

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КОМПЛЕКСНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ
«АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА»



РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Коллективная монография

Ставрополь
2008

УДК 00
ББК 00
П 00

Печатается по решению
комплексной научно-практической
лаборатории «Антропология детства»
Ставропольского государственного
педагогического института

Авторы:

*Бударин Ю.П. (подраздел 4.5), Григорьев А.Ф. (подраздел 4.2),
Каланторян Л.А. (подразделы 3.2 и 4.1),
Налбандьян М.А. (подразделы 2.1, 2.2, 2.3 и 3.1),
Овсяникова Л.Д. (подраздел 2.4), Петрова Т.Е. (подраздел 4.5),
Сляднева Л.Н. (введение, подраздел 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 и 3.5),
Сляднев А.А. (подразделы 1.1, 1.2, 1.3, 1.4),
Толстокоров Е.С. (подраздел 3.3)*

Развитие личности средствами искусства: антропологический аспект / Ред.-сост. Л.Н. Сляднева. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2008. – 160 с.

ISBN 00000

В коллективной монографии представлены результаты исследований, выполненных научно-исследовательским коллективом ВНИКа «Искусство и образование: проблемы и аспекты взаимодействия» научной лаборатории «Антропология детства» Ставропольского государственного педагогического института. В ней представлено авторское видение антропологических проблем развития личности средствами искусства.

Издание адресовано психологам, педагогам, а также аспирантам и студентам старших курсов соответствующих специальностей, работникам системы общего и художественного образования.

УДК 00
ББК 00

ISBN 00000

© Коллектив авторов, 2008
© Ставропольский государственный педагогический институт, 2008

ВВЕДЕНИЕ

*«Искусство не есть наслаждение,
утешение или забава; искусство есть великое дело.
Искусство есть орган жизни человечества,
переводящий разумное сознание людей в чувства».*

Л.Н. Толстой

*«Всегда требуют, чтобы искусство
было понятно, но никогда не требуют
приспособить свою голову к пониманию».*

К. Малевич

Преобразования, происходящие во всех сферах российского общества, ставят перед отечественной педагогикой новые задачи. Интеллектуально-деятельностная оснащённость молодого человека как результат педагогического замысливания общественно полезной личности не гарантирует в условиях нынешней множественности мировоззренческих, религиозных, нравственных, эстетических ценностей его непротиворечивое вступление в самостоятельную жизнь и успешную социализацию. Это обстоятельство возродило идею смещения вектора педагогического целеполагания от формирования социально востребованных компетенций личности к развитию Человека Целостного. Теоретическим следствием объяснения этой идеи стала педагогическая антропология.

Поиск эффективных средств реализации антропологического подхода к решению проблемы развития личности обращает внимание на тот факт, что целостное видение человека педагогика как прикладная наука заимствует у своих фундаментальных научных предикатов – психологии, физиологии, социологии, этики, философии, в которые оно, в свою очередь, пришло из искусства. Под искусством при этом понимается особая, чувственная форма цельного отражения (постижения) человеком реальности и самого себя.

Как известно, наука и искусство – два принципиально различные способа порождения смыслового продукта. В основе первого, объяснительного способа лежат рафинированные факты, логика и прагматика. Продукты реализации этого способа – естественнонаучные и гуманитарные коллективные когниции. Они хорошо приспособлены учебными к формализации, компактной записи и возможности трансляции. Непрерывно реформируясь и накапливаясь, они безмерно нагружают ограниченную сферу человеческого сознания.

