости и аполитичности этого издательства (27) это не совсем верно. Вероятно, руководство центра кадетской партии искало способ полуполюгальной доставки своей печатной

продукции на родину. Поэтому, хотя издательство и выпускало собрания сочинений М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, прозу М.А. Алданова, В.В. Набокова-Сирина, мемуары и исторические исследования П.Н. Милюкова, Ю. Данилова, это было лишь ожиданием момента, когда в Россию можно будет отправлять политическую литературу. Не должно смущать и то обстоятельство, что И.В. Гессен как руководитель издательства «Слово» всячески откровенно отказывался от своей политической роли в редакции «Руля». Это тоже была заранее продуманная акция введения в заблуждение советских органов.

Правое крыло кадетов объединилось вокруг правоцентристской ежедневной газеты «Возрождение» (Париж, 1925-1940, с 1936 г. еженедельник). В принципе группу политиков, решивших заняться формулированием новой идеологии для «Возрождения России», нельзя уже считать ни кадетской, ни традиционно монархической, но газета «Возрождение» еще была создана в рамках старых политических структур и связей. Редакторами газеты были П.Б. Струве (1925-1927) и Ю.Ф. Семенов (1927-1940). Финансировал газету известный армянский нефтепромышленник А.О. Гукасов (Гукасянц). При газете было создано книгоиздательство «Возрождение». Это книгоиздательство примечательно тем, что единственное занималось торговлей и производством грампластинок. Особенно выделялось «Возрождение» кругом своих авторов: П.Б. Струве, Ю.Ф. Семенов, И.А. Ильин, С.С. Ольденбург, И.А. Бунин, И.С. Лукаш, Д.С. Мережковский, И.С. Шмелев, Б.К. Зайцев, В.В. Шульгин и многие другие.

Подавляющее большинство русских эмигрантов придерживались монархических взглядов, но пресса монархических организаций была крайне незначительна. Это объясняется несколькими факторами. Прежде всего, монархическое движение делилось на три идеологических течения: самодержавное, конституционное и парламентарное. Во-вторых, раскол в самой династии Романовых на «кирилловцев» (сторонников великого князя Кирилла Владимировича) и «николаевцев» (сторонников великого князя Николая Николаевича) запутывал приверженцев царской власти. Если к этому добавить и традиционное деление всех организаций на «непредрежденных» и «предрежденных», на «ультрафиолетовых» (сторонников идеологической борьбы) и «активистов» (приверженцев активных действий), то картина полного организационно-идеологического разброда очевидна.

Во главе всех монархических организаций по идее должен был стоять «Высший Монархический Совет». Он был создан на съезде русских эмигрантских организаций в Рейхенгалле в Баварии. Председателями его были в этот период последовательно Н.Е. Марков 2-й (1921-1926), А. Н. Крупенский (1926-1939), П.В. Скаржинский (1940-1956). Первым печат-

ным органом ВМС стал одноименный еженедельник, выходивший в Берлине. С ВМС был также связан журнал «Двуглавый орел» (28). Последний журнал выходил в два этапа (Берлин, 1920-1922.-Вып.1-31 и Париж, 1926-1931.-Вып.1-42). В первый период своей деятельности он выходил 2 раза в месяц и его редактором был черносотенец Н.Е. Марков 2-й, а во второй журнал стал ежемесячником под редакцией М.К. Горчакова. Он основал в Париже издательство «Долой зло!» по печатанию книг, «раскрывающих опасную для человечества работу темных сил масонства, сектантства, социализма, иудаизма» (29).

«Российский имперский союз» был молодежной монархической организацией, созданной в 1929 г. под руководством Н.Н. Рузского. Союз издавал «Временник РИС» (Париж, 1930-1932) и брошюры типа «Краткого конспекта Программы Российского имперского Союза» (1934 г.), направленные главным образом против «кирилловцев». РИС даже на эмигрантском политическом фронте отличался непримиримостью и склонностью к «навешиванию ярлыков» своим оппонентам и конкурентам.

На монархические организации ориентировались многие периодические издания: «Царский вестник» (1928-1940, Н.П. Рклицкий), «Русский голос» (1931-1941, В.М. Пронин), «Общий путь» (Париж, 1925, издатель В. Ростиславов) и многие другие.

Отдельному рассмотрению подлежит политическая деятельность в издательском деле эмигрантских организаций, сформированных на принципах совершенно новых идеологических течений. К таким организациям относятся: сменовеховские и евразийские группы, младороссы, пореволюционеры (национал-максималисты, утвержденные, новоградцы), солидаристы-новопоколенцы, фашисты и т. д.

Литература

1. ГАРФ, ф. Р-5881, оп. 2, д. 994, л.1.
2. Жирков Г.В. Между двух войн: Журналистика русского зарубежья. – СПб., 1998. – С. 66.
3. Костиков В.В. Не будем проклинать изгнание...(Пути и судьбы русской эмиграции). – М.: Междунар. отношения, 1990. – С.172.
4. Шомракова И.А. Издательское дело Русского Зарубежья (1918-1940 гг.) // Издательское и библиографическое дело Русского Зарубежья (1918-1998). – СПб., 1999. – С. 37.
5. Елфимов Е.А. Меньшевистский журнал «Социалистический вестник» в первые годы эмигрантского существования // Культура российско-го зарубежья. – М., 1995. – С.190.
6. Гуль Р. Одвуконь два. – Нью-Йорк: Мост, 1982. – С.151.
7. Елфимов Е.А. Указ. соч. – С.195.
8. Слоним М. «Воля России» // Русская литература в эмиграции. – Питтсбург, 1972 – С.291.

9. Русские в Праге. – Прага: Воля России, 1928. – С.203.
10. Слоним М. Указ. соч. – С. 292.
11. См. подробнее ГАРФ, ф. Р-5959, оп. 1, д. 1-47, посвященные переписке редакции «Воли России» о продаже, обмене и бесплатном распространении своей издательской продукции.
12. ГАРФ, ф. Р-5959, оп. 1, д. 29, лл. 53,56.
13. Там же, л. 78.
14. Там же, л.85.
15. Исаков С.Г. Русские в Эстонии 1918-1940.-Тарту, 1996. – С.170.
16. Политические партии России в контексте ее истории. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – С.270.
17. ГАРФ, ф. Р-5883, оп. 1, д.1, лл. 1-164.
18. Там же, л. 120.
19. См. например: Раев М. Россия за рубежом. – М.: Прогресс-Академия, 1994. – С.113 – 117; Шомракова И.А. Книжное дело русского зарубежья и возрождение русской культуры // Возрождение культуры России: книжно – библиотечное дело, вып.5. – СПб., 1997. – С.21; Жирков Г.В. Указ. соч. – С. 101.
20. Вишняк М.В. «Современные записки»: Воспоминания редактора. – Спб.: Logos; Дюссельдорф: Голубой всадник, 1993. – 240 с.
21. Амфитеатров и русские в Польше (1822-1932) / Публ. Д.И. Зубарева // Минувшее, т.22. – СПб, 1997. – С.388.
22. Раев М. Указ. соч. – С.109.
23. Жирков Г.В. Между двух войн: Журналистика русского зарубежья. – СПб.,1998. – С.70.
24. Раев М. Указ. соч. С. 109.
25. Жирков Г.В. Указ. соч. С.70.
26. Гуль Р. Я унес Россию, т.2. – Нью-Йорк, 1984 – С.86.
27. Шомракова И.А. Издательское дело Русского Зарубежья (1918-1940 гг.) // Издательское и библиографическое дело Русского Зарубежья (1918-1998). – СПб., 1999. – С.36.
28. Назаров М.В. Монархические организации русского зарубежья // Держава. – 1996 – №2(5). – С.77.
29. Цит. по: Назаров М.В. Миссия русской эмиграции, т. 1. – М.: Родникъ, 1994. – С.103.

Л.Д.Шехурина

КНИЖНОЕ ИСКУССТВО КАК ОБЛАСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Книжное искусство, как область творческой деятельности, носит двоякий характер, обусловленный этимологией самого понятия «искусство книги». Прежде всего, оно соотносится с книгой и соответственно является областью книжного дела.

Книговедение, как наука о книге и книжном деле давно уже включило книжное искусство в комплекс своих исследовательских направлений. Подтверждением тому является сборник «Книга. Исследования и материалы», в структурном составе которого содержится раздел «Искусство книги». Этот аспект книговедения проявляется и в образовании. В программе курса «Книговедение» в вузах культуры «искусство книги» (или «художественно-полиграфическое оформление книги») являются его неотъемлемой частью.

Другое направление творческой деятельности «изобразительное искусство» (и соответственно «искусствоведение») давно уже включило книжное искусство в спектр своих интересов, используя зачастую такие понятия как «книжная графика», «художественное иллюстрирование», «книжный дизайн» и т.д. Это нашло отражение и в множественности терминов, которыми в разные времена называли специалистов, занятых в книжном искусстве. Конструктор книги, архитектор книги, художник-оформитель, иллюстратор, художественный редактор, проектировщик книги, дизайнер – вот далеко не полный перечень названий этих профессий.

Для того, чтобы уяснить, что являет собой область книжного искусства как профессиональной деятельности, достаточно проанализировать состав этого сложного, комплексного и довольно условного понятия. В книжном искусстве, как показывает анализ, можно выделить три основных типа практической творческой деятельности, каждый из которых имеет свою, вполне определенную цель.

Первый тип деятельности связан с разработкой книжной конструкции, с организацией ее элементов в систему, способную обеспечить читателю удобство пользования книгой как приспособлением для чтения. В этом проявляется утилитарная функция книги. Она реализуется при задумывании (проектировании) издания и при его материальной организации как вещи.

Второй вид деятельности преследует иную цель – внести в книгу *изобразительно-графические* или декоративные элементы, индивидуально отражающие содержание литературного произведения. Такие задачи сводятся к созданию внешнего и внутреннего убранства книги и к иллюстрированию.

Наконец, третий вид деятельности связан с *типографским искусством*, с воспроизведением книги в условиях полиграфического производства, применительно к реальным полиграфическим материалам, технологиям и т.д.

Все три вида деятельности должны быть теснейшим образом связаны друг с другом как общностью цели (необходимостью создать книгу как

единый организм), так и творческим сотрудничеством на всех стадиях книгоделательного процесса.

Книжное искусство

<i>Художественное конструирование</i>	<i>Книжная графика</i>	<i>Типографское искусство</i>
Проектирование и организация книги	Оформление и иллюстрирование книги	Типографское исполнение книги

Такое единение предполагает владение базовыми знаниями, т.е. книговедческими. Потому что именно в рамках книговедения книжная форма рассматривается как продукт исторической эволюции, дается знание о художественно-полиграфических элементах книги.

Необходимость осознания исторической сущности книги как функциональной структуры и как определенной материальной организации очевидна. Генетический анализ книжной формы позволяет вскрыть глубинные внутренние резервы ее дальнейшего развития.

Анализ исторического материала показывает, что процесс формирования книги в разные эпохи и у разных народов имел очень много индивидуальных особенностей, основные задачи и основные его этапы были сходны. В этом можно убедиться, рассмотрев ранние формы развития письменности, а затем книги народов Древнего Египта, древних греков и римлян. Во всех древних цивилизациях цикл развития способов фиксации и передачи письменной информации состоял, по сути, из трех фаз: докнижной, предкнижной и книжной.

В основе формирования визуальных систем всегда лежала тяга человека к *ясной структуре*, помогающей легко воспринимать изображенное (рисунки, знаки), и к *конструкции*, позволяющей удобно пользоваться написанным. Совокупность этих двух качеств характеризовала и главные особенности материальной организации письменного сообщения и его функциональную эффективность в каждую эпоху развития человеческой цивилизации.

Наглядное представление эволюции книжной формы в виде своеобразной схемы дает суммарное представление о пути, пройденном книгой. Каждая ступень этой схемы-«лестницы» отмечает появление новой задачи, выдвинутой обществом.

В последней фазе – *книжной* – четко осознаны принципы конструктивно-пространственной формы текстового сообщения, найдена единая, целесообразная его организация, обеспечивающая удобство потребления и производства. Совокупность этих средств составляет понятие *книги как книжной формы*.

Изучая историю европейской книги новой эры, выделяются два периода ее развития. Первый период – до XV в. – время совершенствования

книжной формы в ее рукописном варианте. Второй период – эпоха технического прогресса, вызванного изобретением набора и книгопечатания, открывшая возможность для решения задач, выдвинутых новыми социальными условиями.

С изучением истории книжной формы огромное значение приобретает теоретическое рассмотрение проблем *книжной графики* – автономной творческой деятельности в искусстве книги.

Книжная графика как важная “надстройка” в книге стала ее органической частью. Включение ее в программу обучения одинаково полезно как для студентов культурологического факультета, так и библиотечного.

Обязательным и необходимым направлением в преподавании книжной графики является обучение элементам художественно-полиграфического оформления книги.

Студенты получают необходимые знания о *внешних элементах* (формат, переплет, обложка, суперобложка), *внутренних элементах* (текст, книжная полоса, справочно-вспомогательные элементы, титульные элементы).

Усвоение этих аспектов книги приобретает особую значимость в представлении об их единстве и взаимодействии, о книжном ансамбле. Поэтому включение в программу темы “Композиция как средство организации целостности книги” является необходимым, так как дает понимание структуры функциональной организации книги, проблемы стиля, предметных и пространственно-временных отношений.

Чрезвычайно важными и значимыми в освоении искусства книги являются *средства оформления отдельных элементов книги* (наборные средства оформления, художественные средства оформления).

Среди наборных средств оформления наиболее значительную роль играет *шрифт*. Поэтому в программе изучения книжной графики шрифтовому оформлению определяется важное место. При этом рассматриваются не только различные виды шрифтов, но и их художественные возможности.

Центральное место в искусстве книги занимает *иллюстрирование*. Принципы использования иллюстрации во всех культурных сферах и в различные периоды истории искусства чрезвычайно многообразны. Разнообразны и функции книжной иллюстрации, ее типы и виды, художественные средства иллюстрирования. Большое внимание уделяется графическим искусствам. Рассматриваются техника и выразительные возможности таких видов гравюры как ксилография, линогравюра, литография и т.д.

Книжная графика – это огромное творческое наследие. Искусство художников-иллюстраторов рассматривается в историческом аспекте: начиная от иллюстрирования рукописной и старопечатной книги до на-

стоящих дней. Это мастера западноевропейской графики: А.Дюрер, Г.Доре, О.Бердслей, Ф.Мазерель, К.Кольвиц и др. Среди представителей русской оформительской школы Д.Кардовский, Л.Пастернак, И.Репин. Особо выделяются художники "Мира искусства" (А.Бенуа, Е.Лансере, Г.Нарбут, М.Добужинский, И.Билибин, К.Сомов и др.). Среди выдающихся художников-иллюстраторов советского периода: В.Фаворский, В.Васнецов, А.Гончаров, В.Пахомов, Н.Тырса, В. Конашевич, Н.Радлов, Д.Шмаринов.

В характеристике современного состояния отечественного книжного искусства уделяется немалое место творческим поискам. Раскрываются проблемы взаимовлияния различных оформительских школ, использования фотографии в книге, компьютерной графики, создания новых конструктивных книжных форм.

В рассмотрении проблем художественного оформления книги необходимо учитывать и влияние на него полиграфической техники. Специалисту в области искусства книги необходимо знать о существующих способах печати, об их достоинствах и недостатках.

К искусству графической миниатюры или так называемой "малой графике" относится экслибрис. Являясь объектом изобразительного искусства, экслибрис в то же время не может существовать в отрыве от книги. Появление экслибриса хронологически соотносится с периодом возникновения книгопечатания, поэтому в процессе изучения экслибрис рассматривается в историческом аспекте (с XVI в. до настоящего момента). Дается типизация экслибрисов по различным признакам: по средствам художественного выражения, по способам печати, по жанрам, по тематике и т.д.

Введение в программу обучения студентов библиотечного факультета курса "книжная графика" не только расширит диапазон будущего специалиста познаниями общекультурных ценностей, но и позволит использовать новый спектр полученных знаний в профессиональной сфере (в частности, редакционно-издательской деятельности).

4. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

В.П. Фунтусов

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПСИХОТЕХНИКА РЕЖИССЕРСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Методология режиссуры и режиссерской педагогики пребывает сегодня в достаточно противоречивом состоянии. Здесь и разнообразные учебные пособия, и наследие ведущих мастеров режиссуры, и работы, располагающиеся на стыке теории режиссуры, театроведения и психологии... Здесь и описания творческого процесса, содержащиеся в мемуарной литературе, и самонаблюдения, самопризнания режиссеров... В целом мы имеем сегодня громадный массив фактов, наблюдений, отдельных мнений, суждений и мыслей по всем вопросам режиссерской работы. Конечно же, во всей этой литературе еще нет порядка и стройности. Не случайно до сих пор нет и учебника режиссуры. Многие педагоги совершенно искренне считают, что такого учебника и не может быть, и они по-своему правы: сложность и относительная молодость профессии тому причиной. Кроме того, живой процесс режиссерского творчества очень трудно поддается формализации, из него постоянно ускользает что-то существенное. Самые насущные вопросы режиссерской теории уже около сотни лет распространяются сугубо практическим способом: от мастера – к ученику. И это тоже объяснимо: личностный момент в профессии значит очень много. И если вы захотите узнать сегодня, что такое тема или конфликт, жанр или режиссерский замысел, что такое сценическое действие, – вам придется разыскивать эти сведения в разных источниках, сопоставлять их, или же просто прийти в какую-либо из режиссерских мастерских. С одной стороны, это нормально, ибо режиссерский процесс и материал режиссуры – вещи живые, текучие, неуловимые. Но, с другой стороны, в этом есть и несовершенство режиссерской теории.

Режиссерская теория – сложная система, в которой есть разные взаимосвязанные уровни. На наш взгляд, стройность теории режиссуры зависит сегодня не от накопления фактов и даже не от их обобщения, а от гармонизации разных уровней знания профессии.

Есть, например, уровень знания материала – знания, хранящегося в теории актерского творчества. Эти знания целиком входят в теорию режиссуры, ибо актерское искусство это главный материал режиссуры. Благодаря наследию К.С.Станиславского этот уровень наиболее разработан, здесь, несмотря на зыбкость, эфемерность многих моментов, несмотря на индивидуальный характер прочтения «системы», – здесь все-таки есть очень точные вещи. Знание о материале режиссуры – наиболее разработанный раздел в режиссерской теории.

Но есть и другие уровни и разделы. Так, например, есть уровень терминологический. И на этом уровне мы уже не наблюдаем того совершенства, какое есть в теории актерской психотехники. Что такое режиссерский замысел и как он связан, например, с режиссерским решением; что такое событие в его режиссерском прочтении; что такое мизансцена и каковы формальные законы мизансценирования; как располагаются и как соотносятся отдельные пункты постановочного плана, – все эти и многие другие вопросы ждут своего разрешения. Станиславский помогает нам и здесь, но меньше: есть термины преимущественно режиссерские, и с ними дело обстоит гораздо сложнее, нежели с терминами актерскими.

Следующий уровень режиссерской методологии – это уровень методический. На этом уровне располагаются вопросы применения режиссерского инструментария. Здесь мы имеем много конкретных описаний и рекомендаций, много индивидуальных наблюдений и личных примеров, и очень мало точных и емких обобщений. От этого один и тот же термин может работать хорошо, а может работать и плохо. В одном применении он полезен, а в другом вреден. Практика показывает, что один и тот же термин может применяться совершенно разными, порой прямо противоположными способами, и в этом, конечно же, кроется несовершенство наших методических знаний...

Почему так происходит? И где корни верного или неверного применения метода?..

На наш взгляд, корни эти в знании или незнании тех процессов, которые происходят в режиссуре в ходе осуществления метода, в совершенном или несовершенном знании процессуальной природы нашего творчества. И вот это есть еще один уровень режиссерской теории, на наш взгляд, самый таинственный и важный. Это уровень знания процесса, своеобразная процессология. Она таит в себе ответы на многие вопросы предыдущих разделов, она должна заниматься исследованием процессуальной природы творчества режиссера. Здесь, на этом уровне рождается психотехника режиссера.

О психотехнике актера мы все знаем, мы можем прочесть о ней у К.С.Станиславского. О психотехнике режиссера говорить не принято, о ней мы читаем между строк и собираем отрывочные сведения в разных

источниках. А между тем именно здесь кроется знание о верном или неверном применении метода.

Актуальность данного уровня, данного раздела режиссерской методологии настолько же велика, насколько и не самоочевидна. Но именно здесь, на наш взгляд, теория режиссуры, сможет обрести свои системообразующие основы.

В.П.Марков

АРХИТЕКТОНИКА СПЕКТАКЛЯ

В теории драмы существуют такие понятия, как событийный ряд и архитектоника спектакля. Это разные понятия.

Режиссер выбирает пьесу не за злободневность, не за яркую форму, не за лексику героев, а за проблему, которая его волнует и тревожит, при условии, если он художник.

Любой спектакль имеет содержание и соответствующую ему форму.

И содержанием является проблема, а не развитие сюжета, а формой спектакля - архитектоника, а не событийный ряд.

Выявляя событийный ряд и архитектонику спектакля, режиссер дает свое эмоциональное отношение к сюжету, в одном случае, и к проблеме - в другом. Как тут не вспомнить постановки «Вишневого сада» А. П. Чехова у нас и не сравнить их со спектаклем Питера Брука. У нас - разрушение дворянского гнезда, у П. Брука - жизнь человека коротка и проходит чрезвычайно быстро. У нас - сцена заставлена мебелью, у П. Брука - портал оформлен колоннадой, напоминающей римские портики, а на сцене - шкаф и ковер.

Итак, архитектоника спектакля.

1. Исходное событие (ведущее предлагаемое обстоятельство).
2. Вводное событие.
3. Основное событие.
4. Центральное событие.
5. Главное итоговое событие.

Рассмотрим каждое событие конкретно на примерах.

Исходное событие является предвестником столкновения различных точек зрения на решение основной проблемы спектакля, и выражается оно через художественно-пространственное решение сценической площадки. «Гамлет» В. Шекспира (спектакль Ю. П. Любимова, художник-постановщик Д.Боровский) начинался с того, что на заднем плане сидел на полу, прижавшись спиной к серой стене, В. Высоцкий (герой пьесы) и тихо перебирал струны гитары. В дальнейшем по ходу действия эта серая стена гоняла героя по всей сцене, и нельзя было предугадать, куда она

двинется в следующее мгновение. Режиссер в спектакле решал проблему Личности в аморальной среде. (Вспомним год постановки и состояние общества в то время).

Вводное событие (в литературоведении - экспозиция) выявляет основных антиподов в решении основной проблемы спектакля. «Мещане» М.Горького (спектакль Г.А.Товстоногова). Во главе большого стола, который сдвинут в сторону с **самого** начала, сидит глава семьи - его дети, переругиваясь с отцом, уходят по лестнице (лестница в центре сцены). Г.А.Товстоногов уже в начале 60-х годов обратил внимание общества на разрушение семейного уклада жизни.

Основное событие раскладывает сущность проблемы данного спектакля. Проблемой спектакля по пьесе А. Н. Островского «На всякого мудреца довольно простоты» (постановщик Г. А. Товстоногов) была смена поколений (опять надо вспомнить время постановки - конец 70-х годов). Основное событие спектакля - глумление над личным достоинством (первая встреча Глумова и Мамаева, которых играли Ильченко и Басилашвили). Для сравнения - в спектакле театра им. Е. Б. Вахтангова эти роли играли Яковлев и Гриценко. Сцена исполнялась как концертный номер, кстати, была очень смешной. У Г.А.Товстоногова Глумов (напоминаю, его играл Ильченко) держал экзамен перед Мамаевым (Басилашвили) на способность унижаться. (Резюме при сравнении).

Написанная Островским в уединении сельца Щеглова осенью 1868 года, пьеса была, таким образом, злободневна, как свежая газета. Все в комедии полно гулом главных событий времени - крестьянской, судебной и земской реформ 1861 - 1864 годов. Только в согласии с жанром гул этот транспонирован в комедийный лепет и шум. Не приближаемся ли мы тут к отгадке косноязычных речей Мамаева о том, как его тогда кольнуло, и куда его ведут?¹

Центральное событие отражает отношение к проблеме сегодняшнего общества. Спектакль по повести Б. Васильева «А зори здесь тихие». Постановщик Ю.П.Любимов, художник-постановщик Д. Боровский. Прежде чем говорить о проблеме, напомним краткое содержание. Семь молодых женщин под руководством старшины Васкова, вооруженные только винтовками, уходят в лес, чтобы уничтожить вражеский десант и, естественно, погибают, живым остается только старшина. Художник предложил следующее решение: на сцене семь досок, которые превращаются то в березки, то в борт автомашины, то в топь, то в лес и т.д. И когда Васков закатывает истерику после гибели последней, мы его не видим, но мы чувствуем его ненависть то ли к врагу, то ли к той системе, для которой люди только строительный материал. И проблема ясна - человек в системе.

И, наконец, главное итоговое событие - одна проблема порождает другую проблему. Спектакль по пьесе А. Вампилова «Старший сын» (постановщик Е. Падве в театре на Литейном). Проблема инфантильности взрослых людей поднимает новую проблему - проблему ответственности за свои поступки.

Таким образом, можно сказать, что событийный ряд относится к идейно-тематическому анализу пьесы, а архитектоника - к режиссерскому замыслу.

Как мы видим, событие является действенным элементом как развития сюжета, так и выявления проблемы спектакля. Для того, чтобы понять разницу между ними, обратимся к книге М. О. Кнебель, которая пишет:

«Но в сложной полифонии “Вишневого сада” нам надо разобраться, найти события, которые движут сюжеты пьесы, разобраться в действенной линии каждого персонажа.

Исходное событие - угроза продажи вишневого сада. Именно это событие собирает всех домой, в свой старый дом.

Главное событие первого акта - возвращение домой;
второго - торги назначены на двадцать второе августа;
третьего - вишневый сад продан;
четвертого - отъезд; прощание с домом»².

Не должно нас смущать, что М. О. Кнебель определяет события по актам. Схема одна и та же: исходное событие или ведущее предлагаемое обстоятельство, вводное событие, главное событие, центральное событие, главное итоговое событие. Те же пять основных событий.

Но есть одно маленькое «но», а именно - индифферентное отношение режиссера к жизни героев будущего спектакля.

Прежде чем дать свое определение архитектоники спектакля, зададимся вопросом: зачем режиссер ставит спектакль, именно сегодня, именно по этой пьесе, именно с этим постановочным коллективом, именно для определенного контингента зрителей?

Режиссер не может быть бесстрастным или беспристрастным. Режиссер не может равнодушно смотреть на прекрасное или уродливое.

Зададимся таким вопросом: что такое проблема. Как сказано в «умных книгах» проблема - это жизненно важный вопрос, стоящий перед обществом в данный момент его развития. Но такое определение проблемы для художника слишком сухо, академично, индифферентно. Для художника проблема - это анамнез, диагноз (определение болезни на основании исследования жизни общества).

Чем же болеет общество с точки зрения врача и художника А. П. Чехова, сказавшего, что надо каждый день выдавливать по капле из себя раба.

Вся русская классическая литература посвящена «лишним людям», которые «криком кричали»: так дальше жить нельзя (приведу в пример хрестоматийные персонажи - Онегин, Чацкий, Печерин, Протасов и т.п.).

А.П.Чехов относился к персонажам своих произведений с сочувствием, с сожалением, как врач к больному, он знал чем болен человек в России.

Ключом к разгадке служит последняя ГЕНИАЛЬНАЯ ремарка А.С.Пушкина в трагедии «Борис Годунов»: «Народ безмолвствует». Именно «БЕЗМОЛВСТВУЕТ», а не молчит, ибо - «молва - мнение общества о чем-нибудь, общественная оценка чего-нибудь»³.

В рабовладельческом государстве (вспомним М.Ю.Лермонтова: «Прощай, немытая Россия, страна рабов, страна господ...») не может быть общественного мнения, ибо общество - не только круг образованных людей, но это все люди, проживающие в данной стране в данный момент, а рабы (по антропологии) как бы люди, но раб - НЕЧЕЛОВЕК.

Персонажи «Вишневого сада» относятся к различным социальным группам (мелкопоместное дворянство, разночинцы, мещане, купечество), но по восприятию действительности они близки, каждый из них - индивидуальность и с точки зрения жизни, и с точки зрения искусства. Недаром А.П.Чехов определил жанр пьесы как комедию, ибо их заботы, радости и огорчения мелки. От их поступков не зависит жизнь других людей.

Чем живут эти люди на протяжении пяти актов пьесы? Прощание с прошлым. А иначе зачем было автору вносить в действие монолог Гаева - обращение к шкафу. А иначе зачем - звук оборвавшейся бабьи в забытой шахте. А иначе зачем - забывать Фирса в заколоченном доме (Фирса, который живет еще в крепостном праве). А иначе зачем - вырубать вишневые деревья (Лопахин). Поколение приходит и уходит, и на смену ему приходит новое поколение, которому тоже приходит свое время уходить. И это жизнь.

Возвращение в отчий дом - это попытка обмануть время, вернуться в молодость.

И вот на протяжении пьесы действие разворачивается как постепенное разочарование, для кого-то раньше, для кого-то позднее приходит понимание - не возвратиться. Желания не те, силы не те, а главное - чувства уже не те, что были в молодости.

Прежде чем дать определение проблемы, следует обратить внимание на знаки в пьесе, которые дал автор. Раневская призывает Петю Трофимова все-таки закончить университет (как мы знаем, занятия в котором начинаются осенью). Лопахин не делает предложение Варе, потому что ВРЕМЯ влюбленности уже прошло. Епиходов ломает кий не только потому что он Епиходов, а потому что ТЕЛО уже не так послушно, как в

молодости. И, наконец, действие пьесы начинается в конце мая, а заканчивается в конце августа. Впереди осень.

Исходя из жанра и всех вышеперечисленных признаков, можно сформулировать проблему следующим образом: переход человека из одного возрастного периода в другой, а конкретно, в старость.

Эта проблема общечеловеческая и актуальная на все времена, недаром ее ставят во многих странах и по сегодняшний день.

Человек борется с природой и со временем, вместо того, чтобы признать это за данность. (Вспомним С. Есенина: «...Будь же ты вовек благословенна, / Что пришлось процвести и умереть.») А. П. Чехов определил жанр пьесы - комедия, потому что он понимал, как смешны попытки победить природу и время.

После того, как мы определили проблему спектакля, можно переходить к архитектонике.

Задача архитектоники спектакля заключается в том, чтобы ассоциативным путем привести зрителя к пониманию проблемы.

Формулируя события архитектоники спектакля, режиссер исходит из художественного образа, который уже выкристаллизовался ранее: осенний день (холодное утро, выглянуло солнце, потеплело, появились облака, подул северный ветер, небо нахмурилось, и пошел заунывный дождь.)

Возможная архитектоника спектакля по пьесе А.П.Чехова «Вишневый сад».

1. Исходное событие (ведущее предлагаемое обстоятельство) - предчувствие осени.

2. Вводное событие - «бабье лето».

3. Основное событие - похолодало.

4. Центральное событие - первые заморозки.

5. Главное событие - осень.

Как мы видим, формулировка событий архитектоники спектакля несет на себе эмоциональную окраску прощания с летом (так режиссер воспринимает старение человека).

Тема прощания, выраженная через решение архитектоники площадки, через художественно-пространственное решение, через музыкально-шумовое решение, будет сталкиваться с темой встречи с молодостью, которая выражается в комедийных ситуациях (вспомним жанр, который определил сам автор).

В результате столкновения данных тем театральный коллектив придет к искомому результату: зритель воспринимает проблему спектакля с печальной улыбкой, ибо такое в его жизни уже было, а если не у него, то у родных или знакомых.

Примечания

1. В. Лакшин «Мудрецы» Островского – в истории и на сцене. // Новый мир, - М., 1969 г., - № 12 – С. 211.
2. М. О. Кнебель. Поэзия педагогики. – М.: ВТО. 1984. С. 336-337.
3. Толковый словарь русского языка, под редакцией Д. Н. Ушакова. - М.: ГИИИНС, 1938. - С. 246.

В.Т.Назарова

МУЗЫКА XX века: ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Изучение современной музыки ставит много сложных проблем как перед слушателями, так и перед педагогом. Восприятие, анализ, оценка, формирование собственных представлений о явлениях современного искусства происходит в процессе ознакомления, погружения и постепенно постижения этого нового, порой непривычного художественного мира.

Одна из центральных проблем изучения музыки XX века - проблема восприятия. Слушателям трудно дается переход от стереотипа музыкального восприятия, основанного на привычных, узнаваемых очертаниях стиля, слуховом опыте, воспитанным, главным образом, на классиком-романтической традиции, к восприятию нового музыкального языка. Стремительное усложнение выразительных средств современной музыки значительно опережает более консервативное, цепляющееся за "знакомое" и "привычное" музыкальное восприятие. Вследствие этого современная музыка теряет коммуникативную функцию, а некоторые явления так и сохраняют ореол элитарности, эзотеричности. Такова в большинстве своем музыка послевоенного авангарда, стилевые и технические приемы которого и сейчас воспринимаются как творческий эксперимент.

Современное искусство интеллектуально, философично, порой зашифровано и трудно постижимо. Восприятие новой музыки требует и специальной подготовки, и слухового опыта, и определенного интеллектуального напряжения, "вслушивания", желания понять и постичь.

Парадокс в том, что подчас немусыканты воспринимают новую музыку более непосредственно, реагируя на нее стихийно-эмоционально, не вдаваясь в тонкости проблем обновления музыкального языка. В то время как музыкантов, имеющих уже сформированный слуховой опыт, напротив, - современная музыка шокирует, вызывает неприятие, непонимание именно в силу своей неассоциативности, непривычности, а также неумения вслушаться, отбросить стереотип привычного.

Важнейшая задача педагога - добиваться при прослушивании максимальной слуховой активности, не допускать отвлечения от предмета восприятия, слушать и вслушиваться. Должен помочь и вдумчивый содержательный комментарий, который непременно сопровождает эти прослушивания и включает не только информативно-разъясняющие моменты, но и направляющие художественно-эстетические определения и аналогии. При этом желательно сочетать знакомое (даже в современной музыке можно найти такие примеры) и новое в музыкальных иллюстрациях: соотношение "узнаваемого", привычного, звучащего приятным "напоминанием", и принципиально нового, "поражающего слух" позволяет заострить внимание и активизировать восприятие.

Что же такое современность в музыке? Какие приметы нового мышления и восприятия мира отражает современная музыка? Только ли то современно, что поражает слух гремющими диссонансами и грохочущими ударными или создано совсем недавно? Разве менее современны сочинения, открывшие музыкальный XX век, "настоящий, не календарный", такие как "Лунный Пьеро" А.Шенберга (1912) или "Весна священная" И.Стравинского (1913)? Есть ли вообще какие-либо объективные категорические критерии современности в музыке?

Музыка XX века стремится к поиску, новизне, эксперименту. Она сложна для восприятия потому, что радикально меняет представления о музыкальной выразительности, открывает новые звучания, неведомые миры, опираясь порой на научный, физико-акустический подход к композиции. Впрочем и музыкальный авангард неоднороден, внутренне противоречив, а "классики" послевоенного авангарда - Л.Ноно, К.Штокхаузен, П.Булес, Д.Лигети и др. - существенно изменяли творческие ориентиры в последние десятилетия.

"Быть современным, значит быть интерпретатором духа своего времени", - говорил Эдгар Варез, композитор, который еще в первой половине столетия предвидел и предупредил некоторые идеи послевоенного авангарда.

Но сам "дух нового времени" многомерен - это не только динамизация жизни, но и склонность к медитации, серьезному философскому осмыслению явлений действительности. Дух нового подразумевает расширение географических горизонтов европейской музыки и включение в нее элементов неевропейских музыкальных систем. Он же предполагает и интеграционные процессы - объединение стилей предшествующих эпох в современной культуре. Наконец, век технического прогресса определяет процессы рационализации творчества, все большее сближение музыки с наукой и прямое использование научно-технических достижений в художественной сфере. А это в свою очередь повышает требования к профессионализму композитора: сегодня композитор должен владеть

многими современными системами вплоть до собственно технических навыков. Ориентированность на новейшие техники композиции, максимальная техническая оснащенность несомненно способствуют ощущению "современности" высказывания, хотя и не гарантируют эстетической ценности и художественной значимости сочинения.

Впрочем вопрос оценки эстетической и художественной ценности изучаемой современной музыки весьма сложен и деликатен. Долгое время господствовавшее у нас предвзятое отношение к зарубежной музыке XX века как буржуазной, упаднической, идейно вредной для советского общества, привело к искаженным характеристикам и априори негативным оценкам. Многие произведения оценивались необъективно, а некоторые вообще были недоступны для ознакомления и изучения. Преувеличенно восторженно оценивались только музыкальные достижения социалистических стран.

Поэтому столь актуальна в настоящее время задача закрытия "белых пятен", "исправления ошибок" и искажений, более объективный, лишенный идеологических стереотипов подход к явлениям современного искусства. В конце века это важно еще и как подведение итогов, обзор всего столетия, соотнесение отдельных его этапов и конкретных художественных явлений. При этом оценка и анализ произведений современного искусства должны быть особенно корректны и взвешены, в первую очередь это касается музыки второй половины XX века. Не стоит выносить окончательных и категорических суждений, они преждевременны и субъективны. Следует помнить, что время иначе может расставить акценты и вынесет свой приговор.

Как и любой вузовский гуманитарный курс "История музыки XX века" требует большой самостоятельной работы как с книгой, так и с самой музыкой в записях (еще желательнее в живом звучании - в концертах). Важная задача лектора - пробудить желание слушать музыку, стремление узнать, прочесть, услышать. Нет другого пути постижения современной музыки, как только путь пытливого заинтересованного слушания, глубокого проникновения и постепенного постижения изучаемых произведений. Чтобы знать музыку, а тем более - любить ее - надо ее слушать, формировать и накапливать собственный индивидуальный слуховой опыт.

Но курс "Музыка XX века" выдвигает большие проблемы и организационного и методического порядка, связанные с неразработанностью многих разделов курса, особенно - второй половины XX века. Методическая выстроенность и обеспеченность курса предполагает объективную, взвешенную, свободную от идеологических и вкусовых оценок картину. Она должна освещать и вопросы периодизации и эволюции современной

музыки, анализ своеобразия стилевого и жанрового ее развития и - разумеется - персоналии.

Литературы по музыке XX века много (в том числе и на русском языке): монографии, очерки, сборники научных статей, публикации подлинных документов и высказываний корифеев современной музыки и т.п. Но крайне мало учебников и методической литературы.

В выпедших недавно учебниках: Музыкальная литература зарубежных стран (Вып. VI, 1994, для музыкальных училищ) и "История современной отечественной музыки." (Вып. I (1917-1941; под ред. М. Тараканова, - 1995, для музыкальных вузов) - изложение материала доведено только до середины XX века. Точно также фундаментальный многотомный коллективный труд "Музыка XX века. Очерки.", издававшийся еще в "доперестроечные" годы - 1976-1987 - ограничивается периодом до 1945 г. На сегодняшний день этого конечно не достаточно, если учесть, что XX век заканчивается, и многие сочинения, композиторы, современниками которых мы были, на наших глазах становятся историей, "классикой XX века". Педагоги и музыковеды-историки это понимают и пытаются исправить положение. Кафедрой истории музыки Российской академии музыки им. Гнесиных подготовлен и издан в 1996 году учебник для музыкальных училищ "Отечественная музыкальная литература. 1917-1985. Вып. I. Пока, в первом выпуске, авторы по-прежнему ограничиваются рубежом 50-х начала 60-х годов. Обещанный же во втором выпуске анализ 60-80-х годов определяется во вступительной статье "От редактора-составителя" как "первая попытка аналитических обобщений относительно сложного периода истории современной нам отечественной музыки 60 - 80-х годов" (с.6).

И последнее - о техническом обеспечении курса "Музыка XX века". Оснащенность техсредствами музыкально-исторических курсов, а особенно - музыки XX века - крайне скудна. В вузе нет единой базы - фонотеки и нотной библиотеки, материалы которой могли бы использоваться при чтении лекций и для самостоятельной работы студентов. Поэтому преподаватели пользуются исключительно личными фонотеками и кустарными записями. Между тем, плохое качество воспроизведения сложной современной музыки не просто снижает уровень ее художественного воздействия, но порой сводит на нет все усилия педагога, устойчиво отвращая от нее молодое поколение, в сознании которого понятие "современная музыка" будет связываться только с продукцией массовой культуры. Необходимо создание специальных аудиторий для лекций по истории музыки, снабженных современной аудио- и видеоаппаратурой, позволяющей достойно и качественно представить студентам шедевры мировой музыки.

ДЕТИ И ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА (К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ТРАДИЦИОННОГО ПЕСЕННОГО ИСКУССТВА)

Статья является осмыслением результатов практической деятельности в качестве преподавателя отделения русского народного песенного искусства школы искусств.

Русское народное песенное искусство, являясь частью национальной культуры, содержит в себе мудрость народа, видение мира, личностные переживания. В литературном и музыкальном текстах крестьянских песен и их жанровом многообразии нашли отражение богатство и краски родного края, красота природы, весь спектр человеческих отношений, проявились чувства народа. Эмоции, которые возникают в результате прослушивания песни, помогают человеку воссоздавать в сознании определенные образы, ощущения, опираясь на эмоциональную память, необходимую в творческом процессе, развивая ее. Раскрывая внутренний мир человека, его сущность, народная песня дает импульс жизни, развития, движения.

С самого раннего детства у ребенка формируется эмоциональность, вырабатывается так называемый эмоциональный стиль, т.е. стиль переживания и выражения эмоций. «Эмоциональные черты индивида в значительной степени обусловлены особенностями его социального опыта, особенно опыта, приобретенного в младенчестве и в раннем детстве. ...Реакция окружающих на эмоциональные проявления ребенка непосредственно влияет на становление его эмоционального стиля и формирование тех или иных личностных черт». (Кэррол Э. Изард. «Психология эмоций». – СПб., М., Харьков, Минск: «Питер» 1999).

Автор в выше указанной работе определяет два фактора, которые нужно учитывать при рассмотрении вопроса о взаимодействии эмоций и развития личности: 1) влияние наследственности на эмоциональный склад личности; 2) индивидуальный опыт и обучение в той части, которая относится к эмоциональной сфере (имеется в виду навыки выражения эмоций и связанные с эмоциями паттерны поведения).

Сегодня одной из актуальных проблем в формировании культуры восприятия и чувствования у детей является приобретение ребенком эмоционально-нравственного опыта. На наш взгляд, целесообразно как можно раньше начинать работу в этом направлении, задачами которой, по нашему мнению, является:

– обучение эмоциональному восприятию и исполнению произведений народного искусства; формирование эмоционального отношения к миру через развитие интереса и пробуждение радости;

– воспитание в ребенке способа переживания и выражения эмоций, который стал бы социально приемлемым.

Решение этих задач связано не только с семьей, где ребенок еще до рождения ощущает отношение к нему родителей, особенно матери, их влияние на духовное развитие, формирование эмоциональной памяти, в которой необходимо накопление светлого, радостного, благородного чувства, но и возможно в процессе обучения детей народному пению в ансамбле и в классе сольного пения, используя при этом разные формы и методы педагогической работы. «Музыкальное воспитание, знакомя школьников с различными эмоциональными состояниями, делает его одновременно и более способным к переживанию тех эмоций, которые не входят в структуру темперамента данного школьника, тем самым, расширяя и углубляя его контакты с окружающей действительностью и с другими людьми» (В. И. Петрушин «Музыкальная психология». – Москва: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997). Вышеуказанное высказывание можно отнести и к музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста. Как показывает практика, особые проблемы в организации воспитания возникают при работе с подростками, которые часто не уравновешены психически и требуют регулирования, а иногда и исправления эмоционального состояния. Важно разобраться в характере ребенка, понять «содержание» его эмоциональности и определить правильную методику работы, т. к. именно в данном возрасте происходит мутация голоса, обусловленная физиологическими процессами формирования человека. Период мутации голоса отличается тем, что требует: а) от педагога – особого внимания общефизическому и эмоциональному состоянию ученика в процессе вокальных занятий и знания специальной методики работы в этот период; б) от певцов – соблюдения ими определенных норм и правил гигиены голоса. Работая в этом направлении, следует учитывать социально-бытовые условия, в которых формируется личность, их влияние (как положительное, так и отрицательное).

Богатейшее по жанровому содержанию народное творчество способно развить разные стороны личности ребенка. Используя опыт предшествующих поколений, отразившийся в былинах, сказках, песнях, загадках, потешках, играх, и т.д., можно развить эмоции, в том числе заинтересованность, сформировать такие качества характера, как любознательность, трудолюбие, милосердие, умение сопереживать, воспитать доброе отношение к миру.

Так, сказка снимает страх у детей перед реальной жизнью, учит искать выход из трудных ситуаций. За сказочными образами скрывается

мудрость, которую ребенок начинает понимать с раннего детства. Игровой фольклор позволяет ребенку ощутить свободу движения, создает условия для раскрепощения, дает возможность правильно сформировать выражение и переживание потребностей, учит этике общения, развивает физически, отражает эмоциональное состояние взрослой жизни. Эмоцией интереса поддерживается игра, которая, по мнению К. Изарда, «является средством формирования и поддержания социальных взаимосвязей; объединяет детей, побуждая их к исследовательской активности и риску», а «пробуждающие смех игры в младенческом возрасте создают предпосылки развития чувства юмора; в конечном итоге, способность к пониманию юмора зависит от того, насколько гармоничным было раннее развитие человека, насколько свободно он мог выражать те внезапные всплески радости, которыми сопровождаются некоторые когнитивно-аффективные процессы». Следует отметить пальцевые игры, использование которых мы считаем возможным и полезным при работе с детьми младшего возраста.

Имеющие образное и яркое содержание, небольшой диапазон, удобное для обучения пению мелодическое и ритмическое развитие, возможность импровизации, произведения фольклора дают необычайно большие репертуарные возможности, что позволяет, как мы убедились на практике, использовать в работе принцип индивидуального подхода.

Разная по характеру народная музыка, обладая своеобразным темпом, ритмом, имея ладовую окраску (лады народной музыки вызывают у современного городского ребенка новые музыкальные ощущения, расширяют кругозор и способствуют развитию не только слуха, но и эмоций), содержит в себе эмоцию и вызывает соответствующее настроение.