Второй, катарсический способ опирается на опыт, интуитивно-индивидуальное чувственное постижение человеком мира. Интуитивный смысл невозможно адекватно передать после того, как он вдруг (эмерджентно) возник. Этот смысл должен быть обретен человеком индивидуально. Художник может лишь указать человеку едва заметную тропинку, долго шагая по которой он, возможно, сам отыщет новый для себя смысл. Интуитивное знание, минимально напрягая сознание, ориентировано на целостный внутренний мир человека. Оно не имеет строгих объективных критериев истинности. Оно ассоциативно и метафорично. Однако оно обладает огромной силой убеждения. Творения искусства выходят за рамки логических конструкций, оставаясь неизменными, они волнуют человека, регенерируя при этом новое непрерывно. Если в русле логического мышления удастся получить детерминированные следствия, не выходящие за рамки первичных посылов, то для интуиции и чувств пределов не существует. Очевидно, именно поэтому столь значителен интерес современной педагогики к средствам обретения смысла в искусстве.

Таким образом, если антропологический подход – есть продукт первичного запроса научной педагогики к искусству, то экспликация художественных средств развития личности – есть следствие ее вторичного вопрошания. Искусство, в свою очередь, будучи интуитивной сферой постижения реальности, не в состоянии само по себе проявить и зафиксировать эти средства. Научная рефлексия искусства и самого способа художественного постижения реальности, выявляющая и исследующая художественные явления в контексте категорий, объяснительных принципов, ключевых проблем педагогической антропологии, – единственный способ выявления этих средств.

В первом разделе **«Методолого-антропологические основы развития личности средствами искусства»** антропологическая педагогика обосновывается как естественная тенденция современного научно-культурного процесса. Показывается, что, в сущности, не знаки, но предметы культуры и их идеальное отражение в сфере сознания создают возможность социокультурного общения людей. Объектом такого общения являются не вещи (преобразуемые в предметы потребления), но человек, преобразование внутреннего мира которого является целью как художественного творчества, так и педагогической антропологии. Искусство обнаруживается как посредник восхождения человека от психического к духовному, от индивида к личности (субъектности, индивидуальности и универсальности). Доказывается, что художественность потенциальна по отношению к процессам генерирования и становления индивидуальности, оформления уникального и неповторимого Я, приобретения растущим человеком все боль-

шей самостоятельности, относительной автономности и социализации, вращение его в мир человеческой культуры и общественных ценностей. Искусство активирует основные механизмы развития субъективности (подражание и рефлексия). Показывается, что основными художественными проявлениями личности являются поэзия и катарсис. Самотрансценденция, самоактуализация, самоорганизация, индивидуальное видение, языки постижений, эмоциональные отклики, интенциональность обосновываются как важнейшие активаторы антропных образовательных технологий.

Во втором разделе **«Ретроспектива идеи развития личности средствами искусства»** представлен исторический очерк генезиса проблемы развития личности средствами искусства. Особое внимание уделяется отечественным научно-теоретическим подходам к исследованию проблемы эстетического воспитания подрастающего поколения, анализируется обширный опыт использования средств искусства в истории педагогики. Представлены антрополого-педагогические взгляды К.Д. Ушинского на роль музыки в развитии личности, на её значение в формировании истинно человеческих качеств.

В третьем разделе **«Художественные средства развития личности»** эстетическое, художественное, креативное и конкретные формы их бытия (музыкальное, хореографическое и изобразительное творчество) раскрываются как средства развития личности. Раскрываются возможности комплексного педагогического воздействия средств искусства на когнитивную и эмоционально-волевую сферы личности.

В четвертом разделе **«Народная культура – естественная среда развития личности»** раскрывается потенциал народной (этнической и региональной) культуры в эстетическом развитии личности. Доказывается необходимость сохранения традиционного музыкального и песенного фольклора южно-российского казачества.

1. МЕТОДОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Развитие человека, становление его как личности – это многоплановый процесс, который обусловлен сложным сочетанием внутренних и внешних условий, неотделим от его жизненного пути, от социального контекста его жизнедеятельности, от системы отношений, в которые он включен, и, безусловно, от целенаправленного воспитательного процесса. В связи с последним проблема развития человека как личности становится проблемой педагогической антропологии – науки об управляемой социализации целостного, гармонично развитого человека.