По мнению В. И. Петрушина, «смысл музыкально-нравственного воспитания заключается в том, чтобы вызвать у человека (слушателя) конкретные эмоциональные переживания и ориентировать, направить их на общественно-значимые ценности». Этому способствуют произведения устной музыкальной традиции, которые не только у слушателей, но и у исполнителей вызывают эмоциональные переживания. Например: веснянки, заклички имея призывной характер, радостные интонации, быстрый темп, четкий ритм, мелодическую попевку в небольшом диапазоне, исполняясь на улице широко и зычно, близки к природе и приобщают к ней детей, объединяя их, вызывая положительные эмоции радости. Колыбельные песни с их монотонным характером, спокойным темпом, ровным ритмом, мягкой лиричной поступенной мелодией и ощущением внутреннего покоя не только создают уют и комфорт для ребенка, но и эмоционально сближают его с матерью. Кроме того, своеобразные по литературному тексту, эти песни переносят страх младенца на образ песенного героя. Произведения героического эпоса раскрывают силу духа,

волю и мужество русского народа, его любовь к своей земле, вызывая у детей чувство гордости за него, что является хорошей базой для развития национального самосознания и уважения к другим народам.

Одним из средств выражения эмоций является ритм. «У каждой человеческой страсти, состояния, переживания свой темпо-ритм» (К.С.Станиславский. «Работа актера над собой». – М.: Искусство, 1985). Следует отметить универсальность чувства ритма. Человек живет в определенном ритме: ритмичное функционирование дыхания, кровообращения, системы обмена веществ. Заметим, что ритмика народных произведений не только отражает эмоциональное состояние исполнителя и слушателя, но и влияет на него. Ритмичное или неритмичное исполнение произведения говорит об особенностях протекания у ребенка нервно-психологических процессов, а не только о степени развитости у него чувства ритма. Одним из способов включения детей в ритмичное состояние является, на наш взгляд, построение тематического и репертуарного планов занятий соответственно народному календарю, который, являясь сводом определенных правил, примет, наблюдений, содержит опыт, накопленный русским народом в изучении окружающего его мира, и отражает ритм жизни, смену времен года. Помогая ребенку осознать, что вслед за летом придет осень, а за зимой обязательно наступит весна, крестьянский календарь дает возможность понять необходимость смены настроения, эмоций (это нормальный жизненный процесс: невозможно всю жизнь веселиться или горевать) и своими требованиями оказывает помощь в эмоциональном развитии детей. Изучая народный календарь, дети ощущают его ритмичность, имеют возможность наблюдать чередование праздников и будней, работы и отдыха: после разгула веселой Масленицы наступает Великий пост со своими строгими законами, который завершается весельем Пасхальных гуляний. Но, не все позволительно детям. Например, ряженье, гадание на Святках – это не для них, может появиться испуг и вызвать страх, от которого необходимо избавить ребенка. Участие детей и подростков в подготовке и проведении календарных праздников и обрядов, постоянное ощущение ими движения времени положительно влияет на их эмоционально-нравственное развитие, формирует определенные нормы общения, воспитывает бережное устойчивое отношение к традициям своего народа.

Как известно, определенное влияние на формирование характера человека, его поведение, чувства и эмоции, а также, по нашему мнению, и на качество художественного исполнительства оказывает свет и цвет. Поэтому, в подборе костюмов, оформления помещений для проведения занятий, концертов и праздников необходимо учитывать значение этих категорий и приводить в соответствие народной традиции.

Так, обряд сожжения чучела Масленицы должен обязательно происходить вечером, когда темно. Вечером же всегда устраивались и посиделки, что необходимо учитывать. А “кликать весну, жаворонков” нужно утром, когда светло. По правилам народной традиции в одежде девочек не может быть использован красный цвет, в отличие от одежды девушки.

В заключение можно заметить, что нахождение ребенка в коллективе, где организована грамотная работа по всестороннему воспитанию и развитию детей на основе народного песенного искусства, способствует сглаживанию проблем возрастного периода, и позволяет решить поставленные задачи развития эмоций, успех решения которых зависит и от подготовки квалифицированных специалистов, знающих и владеющих методикой работы с детьми и подростками.

Т.В.Грознова

ВОСПИТАНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

“Человек по натуре своей - художник”. Это высказывание А. М. Горького вряд ли вызовет у кого-либо желание оспорить его. С момента появления человека в нем развивается потребность и способность художественного отношения к миру. И на протяжении всей своей жизни он сознательно и подсознательно стремится к красоте, изяществу, гармонии, а значит, - к светлому и любвеобильному состоянию души.

Художественное отношение человека к действительности охватывает огромный, многообразный мир явлений и вещей: это предметы быта и искусства, окружающая нас природа и человеческие отношения, вся многогранная деятельность человека входит в круг его эстетического отношения к действительности, вызывая в нем определенные эмоции и переживания.

Эстетика как наука призвана в помощь воспитанию чувств, художественного вкуса, индивидуального, личностного отношения к искусству, людям, окружающему миру. Красота окружающего мира входит в жизнь человека через множество дверей, заставляя его восторгаться таинствами природных явлений и произведений искусства, испытывать радость человеческого общения и воспитания детей, сочувствовать горю, отличать истинно прекрасное от подделки. Красота пробуждает в человеке всю гамму чувств и переживаний, заложенных природой, не позволяя ему затвердевать душой и пребывать в равнодушии. Красота, как религия, сберегает человека от скверных мыслей, проявлений и поступков. Развитое художественное чувство облагораживает человека, укрепляет в нем здоровые инстинкты, отвращая от всего грубого и фальшивого. А это

значит, что наряду с его интеллектуальным образованием утверждается и морально-эстетическое просвещение.

Рассматривая пение как один из видов музыкального искусства и как явление красоты, попытаемся раскрыть его воспитательное значение, значение, позволяющее ему занимать свое место в ряду предметов художественного образования в высшей школе. Певческое искусство питается из почвы искусства и из почвы науки. Из этого уже следует, что оно может быть многосторонним средством воспитания. Заклучая в себе элементы научного знания, пение может быть одним из высших искусств в области творческой деятельности человека, бесконечно развивая язык в области поэзии и чувства. Отсюда следует, что пение может служить богатейшим средством для воспитания юношества, что влияние его захватывает самые глубокие стороны внутреннего существа человека. Наслаждение, которое мы невольно испытываем, слушая художественное пение, является фактом влияния на душу слушателя: оно приковывает к себе с неотразимой силой, очаровывает нас, возбуждает воображение и настраивает душу высоко. Под влиянием звуков высокохудожественного пения душа испытывает то наслаждение, которое вносит свет и мир в нашу жизнь. Повторение этого процесса образует в человеке постоянное настроение и формирует вкус к изящному. Пение делает человека доступнее всем человеческим чувствам. Под его сенью совершается живой процесс развития всех душевных сил человека. И в этом его главное воспитательное значение.

О могущественном влиянии пения не только на человека, но и на окружающую природу рассказывается в древних легендах и преданиях: об Орфее, укрощавшем пением лютых зверей; об Арионе, очаровывавшем звуками рыб и морских чудовищ. Пение не только смягчает человеческие сердца и нравы, но и укрощает дикие существа, зверские наклонности и страсти. Из века в век передаются легенды о разбойнике, вознесшем руку для убийства и опустившем ее при звуках песни о Мадонне; о преступнике, готовившем преступление и отказавшемся от него только потому, что он услышал пение матери, склонившейся над колыбелью своего ребенка. Наверное, у всех народов существуют предания, повествующие о потрясающем воздействии пения на преступные намерения человека, что служит доказательством глубочайшего проникновения его в сознание человека.

Пение составляет высшую степень развития музыкального искусства. Воспитательное значение музыки достигает своей высшей точки в пении, где к голосу присоединяется слово, где чувство находит свое выражение в речи. Поэтому при подборе репертуара для занятий со студентами необходимо руководствоваться не только музыкальным выбором, но и поэтическим. Тексты исполняемых произведений должны быть высокоху-

дожественны, но понятны и доступны молодым людям. Чувства и эмоции должны быть близки и переживаемы ими в данный период их жизни. Но в то же время, как музыкальный, так и поэтический материал должны образовывать, будить фантазию и воображение, подготавливать к новым впечатлениям и размышлениям.

Потребность пения - это всеобщая потребность, которую каждый реализует по-своему: мать поет над колыбелью своего ребенка, успокаивая его; няня поет с детьми, играя и развлекая их; учащееся юношество поет не только на уроках пения, но и в часы досуга; напевает рабочий, скрашивая монотонность своего труда; поют старики, не утратившие свежести чувства; поют дома и на природе, в бедных хижинах и богатых дворцах; поют в радости и в горе все, в ком хоть сколько-нибудь есть чувства прекрасного. Не каждый может быть достаточно талантливым и обладать голосовым даром, не каждый в состоянии достигнуть блестящей способности музыкально-художественного исполнения, но любит и стремится петь каждый. И это стремление надо всячески поощрять!

Педагогическая практика доказывает, что развить можно любые, даже самые скромные голосовые данные. Если существует пробел общего музыкального развития в детстве, если ребенок никогда не пел (и ему не пели), не прикасался ни к одному музыкальному инструменту, то до юношеского возраста он сохранит инфантильное звучание голоса при неразвитом слухе и отсутствии координации между ними. Такие студенты, к сожалению, встречаются очень часто, проблему они представляют серьезную, но преодолимую, при условии взаимной заинтересованности педагога и начинающего певца. Для выполнения этой задачи обучающему не нужны особых дарований и обширных голосовых средств. Кто может говорить, тот может и петь! Голос и слух, как и другие человеческие способности подлежат развитию путем систематических упражнений и методического обучения. Но начинать это делать надо в раннем детстве, когда довольно сложный певческий процесс можно преподнести легко, в виде игры и развлечения. В этом веселом действе ребенок, в силу мощных подражательных способностей, усваивает ладовые, мелодические и ритмические сложности и, т.о., получает свое начальное музыкальное образование. В среде вокальных педагогов, интересующихся наукой, существует мнение, что чувство тональности и гармонический инстинкт у человека - врожденные, но, в большинстве случаев, заглушенные неправильным воспитанием.

Наука и искусство - две параллельные мощные силы в мире. Существовая во взаимном единстве, они ведут человечество к прекрасной цели - к разумному человеческому существованию, заключающемуся в полном раскрытии его сил и дарований. Наука дает человеку знания, возможность общения с природой и самосовершенствования умственного и фи-

зического. Искусство возвышает натуру человека и его инстинкты, смягчает и облагораживает чувства, вводит в мир красоты и свободы духа. Умственная деятельность наша будет неполна, если в ней будет отсутствовать элемент художественного творчества. И образование, в котором искусство обойдено, никогда не возвысится над ограниченностью житейских интересов. Искусство пробуждает в человеке нравственную чуткость, которая действует зачастую сильнее определений ума.

Музыка и пение - самое сильное искусство, равнозначно мощно воздействующее как на ум, так и на чувства. Говорят: "Музыка - язык чувств". Да, но она может служить и для выражения идей ума, воззрений и понятий. В период зарождения, на первой ступени своего развития музыка является только миром звуков, отражающим наши душевные настроения. Здесь она - язык чувств. Но позднее музыкальный звук, лишенный ясного понятия, соединяется со словом, где не только чувства и настроения, но и определенные понятия находят себе ясное, отчетливое выражение. Теперь музыка уже не только возбуждает чувство, но и озаряет рассудок, движет волю человека, создает в нем стремления; возвышает человека морально и интеллектуально, являясь просветительной силой, которая стоит наравне с предметами научного знания. И здесь уже воспитательное значение музыки, соединенной со словом, т.е. пения, трудно переоценить!

Нуждается ли ум в чувстве? Нужно ли чувство людям науки? История рассказывает нам, хотя бы на примере Галилея, что люди за истину шли на смерть. Истина - это убеждение, а убеждение может зародиться в уме, если только его посетит чувство. Древние ученые утверждали: кто не полюбил науку, тот никогда не будет ее истинным служителем - так важно значение чувства в области ума. "Чувство в области знания - это поэзия науки," - утверждал Г. Спенсер. И далее он же: "Общепринятое мнение, будто наука и поэзия противоположны друг другу, - чистое заблуждение. Напротив, наука открывает целые царства поэзии там, где для ума ненаучного все пусто." (Г. Спенсер. Собр. соч., т. 3, с. 55).

Сама жизнь подтверждает, что в большинстве наших действий мы руководствуемся не понятиями рассудка, а теми возбуждениями, которые вызывают в нас определенные факты и события. Рассудочные же понятия только тогда приобретают над нами силу, когда проходят через чувства и становятся опять же убеждениями. А поскольку в преобладающем большинстве случаев поступки наши продиктованы не умом, а чувствами, управляются не понятиями, а убеждениями, то чувства наши, дабы не навредить нам, нуждаются в тонком воспитании, в правильном и здоровом развитии.

Итак, сердце, чувство, нуждаются в развитии несколько не меньше, чем ум и рассудок. Вот почему музыке и пению как элементам, воспитыва-

вающим чувство по преимуществу, нужно отдавать полное значение в системе воспитания в детстве и в системе образования средней и высшей школы.

Идея воспитательного и образовательного значения пения далеко не нова. В Древней Греции пение было в числе важнейших средств общего образования. И Платон, и Аристотель, и многие другие древнегреческие философы и мыслители рассуждали о достоинствах пения и о его благотворном влиянии на человека. Облагораживая чувства, музыка, пение под кифару наполняло досуг грека изяществом. Музыка древними воспринималась как дар богов, а певец - богоподобным мужем. Но обучение юношества музыке преследовало не только практическую цель. Она была для греков средством воспитания. В чем видели греки воспитательную силу музыки?

Грек считал своим нравственным долгом быть цельным человеком при равновесии духовного и телесного. Высок и прекрасен греческий идеал человека, равномерность и гармония во всем: физическая сила и ловкость, юношеская жизнерадостность в продолжение всей жизни, спокойная рассудительность и неукротимое мужество в опасностях, любовь к отечеству, побуждающая подвергаться трудам и опасностям. Какими же средствами достигался этот идеал?

Сегодня, когда воспитание подменено обучением, не грех вспомнить и обратиться к основному принципу древних греков, на котором строится истинно классическая система воспитания: *non multa, sed multum* - не многое, но много. "Не в многознании сила,- говорил Демокрит, - но во всестороннем развитии ума." Сообразно с этим, педагогических средств, которыми достигалась вышеозначенная цель воспитания, было всего два: гимнастика и музыка. Из этого соединения должен был произрасти идеал греческого человека с развитым телом и прекрасной душой: *mens sana in corpore sano* - в здоровом теле - здоровый дух. Гимнастика препятствовала изнеженности, музыка - ожесточению. Они должны были быть обязательно соединены: "Те, которые занимались только гимнастикой,- говорит Платон, - делаются суровее, чем должно; те, которые посвящают себя только музицированию - мягче и слабее, чем следует быть". Только соединенные занятия могли дать грацию и гармонию во всем.

Но насколько душа выше тела, настолько значение музыки в воспитании было больше значения гимнастики. Музыка придавала нравственный облик древнему греку, и она есть тот предмет обучения, которому греки обязаны тем, что они и нам служат примером изящества и духовной красоты. Поэтому Платон называет музыку просто воспитанием.

Но важнейшей частью музыки в воспитании было пение. Научившись играть на лире, мальчик переходил к пению. Главную силу имело слово, музыка должна была его оживлять и усиливать его воздействие на

душу. Музыка без пения считалась нецелесообразной в воспитании. Лира и кифара служили только для аккомпанемента пению.

Греки осознавали а) способность пения влиять на душу человека. Утверждали, что оно настраивает душу на нужный лад, воспитывает любовь к высокому и прекрасному. Подобным же образом, утверждали, действует на человека философия. Поэтому Сократ видел в философии завершение музыки, и сам под старость лет обучался последней, но не из любви к искусству, а из сознания важности ее для нравственного воспитания, желая применить все средства сделаться лучшим человеком.

Греки считали, что б) пение есть средство духовного очищения. Спокойная рассудительность и мудрая уверенность ценились превыше всего. Слишком заметное волнение рассматривалось как нарушение счастливой жизни. Пение уравнивало все эмоции и страсти. В школе Пифагора воспитанники, ложась спать, очищались пением от всего, что в течение дня нарушало в них гармонию. Утром пением они прогоняли ночные грезы.

Греки пропагандировали в) пение как дисциплинарное средство для воли. Музыка их складывалась из пения, аккомпанемента и пляски. Такая координация вырабатывала самообладание, являющееся составной частью греков об идеальном человеке. Т.о., музыка, развивая голос (пение), слух (игра на лире) и телесную ловкость (орхестика) и даже самообладание, делает человека гармоничным, дает все, что нужно для нравственной части понятия о греческом идеале.

Ни одно средство не могло заменить музыки в древнегреческом воспитании. Только такое средство, по словам Аристотеля, удовлетворительно, которое увлекает воспитанника, включает в себе удовольствие, позволяет отождествить греческое понятие слова "школа" с греческим же понятием слова "досуг". И это средство - музыка и пение.

Музыка для греков была матерью всех добродетелей, учредительницей порядка, наполнявшего жизнь человека гармонией. По мнению Платона, изменения в музыке влекут за собой изменения во всем государственном строе. Музыка влияет на образ мыслей, мысль обуславливает дела, каковыми являются также и государственное устройство и законы. Если, т.о., влияние музыки благотворно, то и во всем государственном устройстве будет согласие и гармония.

Нельзя не оценить и трудно переоценить глубоко художественную натуру греков, не признать в них настоящих художников. Бессмертный народ и пример недостижимого идеала учителей.

Воспитание и обучение должно быть согласовано с природой человека - это основной принцип педагогики. Естественный постулат его: воспитание должно всесторонне и равномерно развивать все силы и духовные способности человека. И как прямое следствие отсюда требование,

чтобы чувство воспитывалось и развивалось наравне с умом и характером человека. Если, развивая ум, оставить без внимания чувство, то человек никогда не достигнет желанной гармонии и мира в себе самом, голова и сердце его будут в вечном разладе, а, может быть, и в борьбе.

А при обучении пению возможно воздействие уже не только на чувства, но и на ум. Эту возможность открывает слово.

Т.о., музыка в воспитательном значении обладает могучими средствами влияния на личность и ее развитие. Пение, мелодическая песня, где соединяется слово с музыкальным звуком, является богатейшим источником морально-эстетического влияния как на человека в отдельности, так и на народные массы в целом.

В.А.Дадашев

О СРАВНИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТРАКТОВОК КАК МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ. (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.В.РАХМАНИНОВА)

Проблема формирования творческой индивидуальности, способной самостоятельно творить является одной из важнейших проблем решаемых педагогом в классе фортепиано. Для решения этой проблемы большое значение имеет не только «выучивание» нотного материала, но и ознакомление с различными исполнительскими трактовками изучаемого произведения. Такой подход совершенствует педагогический процесс, формирует более широкий музыкальный кругозор учащегося.

Задача данной работы заключается в том, чтобы показать роль сравнительного анализа исполнительских трактовок в процессе индивидуальной работы в классе фортепиано, проиллюстрировать особенности такого подхода освоения музыкальных произведений на примере Второго концерта С.Рахманинова..

Особенно актуальным является привитие ученику навыков самостоятельной работы, когда студент уже достиг значительного пианистического и духовного развития. Именно на этом этапе в классе фортепиано необходимо изучать фортепианные произведения С.В. Рахманинова.

В настоящее время известны 12 пластинок с записями Рахманинова-пианиста. 11 из них объединены в антологию «Искусство Рахманинова, состоящую из четырех серий. Три из них представляют его исполнение сольных фортепианных произведений: оригинальные фортепианные произведения Бетховена, Шопена, Листа, Чайковского, рахманиновские транскрипции музыки И.С.Баха, Шуберта, Мендельсона, Бизе, Римского-

Корсакова, а также исполнение С.В. Рахманиновым его собственных произведений. Четвертая серия – 4 концерта для фортепиано с оркестром и Рапсодия на темы Паганини, записанные в США с Филадельфийским симфоническим оркестром с дирижерами Ю. Орманди и Л. Стоковским. 12 пластинка включена в коллекцию «Из сокровищницы мирового исполнительского искусства».

По мнению многих исследователей, дарование Рахманинова-пианиста ярче всего проявилось в интерпретации им собственных произведений. Авторское исполнение всегда интересно тем, что оно полностью соответствует замыслу композитора. Слушая записи рахманиновской игры, нельзя не заметить, что произведения композитора, исполняемые им самим, предстают в особом, неповторимом облике, впечатляя необыкновенной образной яркостью, жизненной энергией. Об этом же не раз упоминали современники Рахманинова, слышавшие пианиста в концертном зале. Даже противники рахманиновской музыки невольно поддавались ее обаянию в «гипнотической» по силе воздействия авторской интерпретации.

«Помню первое исполнение этюдов-картин. Враги музыки Рахманинова были так зачарованы потрясающим богатством фортепианных интонаций, открытых наизусть руками композитора-пианиста, что нашли определение своему несомненному восторгу в парадоксальной фразе: «В нотах, то есть в напечатанных сочинениях, никакой музыки нет – это всего-навсего магия пианизма и воображение рук, в музыке же – одна пошлость и бледность рассудка»¹, – пишет Б.В. Асафьев. Далее он делает вывод, что пианизм Рахманинова был своеобразным продолжением его композиторского творчества, некой формой творчества «устного».

По существу интерпретация Рахманинова являлась новой исполнительской редакцией, исполнительской доработкой произведения, причем отдельные подробности этой редакции не поддаются точной фиксации в тексте. Действительно, если сравнить звучание рахманиновской музыки в авторском исполнении с нотной записью, станет очевидно, что последняя очень часто не фиксирует многих тонких подробностей интерпретации, особенно ритмо-динамических нюансов. Отдельные же элементы музыкальной речи оказывают влияние на характер музыки в целом, в результате чего образное содержание рахманиновской музыки в воспроизведении автора зачастую оказывается совершенно иным, чем то, к чему мы привыкли.

Рахманинов признавал, что он играет свои сочинения иначе, чем сам он играет произведения других авторов, именно благодаря более полному, более глубокому знанию собственной музыки. Цельность формы и многогранность эмоциональных состояний, тщательно продуманный ис-

полнительский план подчеркивают великолепие рахманиновской музыки.

В настоящее время практически каждый студент понимает, что любое произведение является продуктом своей эпохи, преломленным через индивидуальный мир сознания его творца. Однажды написанное композитором, оно продолжает жить собственной жизнью, вбирая в себя в каждом исполнении все новые и новые смыслы. В каждый период его жизни художественная идея произведения раскрывается по-разному. Исполнительская интерпретация, являясь своеобразной реконструкцией авторского замысла, опирается не только на индивидуальное осмысление всех деталей авторского текста, но и на традиции его исполнения.

В процессе творческого становления студента как самостоятельно мыслящего музыканта-профессионала очень важным является изучение интерпретаций того или иного произведения музыкантами, принадлежащими к различным исполнительским школам и направлениям. Каждый интерпретатор вкладывает в произведение что-то свое, и никогда нельзя сказать, чье исполнение лучше и достойнее, «...ни одна, даже самая гениальная интерпретация не может исчерпывающее охватить произведение»².

Интересно сравнить авторскую интерпретацию Второго фортепианного концерта с тем, как играли его выдающиеся пианисты – С. Рихтер и В. Клайберн.