Педагогическая антропология как актуальная гуманитарная наука выполняет функции био-социо-духовного индикатора культуры. Поставленные ею цели и средства взращивания целостного человека (в соответствии с идеальными представлениями о нем) являются показателями ценностных и смысловых установок самой культуры. Культура как творчески созидательная деятельность людей по преобразованию природы и общества отражает и характеризует степень их «очеловечивания». При этом культура и педагогика совпадают по исходным задачам, у них общие функции. Как культура, так и педагогика по отношению к человеку выполняет важнейшую функцию – человекотворческую. Искусство как составляющая культуры выступает посредником восхождения человека от индивидного к духовному.

Таким образом, педагогическая антропология является универсальным инструментом саморазвития культуры и искусства. В ней непосредственно ставятся и решаются самые важные проблемы развития человеческой личности, суть которых сводится к следующим вопросам: какая особая реальность развивается в человеке как личности под влиянием искусства; каковы источники этой реальности; каковы механизмы становления и развития этой реальности в пределах индивидуальной жизни; каковы функции искусства в процессе педагогического формирования этой реальности; что следует считать основным художественным средством развития личности?

1.1. Антропологическая педагогика как естественная тенденция современного научно-культурного процесса

Актуализация антропологической парадигмы в педагогике не случайна. Одни авторы ее увязывают с новыми социально-экономичес-

кими условиями, другие с новыми общественными отношениями в обществе, третьи – с гуманизацией и гуманитаризацией науки.

Наша позиция несколько иная: педагогическая антропология является не более чем составной частью единого мирового общекультурного исторического процесса и общего руслу науки.

Начиная с Исаака Ньютона, субъективное и вместе с ним педагогическое на более чем две сотни лет оказывается несовместимым с наукой понятием. Английский математик, механик, астроном и физик Исаак Ньютон, представив Лондонскому королевскому обществу свои «Математические начала натуральной философии», сформулировал основные законы движения и определил такие фундаментальные понятия, как «масса», «ускорение» и «инерция», которыми сегодня оперирует даже обыденное сознание. Однако мы хотим обратить внимание на то, что в своих «началах» Ньютон противопоставил гуманитарному знанию естественнонаучное, отождествил науку с поиском универсальных объективных принципов (законов) природы в любой системе координат. Провозглашенная Ньютоном универсальность законов природы привела к признанию научным сообществом естественнонаучного метода как единственно возможного в науке, в том числе и при исследовании гуманитарной реальности.

Со времени ньютоновского естественнонаучного переворота развитие человека понималось как линейный процесс постепенных, преемственных количественных и качественных изменений его организма, нервной системы, психики.

Следуя по указанному Ньютоном пути, в XVI–XVIII веках развиваются особые направления в науке ястромеханике (от греч. *iatros* – врач, примат биомеханики и ятрохимии, предок физиологии). Представители этих направлений в механических и химических моделях видели универсальный ключ к пониманию не только всего живого, но и субъективного.

На рубеже нового XXI века в общемировой культуре, в первую очередь в научной, происходит то, что можно назвать парадигмальной революцией, общее направление которой передают такие понятия, как «самоорганизация», «нелинейность», «необратимость», «неустойчивость», «множественность».

Инициированные в конце XVIII века описания развития внутреннего мира человека просматривались через призмы процессов, состояний, функций и свойств психики. Эти призмы, расщепляющие психику на отдельные структуры, сегодня уже осознаются как неприемлемые в контексте не только педагогики, но и самой психологии. Целостное описание психологической организации человека как личности возможно при использовании особых способов видения челове-

ческой субъективности и средств ее изучения. Целостность такого сложного объекта познания, каким является человек, сохраняется, если рассматривать его через различные конкретно-научные проекции (образы целого), сохраняющие в себе сам принцип целостности.

Следовательно, методологическая позиция антропологического подхода к художественному образованию предполагает философско-антропологическое осмысление и обоснование профессионального художественно-педагогического образования, обращение к педагогике, к этнографии, социологии, культурологии, искусствоведению, акмеологии, общей психологии, психологии искусства, физиологии, анатомии и других наук. Широкий охват областей человекознания обусловлен сущностью художественного творчества (как основы художественного образования) и человека в нем, спецификой художественного воспитания и обучения средствами искусств (музыкального, хореографического, изобразительного). Исследование художественного творчества показывает, что оно имеет ярко выраженную антропную феноменологию.

С философской точки зрения художественное творчество рассматривается как онтологический принцип существования мира, с одной стороны, и как способ бытия человека в мире, – с другой. Художественно-эстетическая проблематика творчества специализирует философскую тему в границах художественного постижения и освоения мира, эстетического переживания и творческого созерцания своего бытия.

Социо-культурный аспект раскрывается в решении задач культурного строительства, создания оптимальных условий (средствами искусства) для реализации интеллектуального потенциала человека в осуществлении позитивной жизненной стратегии, становления человека как субъекта культуры.

Проблема сопряженности художественного творчества с напряженным психофизическим процессом, формирования человека в культурно-физическом плане определяет обращение к психофизиологии, анатомии, гигиене.

Актуальность темы возрождения духовных ценностей народного художественного творчества как эффективного средства воспитания, антропность художественного творчества обозначили проблему человека как наследника культуры предков (этнография, этнология), а на современном уровне отношений – к природе, человеку, обществу (экология).

Психолого-педагогический аспект в изучении феномена художественного творчества (в основе которого – «внутренняя свобода и эмоционально-чувственное раскрепощение субъекта творческого процесса») связан с исследованием психической структуры личности в процессе ее развития (социализации средствами искусства).

Творчество раскрывается через личность и в личности. Поэтому изучать продукты художественного творчества следует как личностное творение (объективируя индивидуальное сознание творца, интегрированного в его субъектности), феноменологически (в контексте духовно-деятельностного бытия творческой личности), предметно (творчество как результат экстерииоризации художественно-эстетических способностей), технологически (творчество как «алгоритмизация экзистенций»), в парадигме знакотворческой деятельности. В сущности не знаки, но предметы культуры и их идеальное отражение в сфере сознания создают возможность социокультурного общения людей. Объектом такого общения являются не вещи (преобразуемые в предметы потребления), но человек, преобразование внутреннего мира которого является целью, как художественного творчества, так и педагогической антропологии.

1.2. Искусство как посредник восхождения человека от индивидного к духовному

Рассмотрение и содержательное наполнение в контексте проблемы исследования антропологической модели развития человека обращает внимание на основные фрагменты, разработанные в трудах Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и в обобщенном виде представленные В.И. Слабодчиковым.

В качестве первичной, природосообразной антропологической проекции человека Б.Г. Ананьев выделял его индивидуальность. Человек как индивид, по его мнению, предстает в своих возрастно-половых, индивидуально-типических свойствах, в динамике психофизиологических функций, в структуре органических потребностей. Высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в его темпераменте, задатках.

Познание человека как индивида предполагает рассмотрение природных основ человеческой жизни, правда, с обязательным учетом их специфики в контексте именно человеческого способа бытия.

Человек как индивид – это существо природное, телесно-органическое и жизнеспособное. «Понятие «индивид» выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта, возникающие уже на ранних ступенях развития жизни. Индивид как целостность – это продукт биологической эволюции, в ходе которой происходит процесс не только дифференциации органов и функций, но также и их интеграции, их взаимного «слаживания» [1].

Вторичная, продуктивно-деятельностная проекция человека как целого – это его бытие в качестве субъекта. Употребляя термин «субъект»

в нашей работе, мы ориентируемся на его современное широкое психологическое значение. «Субъект», с одной стороны, является предельно высоким обобщением человеческого в человеке, с другой стороны, подчеркивает наличие в нем некоторого конкретного единого разнородного активного-продуктивного начала.

С.Л. Рубинштейн настаивал, что в этом своем качестве человек должен быть введен внутрь, в состав сущего, в состав бытия мира, который он и преобразует как сознательное существо и субъект действия. «Человек как субъект, – пишет А.В. Брушлинский, – это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного» [5, С. 10].