Какие же образы характерны для исполнительской концепции самого С. В. Рахманинова? Грампзапись позволяет нам услышать в игре автора преобладание действенного активного начала, драматических образов. Рахманинов добивается сквозного развития как внутри частей концерта, так и внутри всего произведения в целом. Многие крупные разделы играют «на одном дыхании». Показательна роль движения во второй части.

«Несмотря на авторский темп Адажио sostenuto, именно sostenuto в авторском исполнении отсутствует. Пианист здесь не стремится передать настроение покоя и статики (хотя правомерность именно такой трактовки вытекает из авторского текста). Наоборот, выбранная им единица ритмической пульсации – четверть, внутри которой буквально дышит каждая триоль – все это способствовало созданию необычайно живой и трепетной звуковой атмосферы»³. Стремление к сквозной динамике и драматическому развитию привело к «сжатию» почти всех темпов. При прослушивании граммпзаписи постоянно ощущается, что солист «ведет за собой» оркестр. Эта черта является одной из основных характеристик исполнительского стиля Рахманинова-пианиста.

В авторском исполнении удивительно органично соблюдается пропорциональность между эмоциональным и волевым. Проявление чувств

и эмоциональная открытость у него постоянно уравниваются тормозящим, сдерживающим началом. Чем музыка более эмоционально насыщена, тем более проявляется у Рахманинова сдерживающее волевое напряжение. Сравнивая авторские динамические оттенки в тексте концерта с их воплощением в интерпретации, можно заметить, что в живом интонировании заключено гораздо больше тончайших нюансов, чем показано в нотах.

Совершенно по-иному подошел к интерпретации концерта С. Рихтер. Обращает на себя внимание чрезвычайно бережное отношение к авторскому тексту. Сравнение записи на грампластинках с нотным оригиналом позволяет заметить, что свою исполнительскую концепцию Рихтер создал на основе точного воплощения авторских темповых, динамических и агогических указаний. Им соблюдается подавляющее большинство исполнительских ремарок автора. Сравнение интерпретации концерта Рихтером с авторским его исполнением выявляет следующий парадокс: несмотря на точное выполнение С. Рихтером обозначений в тексте, его концепция принципиально отличается от рахманиновской.

Исполнению Рихтера присуща эпическая широта и величавость образов. Каждая музыкальная мысль у него развивается не стремительно и динамично, как у Рахманинова, а течет спокойно и размеренно, словно полноводная река. Такой подход к раскрытию художественной идеи произведения, однако, не противоречит замыслу автора, ведь эпическое начало является неотъемлемой чертой его образной сферы. Спокойные темпы и повествовательная манера исполнения придают Второму концерту былинный размах и величавость.

Темп в интерпретации Рихтера также является принципиально важным художественным средством: «Пропорциональность и симметричность формы достигается им за счет «темповых арок». Так, экспозиция и реприза первой части как бы уравниваются друг друга одним общим темпом, тот же принцип присутствует и в крайних частях *Adagio sostenuto*. Наблюдаются у него и более далекие «темповые арки». Темп коды *Maestoso* чрезвычайно близок темпу главной партии первой части, чем пианист достигает необычайной спаянности и единства всего произведения»⁴.

Во второй части музыка течет медленно и спокойно, подчиняясь размеренному движению восьмых (напомним, что у автора основной пульсирующей длительностью была четверть). Медленный темп ровные триоли, на которых «покоится» мелодия, позволили пианисту создать картину бескрайнего русского простора.

Соотношение партий солиста и оркестра в интерпретации С. Рихтера находится в полной гармонии. «Ансамбль солиста с оркестром дан не как

спор, не как состязание, а как совместное, согласованное пение, как дуэт. Поэтому и фортепиано почти не играет без оркестра»⁵.

Рихтер творит одновременно с оркестром, нигде не переходя на повествование «от первого лица». В этой согласованности и равноправности ролей солиста и оркестра заключается подлинная гармоничность в раскрытии художественной идеи произведения.

Итак, основное отличие рихтеровского исполнения Второго концерта – в характере музыкальных образов, которые стали заключать в себе эпическое начало. Важнейшими чертами его концепции являются ясная архитектоника, строгая пропорциональность частей и целого, широта и величавость повествования.

Прежде чем перейти к анализу трактовки Вэна Клайберна, который дал по-своему уникальное прочтение Второго концерта, хочется привести высказывание Г. Г. Нейгауза, который уловил «генетическую» связь и преемственность клиберновского и рахманиновского исполнительских стилей. «Мне представляется, что он – самый настоящий яркий последователь Рахманинова, испытавший с детских лет все очарование и поистине демоническое влияние игры великого русского пианиста»⁶.

Родство исполнительской манеры Рахманинова и Вэна Клайберна, выразившееся в рельефности, выпуклости фразировки, необыкновенной гибкости и пластичности динамики, импровизационность, помогло американскому пианисту создать свежую, оригинальную, и, что особенно важно, глубоко национальную, «русскую» трактовку этого сочинения.

Эта «генетическая связь» между Вэном Клайберном и русской культурой вовсе не случайность. Его педагог Розина Левина, жена пианиста Иосифа Левина, была выпускницей Московской консерватории, ученицей В. Сафонова, другом С. Рахманинова и К. Игумнова.

После революции многие русские музыканты эмигрировали в Америку. (К примеру, В. Сафонов, оказавшись в Нью-Йорке, занял пост руководителя Нью-Йоркской филармонии). Русские музыканты занимали весьма значительное место в американской концертной жизни. Розине Левиной в начале 50-х годов было уже 70 лет. «Она оставалась последней из старой рахманиновской плеяды, которой Америка была обязана лучшими страницами своей фортепианной культуры»⁷.

Очень точную характеристику исполнительской концепции пианиста можно найти у Д. Рабиновича: «Мне давно уже не помнится до такой степени влекущее к себе исполнение Второго концерта Рахманинова, как то, что я услышал у Клайберна... Почти по-девичьи скромная и элегическая клайберновская трактовка как бы впитала в себя всю нежную рахманиновскую пейзажность, рахманиновское, а возможно, шире того – поблоковски русское переживание весны»⁸.

Лирические образы изначально заложены в художественном содержании произведения. Вэн Клайберн отнюдь не «открыл» их, а просто выдвинул на первый план. Необыкновенная поэтичность, одухотворенность клайберновской трактовки сочеталась с непосредственностью, искренностью переживания каждого звука, каждой фразы. Слушая концерт в его исполнении, чувствуешь, что присутствуешь при творческом акте рождении музыки. Наиболее характерной чертой в его интерпретации является импровизационность, что отразилось на трактовке авторских указаний, в частности, темповых. Вэн Клайберн играет каждую часть произведения, придерживаясь, в основном, единого темпа. При этом он допускает значительные отклонения, которые порождены непосредственным эмоциональным переживанием.

Личностное начало проявилось в концепции Клайберна совершенно по-иному, чем в авторских. В отличие от Рахманинова, этот исполнитель не «ведет за собой», а предпочитает «идти за музыкой», стараясь показать каждую ее подробность – для него в музыкальной ткани концерта нет ни одного второстепенного, побочного элемента.

Темпы Вэна Клайберна в основном благородно сдержанные. На первый взгляд, это роднит интерпретацию Клайберна с рихтеровской. Однако оба пианиста посредством темпа достигают совершенно разных результатов: если Рихтер таким образом показывал широту и эпический размах рахманиновских образов, то Клайберн наделяет их глубочайшей экспрессией и поэтичностью.

В целом Вэн Клайберн рассматривает авторский текст как эскиз трактовки, а не точный исполнительский план. Именно в этом состоит основная особенность его интерпретации. Ему удалось найти свою собственную манеру исполнения, свой эмоциональный тон повествования. Его речь – это речь поэта, и обращена она не к широкой аудитории, а, скорее, к каждому слушателю в отдельности.

Таким образом, процесс изучения исполнительских трактовок музыки Рахманинова в классе фортепиано поможет студента прийти к следующим выводам:

Творческое наследие С.В. Рахманинова является «завещанием» русской музыкальной классики искусству XX века.

Изучение фортепианного творчества композитора невозможно без сравнения исполнительских трактовок изучаемых произведений, что является не только существенной частью формирования музыканта-профессионала, но и эффективным методом, способствующим развитию навыка самостоятельной работы студента в классе фортепиано.

Примечания

1. Асафьев Б.В. «С.В. Рахманинов». - С.388.

2. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации. - Новосибирск, Наука. - 1982. - С.20.
3. Илюхина Р. «Различные исполнительские концепции Второго фортепианного концерта С.В. Рахманинова». // Пути развития методики преподавания в вузах. - Владивосток, 1989. - С. 112.
4. Там же, с.120.
5. Гаккель Л. Второй концерт Рахманинова // Исполнителю. Педагогу. Слушателю. - Л., Советский композитор, 1988.
6. Нейгауз Г.Г. Ван Клайберн. Избранные статьи. - М., Советский композитор, 1983. - С 241.
7. Хентова С. Ван Клайберн. Л., Музыка, 1989. - С.14.
8. Рабинович Д. Ван Клайберн - Ван Клайберн Исполнитель и стиль - М.: Советский композитор, в.2, с. 90.

Е.В.Морская

ПОЛИФОНИЯ НА УРОКЕ ФОРТЕПИАНО

Проблемы полифонии в наши дни чрезвычайно актуальны. Полифонические произведения являются одним из важнейших разделов учебного репертуара. Изучение полифонических жанров и форм способствует развитию полифонического мышления, стимулирует развитие ритма, артикуляции, слухового контроля. Работа над полифонией оказывает громадное влияние на дальнейшее развитие ученика как музыканта. Хочется особо подчеркнуть, что первейшей обязанностью педагога-пианиста является пробуждение в ученике интереса, любви к полифонии. Путь к полифонии для каждого ученика лежит через исполнение кантилены, поэтому для того, чтобы добиться линейности полифонической ткани, необходимо воспитать в ученике "вокальное, певучее", а не "ударное" отношение к фортепианному звуку. Пусть полифония станет для ученика сочетанием выразительных мелодий, а не трудным упражнением на соединение различных движений в двух руках. Природа полифонической ткани - горизонтальная, линейная. Разные голоса объединяются в общем звучании на основе равноправия и общности функций. Каждый голос в своем развитии исходит не только из общих, но и из собственных закономерностей, из собственной логики (интонационной, синтаксической и т.д.). В этих условиях вертикаль, неизбежный продукт многоголосия, становится производной от мелодического фактора и может иметь более или менее случайное, более или менее сложное строение. Соединяя линии в их одновременном продвижении, регулируя их взаимоотношения, вертикаль может приобретать весьма важные контрольные функции. Однако стать движущей силой развития она не может. Равноправие голосов в полифонии, самостоятельность продвижения их во вре-

мени проявляются прежде всего в свободе мелодического дыхания каждого голоса, в максимальном избегании совпадающих цезур, кульминаций и т.п., в "несоизмеримости" движения голосов. Результатом этого является текучесть, непрерывность полифонического развертывания.

В полифонии все голоса выполняют свои функции на равных правах. Объединение в совместном звучании мелодических линий - как бы сильно они не контрастировали друг с другом, позволяют выявить некоторые общие их свойства, то, что показывает их "несовместимость". Равноправие голосов в изложении и развитии музыкальной идеи, раскрытие общих черт в различных мелодических образованиях может способствовать выражению в полифонии обобщенного характера. Классическая полифония И.С. Баха опирается на яркое контрастирование линий. Однако логика гармонического движения здесь уже настолько высока, что может приобретать ведущее значение. В таких случаях контрастирование голосов теряет свой исходный смысл и служит лишь обогащению восприятия.

Если рассматривать исторические аспекты формирования полифонии, то можно проследить, что полифония возникла и развивалась как разновидность ансамблевого музицирования, как результат сложения нескольких голосов с относительно самостоятельной линией развития. Тембровое своеобразие инструментов и певческих голосов при исполнении полифонии ансамблем, а также тембровая характеристика регистров органа и клавесина, создавали столь яркие, разнообразные, дифференцированные по окраске звучания полифонические образы, что перед музыкантом и исполнителем вставала задача не столько разделения голосоведения, сколько его "согласного" звучания. Таким образом, проблема развития полифонического слуха в той степени и направленности, в какой она существует сейчас (то есть воспитания способности раздельного слышания всех слоев полифонической фактуры) в итоге должна привести к яркому образному восприятию музыкальной мысли в целом.

Непосредственный контакт исполнителя с фортепиано, а также необходимость передачи своеобразия полифонического голосоведения и объемности звучания целого своими собственными силами, чрезвычайно интенсифицирует процесс формирования полифонического слышания. Поэтому при исполнении полифонического материала перед студентом встает ряд задач, таких как точное звуковое воплощение пластов полифонии, деталей в соответствии с гармонией художественного целого, умение выделить главное и второстепенное, правильно распределить кульминации (и по горизонтали, и по вертикали), проследить все линии развития.

Большое значение освоение полифонии имеет для студентов дирижерско-хоровых отделений. Казалось бы само участие в хоровом творчестве уже готовит ученика к полифоническому мышлению и слышанию

музыкального материала. Хор, где каждому голосу присуща своя тембровая, регистровая, динамическая характеристики, где есть пространственное слышание голосов уже ведет ученика к обобщению в единое целое разных мелодических аспектов. Однако в этом есть ряд отрицательных моментов, не позволяющих при пении в хоре обеспечить воспитание полифонического мышления, так необходимого руководителю процесса исполнения. Дирижер хора должен уметь воспринимать всю фактуру исполняемого произведения в целом, а собственное пение хориста и концентрация на своем сольном исполнении непроизвольно делает свою партию ведущей. Далее восприятию целого мешает и необязательность строгого слухового контроля за остальными голосами. Отсюда следует, что большое значение в воспитании полифонического мышления у будущего руководителя хорового коллектива возлагается на фортепиано. Большой регистровый охват присущий фортепиано, его технические возможности, позволяют исполнять на инструменте не только собственно фортепианную, но и хоровую, и органную полифонию. Следовательно, основной задачей фортепианного класса по воспитанию специальных способностей студента-дирижера академического хора должно считать максимальное развитие собственно музыкальных способностей студента: чувства формы, разновидностей музыкального слуха (интонационного, тембрового, ритмического, ладо-гармонического, динамического), образующих полифонический слух.

Огромное значение изучение полифонии имеет и для студентов оркестрового отделения. Развитие полифонического мышления необходимо студенту для грамотного ознакомления с оркестровой партитурой. Работая над полифоническим произведением ученик уделяет внимание интонационной, артикуляционной, тембровой, динамической характеристикам каждого голоса, таким образом воспитывается распределение внимания, которое так необходимо будущему дирижеру. Разнообразие туше в разных голосах, строгий слуховой контроль, стремление достичь ясного звучания музыкальной ткани впоследствии пригодится при работе с оркестром.

В фортепианном классе студенты изучают все основные виды полифонии: подголосочную, контрастную и имитационную. Подголосочная полифония наиболее характерна для народного хорового пения и представляет собой одновременное звучание главного мелодического голоса и его "ответвлений"-подголосков, которые поддерживают и обогащают основной напев. Довольно часто подголоски получают интенсивное мелодическое развитие и по выразительности и значимости конкурируют с основным напевом. Подголосочная полифония очень развита в произведениях русских композиторов, интонационно родственных русской народной песне.

Контрастная полифония представляет собой сочетание двух или более самостоятельных тем. В большинстве случаев основную по выразительности мелодию ведет верхний голос, которому противостоит самостоятельная, но интонационно менее значительная линия баса. В основе контрастного типа полифонии лежит принцип различия и единства голосов. Наиболее часто исполняемыми произведениями в классе фортепиано, являющимися образцами контрастной полифонии можно назвать пьесы из сюит Г. Ф. Генделя, многие сочинения И. С. Баха, танцевальные пьесы из Нотной тетради А. М. Баха и маленькие прелюдии и пьесы из сюит и партит.

Наиболее развитым и сложным видом многоголосия является имитационная полифония, а её ярчайшей, высшей формой - фуга. Имитационная полифония основана на проведении главной мысли (темы) во всех голосах фактуры, при этом имитации подвергаются не только основная тема, но и темы противосложений и интермедий. В классе фортепиано студенты изучают все виды полифонии, т.к. каждый из видов полифонии обобщенно не существует изолированно.

Специфика учебного процесса по курсу фортепиано дает возможность вместить в содержание занятий большое количество различных подлинно полифонических произведений и произведений имеющих полифонизацию музыкальной ткани и одновременно ввести немало обобщающих понятий, рассматриваемых на широком культурно-историческом фоне.

Изучая и анализируя накопленные материалы по теории и истории курса фортепиано, а также учитывая цели и задачи всего учебно-воспитательного процесса в вузе можно следующим образом сформулировать итоговую цель занятий по этому предмету в высшей школе. Основной задачей курса фортепиано, способствующего комплексному воспитанию творческой личности музыканта-профессионала, - в процессе занятий игрой на рояле осуществлять развитие художественно-образного мышления и музыкальных способностей студента. Изучение и исполнение полифонических произведений представляет собой один из наиболее ярких аспектов на пути развития и становления творческой личности.

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КУРСЕ ФОРТЕПИАНО ДЛЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

Знание творчества виднейших музыкантов и педагогов России является необходимым условием формирования высоко образованного специалиста в вузах культуры. Педагогические принципы прогрессивно мыслящих музыкантов прошлого века легли в основу современной русской музыкальной педагогики. Главный из них - художественное становление музыканта, развитие человека незаурядного, эрудированного в разных сферах искусства. Основные методы работы над художественным произведением - требование постоянного слухового контроля, глубокое осмысление авторского замысла на основе тщательного изучения авторского текста, анализ музыкальной фактуры произведения, достижение правильного соотношения элементов музыкальной ткани, обогащение звуковой палитры путем овладения пианистическими приемами и искусством педализации - являются первостепенными и в настоящее время.

В процессе изучения истории русского фортепианного искусства, студенты узнают о становлении русской фортепианной школы, о различных её направлениях и о противоречивых тенденциях в её развитии. Студенты получают возможность ознакомиться с различными точками зрения на ту или иную проблему, а также непосредственно соприкоснуться с личностью автора, его педагогическим стилем и манерой творческого общения. Поскольку исполнительские проблемы во многом сходны для музыкантов различных специализаций, чтение трудов российских педагогов подготавливает студентов к их творческой работе в качестве дирижера и педагога. Кроме того, студент начинает более осознанно относиться к изучению фортепиано и использовать методы изучения художественного произведения.

Во второй половине 19 века русская фортепианная школа достигает своего расцвета и выдвигается в ряды ведущих школ мирового фортепианного искусства. Основными чертами, свойственными её блестящим представителям (А.Г. Рубинштейн, Н.Г. Рубинштейн, В.И. Сафонов и др.) являются яркая концертность, глубокая содержательность, психологичность исполнения, романтический пафос высказывания, певучесть и искренность звучания. Виднейшие концертирующие пианисты, занимаясь одновременно педагогикой, формируют прогрессивные педагогические требования, делая акценты на художественном воспитании учащихся.

Вопросы преподавания музыки всё чаще появляются и обсуждаются на страницах печати. Вместо прежней установки на многочасовые занятия и многократный повтор выдвигается принцип целесообразности, метод слуховой и психологической тренировки; рассматриваются вопросы психологии музыкальных способностей; разрабатывается методика развития слуха и музыкально-художественного мышления учащихся.

Книга Курбатова Михаила Николаевича «Несколько слов о художественном исполнении на фортепиано» (1899) представляет большой интерес в плане изучения тенденций прогрессивной музыкальной педагогики конца 19 века. Обращаясь к молодым музыкантам, Курбатов призывает их стать «бескорыстными и смелыми людьми, твердо идущими стезею художественной правды» и подчеркивает ту ответственность, которую они несут в деле воспитания художественного и культурного уровня развития общества.

В книге излагается авторская концепция интерпретации художественного произведения. «Цель музыкального произведения в том, чтобы вызвать те же самые настроения, которыми был проникнут композитор и которыми он хочет поделиться с другими». Исполнитель должен ознакомиться со всем творчеством композитора, изучить его творческий стиль, художественные идеалы и многообразие мыслей и чувств композитора.

Курбатов выступает против объективности исполнения, когда сохраняется лишь внешняя сторона исполнения, точно воспроизводится текст, но пианист не вносит в него своего творческого горения. Чтобы оживить «мертвые нотные знаки;» необходима «недвужинная энергия и крупный талант». С другой стороны, Курбатов, не приемлет и субъективизма исполнителей, которые вопреки авторскому тексту, искажают намерения автора.

Продолжая традиции своего педагога В.И. Сафонова, М.Н. Курбатов подчеркивает роль неустанного слухового контроля и глубокой сосредоточенности внимания для достижения необходимого звукового результата. Все исполнение основывается на слухе, утверждает он. К деятельности слуха относятся «искание метра и ритма, красота и разнообразие звука», технические приемы и даже посадка за инструментом.

Характер туше М.Н. Курбатов связывает с личностью пианиста. Звуковая тонкость более свойственна исполнителям, склонным к изяществу и художественности исполнения, нежели виртуозам, чаще всего не обладающим мягким звуком. Курбатов советует развивать чувство осязания, вырабатывать «нервное ощущение прикосновения к клавише». Поиски художественно оправданной педали автор также связывает с работой слуха и музыкальной интуицией. Интересны взгляды М.Н. Курбатова на развитие «музыкальной техники». Каждый звук должен быть извлечен

так, «как подсказывают фантазия, настроение и художественное понимание исполнителя».

Излагая мысли о выработке свободы, естественности и непринужденности пианистических движений, М.Н. Курбатов предостерегает от излишней сосредоточенности на их характере в отрыве от слухового контроля, так как это может привести к их деланности и преднамеренности.

Мысли Курбатова о художественной интерпретации музыкального произведения, о развитии «музыкальной техники» и о первостепенной роли слуха как решающего фактора в музыкальном воспитании пианиста являются актуальными и для современного читателя, музыканта, исполнителя и педагога.

Д.В.Щирин

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Поиск методов, способствующих активизации музыкального восприятия, формированию внутреннего мира студентов всегда являлся важнейшей составной частью педагогического процесса в классе фортепиано. В настоящее время в современной социально-культурной ситуации в России на стыке тысячелетий эта проблема становится еще более актуальной и одновременно смыкается с проблемой прогнозирования духовного развития и становления учащегося. Особое внимание мы уделяем работе в классе фортепиано, так как именно индивидуальные занятия способствуют духовному контакту педагога и ученика.

Одной из новых сфер, позволяющих открыть новые возможности творческого сотрудничества учителя и ученика, является использование христианской духовной музыки, в том числе написанной современными композиторами. Анализ этого аспекта педагогического процесса составляет задачу данной работы.

Прежде чем перейти к данному вопросу, необходимо уточнить сущностную сторону понятия «воспитание» в свете современной социально-педагогической ситуации.

Современная педагогическая наука различает два понятия: социализацию (массовое воспитание) и воспитание, ориентированное на отдельную личность. Массовое воспитание опирается на макросистему: политика, экономика, идеология, распространенность искусства, массовая информация и т. п. Эффективность социализации зависит от политики

государства. В современных условиях эффективность такого воспитания крайне низка.

Второй вид воспитания, ориентированный на личность, работает также не всегда. Семья и другие участники процесса воспитания должны для его реализации работать на развитие духовного потенциала личности, его индивидуальных данных. Цель такого воспитания – формирование духовного мира, развитие интеллекта, эмоциональной сферы, понимание связи микро- и макромира.

Осуществление поставленных нами задач в классе фортепиано может осуществляться несколькими способами. Это:

Общее исполнительское музыкально-педагогическое взаимодействие.

Ориентационное взаимодействие.

Сопутствующее взаимодействие.

Комплексное взаимодействие.

Метод общего исполнительского взаимодействия по технике прост и традиционен. Педагог на индивидуальных занятиях выбирает те произведения, которые ученик может не просто исполнить, но и воспринять его информационное поле. При индивидуальной работе это сделать легче, чем при работе с коллективом. Самое сложное при этом способе взаимодействия – подбор репертуара. Здесь необходимо оценить тип предлагаемой музыки и ее соответствие индивидуальным творческим духовным возможностям ученика. Существенными являются также “открытость” ученика современной музыке, современному музыкальному языку и философской, богослужебной тематике. Предлагаемые произведения должны находиться в “зоне ближайшего развития” конкретного студента – будущего музыканта-профессионала.

Другим способом музыкально-педагогического взаимодействия является ориентационное. Этот способ позволяет не отвлекаться от основного направления творчества или выучивания необходимой программы. Он достаточно эффективен как при отсутствии достаточного времени для более глубокого “погружения” в христианскую духовную музыку, так и при недостаточном духовном развитии студента. Здесь самое главное – “открыть” восприятие студента для “новой” музыки как несущей глубокий смысл и наметить основные ориентиры для дальнейшей самостоятельной работы и постижения этой музыки.

Сопутствующее взаимодействие является следующей по сложности ступенью музыкально-педагогического процесса. Этот способ применим со студентами, обладающими достаточно высоким уровнем музыкальной культуры и восприятия информационного поля музыки. В наиболее развернутом виде сопутствующее взаимодействие приближается к модели саморазвивающейся системы. Цель этого взаимодействия заключается не столько в расширении общего музыкального кругозора, хотя эта задача

не снимается, сколько в детальной проработке характерных особенностей конкретных песнопений, их содержания, и особенностей воплощения “в материале”. Главное заключается в том, что работа выполняется на примере других произведений этого же стиля. Здесь нет “слепого” послушания и подражания, а есть приобретение навыков самостоятельного анализа и мышления.

Оптимальным вариантом направленного музыкально-педагогического взаимодействия является комплексное, являющееся соединением рассмотренных выше способов. Именно комплексное взаимодействие обеспечивает системность в развитии восприятия произведений современной христианской духовной музыки.

При использовании названных методов необходимо опираться на уровень музыкальной культуры студента и степень его открытости другим жанрам.

Степень открытости студента другим жанрам является важной характеристикой учащегося, которая показывает способность к дальнейшему музыкальному развитию и духовному становлению.

Огромное значение при использовании любого из названных выше 4 способов музыкально-педагогического взаимодействия является знание исторических особенностей становления того или иного жанра духовной музыки, времени его возникновения, особенностей его использования в русской православной или европейской богослужбной традиции. История становления жанров помогает воспринять музыкальный язык произведений как несущий конкретный сакральный смысл, как воплощающий определенную духовную информацию. В конечном счете именно умение разглядеть за нотными значками воплощенную мысль, а затем профессионально воплотить ее “в материале” и отличает настоящего Музыканта от не музыканта.

До недавнего времени в рамках курса фортепиано внимание уделялось только традиционному репертуару – классическим произведениям русских и зарубежных композиторов. С 1994 года сначала в рамках НИРС, а затем и в порядке программного изучения в курсе фортепиано стали изучаться хоровые духовные произведения русских и зарубежных композиторов в форме фортепианного ансамбля.

Основным побудительным мотивом обращения к христианской хоровой духовной музыке является понимание того, что процесс музыкального восприятия гораздо более сложен, чем это принято считать. Особенно сильно это проявляется в восприятии современной духовной музыки.

Исполнение христианской духовной музыки часто раскрывает студенту совершенно новую сферу творчества выдающихся композиторов, что способствует более интенсивному развитию музыкального воспри-

ятия, способствует также более полному и точному раскрытию авторского замысла в исполняемых фортепианных произведениях. Изучение же произведений современной духовной музыки позволяет понять музыкальный язык этих произведений через осмысление их программного содержания, а затем прийти к пониманию музыкального языка произведений не связанных с программностью.

Проблема восприятия современной христианской духовной музыки многогранна. Она находится на стыке философии, психологии, теологии, музыковедения, исполнительского искусства. В педагогическом процессе изучения современной христианской музыки необходимо обращать внимание студента на особенности понятий стиль и метод применительно к этому жанру музыки.

В эстетике и музыковедении существуют расхождения применительно к самим понятиям "метод" и "стиль". Мы соглашались с позицией Михайлова, что любое музыкальное течение, в том числе и современную христианскую музыку, можно рассматривать и как метод, и как стиль. Однако мы учитываем, что данные понятия лежат в разных плоскостях анализа художественного творчества и художественного развития. "Метод" означает закономерности процесса созидания, "стиль" — закономерности структуры самих музыкальных произведений или иначе: "метод" — это система принципов, управляющих композитором, а "стиль" — определенная система форм, в которые закрепляются результаты творчества.

Творческий метод современной христианской музыки образует способы и средства превращения старинной модели в современный образ и, следовательно, этот метод основывается на использовании и модификации стилистических и жанровых моделей музыкального христианского искусства разных эпох. В творческом методе современной христианской музыки, как в любом искусстве, прослеживается диалектика индивидуального и общего, что позволяет говорить и о методе отдельного композитора, и о методе всего направления. В творчестве отдельного композитора, входящего в данное направление, осуществляется индивидуализация общих предпосылок метода через некоторые содержательные и формальные элементы. Поэтому для изучения характерных черт метода в целом, необходим акцент на индивидуальном творчестве. Раскрывая взаимосвязь между индивидуальным и общим, можно сформулировать следующие общие положения и для индивидуального творчества, и для направления в целом. Это:

Способ познания действительности.

Способ претворения жизненной действительности в образную музыкальную ткань.

Способ ценностной интерпретации.

Способ построения системы знаков, в которых закрепляется и передается музыкальная информация.

Анализируя стиль современной христианской музыки необходимо, в первую очередь, отметить сложность и разнообразие музыкального языка современных композиторов, часто парадоксальное сочетание традиций и новаторства. Можно говорить о наличии нескольких параллельных течений и о пестроте творческих манер. По стилистическим приемам эту музыку можно разделить на три группы:

Произведения, написанные полностью в "старом стиле".

Произведения, сочетающие каноны старого стиля и новый музыкальный язык.

Произведения, написанные исключительно в новых стилях изложения.

Для произведений, созданных в современную эпоху характерны: использование стилистических особенностей предыдущих эпох, то есть целенаправленная переработка эпохально далеких музыкальных традиций при использовании современного музыкального языка и преимущественная ориентация на вокальное исполнение. В современной христианской музыке переплетается двуединый процесс: сочетание современного языка с его более архаическими интонациями и "старого" музыкального языка с логикой развития современного. Эта кажущаяся парадоксальность музыкальной логики составляет главную особенность современной христианской музыки. Эта музыка не может существовать без корней, восходящих к началу христианства и одновременно не развиваясь в духе нового времени.

В настоящее время работает целая плеяда композиторов, создающих произведения в области духовной музыки. Один из них – Владислав Успенский. В нашей практической работе в классе фортепиано мы использовали некоторые номера из "Всенощного бдения" и "Литургии".

Содержание "Всенощного бдения" не совсем соответствует его названию, так как термин "бдение" подразумевает наличие церковного ритуала. Однако, цикл Успенского, как и по Уставу, состоит из двух частей: "Великой вечерни" и "Утрени". "Великая вечерня" написана на текст Ветхого завета. Здесь как бы раскрывается история христианской церкви. Звучит призыв к молитве, прославление Создателя, непорочной жизни, обращение к Господу за помощью. Композитор в этом разделе использовал один из лучших древних гимнов "Свете тихий". Весь комплекс молитв, изложенных в мелодическом интонировании, подчеркивает общечеловеческий смысл. Во второй части "Всенощной" – "Утрени" иносказательно передаются события Нового Завета. Шестопсалмие отражает основные идеи Псалтыри: от радости при виде Спасителя до скорби о заблудшей душе. Самая светлая часть "Утрени" – "Полиелей" – это при-

зывает к благословению. В "Утрени" В. Успенский сохранил традиционный смысл молитвенного обряда.

Идеи и принципы, сложившиеся в работе над "Всеношней", позволили композитору подойти к написанию Литургии. В основе "Божественной литургии" – тон православных песнопений. Это придает ей характер торжественный и спокойно уверенный. Однако в ряде мест дается авторская трактовка, не соответствующая общепринятой в христианском богослужении. Так вместо торжественности в "Херувимской" звучит лиричность, вместо убедительности молитвы "Символ веры", излишняя темпераментность. Это в очередной раз подчеркивает двойственность духовной музыки В. Успенского, написанной на ветхо- и новозаветные тексты. Она подчеркивает личностное начало и ставит музыку выше слова, что противоречит ортодоксальному взгляду на христианскую духовную музыку.

Любое произведение, использующее религиозный сюжет, в качестве отправной точки для развития образа, опирается на религиозное начало. Однако произведение формируется в соответствии со взглядами художника, его мировоззрением, его пониманием сюжета. Большое влияние оказывают так же социально-культурные ориентиры эпохи, в которой жил и творил художник. Эти факторы во многом определяют и "степень духовности" произведения, его возможность вывести сознание слушателя за пределы обыденности.

Отличительная особенность духовной музыки – собранность, возвышенность, спокойствие духа. Именно такой склад позволяет слушателям не отвлекаться на посторонние впечатления, а воспринимать ее как воплощение духовной информации, приводящий в гармонию микро- и макромир.

Кроме того, мы уделяем столь пристальное внимание духовной музыке, ее истории в связи с тем, что богослужебная музыка является своеобразным "стержнем", пронизывающим всю европейскую историю музыки. Понимая особенности воплощения духовной информации "в материале" в зависимости от эпохи, можно понять несколько быстрее и другие музыкальные произведения тех или иных музыкальных стилей, школ и направлений. Особенно ярко это проявляется в произведениях современной христианской музыки.

Сегодняшнее церковное богослужение характеризуется аскетичностью музыкального оформления. Профессиональные композиторы практически лишаются возможности писать богослужебную музыку для церкви. Ведущим жанром духовной музыки становится духовно-концертная. Определяя черты современной духовной музыки, Н. Гуляницкая в работе "Заметки о стилистике современных духовно-музыкальных произведений" называет совокупность трех признаков:

жанровая стилистика, интонационно-тематическая основа, техника композиции. С позиции присутствия этих трех признаков в современной духовной музыке наметились две тенденции:

“нестилизованное подражание” (термин Д. С. Лихачева), т. е. заимствование элементов формы и традиционно канонических черт старой системы христианской музыки;

“вплетение” традиционных черт христианской музыки в собственное творчество путем их переработки и изменения.

К композиторам первого направления относятся С. Трубачев, К. Волков, Ю. Буцко и более молодые – В. Пожидаев, А. Ларин. Для произведений С. Трубачева характерны три основных черты, отличающие современную духовную музыку: тексты Священного писания (например, “Похвала любви” – текст Послания Апостола Павла), ритмо-интонационные приемы древнего распева. К композиторам второго направления можно отнести Н. Каретникова, В. Мартынова, Н. Кондорфа. В произведении Н. Каретникова “8 духовных песнопений памяти Б. Пастернака” с одной стороны, выдерживаются строгие церковные заповеди в виде закономерностей строчной формы, вытекающие из структуры литургического текста, а с другой – полное отступление от этих правил, так как автор помещает литургическое содержание в современную звуковысотную систему. В 1992 г. Н. Кондорф заканчивает Квартет – произведение очень неординарное по сочетанию замысла и средств их воплощения. Ядром Квартета является текст, взятый из православной панихиды, которая своими смысловыми корнями уходит во времена написания тропарей и кондаков. Композитору не нужен полный текст церковнославянской службы, он выбирает основные строки песнопений. Но крайне интересны установки автора в отношении способа их произнесения. Вспомним, что в древних службах разрешалось каждому участнику петь так, как он может в привычном для каждого регистре, в привычной бытовой манере говорить. Именно этот стиль хочет создать Н. Кондорф. В авторских примечаниях к партитуре указывается, что текст следует произносить только шепотом в удобном для каждого исполнителя среднем регистре. Соответственно поставленной задаче разрабатывается и ритм произведения. Здесь нет квадратного ритма. Стилю Квартета присуща “несимметричность” древних писаний, которая воплощена в принципах современной композиции. В звуковысотности, как и в ритме, проявляется связь прошлого и настоящего. Обнаруживаются одновременно и попевочная интонация, похожая на древний знаменный распев, и современная “тон – структура”. Результат парадоксален: минимум звуковысотных средств, уместающихся в диатоническую шкалу, и избранный попевочный круг порождают максимум фонической variability.

Выдающееся место в сфере создания современной духовной музыки принадлежит В. Мартынову. Особенности его композиторской деятельности можно проследить на таких произведениях как “Плач пророка Иеремии” и “Missa rossica”. Первое произведение написано на текст Ветхого завета. В музыке – сочетание музыкального языка, присущего различным эпохам, с преобладанием интонаций строчного пения и церковного чтения со свойственным ему речитативной манерой. В основу текста Мессы положено “Откровение Иоанна Богослова”. Однако композитор перерабатывает его: Откровение содержит 22 главы, Месса – 16 частей. В. Мартынов “сжимает” изложение событий в Откровении, но строго выдерживает их последовательность. Месса начинается изображением картин небесного богослужения и завершается показом картин Царства небесного. В музыке – возвышенность и блаженство. Между ними – видение Бога, Агнца; снятие Агнцем семи печатей; видение семи всадников и данных им семи труб, возвещающих о будущих бедствиях; видение семи знамений, как борьбы добра и зла; видение знамения на небе; видение и падение Вавилона; тысячелетнее царство святых и новая земля и небо. Таким образом, перед слушателями проходит четкая композиция с объединяющим ее движением вверх к чистоте и Свету. Месса находится в полном соответствии с концепцией “Москва – третий Рим”, хотя месса – это форма католического богослужения. Мартынов как бы предлагает объединить все вероисповедания и сделать религию всеобщей, вселенской. В основу музыкальной формы положена идея круга, то есть идея всечеловеческой вечности. Она достигается чисто музыкальными методами: антифонное расположение хоров, каноническая имитация, расширяющая звуковысотность партий, изменение плотности фактуры. Пение по подобным было отличительной чертой русского церковного пения на протяжении нескольких веков. Мартынов не только включает подобен “Доме Евфрафов, граде святой”, но и делает его центром всей композиции. *Missa Rossica* приближается к литургии, исполняемой в храме не только достаточной близостью текстов, но и способом оформления звука. В Мессе обнаруживается и речитативность, и церковный звукоряд с уменьшенной октавой, и диатонизм попевочного склада. Созданию атмосферы древнерусской музыки способствует терцовый фонизм. Однако, наряду с этими чисто православными приемами музыкального оформления литургии в Мессе, на первом плане остается композиторское мастерство и индивидуальность автора, превалирование музыкально-художественных средств над словесно-текстовыми.

Изучая, исполняя современные музыкальные произведения, принадлежащие сфере духовной музыки, мы постоянно сталкиваемся с использованием и преломлением традиционных жанров христианского богослужения. Для адекватного восприятия современных духовных произве-

дений необходимо не только знание истоков становления жанров богослужебной музыки и понимание смысла богослужебных текстов. Существенным является и знание особенностей современного музыкального языка. Без восприятия всей сферы духовной музыки, понимания “что” хотел сказать автор или исполнитель и “как” он это сделал нельзя быть не только профессиональным музыкантом, но и вообще современной гармоничной личностью.

В настоящее время нами разрабатывается программа “преподнесения” современных христианских духовных произведений студентам различных музыкальных специализаций. Мы считаем, что она будет способствовать не только активизации музыкального мышления и восприятия, но и содействовать самостоятельной духовной работе по освоению нового музыкального материала.

А.Н.Шадрин

ОБ АППЛИКАТУРНЫХ ПРИНЦИПАХ Б.БАРТОКА

Различные специализации факультета искусств и разная степень подготовки студентов обуславливают различия в выборе репертуара при индивидуальной форме обучения. Однако, общим для всех является объект работы – нотный текст. Как показывает опыт, профессиональный рост студента тормозится без освоения и постоянного совершенствования целесообразных пианистических приемов, которые напрямую зависят от аппликации.

Вопросы аппликации всегда актуальны, поскольку сама аппликатура является частью механизма воспроизведения звучащей музыки. На любом уровне фортепианного музицирования сознательно или бессознательно исполнитель находит аппликатурные решения. В работе над музыкальным произведением неизменно происходит взаимодействие слуховых, зрительных и двигательных-осознательных представлений. Роль аппликации – соединить в себе все эти компоненты психо-физической сферы.

Цель данной работы – показать основные аппликатурные принципы Б. Бартока, отражающие характерные особенности его фортепианного стиля.

Б. Барток – выдающийся деятель музыкальной культуры первой половины XX века, органично сочетал в себе талант композитора, пианиста и педагога. Как фортепианный педагог Барток уделял большое внимание исполнительским указаниям. Это сказалось в детальной фиксации фразировочных, артикуляционных, динамических, темпо-агогических, а также

аппликатурных обозначениях, раскрывающих его интерпретационный замысел.

В аппликатуре Бартока явственно прослеживаются традиционные приемы и принципы, которые он переосмысливает и модифицирует. Поэтому, целесообразно рассматривать аппликатуру Б. Бартока сквозь призму традиционных приемов, сложившихся на протяжении истории клавирно - фортепианного исполнительского искусства. Это:

перекладывание и подкладывание пальцев;

смена пальцев на повторяющейся ноте;

неоднократное использование одного пальца на одной, двух и более клавишах;

аппликатурный прием "скольжение";

беззвучная подмена пальцев на одной ноте;

аппликатура суженой позиции (использование дальних пальцев на близлежащих клавишах);

аппликатурный прием клавишной "спайки" (использование одного пальца на двух соседних клавишах.

Рассмотрим более подробно эти приемы.

Прием перекладывания пальцев в исполнительском искусстве Б. Бартока выполняет различные художественные и технические задачи. Помимо традиционных, у Б. Бартока встречаются и необычные варианты перекладывания пальцев: с черной клавиши на белую, короткими пальцами через длинные. Этот прием употребляется композитором в гомофонно-гармонической, аккордовой и полифонической фактурах.

Со времен Ф. Листа перекладывание первого пальца через пятый закрепилось в технике быстрой сменой аппликатурных "блоков" и используется в виртуозных пассажах. Прием перекладывания пальцев используется в технике "глиссандо" (при завершении его). Этот принцип исполнения мы находим у Бартока в фортепианной партии трио "Контрасты".

Б. Барток тонко чувствовал индивидуальную природу пальцев и при выборе сильных или слабых пальцев руководствовался интонационно-выразительными задачами. Так, синкопированный ритм музыки, усиленный разной степенью акцентуации, подчеркивается, как правило, аппликатурой сильных пальцев (1-го, 3-го). Таковы, например указания Бартока в сонате, 1926 г., болгарском танце № 5 из цикла "Микрокосмос" и др. Примечательно, что в педагогическом репертуаре для учащихся композитор предлагает традиционную позиционную аппликатуру, считая ее, по-видимому, пианистически более простой.

Осторожное внесение дополнительных звуков - "бликов" в утасажую на педали гармоническую краску поручаются слабым пальцам (2-му, 4-му). Например, в цикле "Детям".

Подкладывание коротких пальцев под длинные (5-го под 4-й, 4-го под 3-й) впервые обозначенное И. С. Бахом, а затем Ф.Э. Бахом, широко привлекается Бартоком в полифонической фактуре. В циклах "10 легких пьес", "Детям".

Предлагая не совсем простые на первый взгляд варианты перекладывания или подкладывания пальцев, Барток стремится рационально использовать все те же сильные звуки. Так, синкопированные звуки Барток усиливает динамикой, акцентуацией и аппликатурой (например, в концерте для фортепиано с оркестром № 2). Таким образом, создавая ударно-акцентный штрих, Барток использует сильные пальцы в момент их перекладывания через более слабые. Данный новаторский принцип в одинаковой степени присущ как Б. Бартоку, так и С. Прокофьеву.

Смена пальцев на повторяющейся ноте. Барток любит применять единичную смену пальцев на одном звуке для усиления артикуляционного контраста и микроагогических нюансов в музыке. Так, в пьесе № 7 из цикла "Детям" такой типичный для Бартока выбор аппликатуры служит для агогически-утонченной манеры интонирования мотивов речитативно-импровизационного склада.

С помощью определенной группировки в приеме многократной смены пальцев на одной ноте, Барток подчеркивает метроритмическую организацию музыки. Таким аппликатурным принципом пользовался и Ф. Лист. Барток часто применяет этот прием для передачи переменной метроритмической структуры своей музыки, вобравшей в себя специфические особенности танцевального музыкального фольклора народов балканского региона.

Смена пальцев на верхнем звуке трели практиковалась уже в конце XVIII века и преследовала чисто двигательное удобство, ведущее к понижению утомляемости игрового аппарата. Б. Барток использует этот аппликатурный прием для подчеркивания динамической нюансировки. Так, в финале сонатины (1915 г.) композитор на длинной угасающей трели предлагает разную аппликатурную группировку.

Таким образом, прием смены пальцев на повторяющейся ноте приобретает у Б. Бартока новое значение:

- **единичная смена пальцев** способствует агогически утонченной манере интонирования,

- **многократная смена пальцев** в последовательности разных аппликатурных групп выявляет переменность метроритмического пульса бартоковской музыки, способствуя при этом иногда изменению динамического нюанса.

В истории фортепианного искусства прием неоднократного использования одного пальца на одной, двух и более клавишах раскрыл два своих важнейших художественно значимых качества. С его помощью

можно подчеркнуть артикуляционно - мотивное членение мелодии и наиболее естественным образом достичь ровности тембра. Этот прием, как способ достижения артикуляционно-мотивного членения, был известен Ф. Куперену, а композиторами -романтиками широко использовался для достижения тембральной ровности. Барток знал и применял оба эти качества. Так, например, к неоднократному использованию первого пальца Б. Барток прибегает для "вычеканивания" мелодического контура темы рефрена в финальной части сонаты (1926 г.). Такой способ игры помогает однородной артикуляции и единству тембровой краски. Художественную целесообразность подобной аппликации точно формулирует венгерский пианист - теоретик И. Гат: "Репетиция одним пальцем, - пишет он, - позволяет извлекать звуки без призвуков. В силу большой чувствительности она легко и точно формирует динамику и агогику. А так как точная передача динамических оттенков труднее всего в тихой игре, то обычно тут и применяется репетиция одним пальцем". Таким образом, Б. Барток расширяет сферу действия данного приема, используя его в быстрых темпах в динамике пиано вместо более традиционного приема - смены пальцев на одном звуке. Прием рационален при достижении тонких артикуляционных и динамических градаций.

Аппликатурный прием "скольжение" часто использовался Б. Бартоком. Композитор прибегает ко всем возможным вариантам скользящей аппликации, которые стали уже традиционными к началу XX века. Это - скольжение с черной клавиши на белую, с белой на белую, и с черной на черную. Барток не только использует в традиционной динамической сфере *piano*, но смело использует принцип скольжения и в сфере *forte*, что требует качественно новых, фиксированных тактильных ощущений.