Субъектность человека представлена пятью составляющими: побуждениями (потребности, мотивы, цели, желания, интересы, смыслы), переживаниями (эмоции, чувства), когнициями (ощущение, восприятие, представление, воображение, мышление, память, речь, внимание), активностью (движение, действие, поведение, деятельность, поступок), отношением (к себе, другому). Интеграция и обобщение в жизнедеятельности человека способов реализации этих составляющих приводит к формированию высших психических функций: характера, способностей, субъекта.

Душевная жизнь (во всем ее богатстве и многообразии) в качестве субъективного непосредственного самобытия (бытия самости) есть целый особый мир и в этом смысле – непосредственно очевидная реальность. Однако понять свою самость в истинном, полном значении этого слова – значит усмотреть в ней идеальную, очевидно осмысленную необходимость бытия. Трансцендирование к этому смыслу, его откровение нам – это и есть то, что мы переживаем как «дух» или «духовную реальность», и без чего, по существу, нам не может открыться наша собственная субъективность как действительная самость. В этом смысле субъектность человека стоит как бы на пороге между его душевным и духовным бытием; это место, где духовное (значимое и осмысленное в самом себе бытие) проникает в душу.

В глобальном плане, отмечает Б.Ф. Ломов, направленность личности можно оценивать как отношение того, что личность получает и берет от общества (имеются в виду и материальные, и духовные ценности) к тому, что она ему дает, вносит в его развитие. То, как именно конкретная личность участвует в тех или иных социальных процессах (содействует их развитию, противодействует, тормозит или уклоняется от участия в них), зависит от ее направленности, которая формируется в процессе развития личности в системе общественных отношений.

Б.Ф. Ломов вводит понятие «субъективные отношения личности». «В данном случае термин «отношение» подразумевает не только и не

столько объективную связь личности с ее окружением, но прежде всего ее субъективную позицию в этом окружении».

Являясь интегральным свойством личности, отмечает Б.Ф. Ломов, субъективные отношения складываются определенный отпечаток на все психические процессы (более широко: на все психические явления). Особенно отчетливо это выражается в их эмоциональном тоне, а также в тех звеньях процессов, которые связаны с выбором и принятием решения.

В ходе развития субъективных отношений формируются специфические «образования»: система предпочтений, мнений, вкусов, интересов. Складывается также определенная система образов, в которых с позиций данной личности, т.е. субъективно и пристрастно, репрезентируются различные стороны и компоненты действительности, в которой она живет (образ других личностей, общностей, общества в целом и т.д.) [10, С. 331].

Искусство является эффективным средством становления субъектности человека уже потому, что усвоение человеком объективных признаков художественности объекта не есть их простое отзеркаливание, не есть только активное (субъективное) их обнаружение (отражение). Это есть активный поиск признаков художественного творчества и активное их поглощение всеми уровнями природы человека. Как не парадоксально, но для роста Самости необходима «встреча душ» – в основном невербальная сонастройка.

«Субъект художественности», таким образом, – это не только ее автор, но и ее созерцатель, его социальное окружение. Субъектность – приращение, дополняющее индивида до активно действующего человека, включенного художественностью в систему общественных связей. Художественность в этом случае становится генератором «субъект-субъектных» отношений.

Возникает «смысловая форма репрезентации одного человека другому», переживание присутствия автора художественного произведения («внутри себя»). Воспринимается мир, пропущенный через другую личность. В этом случае внутренние представления и понятия становятся не «голой репродукцией» тезауруса художественного произведения, а семантическим сотворчеством с художником. Художественное переживание может завершиться эффектом катарсиса, глубинной личностной перестройкой, преодолением исходной эгоцентрической смысловой перспективы [8].