Прием беззвучной подмены пальцев на одной клавише непосредственно осуществляет пальцевое легато без помощи педали. Об артикуляционной направленности приема писал еще Ф. Куперен. Такое традиционное использование приема часто встречается и у Б. Бартока. Интересно то, что у венгерского мастера беззвучная подмена пальцев принимает участие в оформлении интонационной стороны музыки и опосредовано. Так при угасании звучности в сфере пиано или пианиссимо композитор избегает позиционной аппликации, так как она может привести к толчкам и непреднамеренным акцентам.

Наряду с однократной беззвучной подменой пальцев Б. Барток в полифонической структуре прибегает и к двукратной подмене, что можно считать традиционным явлением. Таким образом, Барток, используя прием беззвучной подмены пальцев, решает тонкие динамические и агогические задачи.

Аппликатура суженой позиции, то есть использование дальних пальцев на близлежащих клавишах, часто используется Бартоком для достижения связности в звуковедении. Кроме того, такая аппликатура способствует артикуляционному оттенению звуков. Так, например, в румынской рождественской мелодии, используя суженую позицию, композитор подчеркивает первую терцию в артикуляционной лиге, добиваясь яркости звучания в начальном мотиве пьесы.

Для извлечения отдельных звуков большой силы Б. Барток прибегает к традиционному дублированию пальцев, что представляет собой еще один вариант аппликатуры суженой позиции. Этим способом композитор достигает значительного по своей мощности и ударности звукового эффекта.

Особое значение приобретает аппликатура суженой позиции в диссонантных аккордах с ударной акцентуацией. Например, в рондо № 2.

Аппликатурный прием клавишной “спайки”, то есть использование одного пальца на соседних клавишах, позволяет брать одновременно многозвучные аккорды (более 5-и звуков) одной рукой.

Стремление Б. Бартока к максимальному заполнению двенадцатиступенного равноинтервального звукового пространства чрезвычайно расширило выразительные возможности его музыки. За счет уплотнения вертикали Б. Барток достигает новых колористических эффектов. Разнообразно внедряя неаккордовые звуки, как “фоническую приправу” (термин Л. Мазеля) в функциональную гармонию, композитор создает нескончаемую гамму диссонантных сочетаний. Этот композиционный прием привел к обновлению фортепианной фактуры. Таковы аккорды – “кластеры”, состоящие из семи звуков и предназначенные для исполнения одной рукой. Здесь прием клавишной “спайки” становится незаменимым. Б. Барток расширил звукооформляющие возможности приема, используя большой палец на трех белых клавишах секундового соотношения. Композитор “конструирует” пассажи из двух нот, интервальной основой которых являются секунды. Фактурный рисунок и аппликатура в каждом из выше приведенных примеров неразрывно связаны и предполагают друг друга.

Рассмотрение бартоковской литературы позволяет сделать следующие выводы.

Новизна аппликатуры Б. Бартока состоит:

В оригинальной модификации традиционных аппликатурных приемов, что обогащает палитру исполнительских средств:

а) перекладывание пальцев совершается с черной клавиши на белую; короткими пальцами через длинные (1-й через 4-й, 2-й через 4-й);

б) при звукоизвлечении трехзвучных аккордов в приеме суженой позиции первый палец располагается на верхнем звуке;

в) при звукоизвлечении семитоновых аккордов – “кластеров” (одной рукой) осуществляется “спайка” трех белых клавиш секундового соотношения одним первым пальцем.

В расширении выразительных возможностей аппликатуры, связанном с появлением новых интонационно-звуковых особенностей музыки:

а) формирование ударно-акцентного штриха в нерегулярно акцентной ритмике с помощью приема переключивания сильных пальцев (третьего или первого через четвертый), а также аппликатуры суженой позиции в аккордах;

б) выявление переменной метроритмической структуры, а также динамической нюансировки путем аппикатурной группировки в приеме многократной смены пальцев на повторяющейся ноте;

в) достижение тонкого интонирования мелодической линии в области пиано с помощью неоднократного использования одного пальца на одной, двух и более клавишах;

г) реализация динамики (форте, фортиссимо) с помощью приема “скольжения”;

д) организация новых тембро-колористических эффектов в аккордах, в пассажах с помощью приема клавишной “спайки”.

Е.Л.Рыбакова

ФАКУЛЬТЕТ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ЭСТРАДЫ - ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Факультет музыкального искусства эстрады и художественной коммуникации был организован в 1996 году на базе кафедры музыкального искусства эстрады в Санкт-Петербургском государственном Университете культуры и искусств. Созданию факультета способствовала не только уникальная атмосфера творчества и профессионализма, которой к тому времени отличалась кафедра, но во многом сложность и противоречия современного состояния духовной культуры в целом и музыкальной культуры в частности. Произошло изменение ориентиров. Разрушение сложившихся норм, основ жизнедеятельности, ценностей, приоритетов привело к изменению сознания всей картины мира. По меткому определению композитора, профессора Лебедева Виктора Михайловича, с музыкой которого выросло не одно поколение россиян, - «сегодня эстрада, эстрадная музыка в какой-то степени подменила собой идеологию и является мощным методом воздействия на молодежь». Можно сказать, что именно эта пронзительная актуальность, необходимость сегодняшнего

дня и определила факт и время возникновения факультета, а также содержание профессиональной образовательной программы, созданной на факультете.

Интересно провести аналогию возникновения профессионального музыкального образования в России в XIX веке со становлением профессионального образования по специальности «Музыкальное искусство эстрады». Именно открытие первой Русской Консерватории в 1862-1864 годах приводит к созданию в дальнейшем через 50 лет института профессионального музыкального образования, состоящего в основном из трех звеньев: музыкальная школа, музыкальное училище, ВУЗ (исключение - десятилетка при Консерватории - двухступенчатая система). Уникальность системы музыкального образования в России заключена в двух направлениях. Это профессиональное музыкальное образование и музыкальное просветительство. В дальнейшем эти две линии - профессиональное музыкальное образование (деятельность консерватории и подготовка профессионалов) и музыкальное просветительство (деятельность творческого содружества блестящих талантов «Могучая кучка») получают совершенно определенные очертания.

В XX веке это выражается в создании института музыкальных школ. В 1919 году была создана специальная комиссия во главе с Александром Глазуновым, разработавшая программы для музыкальных школ, по которым педагоги работают и сегодня. Результатом работы этой комиссии явилась также сложившаяся ныне разветвленная система музыкальных учебных заведений, от начальной системы до вуза (профессиональное музыкальное образование). Другая линия - музыкальное просвещение получила свое воплощение в программах для общеобразовательных школ, клубов, домов детского творчества и культуры. Идеи Надежды Брюсовой по воспитанию «творцов синтетического искусства» (в программе учрежденной ею школы помимо музыкальных дисциплин предполагалось преподавание дисциплин «имеющих отношение к музыкальному образованию»: курсы драматического, классического, мимического искусства, курсы живописи и ваяния, словесность, стихосложение, декламация, история литературы, курсы иностранных языков) нашли свое воплощение только в конце 80-90-х годов.

Мы остановились на истории вопроса в связи с тем, что музыкальные школы существовали только в России, а после II Мировой войны и в странах Восточной Европы. Однако все, что связано с эстетикой эстрадной музыки, было отдано в клубы и общеобразовательные школы, то, что мы называем теперь дополнительным образованием. Это было обусловлено рядом причин, одной из которых была официальная позиция государства.

В историко-культурологическом анализе доктора культурологических наук Александровой Е.Я. «Художественное образование в России» показано, что «реформа в образовании, проведенная в период царствования Александра II, была подготовлена правительством с привлечением широких общественных кругов, что отражало усиливающееся во второй половине XIX века влияние общественности на принятия решений, связанных с образованием. Вся же система музыкального образования поддерживалась практически общественной инициативой. Разветвленная сеть музыкальных учебных заведений (консерваторий, училищ, школ) начинает развиваться с возникновения Русского музыкального общества (РМО). В то же время развитие негосударственной сети учебных заведений художественного профиля сковывали специальные правительственные распоряжения, направленные на регулирование художественной жизни страны...»¹.

Как не сравнить эту ситуацию с происходящим в 60-80-е годы XX века, когда музыка джазовой стилистики, рок и поп музыка воспринималась официальными властями как влияние чуждой культуры, западной идеологии. Также как и в XIX - XX веках открытию профессиональных образовательных учреждений способствовала атмосфера неустанного интереса к этому направлению музыки. Любительские эстрадные (джазовые) оркестры, ансамбли возникали как грибы после дождя. Созданию особой любительской музыкальной культуры способствовали возникшие в 60-е годы в Ленинграде джазовые клубы: клуб городской водопроводной станции, Дворец культуры им. Горького, Дворец культуры им. Кирова («Клуб друзей»), джаз-клуб «Квадрат», Дворец культуры работников пищевой промышленности (Клуб «Восток») и многие другие.

В 1961 году Павел Нисман открывает Народно-музыкальное училище, которое все называли джазовым. В связи с тем, что джаз был под запретом, посещение занятий было окутано особой аурой. Из этого училища вышли такие замечательные музыканты как Владимир Шафранов, Петр Корнев, Наталья Фокина, Владислав Панкевич и другие. Практически, что касается начального музыкального образования в области джазовой стилистики, то в течение 35 лет таким образовательным учреждением оказался джаз-клуб «Квадрат». Именно его школу прошли все джазовые музыканты Петербурга. Это при том, что клуб до сих пор не имеет помещения, официального статуса и существует лишь на энтузиазме его председателя Натана Лейтеса, его соратников. В начале 60-х Beatles производит своеобразный переворот в массовой музыкальной культуре. Beatles оказали огромное влияние на российскую молодежь. Одновременно с этим начиналась волна массового музыкального движения.

Как пишет Борис Гребенщиков: «Нужно ли объяснять нынешнему поколению, что было 30 лет назад, в эпоху Вудстока, или, скажем. 15 лет

назад, когда у нас и происходил рассвет магнитофонной культуры... Ведь интересно в сущности другое: то чувство, с которым ты сидишь ночью на чьей-то кухне, кто-то рядом читает вслух, и ты вдруг понимаешь, что слышишь впервые стихи Бродского. Это и есть Настоящее... Мне нравился этот мир, где пересекались музыканты, поэты, художники и даже криминальные элементы. Фантастически веселые были годы! Делить было нечего, так как мы все находились в полной изоляции от общества - как партизаны. Такая вот партизанская культура...»². Всевозможные подростковые клубы пытаются организовывать в подвалах, клубах, при жилищных конторах и других помещениях. Музыкальные школы не принимали даже такое устоявшееся направление как джаз, о роке и поп-музыке говорить не приходится. Взрослые энтузиасты, любители пытались в рамках существующих официальных кружков, создать секции определенного направления. Так, например, секция, которую вел Андрей Трапилло³ в штабе охтинской пионерии, официально называлась «кружок акустики и звукозаписи». Через эту «школу жизни» прошли будущие участники ансамблей «Препинаки», «Опасные соседи» и профессор Лебединский, звукорежиссеры Слава Егоров («Аквариум») и Алексей Вишня. В доме Юного техника Красногвардейского района были записаны альбомы групп «Аквариум», «Зоопарк», «Кино», «Пикник», «Мануфактура», «Мифы», «Алиса», «Телевизор».

В связи с создавшейся ситуацией Министерство культуры издает ряд распоряжений: «Разрешить Министерству культуры РСФСР: организовать, начиная с 1960 года, на базе учебных заведений Министерства подготовку артистов и режиссеров для эстрады в количестве не менее 75 человек в год.»⁴; «Министерству культуры РСФСР расширить и улучшить подготовку кадров для концертных организаций, с этой целью:

- совместно с Госпланом РСФСР предусматривать в проектах народнохозяйственных планов на 1974 и последующие годы увеличение приема студентов в высшие учебные заведения искусств и подготовку части студентов для работы в концертных организациях, разработать предложения по укреплению материальной базы указанных учебных заведений и внести их на рассмотрение Совета Министров РСФСР;

- организовать в 1974 году в г. Ленинграде училище эстрадного искусства. Госплану РСФСР и Министерству культуры РСФСР предусмотреть в проектах народнохозяйственных планов на 1974 - 1975 годы необходимые ассигнования на строительство общежития для этого училища;

- ежегодно направлять для работы в концертных организациях не менее 500 выпускников высших и средних специальных учебных заведений искусств;

– обеспечить, начиная с 1973\74 учебного года, в Ленинградском государственном институте театра, музыки и кинематографии подготовку режиссеров эстрады ежегодно в количестве не менее 15 человек;

– совместно с Ленгорисполкомом и Свердловским облисполкомом организовать в 1974 году при Ленконцерте и Свердловской филармонии творческие мастерские эстрадного искусства⁵.

В 1976 году - о ходе выполнения постановления Совета Министров РСФСР от 25 января 1973 года № 36 «О состоянии и мерах по дальнейшему улучшению концертного обслуживания населения РСФСР».

Необходимо сразу оговорить происхождение и бытование термина «эстрадное». В 60-80-е годы все стили не академического и фольклорного направления определялись термином «эстрадное». Отсюда появление эстрадных отделений в музыкальных училищах, в учебных музыкальных школах, а в некоторых планах и программах появляются дисциплины: эстрадное сольфеджио, эстрадная гармония, история эстрадной музыки. Хотя эти курсы и не были достаточно разработаны, термин «эстрадное» должен был определить коренное отличие от классики. Затем появился термин «эстрадно-джазовое», и только на рубеже веков стали появляться разработки, в которых указанные дисциплины наполняются адекватным содержанием и терминологией в стилистике эстрадно-джазовой музыки.

Впервые этим вопросом занялись не только профессиональные музыканты, имеющие консерваторское образование, но мастера с мировым именем. Если Ростовская государственная консерватория и Москва отдают предпочтение джазовой стилистике, то в Петербурге допускаются различные стили эстрадной и джазовой музыки. Основной оказывается проблема преподавательских кадров. Если в студиях и джазовых клубах в этой стилистике работали стихийно одаренные люди, то здесь, в вузе нужны были музыканты, с одной стороны - получившие академическое образование, а с другой стороны, тяготеющие именно к данной стилистике, обладающие и владеющие даром импровизации, талантливые аранжировщики, преподаватели.

В наши дни существует около 30-ти эстрадных отделений в музыкальных училищах России. В 90-ые годы Министерство культуры проводит ряд законодательных актов по укреплению и развитию системы профессионального образования по специальности «Музыкальное искусство эстрады». В 1990 году проходит аттестация эстрадных отделений музыкальных училищ и училищ искусств (приказ Министерства культуры РСФСР от 8 января 1990 года № 7). Министерство культуры также разработало положение об аттестации, один из пунктов посвящен оценке деятельности эстрадного отделения по следующим направлениям:

- педагогические кадры (образование, исполнительский опыт);
- качество преподавания;

- методическая работа отделения;
- концертно-просветительская деятельность эстрадного отделения;
- материальная база эстрадного отделения;
- потребность в специалистах данного профиля в регионе и закреплённость выпускников;

- работа отделения по подготовке приема;
- перспективы по развитию новых специализаций⁶.

Наконец, в 1994 году был создан на наш взгляд основополагающий документ «Концепция образовательной политики Министерства культуры России», в котором дается исчерпывающая информация о состоянии системы непрерывного профессионального образования⁷. В этом документе впервые дается обоснование профессиональному образованию по специальностям искусства как *основному*, а не дополнительному. Это положение обусловлено тем, что « в «творческих» специальностях нет необходимости ставить вопрос о изменении содержания образования, поскольку российская школа искусств по праву считается самой лучшей в мире и пользуется заслуженным авторитетом»⁸.

Итак мы видим, что усилия и работы в этом направлении велись достаточно целенаправленно. Открытие кафедр в Ростовской Государственной консерватории, Российской Академии музыки им. Гнесиных, СПб государственном Университете культуры и искусств дают возможность говорить о становлении профессионального музыкального образования в области Музыкального искусства эстрады. Исторически сложившаяся в России система профессионального музыкального образования оказалась настолько сильной и устоявшейся, общепризнанной в мире, что оказалась неподвластной никаким реформам. Консерваторское образование в России, училища и даже обучение в музыкальных школах было и остается на высочайшем уровне и требовало лишь продолжения и сохранения традиций. Формы и методы обучения в музыкальных школах, начиная с 60-х годов, подвергались критике со стороны многих российских консерваторских профессоров, за авторитарный метод преподавания, конкурсный отбор 5-6-летних при поступлении в школу. Однако время внесло свои коррективы, в связи с новой экономической политикой на подготовительное отделение стали приниматься все желающие, а качество образования иногда (и авторитарный метод) оказались необходимыми. Поиски 60-70-х годов дали свои результаты, обогатив начальную музыкальную педагогику творческими новаторскими находками (Ф. Брянская, Н. Капчевский, С. Мальцев). Профессиональное музыкальное образование в области музыкального искусства эстрады не вписывалось в строгую классическую систему. Знаменательно, что специальный раздел в концепции образовательной политики Министерства культуры РСФСР посвящен искусству эстрады.

«Существует еще одна, быстро расширяющаяся область социокультурного пространства, - область массовой культуры, воздействие на которую со стороны государства, Министерства культуры и его учреждений остается незначительным. А между тем, это как раз еще одна сфера, где требуются специалисты, способные противостоять напору поп-культуры, проводить государственную политику. Именно здесь может пройти линия, разграничивающая сферы влияния творческих и гуманитарно-культурологических учебных заведений, которая положит конец их извечному соперничеству, в коем, как было отмечено выше, институты и училища культуры в своем большинстве обречены на проигрыш.

В этой связи, подготовка нового типа специалиста в вузах и училищах культуры потребует не только существенных конструктивных изменений сложившейся сети учебных заведений, изменения их статуса, внедрения многих (до 3-4) уровней обучения, но и серьезных изменений содержания образования, где основным должно стать базовое (университетское) гуманитарно-культурологическое образование в высшем звене, с последующей специализацией в рамках вновь утвержденных Госкомвузом (по предложению Министерства культуры) специальностей»⁹.

По нашему глубокому убеждению, только открытие эстрадных отделений в детских музыкальных школах и в детских школах искусств, в музыкальных училищах и училищах искусств, то есть создание системы ДМШ - музыкальные училища - Вуз, даст возможность создать действительно профессиональную систему образования в этой стилистике. Важно, чтобы будущие «Профессор Лебединский», «Мумий Тролль», «Отпетые мошенники» и другие группы, отнюдь не умаляя их достоинств, все-таки проходили все три ступени профессионального музыкального образования. Только тогда будет создана определенная культура в этой стилистике музыки. Почему мы настаиваем в первую очередь на открытии этих отделений при ДМШ и ДШИ, музыкальных училищах? Потому что эти школы имеют блестящую вековую традицию в академическом музыкальном образовании, что найдет свое отражение в учебном процессе в области эстрадно-джазовой стилистики. Пример тому, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 051300 «Искусство эстрады». Этот стандарт базируется на традициях русской музыкальной школы, хотя и требует некоторых дополнений.

В 1996 году открылся факультет музыкального искусства эстрады и художественной коммуникации в СПбГУКИ. Символично название, которое, как и было отмечено, возможно только в университетских стенах. Открытию этого факультета способствовали в первую очередь личность декана - композитора, засл. деятеля искусств России, профессора В.М.Лебедева, а также то, как мы уже отмечали, что практически уже к

1996 году, к моменту открытия факультета, кафедра обладала замечательным преподавательским коллективом. Петербургская музыкальная школа, традиция нашла свое отражение и в стилистике эстрадно-джазовой музыки. Личность декана, композитора, автора оперы «Волшебник изумрудного города», музыки к огромному количеству фильмов, среди которых: «Дни Турбиных», «Дневник директора школы» - памятных старшему поколению, «Небесные ласточки», «Ищите женщину», «Будьте моим мужем», «Гардемарины, вперед!», «Время танцора», автора мюзиклов, последний из которых «Бюро счастья», определила климат и методику подбора преподавательских кадров. Татьяна и Сергей Ручинские, замечательные музыканты, вышедшие в свое время из оркестра Иосифа Вайнштейна, Наталья Фокина - солистка мюзик-холла, ученица В. Лебедева по школе П. Нисмана, Петр Корнев, Рустам Яфаров и Василий Быков - выпускники Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, создатели уникальных курсов эстрадного сольфеджио, джазовой гармонии и еще ряд уважаемых музыкантов, преподавателей. С другой стороны возможности старейшего ВУЗа страны, обладающего замечательными кафедрами теории и истории культуры, иностранных языков, менеджмента, дали возможность поставить вопрос об открытии новых специализаций. Идея подготовки специалистов для театра мюзикла привела к необходимости открытия специализации «Хореография: джаз-танец, модерн», необходимость дать молодым музыкантам возможность ориентироваться в мире шоу-бизнеса - открытие специализации «менеджер-продюсер шоу-бизнеса», необходимость подготовки кадров для эстрадных отделений детских музыкальных школ, многочисленных детских студий привела к открытию специализации «музыкальная педагогика». В связи с открытием факультета была активизирована работа по разработке новых курсов и дисциплин. При создании специализаций и учебных планов к ним, мы полностью и неукоснительно исполнили требования госстандарта. Были проанализированы учебные планы ведущих американских университетов Mannes College, NWU, US-PLA. Так, например, программа для получения степени бакалавра изящных искусств в области джаза и современной музыки предполагает наличие таких дисциплин как:

Гармония и Теория джаза,
Ритмический анализ,
Джазовая импровизация¹⁰,
Сольфеджио¹¹,
Аранжировка,
Контрапункт,
Атональная музыка,
История джаза,

Современный джаз и его представители¹²,
Джазовый оркестр (Mannes College)¹³,
Музыкальный бизнес.

Изучаются: история классической музыки, история мюзикла и свободное искусство, специальные факультативы.

Проанализировав эти учебные планы, мы обратили внимание, что так же как и у нас, в Соединенных Штатах придается особое значение практике игры в ансамбле и оркестре, если обычные курсы рассчитаны на 30 часов в семестр, то на оркестр и ансамбль - 60. Введение курсов ансамблей, различных по стилю, также ведет к увеличению часов ансамблевого класса.

Учебные планы факультета, как мы уже говорили, создавались на основе госстандарта, но были разработаны новые, можно с полным правом сказать уникальные курсы: история мюзикла, история музыки театра и кино (Лебедев В.М.), вокальная импровизация, вокальное сольфеджио (Ручинская Т.И.), джазовая гармония (Быков В.И.), изучение эстрадного сольфеджио посредством музицирования в ритмическом ансамбле (Яфаров Р.Р.), методика музыкального развития детей на основе эстрадной музыки и др. курсы.

Для студентов изучающих музыкальный бизнес - специализации «менеджер-продюсер шоу-бизнеса» и «международные культурные контакты» увеличены часы по изучению иностранного языка до 8 часов в неделю на протяжении всего курса обучения, введены помимо традиционных предметов такие дисциплины как: Speech Communication, PR, используются учебные планы и пособия по этим дисциплинам профессора Стива Биби - декана факультета Speech Communication Юго-Западного Университета штата Техас.

Все специализации на факультете Музыкального искусства эстрады и учебные планы к ним направлены на решение основной задачи, поставленной в Концепции образовательной политики Министерства культуры России: подготовка специалистов, способных противостоять напору поп-культуры, создать свою российскую массовую культуру.

Примечания

1. Александрова Е.Я. Художественное образование в России (историко-культурологический анализ). - М., 1997. - с.35
2. Кушпир А. 100 магнитофонных записей. Б. Гребенщиков Опять мы вернулись в 80-е. - М., 1999. - с. 6
3. Трапильо А.В., по образованию физик, записавший в 80-х годах большую часть ленинградского рока.
4. Постановление Совета Министров РСФСР от 30 августа 1960 года № 1321 «О мерах по дальнейшему развитию концертно-эстрадной работы в РСФСР».

Систематическое собрание действующего законодательства РСФСР. Том 17, разделы 15, 26. - М., 1977

5. Постановление совета Министров РСФСР от 25 января 1973 года № 36 «О состоянии и мерах по дальнейшему улучшению концертного обслуживания населения РСФСР». Систематическое собрание действующего законодательства РСФСР. Том 17, разделы 15, 26. - М., 1977

6. Приложение к приказу Министерства культуры РСФСР от 8 января 1990 года № 7. Сборник основных служебных материалов (январь 1990 года) - М, Министерство культуры РСФСР

7. «В настоящее время эта система включает в себя свыше 5,8 тысяч школ (примерно 1,2 млн. учащихся) так называемого дополнительного (начального и среднего) образования по видам искусств, 260 средних и 50 высших учебных заведений профессионального образования, широкую сеть разнообразных образовательных структур дополнительного постсреднеспециального и поствузовского образования (включая повышение квалификации и переподготовку кадров). Контингент студентов и учащихся отраслевого профессионального звена превышает 150 тыс. человек, что составляет в общей сложности более 80% всей численности готовящихся в России специалистов для творческо-художественной, социокультурной и информационной сфер народного хозяйства (остальная часть обучается в государственных учебных заведениях других министерств и ведомств).» Ориентиры культурной политики. Информ. Выпуск №5 Мин. культуры РФ. - М., 1994, с.3, 4.

8. Ориентиры культурной политики. Информ. Выпуск №5 Мин. культуры РФ. - М., 1994, с.8.

9. Ориентиры культурной политики. Информ. Выпуск №5 Мин. культуры РФ. - М., 1994, с.10.

10. Программа фокусирует внимание на развитии индивидуально-музыкальной творческой способности в условиях импровизации и в малых ансамблевых составах. Все студенты участвуют в ансамблях и степень их участия определяется их предыдущим джазовым опытом и стилистическим направлением.

11. 4 семестра.

12. Этот предмет изучается в классе ансамбля (Mannes College) и основан на изучении стилей конкретных композиторов. Занятия проводятся по 2 недели на каждого из семи композиторов (Элингтон, Монк, Сильвер, Болсон, Уистон, Хэнкок, Колтрейн). В целях улучшения исполнения музыки этих авторов и более глубокого понимания изучается исполнительская биография и импровизационная концепция, а также приглашаются исполнители и музыканты, которые были знакомы или имели отношение к этим композиторам.

13. Биг-Бэнд эпохи свинга и бопа создал основу для большинства современных джазовых и студийных ансамблей. Опыт игры на рояле джазовых музыкантов помогает развивать чтение с листа и обучает игре в музыкальных секциях. Джазовый оркестр в Mannes College - это высокопрофессиональный состав, где исполняются студенческие аранжировки и композиции. Оркестр часто выступает в джазовых клубах Нью-Йорка.

ДВЕ ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУРСА ДЖАЗОВОЙ ГАРМОНИИ

Теперь, когда особое место джаза в культуре XX века ни у кого не вызывает вопросов, курс джазовой гармонии по праву включен в учебные планы эстрадных отделений вузов искусств. А многие еще помнят те времена, когда сама возможность преподавания эстрадной музыки нуждалась в серьезных доказательствах и защите.

Сегодня джаз – это уже часть истории музыки и, шире, истории культуры. Искусство джаза прошло основные стадии становления профессиональной музыки и уже не находится на переднем плане музыкальных исканий современных музыкантов. Однако его влияние на всю современную эстрадную музыку огромно и не может быть пересмотрено: основу современной эстрады составляют особенности музыкальной формы, музыкального интонирования и музицирования черных и белых музыкантов США, и в этом смысле изучение искусства музыкальной эстрады не может не включать основ джаза – джазовой формы, интонирования, гармонии, особенностей аранжировки и исполнительства, которые и составляют основу учебных планов.

Иногда, правда, джаз в учебных планах начинает преобладать, и так же, как и много лет назад, консервативность нашего мышления вынуждает нас бороться за расширение в учебных планах места современной эстрадной музыки – рок музыки, поп музыки, эстрадной песни, новейших течений и стилей музыкальной эстрады. Иногда, правда, случаются курьезы. Таким примером является курс эстрадной гармонии, который горделиво присутствует практически во всех учебных планах эстрадных отделений – несуществующего предмета, поскольку специфической эстрадной гармонии не существует – эстрадная гармония опирается на законы и правила нормативной классической гармонии, основы которой были заложены еще в XVIII веке великим Жаном-Филиппом Рамо. Все эти законы и правила рассматриваются в основном курсе нормативной классической гармонии, который изучается и в музыкальных училищах, и в вузах, и не представляют собой особой сложности для усвоения.

В отличие от эстрадной гармонии джазовая гармония опирается на реальную специфику джазового интонирования и музицирования. Эта специфика и является первой проблемой курса джазовой гармонии, которой посвящена данная статья. Вторая проблема связана с первой и касается сложностей взаимодействия джаза и классической музыки XX века на примере джазовой гармонии.

СПЕЦИФИКА ПРЕДМЕТА ДЖАЗОВОЙ ГАРМОНИИ

Долгое время в советском и российском музыковедении считалось, что нет особого смысла выделять особый предмет джазовой гармонии в курсе музыкально-теоретических дисциплин. Поэтому на сегодняшний день такого курса в музыкальных вузах не значится. При этом это мнение было основано и на мнении западных исследователей джазовой музыки. Например, даже такой авторитетный знаток джаза как У. Сарджент писал в своей знаменитой работе о джазе, что «в гармонии джаза негритянское начало проявилось в наименьшей мере. Гармония – в том виде, в каком она используется в джазе и в известных по публикациям спиричуэлах, – базируется на европейских принципах»¹. Конечно, никем не оспаривалось, что в джазовой и эстрадной музыке наличествуют некие специфические особенности гармонического языка: такие, например, как свободное использование септаккордов без разрешения и даже вместо тонического трезвучия, разрешение септими вверх, использование доминант септаккордов без разрешения, ненормативные удвоения голосов, параллельные октавы и квинты, самостоятельные тритоны в качестве замены доминант септаккорда и т.д. Однако, это считалось частным случаем гармонии современной музыки, и, что присутствуют эти особенности в джазовой музыке только в качестве неких социальных знаков – негритянские исполнители, не имевшие образования, исполняли джаз по слуху², они часто специально подчеркивали, что у них нет образования, т.к. этой музыке не могут научить в консерватории, и более того, профессиональный классический музыкант не может играть джаз. Таким образом, нарушение ими правил нормативной классической гармонии является социальным знаком их избранности, их причастности джазу.

Кроме этого, такая постановка вопроса была в чем-то удобной, когда интерес к джазу проявили музыкальные педагоги, – это позволяло в какой-то мере объединить теоретические базы джаза и европейской классической музыки, без чего, по-видимому, было бы невозможно включить, наконец, джаз в контекст мировой музыкальной культуры³.

Отметим кстати, что ссылки на социальные причины гармонических особенностей джаза достаточно наивны: ведь для того, чтобы нарушить законы, их вначале необходимо узнать. Конечно, те джазовые музыканты, которые в дальнейшем получили классическое музыкальное образование (а их впоследствии становилось все больше), могли бы подчеркивать, таким образом, свою причастность узкому кругу избранных (для негров в США это имело смысл, особенно в 50-60 годы в связи с ростом национального самосознания, когда противопоставление белой и черной культур тем более в такой выигрышной для негров области, какой является джазовая музыка, стало основой идеологии негритянского движения). Верно, скорее всего, и то, что использование одних и тех же терми-

нов для описания в чем-то похожих явлений в джазе и классической музыке помогло на первом этапе интегрировать джаз в мировой музыкальный процесс, сделало возможным исследование специфики джаза с помощью привычных стандартных средств музыкальной науки, дало возможность огромной массе музыкальных педагогов по всему миру не бояться использовать джаз в любых формах музыкального воспитания и образования. Да, тогда это было необходимым и верным. Однако сегодня это становится тормозом для изучения джазового искусства. Без выявления подлинной специфики джаза, без создания для такого исследования безукоризненно выверенного научного аппарата на основе этой специфики нам не раскрыть четкой и верной картины феномена джаза как явления мировой музыкальной культуры. И важной частью такого научного аппарата должна стать джазовая гармония.

Мнение, что джазовой гармонии не существует, что несмотря ни на что в основе гармонической структуры джаза лежит европейская гармоническая система, имеет под собой почву. Известно, что у негров, привезенных в Америку, не было своей гармонической системы, подобной европейской. Не было у них также и нотной записи, без которой невозможно существование письменной традиции. Кроме того, в основе музыкальной культуры африканских негров находится пентатоника, которая не предполагает наличия полутона в звукоряде. Таким образом, негры в Америке, вынужденные с помощью миссионеров переходить в христианство и усваивать азы протестантизма в его англиканском варианте, должны были также и ассимилировать протестантский хорал. Следы этой ассимиляции можно найти буквально на каждом шагу в спиричуэлах, но при желании их можно найти и в подлинных негритянских блюзах, и даже в госпел. Однако эта ассимиляция не могла произойти гладко и без проблем из-за специфики негритянской музыкальной культуры (отсутствие малой секунды в пентатонике). Соответственно всякий раз, когда негру было необходимо интонировать малую секунду в европейском мажоро-минорном звукоряде, он вынужден был преодолевать свою собственную музыкальную природу. Интуитивно расширяя, таким образом, этот неудобный интервал между 3 и 4 ступенями и 7 и 8 ступенями мажора негритянский музыкант издавал звуки либо чуть ниже 3 минорной ступени (при движении вниз), либо чуть выше 3 минорной ступени (при движении вверх), приводя мажоро-минорный звукоряд к некоему подобию пентатоники. Та же история происходила и с секундой на 7 ступени. Образованные в таком случае звуки и были названы блюзовыми нотами или ступенями.

С документальной определенностью эти звуки дошли до нас в ранних блюзах, поскольку с того времени сохранились фонограммы. Более того, когда ухо белого человека (и, соответственно, его музыкальное сознание)

научилось слышать эти специфические негритянские звуки, белый человек, владея нотной грамотой, смог записать эти звуки и в виде специальных нот. Но ничто не мешает нам предположить, что эти блюзовые ноты присутствовали во всех жанрах и видах негритянского музыкального творчества, более того, что они составляли суть музыкального интонирования в негритянской музыкальной культуре. Тот факт, что в ранних нотных записях негритянских спиричуэлов, сделанных белыми исследователями негритянского фольклора нет блюзовых нот, не должен нас смущать: в контексте классической европейской мажоро-минорной системы таких звуков нет, более того и быть не могло, не подготовленный белый человек не мог их слышать и, соответственно, не мог их записать. Вместо них он слышал фальшивые на его слух звуки. Хорошо относящиеся к негритянской музыке исследователи верили, что эта фальшь происходила от отсутствия профессионального музыкального образования, и поэтому они с легким сердцем подправляли негритянское исполнение и блюзовые ноты по своему разумению, — иногда записывая 3 минорную ступень, иногда — 3 мажорную⁴.

Таким образом можно со всей определенностью утверждать, что блюзовое интонирование является основой негритянской музыкальной системы.

Это блюзовое интонирование естественно и необходимо должно было повлиять на структуру джаза. И в первую очередь на джазовую гармонию, поскольку блюзовые ноты необратимым образом повлияли на всю систему звуковых соотношений в джазе, как измененные искусственным путем гены влияют на все внутренние структуры организма-мутанта.

Не следует полагать, что блюзовая интонация ограничивалась лишь изменениями звуковысотных соотношений 3 и 7 ступеней мажорного звукоряда. Эти изменения касались глубинных интонаций эмоциональной негритянской речи. По мнению У.Сарджента, «это один из самых изначальных признаков негритянского типа музыкальной экспрессии, проявившийся задолго до того, как блюзы получили широкую известность, а блюзовая гармония и мелодия вошли в число узаконенных идиом популярной музыки Тин-Пэн-Элли⁵. Такие особенности интонирования не могли не повлиять на специфику соединения звуков в аккорды и на специфику соединения этих аккордов в музыкальную ткань.

Первое и самое важное — VII блюзовая ступень. Она явилась причиной самых серьезных изменений гармонической структуры — появления доминант септаккорда I ступени с его тяготением в IV ступень. Используемая в аккорде V ступени (т.н. минорная доминанта), эта блюзовая нота является причиной очень по-джазовому звучащего каданса для модуляции в тональность субдоминанты:

$$II_7 - V_7 / I - I // V_{\min 7} - IX_7 / IV_{\text{maj} 7} - IV_{\text{maj} 7} /$$

Эти особенности являются обязательными для блюза, для многих джазовых стандартов, они определяют джазовую идиому. В нормативной классической гармонии такие примеры найти крайне сложно, звучание их настолько джазовое, а воздействие столь определено, что употребление их в нейтральной по отношению к джазу музыке просто невозможно.

III блюзовая ступень приводит к еще более интересным последствиям. Сумрачное и достаточно гнусавое ее звучание меняет наклонение музыки, делает его неопределимым, неустойчивым. Именно поэтому создается впечатление, что большинство блюзов написаны в миноре, хотя на самом деле практически все подлинные сельские (или, как говорят американцы, “down home blues”) блюзы написаны в мажоре⁶. Естественно, что III низкая ступень способствует к появлению доминант септаккорда на IV ступени и, таким образом, восстанавливается симметрия гармонических построений. Это расширяет рамки традиционной тональности, вводит дополнительный тональный центр на субдоминанте (которая мыслится как разрешение в устой, т.е. в тонику на IV ступени). Существуют целые джазовые произведения, написанные с использованием этой тональной двусмысленности, когда определить, в какой же тональности написана пьеса практически невозможно, в частности таких примеров множество в фортепианном творчестве Джелли Ролл Мортон.

И, наконец, расщепленная терция, которая входит составной частью во все аккорды, определяющие чисто джазовое звучание и на базе которой была создана тритоновая гармония — основа джазовой аккордики.

Все эти процессы в гармонии происходили во время переноса системы блюзового интонирования на темперированные. При таком переносе на не темперированные инструменты проблем могло и не быть, т.к. блюзовые ступени легко воспроизводились на таких инструментах. Известно, что импровизация Армстронга на трубе базировалась именно на его вокальной манере исполнения джаза, так же как и его нововведение — скэт — было ни что иное, как повторный перенос инструментальной импровизации в вокал.

Однако, при попытках использовать блюзовые ступени при игре на темперированных инструментах музыканты сталкивались с проблемой их адекватного воспроизведения из-за невозможности оперативно изме-

нить интонацию и высоту звука. Поэтому на фортепиано и гитаре музыкантам приходилось прибегать к функциональным заменам блюзовых ступеней с помощью фактурных приемов. В частности, на рояле использовались соскальзывания с черной клавиши на белую (с III низкой на III высокую ступень)⁷, одновременное звучание обеих ступеней часто в виде малой секунды в аккордах или в кластерах, опевание III ступени (когда в мелодическом брейке присутствовали одновременно и III низкая, и III высокая ступени) и, естественно, расщепленная терция в виде тритонового аккорда. На гитаре использовались подтяжки, бэнды и тритоновые аккорды.

Тритоновая гармония и, как ее следствие, возникающая при разрешении тритонового аккорда в тонику квартовая гармония являются как бы кульминацией этих глубинных процессов в гармонии джаза, вызванных блюзовым интонированием. Ее истоком следует считать практику использования расщепленной терции, которая из одного из приемов переноса джазового интонирования на темперированные инструменты стала практически главным элементом гармониеобразующего начала. Почти все ярко звучащие джазовые аккордовые комплексы имеют в своей основе тритоновый аккорд. Тритоновая гармония явилась конечным результатом процесса обособления функций, когда определенные инструменты стали закреплены за определенными формообразующими функциями — ритм-секция (большой барабан, малый барабан, тарелка, хай-хет, перкуссия), бас (бас-гитара или контрабас), ритмо-гармоническая секция (ритм-гитара, банджо, рояль). Этот процесс сопровождался обособлением инструментальных партий, а с точки зрения гармонии он был связан с отрывом гармонии от функционального (фундаментального) баса, с уходом гармонического комплекса в область аккордовой надстройки — нон, ундецим и терц децим аккордов.

Стремление джазовой музыки, а позднее и эстрадной развлекательной музыки к немедленному эффекту, к произведению сильного физиологического воздействия на слушателя проявилось в первую очередь в усилении красочной, сонорной, диссонирующей стороны гармонии и в упрощении функциональной структуры гармонических построений. Такая гармония носит ярко выраженные джазовые черты и из-за своей яркости и определенности не может быть использована вне джазовой или эстрадной музыки. В современной серьезной классической музыке использование таких гармонических средств прямо или косвенно связано в первую очередь с джазовой и эстрадной музыкой. Это делает джазовую гармонию специфической гармонией с особенными выразительными средствами и особыми законами. Применение этих средств и законов придает гармоническим построениям яркий джазовый колорит. Более того, изучение этих специфически выразительных средств и законов мо-

жет раскрыть некоторые тайны механизма эмоционального воздействия музыки, поможет лучше понять особенности музыкальной структуры классической музыки, объяснит природу музыкальной функциональности.

Таким образом, можно сделать вывод, что:

1) джазовая гармония является частным специфическим случаем нормативной классической гармонии; она обладает своими присущими только ей выразительными средствами, сформировавшимися в процессе претворения блюзового интонирования в музыкальной практике джаза;

2) эстрадная музыка использует основные приемы джазовой гармонии, однако в силу своей опоры на национальные культурные традиции европейского бытового музицирования она ориентирована в большей степени на европейскую классическую мажоро-минорную систему и, следовательно, не выходит за рамки классической нормативной гармонии; использование термина и предмета «эстрадная гармония» нецелесообразно.

СПЕЦИФИКА ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЖАЗОВОЙ ГАРМОНИИ НА ТВОРЧЕСТВО СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ

Вторая проблема курса джазовой гармонии связана с первой и заключается в уточнении форм и особенностей ее влияния на современную серьезную музыку. Проанализировав многочисленные работы по истории музыки XX века, работы по теории и истории джаза, можно сделать вывод, что практически все композиторы XX века, может быть за исключением только одного А.Шенберга, испытали огромное воздействие джаза⁸. Когда дело ограничивается обще эстетическими параллелями и ссылками на оплодотворяющее воздействие джаза на все искусство XX века, такой подход не вызывает возражений. Более того, с точки зрения глобальных эстетических принципов он может быть даже плодотворным.

Однако, как только мы перейдем от общих наблюдений и замечаний к конкретной практике, к изучению примеров использования современными профессиональными академическими композиторами выразительных приемов и специфических возможностей джаза, возникают серьезные вопросы о правомочности применения к некоторым случаям выражения «воздействие джаза». Здесь речь пойдет о примерах воздействия джазовой гармонии.

Ограничимся здесь только одним примером, но очень показательным. Речь пойдет о воздействии джаза на музыку К.Дебюсси. Хотя влияние самого Дебюсси на последующее развитие джазовой музыки неизмеримо значительнее, отрицать связи Дебюсси и раннего джаза невозможно. Дебюсси и в этой области показал себя чутким музыкантом, схватывающим самую суть музыкального явления.

Дебюсси был знаком, вероятно, с некоторыми фортепианными произведениями Л. Готшалка и С. Джоппина⁹. Дебюсси, возможно, был и на концертах нью-орлеанского оркестра, в начале века приезжавшего на гастроль в Европу, присутствовал на концертах американского оркестра Д. Сузы. Дебюсси удалось услышать подлинное звучание джазовой гармонии, он смог понять специфику блюзового интонирования, что и позволило ему творчески претворить достижения джазовых музыкантов в область гармонии.

Прямое влияние джазовой гармонии можно найти в «Кукольном кэжуке» из «Детского уголка» и в двух прелюдиях «Минстрели» и «Генерал Лавин, эксцентрик». Дебюсси уловил характерные черты джазовой гармонии — функциональность, свободное и частое употребление доминант септаккорда с разрешением не в тонику, а в доминантсептаккорд на первой ступени, использование пентатоники. Интересны джазовые реминисценции в Этюдах Дебюсси. В отличие от Прелюдий, где применяются приемы раннего джаза, в Этюдах можно найти предвосхищение джазовой музыки более поздних стилей, в частности, приемы джазового пианизма 30—50-х годов. В качестве примера можно привести такты 53—57 Этюда № 2, такты 9—10 и 17—18 из Этюда № 9, такты 53—56 Этюда № 10, такты 20—22 (типичная джазовая формула:

$$I_7 / ^{+9} — VI maj — II_9 — V_{9/13} — I_7 / ^{+9})$$

Этюда № 11 и Этюд № 12 с его синкопированной аккордовой фактурой. Именно с фортепианного творчества Дебюсси может вести свое происхождение топографический (клавиатурный) принцип гармонии в джазовом пианизме¹⁰.

Следует подчеркнуть, что Дебюсси использовал столь специфическую джазовую гармонию в пьесах, где это было необходимо для воссоздания специфического джазового колорита. Отсюда столь скрупулезное воспроизведение джазовой интонации. Им использовались чисто джазовые аккорды и приемы гармонии, которые и позволили создать джазовой эффект. Другое дело в Этюдах, где логика гармонического письма импрессионизма привела к развитию специфических приемов гармонического развития, может быть слышанных (или предслышанных) Дебюсси у какого-нибудь исполнителя, или созданных им самим под воздействием собственных законов развития музыкальной ткани. Такое объяснение доказывает логичность использования композитором джазовых гармонических приемов.

Таким образом, всякий раз, когда мы рассматриваем воздействие джазовой музыкальной практики на творчество композитора, мы обязаны опираться на четко очерченный предмет той или иной конкретной области джаза. В таком случае только конкретная специфика джазовой гармо-

нии позволяет нам решить степень воздействия джазовой музыки на конкретного композитора.

Примечания

1. Сарджент У. Джаз: Генезис. Музыкальный язык. Эстетика / Пер. с англ. Вступ. статья В.А.Ерохина. Общ. ред. и коммент. В.Ю.Озерова. – М.: Музыка, 1987. – С. 157.

2. Лилиан Хардин, пианистка с классической подготовкой и будущая жена Л.Армстронга вспоминает, что, когда она впервые села за рояль в оркестре New Orleans Creole Jazz Band и попросила ноты, «все были ошеломлены, музыканты вежливо ответили, что нот у них нет, что они ими никогда не пользуются. Тогда я спросила, в какой тональности они собираются играть. Складывалось впечатление, будто я говорю на другом языке, потому что руководитель сказал мне: “Начинай, когда я постучу два раза”». Цит. по: Ю.Панасье. История подлинного джаза. Л.: Музыка, 1978. – С. 29-30. См. также высказывание Бой Беннетта: «Грамотных музыкантов не хватало, поэтому в оркестры часто вынуждены были приглашать музыкантов, игравших по слуху». К этому добавляет Д.Л.Коллиер, что «даже не очень умелые исполнители джаза в 20-х годах всегда имели постоянную работу». Дж.Л.Коллиер. Становление джаза. Популярный исторический очерк / Пер. с англ. Предисловие и общ. ред. А.Медведева. М.: Радуга, 1984. – С. 73.