В то же время в творческом акте художника «объемно» и целостно концентрируется всё его внутреннее состояние, вся его субъектность. В этом смысле, несмотря на различную природу субъектности (идеальную) и художественного произведения (материальную), можно говорить об их идентичности. Такое допущение дает возможность вы-

делить гуманистическое свойство художественности – ее идентичность субъектности человека. Именно она создает условия для мгновенной трансляции субъектности другому и в силу этого она имеет свойство порождать сильные аффекты (переживания и чувства) у другого. Таким образом, субъект художественности, продуцируя свое произведение, осознанно или неосознанно неминуемо расширяет культурологическую область бытия своей субъектности. При этом можно сказать, что эту область он осваивает «физически».

Учитывая включенность художественности в экспрессивное отношение, расширение культурологического пространства потенциально. В конечном счете, будет ли осуществлена трансляция субъектности от одного индивида к другому, зависит от последнего.

Отметим, что в материальном мире понятие «потенциал» означает наличие в пространстве, например, некоторого силового поля. Для выполнения работы в точку этого поля достаточно поместить пробный объект. В развиваемой нами субъект-субъектной концепции это верно с точностью «до наоборот». В качестве «пробного объекта» здесь выступает художественность одного индивида, а «силовое поле» возможностей художественности продуцирует другой.

В терминах субъект-субъектной концепции искусство являются единомножием культуропорождающих и культуропоглащающих субъектов художественности. Эстетическая культура личности может быть определена как относительно устойчивая, частично осознаваемая и пристрастно-переживаемая активная структура представлений индивида о художественности, проявляющаяся в его стремлении к физическому или ментальному ее освоению. Субъективная значимость художественности в выделенном единомножии заключается в возможности расширения области бытия субъектности индивида.

Художественная реальность возникает из столкновения двух противоположных процессов: творения в звуках, рисунках, телесных движениях и т.д. на основе новых идей, установок и ценностей внутреннего предметного мира и соотнесения этого мира с миром реальным, с природой вне человека и отчасти внутри него. В художественном творчестве потенциально заложена сила, разрушающая (раздвигающая) грани невозможного, способная «приблизить далекое» и возвысить обыденное, рассказать о нем на языке эмоционально-образных представлений. Это – самодвижение личности в пространстве своего бытия (микрокосме своей самости), а не управление извне. Здесь детерминатором выступает «*causa sui*» – причина себя. Одновременно – это бытие человека в другом человеке (метаиндивидуальное существование личностного, по В.А. Петровскому). Через художественное творчество мы общаемся со своим внутренним, идеальным миром, сравнивая его

с чем-либо реальным, осознаем наши чувства и эмоциональные состояния. Через художественное творчество люди приобщаются друг к другу (резонанс сопричастности) и в то же время они постигают мир, лишь приобщаясь друг к другу в совместной социокультурной деятельности (резонанс персонализации).

Таким образом, становление человека как субъекта собственной жизнедеятельности – освоение художественности, норм и способов человеческой деятельности, правил общежития, основных смыслов и ценностей совместной жизни людей – есть предпосылка и предыстория становления индивидуального духа человека.

Индивидуальный дух человека предстает в различных обликах, раскрывающих не только различные проекции, но и уровни человеческой реальности. Можно говорить о таких его обликах, как личностное, индивидуальное и универсальное бытие. Они являются высшими ступенями развития субъективности человека, мерой освоения и принятия им духовного опыта человечества, мерой его духовности в целом, критерием его проявления как личности [10].

«Понятие личности, – пишет А.Н Леонтьев, – выражает целостность субъекта жизни... Но личность представляет собой целостное образование особого рода. Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не рождаются, личностью становятся... Личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека».

Личность – это человек как представитель общества, определяющий свободно и ответственно свою позицию среди других. Личные ценности, свобода, самостоятельность, ответственность, достоинство личности, перспективы, стратегия жизни и цели составляют психологические образования личности.