3. «Поскольку интерес к джазу вырос в высших учебных заведениях, обсуждение гармонии джаза замыкалось в кругу терминов и понятий классической музыкальной теории, чтобы не выходить за рамки западной классической музыки. Эта тенденция к обобщению имела положительный результат, но вместе с тем это принесло и некоторые проблемы. Поскольку джаз отличается по многим аспектам от Западной классической музыки, термины и понятия, разработанные для нее, не всегда соответствуют этим же терминам и понятиям в джазе. Не все термины нейтрально описательны, и предположения, лежащие в основе некоторых терминов (типа «консонанса» и «диссонанса»), должны быть пересмотрены на основании фактов некоторых джазовых стилей.» Цит. по: Strunk S. HARMONY (i) In: The New Grove Dictionary of JAZZ. Ed. By Barry Kernfeld. The Macmillan Press Ltd., London, 1994, p.485

4. Справедливости ради следует отметить, что позднее сами негры меняли свое исполнение спиричуэлов под влиянием, скорее всего, профессионального музыкального образования и к тому времени уже закрепившейся традиции исполнения. Гармония упрощалась, становилась более традиционной, блюзовые ноты исчезали. Достаточно сравнить два варианта записи спиричуэла «Roll, Jordan, Roll» в сборнике Dett R.N. Religious Folk Songs of the Negro as Sung at Hampton Institute. Hampton/Virg.: Hampton Institute Press, 1927, один из которых сделан полвека назад, а другой – незадолго до издания сборника, оба записаны в этом же институте. Разница очень существенна – в позднем варианте исчезла VII блюзовая ступень, кадансы принимают более европейский вид. Как справедливо пишет У.Сарджент, «типично негритянская мелодия в интерпретации образованных и достигших профессиональной зрелости негритянских певцов постепенно утрачивала свой первобытный характер, стандартизировалась, приобретала все большее сходство с “белым” гимном». Op.cit., с.159.

5. Op.cit., с.126.

6. См.: Tilton J.T. *Early downhome blues*. (Music in American life). University of Illinois Press, 1977

7. Именно поэтому наиболее излюбленными тональностями фортепианного блюза и буги-вуги стали те тональности, в которых III низкая ступень приходилась на черную клавишу — C, F, B, Es, G.

8. Достаточно сослаться хотя бы на статью Д.Ухова «Аналогии и ассоциации (к проблеме «Джаз и европейская музыкальная традиция» в: Советский джаз. Проблемы. События. Мастера. Сборник статей / Сост. и ред. А. и О.Медведевы. — М.: Сов. Композитор, 1987. С. 114-142.

9. Л.Готшалк в свое время был очень популярен в Европе, и к концу XIX — началу XX века некоторые его фортепианные пьесы часто исполнялись. В них использованы ритмы кэжуа и хабанеры. Джошпин был одним из самых известных авторов классической джазовой формы — рэгтайма.

10. См. Быков В. Новаторские черты фортепианного творчества Дебюсси. В: Дебюсси и музыка XX века: Сб. статей. — Л.Музыка, 1983. - С. 152.

В.В.Шулин

ОБУЧЕНИЕ ЭСТРАДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ВУЗЕ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Курс музыкальной импровизации как учебная дисциплина - одна из основных составляющих учебного плана специальности «Музыкальное искусство эстрады», постоянно обновляемая и корректируемая в соответствии с изменениями в музыкальной практике. Важность обучения импровизации можно увидеть в следующем:

1. Импровизация — одна из основных форм эстрадного исполнения, включает в себя весь комплекс навыков и умений, определяющих сущность эстрадного исполнительства.

2. Импровизация — высшая форма активного творческого музыкального мышления.

3. Импровизация — важная и древнейшая составляющая мировой музыкальной культуры, присутствующая в том или ином объеме во всех музыкальных культурах. Обучение истории импровизации в данном аспекте — это ключ к более полному пониманию эволюции музыки и культуры в целом.

4. Формирование всесторонне развитой личности музыканта, вне зависимости от типа его музыкальной деятельности (эстрадного или академического направления), раскрытие его творческого потенциала в полном объеме не представляется возможным без использования такого эффективного средства воспитания, обучения и образования как импрови-

зационное музицирование, способное приобщить к общечеловеческим духовным ценностям, сформировать творческое отношение к действительности и быть уникальным способом самопознания, самообучения и самовыражения.

5. Импровизация – не только самостоятельный концертный жанр, тип публичного музыкального высказывания, но и вспомогательное средство (материал) для композиции¹.

6. Импровизация помогает в решении множества прикладных педагогических задач: обучение и совершенствование техники владения инструментом (голосом), чувства ритма и формы, развитие гармонического и полифонического слуха, основ композиции, оркестровки и аранжировки².

Однако современная педагогическая практика не учитывает всего потенциала этой дисциплины, задачи курсов охватывают лишь первый (частично) и шестой из вышеизложенных пунктов. Обучение сводится к изучению механизма импровизирования и освоению его практических элементов, как правило, на примере традиционного джаза и (максимум) одного из его направлений – мейнстрима.

Автор убежден в ограниченности подобного подхода к обучению музыкальной импровизации в вузе³. В высшей школе необходимо рассматривать явление импровизации объективно и более углубленно, прежде всего как вид творчества⁴, имеющий в своем арсенале множество способов импровизирования. Американский ученый Эрнст Феранд⁵ классифицирует импровизацию по средству, составу, фактуре, технике, масштабам, форме. С. Мальцев⁶ дополняет по характеру заданного, объему, подготовленности.

По технике исполнения различает орнаментальное варьирование; ритмическое варьирование; присоединение самостоятельных голосов в ансамбле (в том числе: мелодия и органнй пункт, параллельное движение двух и более голосов и свободный голос, подголосочная и имитационная полифония, аккордовая фактура и мелодия и т. д.); фактурное варьирование соло на многоголосном инструменте; гармоническое варьирование; ладовую импровизацию (типа раги, макама); ладогармоническую, где определенным аккордам соответствуют определенные звукоряды (сочиняется новая мелодия, состоящая из звуков заданного лада).

Большинство стилей джаза и эстрадной музыки используют технику варьирования или создания новой мелодии (изложенной одно- или многоголосно) на заданные гармоническую последовательность и ритм⁷ при неизменности формы исходного материала.

Метод обучения традиционен и может быть выражен алгоритмом: прослушивание – анализ – запоминание – накопление – применение. Подготовленный студент прослушивает соло известного импровизатора, анализирует его по форме, ритму, ладу и гармонии, выделяет наиболее

часто встречающиеся мелодические (ритмические) обороты. Это небольшие мотивы, интонации, попевки. Далее такие обороты им кодируются и запоминаются, а в последующем служат основой для составления его собственной импровизированной мелодии. Музыкант в джазе, точнее, в его основном стилистическом течении - мейнстриме в большинстве случаев именно составляет свою собственную мелодию. Импровизация в джазе отличается от музыкальной импровизации в широком смысле слова в первую очередь тем, что, как ни парадоксально, она не внезапна и не спонтанна, а подготовлена и даже просчитана. Импровизатор владеет набором мелодических оборотов, называемые моделями или паттернами (попевки, интонации, мотивы), которые по выбору импровизатора соединяются между собой в различных последовательностях, аналогично детским кубикам, создавая тем самым новую мелодическую линию. При этом чем меньше каждый «кубик», тем непредвиденнее музыкальные события и интереснее импровизация. Если, например, инструменталист манипулирует крупными (и неизбежно тривиальными) мелодическими конструкциями, импровизация некачественна и приближается по форме к исполнению готовой вещи. Однако если в памяти импровизатора многочисленные мелкие элементы (до отдельных созвучий и кратких мотивов), то характер их соединения трудно предугадать – секрет работы импровизатора сохраняется, слушатель увлечен неожиданностями, импровизация успешна. Паттерны составляют основу индивидуального музыкального языка импровизатора, формирование которого является одной из главных задач при обучении импровизации.

Создание багажа моделей (паттернов) и практика его применения при построении импровизированной мелодии – методика обучения, характерная не только для джаза и эстрадной музыки. Подобная практика насчитывает столетия.

«Колоратурный импровизатор эпохи Возрождения всегда имеет цветистые модели, диминуированные фразы, фьоретти и может интерполировать их неожиданно. Не заботясь о мотивном, тематическом или стилистическом единстве исходного материала и вводимых колоратур. Он всегда поет одну и ту же музыку, хотя и пользуется богатым выбором линейных вариантов и форм контрапунктирования. Эти импровизированные формы ... послужили основой для канонических, мотетных, фигурированных произведений, а разнообразные виды колорирования стали моделью для классических орнаментальных вариаций инструментальной музыки (что лишний раз показывает об импровизационном происхождении многих жанров европейской академической музыки (вставка моя, В.Ш.). В эпоху Возрождения стиль украшений был очень свободным. Ни форма орнаментирующих фигур, ни их место для вставки не были стереотипными. Обычным было внесение ренессанским певцом в готовую

композицию по своему усмотрению вставок – диминуций, которые хранились в его памяти (или заимствовались из учебников Ганасси, Коклико, Конфорто и др.) и свободно им выбирались и переставлялись. Первый ренессансный учебник по импровизированным украшениям – диминуциям – это руководство по игре на флейте Сильвестро Ганасси, в котором автор внушает флейтисту, что техника диминуций так же важна, как и манипуляция языком, одно без другого не имеет смысла. Ганасси считает владение техникой диминуций неотъемлемой частью как инструментального, так и вокального исполнения. Ганасси классифицирует орнаментирующие модели, располагает их по возрастающей степени ритмической и мотивной сложности. Большинство их радикально влияют на ритмический облик исходных мелодий, совершенно изменяют направление движения заданной мелодической линии.

Для эрудитов – дискантистов 13 века такими моделями были группы тонов, рекомендуемые авторами трактатов по дисканту в качестве необходимого хода импровизирующего голоса в той или иной контрапунктической ситуации. Модели и обороты, возникшие в ходе этого стихийного акта, неизбежно коллекционируются и каталогизируются в памяти самого импровизатора⁸.

Импровизированный контрапункт в 17 и 18 веках ограничивается областью индивидуального инструментального творчества. В «Опыте правильного способа игры на клавире» (1753 – 1762) К. Э. Ф. Бах демонстрирует методику обучения технике импровизации, предлагая в качестве основы заданный бас, на который дает примеры свободной импровизированной фантазии. Индивидуальная импровизация вплоть до середины 19 века остается одной из высоко ценимых профессиональных заслуг. Однако «каждый крупный музыкант вырабатывал свою методику овладения импровизаторским искусством, что было связано с избытком индивидуальной исполнительской и композиторской техники вообще и представляло собой, в сущности, катарсис осознания виртуозом собственной техники игры»⁹. Жанр «концертной» импровизации имеет место и в современной эстрадной музыке^{9а}.

Цели и методика обучения импровизации в 18 веке отличны от ренессансной. Распространение получила полифоническая импровизация. Например, путь обучения, который предлагает Зорге Г.А.¹⁰, предложивший 16 правил импровизирования, исходит от импровизации хора – через его фигурирование – к фуге. Изучение генерал – баса как основы овладения импровизацией в любом стиле сочеталась обычно с разучиванием двухголосных, а в дальнейшем и трехголосных имитационных пьес, образцами которых могут служить баховские инвенции и симфонии¹¹.

В традиционной музыке Арабского Востока роль моделей выполняют лады. «Свободное, творческое владение всем комплексом ладов – мака-

мов, умение чередовать, логично выстраивать лады посредством модуляций, ладовых отклонений, мелодических трансформаций с неизменным возвратом в основной мажор – залог творческой удачи исполнителя»¹². Нечто подобное мы встречаем в джазе (творчество Дж. Колтрейна, О. Коулмена, М. Дэвиса и др., кстати, не без влияния восточных музыкальных традиций импровизирования¹³). Модальный, или ладовый джаз предполагает наличие гармонической последовательности (гармония в композициях этого стиля зачастую может лишь функционально обозначаться в виде басовой линии) и набора ладов, из звуков которых будет строиться импровизированная мелодия. Основной задачей обучения будет подробное рассмотрение ладо-гармонических конструкций, создание комплекса моделей аккордов-звучений.

Современная джазовая и эстрадная импровизация представлена разнообразной полижанровой палитрой, от диксиленда до айсид-джаза и авангарда, от бытовых песнопений до хип-хопа и компьютерной музыки, использующая музыкальные интонации от средневековья до восточного фольклора. «В конкретных жанрах массовой музыки нашего времени все больше и больше проявляется тяга свободной импровизационности в противоположность европейской системе строго и точно нотированной музыки»¹⁴. Это требует от исполнителя наличия комплекса мета-знаний и метаумений, способности быстрой адаптации в условиях частой смены музыкальных задач. Традиционные методики обучения джазовой и эстрадной импровизации в современной ситуации предполагают создание определенного багажа мелодических моделей, составляющих основу музыкального языка импровизатора и применение его при построении импровизационной линии. Но, как показывает практика, это лишь часть задач по обучению джазовой и эстрадной импровизации в вузе.

Курс музыкальной импровизации на кафедре эстрадного музыкального искусства предполагает обучение импровизации в максимально широком ракурсе рассмотрения всего комплекса методов импровизирования – от варьирования мелодии до создания пьес на заданную тему. Однако методика курса учитывает различную степень подготовленности студентов. Дидактика импровизации должна быть прежде всего мотивационной, учитывающей, в частности, различия между студентами с первичной мотивацией (имеющие склонность к импровизированию и руководствующиеся именно этим; все внимание здесь направлено на повышение профессиональных качеств) и вторичной, имеющее целью своих стремлений нечто вторичное, чем сама импровизация. На первом этапе лучше четко определять область и меру импровизации и даже уменьшать учебные задачи до простого построения мотива на один – два аккорда или ограничиться варьированием мелодии. Часто главные трудности на

пути к обучению, как правило, общие трудности исполнительской подготовки – эстрадное волнение, недостаток виртуозности, страх хотя бы на миг оторвать руки от клавиатуры. Рассматриваются вопросы эстетического воспитания детей средствами музыкальной импровизации. Некоторые из них: а) свободная импровизация (музыкальный хаос), неконтролируемое педагогом практическое знакомство учеников с понравившимися инструментами, инструментальный диалог с учителем, формирование коммуникативной цепочки исполнитель-аудитория и др.; б) импровизация в рамках мажорно – минорной системы – подбор по слуху мелодий, респонсорная (вопросно-ответная) форма, сочинение мелодии к тексту.

Программа курса включает раздел истории мировой импровизации, читаемый с позиции того факта, что импровизация – одно из ярких достижений музыкальной практики. В этой части курса основное внимание уделено развитию европейской импровизации (9 – 19 вв), джазу и восточной бесписьменной профессиональной культуре и эстрадной музыке. В теоретической части подробно разбираются способы и методы импровизирования в различных стилях путем мотивного и гармонического анализа, выявления стилистических идиом (архетипов), разбирается методика обучения импровизации. В практической части – создание багажа мотивов и ладо – гармонических моделей (от дискантирования и раннего блюза до хард – боп), анализ мотивного развития; сольмизация, как один из главных методов обучения; использование упражнений «минус 1» для закрепления навыков построения мелодической линии, сочинение коротких периодов и целых пьес на заданную тему или мотив в зависимости от подготовленности студента.

Курс решает три принципиально новые задачи:

- практические навыки полистилистического и полижанрового импровизирования,
- развитие музыкального импровизационного творческого мышления как стиля деятельности и стиля мышления,
- педагогические аспекты преподавания импровизации.

Примечания

1. Б. В. Асафьев определяет эту роль как осуществление интонационных проб: «Музыка не существует вне процесса интонирования. Создавая, композитор интонирует внутри себя или импровизируя за фортепиано.» (Асафьев Б. В. Избр. труды. Т.5. – М., 1957 – С. 226). Немецкий музыковед Г. Шрамовский даже определил шесть типов воздействия импровизации на процесс сочинения (Schramovski H. Einfluß der instrumentalen Improvisation auf den künstlerischen Entwicklungsgang und Schaffen des Komponisten / Beitrage zur Musikwissenschaft, 1971, Hft.1).

2. Именно в прикладном качестве курс импровизации читается во многих училищах, консерваториях, институтах культуры (Москва, Санкт-Петербург,

Ростов-на-Дону, Магнитогорск и др.), курсах повышения квалификации педагогов (например, в Москве и Санкт-Петербурге проводятся семинары (рук. - В. Каневский) по детскому импровизационному творчеству для преподавателей общеобразовательных и музыкальных школ):

3. На кафедре музыкального искусства эстрады СПбГУКа автором был разработан и ведется курс, учитывающий все шесть вышеперечисленных положений.

4. Вид творчества, при котором произведение создается спонтанно, в процессе исполнения (Т. В. Чередниченко. Импровизация. Музыкальный энциклопедический словарь. - М., 1990).

5. Ferand E. Improvisation / Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Bd. 6. Kassel, 1957.

6. Мальцев С.. О психологии музыкальной импровизации. М. М. 1991.

7. В зависимости от стилистической задачи темп, метр и ритм могут изменяться.

8. Сапонов М. Искусство импровизации. М. 1982. - С. 55, 44-45.

9. То же. - С. 59.

9а. Например, творчество австрийского пианиста Ф. Гульды, Л. Чижика.

10. В кн.: Мальцев С.. О психологии музыкальной импровизации. М. М. 1991 С. 64.

11. То же. - С. 65.

12. Эолян И. Р. Традиционная музыка Арабского Востока. - С. 122.

13. В данном случае - богатейшие традиции импровизирования стран Арабского Востока, Индия. Китая.

14. Конен. В. Третий пласт М. М. 1994 С. 80.

СОДЕРЖАНИЕ

НОВОЕ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	3
1. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	5
С.Н.АРТАНОВСКИЙ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КУРСЕ КУЛЬТУРОЛОГИИ	5
Е.П.БОРЗОВА СПЕЦИФИКА И МНОГООБРАЗИЕ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ИСТОРИИ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ	7
И.И.БУРДУКОВА СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В РОССИЙСКОМ И ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	12
Т.М.КАЗОВСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРОСВЕЩЕНИЯ В ИСТОРИИ РУССКОЙ ОБЩЕСТВЕННОЙ МЫСЛИ	16
А.З.СВЕРДЛОВ ВОЗДЕЙСТВИЕ ОСНОВНЫХ ЧЕРТ ИДЕАЛА ЛИЧНОСТИ НА ДУХОВНЫЙ МИР НЕСЛЫШАЩЕГО В ПРОЦЕССЕ ГРАЖДАНСКОГО, ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СФЕРАХ	23
В.П.ЛАВРЕНТЬЕВ КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ	29
Э.Й.ХИТАРОВА ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН	39
И.К.МОСКВИНА ЗАТЕРТЫЕ СЛЕДЫ... РУССКАЯ ДВОРЯНСКАЯ УСАДЬБА КАК ТЕМА ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ КУЛЬТУРЫ	60

**2. НОВОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ЦИКЛА
ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН..... 66**

Ю.П.КОНДРАТЬЕВ ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГУМАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	66
Г.Н.АЛОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНТРОЛЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ	74
И.А.АНОСОВА О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА "ЭТИКА И ПСИХОЛОГИЯ БИЗНЕСА" В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ.....	81
ДА.БАБЕЙКИНА ГИПЕРТЕКСТОВОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО ГУМАНИТАРНЫМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ	89
Ю.Е.СКОВРОНСКАЯ РАЗРАБОТКА КУРСА ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	96
В.Е.ДЕФОРЖ К ВОПРОСУ О КОНТРОЛЕ АУДИРОВАНИЯ В ВУЗЕ	103

**3. НОВАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИИ
И БИБЛИОГРАФОВЕДЕНИИ..... 111**

М.М.БОГОЛЮБОВА НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА КУРСОВУЮ РАБОТУ И РАСШИРЕНИЕ С ЕЕ ПОМОЩЬЮ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ОСВОЕНИЯ КУРСА «МИРОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ И ТЕХНИКЕ»	111
А.В.МУКТЕПАВЕЛ, Т.О.СЕРЕБРЯННИКОВА ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ВЕДЕНИЯ АВТОРИТЕТНЫХ/НОРМАТИВНЫХ ФАЙЛОВ ПРЕДМЕТНЫХ РУБРИК: ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ В РАМКАХ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ "ТЕХНОЛОГ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫХ СИСТЕМ".....	118
А.С.ПАВЛОВА К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО КУРСА "БИБЛИОТЕКИ СЕМЕЙНОГО ЧТЕНИЯ"	129
П.Н.БАЗАНОВ ИЗДАТЕЛЬСТВА И ПЕРИОДИКА ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ «ПЕРВОЙ ВОЛНЫ» РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ	134
Л.Д.ПЕХУРИНА КНИЖНОЕ ИСКУССТВО КАК ОБЛАСТЬ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	145

4. ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ОБЛАСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	150
В.П.ФУНТУСОВ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЦЕНИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ: ПСИХОТЕХНИКА РЕЖИССЕРСКОГО ТВОРЧЕСТВА	150
В.П.МАРКОВ АРХИТЕКТОНИКА СПЕКТАКЛЯ	152
В.Т.НАЗАРОВА МУЗЫКА XX ВЕКА: ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ, МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ	157
Т.В.ШАСТИНА ДЕТИ И ТРАДИЦИОННАЯ КУЛЬТУРА (К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ТРАДИЦИОННОГО ПЕСЕННОГО ИСКУССТВА)	161
Т.В.ГРОЗНОВА ВОСПИТАНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	165
В.А.ДАДАШЕВ О СРАВНИТЕЛЬНОМ АНАЛИЗЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ ТРАКТОВОК КАК МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НАВЫКАМ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ. (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С.В.РАХМАНИНОВА)	171
Е.В.МОРСКАЯ ПОЛИФОНИЯ НА УРОКЕ ФОРТЕПИАНО	177
Р.В.КСЕНОФОНТОВА ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ РУССКОЙ ФОРТЕПИАННОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КУРСЕ ФОРТЕПИАНО ДЛЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ	181
Д.В.ЩИРИН НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО	183
А.Н.ШАДРИН ОБ АППЛИКАТУРНЫХ ПРИНЦИПАХ Б.БАРТОКА	191
Е.Л.РЫБАКОВА ФАКУЛЬТЕТ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА ЭСТРАДЫ - ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ	196
В.И.БЫКОВ ДВЕ ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КУРСА ДЖАЗОВОЙ ГАРМОНИИ	206
В.В.ШУЛИН ОБУЧЕНИЕ ЭСТРАДНОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В ВУЗЕ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	215

Н
ПОД

*Материалы конференции преподавателей
Санкт Петербургского государственного
университета культуры и искусств
18 декабря 1999 г.*

*Редактор Г.М.Шарпило
Оригинал-макет М.Е.Лисовской
Обложка С.А.Владимировой*

*Отпечатано в типографии «Турусель».
191186, СПб., ул.Миллионная, д 1.
Тел.311 54 74
Лит. ПЛД № 69-150
Печл. 14. Тир. 200.
Зак. № от .06.2000*