Личность – это прежде всего персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, для других и тем самым – для себя. Именно личность есть то, что составляет подлинное единство нашей душевной жизни, ее субстанциональную и вполне определенную форму. Тайна человека как личности, делающая его потенциально бесконечно богатым и в то же время актуально незавершенным, заключается в главной способности подлинной личности – рефлексировать саму себя, возвышаться над собой, быть «по ту сторону самой себя», по ту сторону всякого фактического своего состояния, даже своей фактической общей природы. Работа, культивирование этой способности и поднимает, возводит человека на следующую ступень бытия – на ступень индивидуальности.

Индивидуальность принято считать высшим синтезом, интегральным результатом жизненного пути человека; это своеобразие и неповтори-

мость человека как индивида, как субъекта и как личности. Человек как индивидуальность – это уникальная, самобытная личность, реализующая себя в творческой деятельности. Глубинно-смысловые отношения, ценностные ориентации, мировоззрение, совесть, вера человека – главные «измерения» его подлинной индивидуальности. Говоря о соотношении категорий «личность» и «индивидуальность», Б.Г. Ананьев отмечал, что если личность есть вершинный уровень развития человека, то индивидуальность – это его глубинное измерение [1].

Человек как индивидуальность раскрывается в самобытном, авторском «прочтении» социальных норм жизни, в выработке собственного, сугубо индивидуального (уникального и неповторимого) способа жизни, своего мировоззрения, собственного («необщего») лица, в следовании голосу собственной совести. Индивидуализация душевной жизни есть кардинальное и глубочайшее преобразование любого фрагмента своей самости; любая душевная способность проходит испытание на подлинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего Я человека.

Индивидуализация человека наиболее ярко проявляется в его контакте с искусством. Это достаточно точно выражено Хайдеггером: «...искусство вдвигается в горизонт эстетики. Это значит: художественное произведение становится предметом переживания и соответственно искусство считается выражением жизни человека». Подобный статус искусства предполагает не классическое строение художественного мира и равноправное сосуществование и коммуникацию разнообразных культурных миров, сопряженных с жизнедеятельностью столь же различных, зачастую динамично меняющихся человеческих существ, самоорганизующихся по политическим, хозяйственно-экономическим, этническим, религиозно-этическим и ценностным принципам.

Формирование мировосприятия ребёнка средствами искусства может быть стихийным и педагогически направленным. В последнем случае художественное воспитание приобщает ребёнка к различным проявлениям искусства через их восприятие и их собственную творческую деятельность.

С одной стороны, различные виды искусства являются частью окружающей ребенка действительности и с первых лет его жизни влияют на воспитание чувств, вкусов и отношение к самой жизни. Подрастая, ребёнок входит в этот мир осознаннее, учась отбирать то, что наиболее близко его характеру. Включённое в образовательный процесс художественное творчество устанавливает связь развивающейся личности с различными сторонами художественной культуры, делает возможным её осмысление. Другая сторона художественного воспитания – собственное художественное творчество ребёнка. Оно (художественное)

ственное творчество) всегда антропно, делает человека наследником культуры предков, но уже на современном уровне отношений к природе, человеку, обществу. Художественное творчество развивает зрение, слух, пространственные, цветовые, конструктивно композиционные способности. В перспективе это необходимо для любой профессии. Задачи художественного формирования ребёнка в учебном процессе решаются с помощью взрослого посредника, способного организовать и руководить контактом ребёнка с миром прекрасного.

Художественное творчество ребенка – это фактически выражение индивидуальных особенностей, отношения к окружающему миру и к себе в посильной для ребёнка художественной форме [6, С. 56].

В узком смысле к художественному творчеству относят продукты самостоятельного творческого проявления ребёнка, выполненные по личному впечатлению или замыслу и собственными силами на основе умений, приобретённых самостоятельно или под руководством взрослых. Многоплановостью замысла, процесса и продукта художественное творчество отличается от учебных работ по искусству, где ребёнок тренирует какое-то отдельно взятое умение, технический приём, задача и план которых заранее определены учителем. В творческом процессе ребёнок одновременно сам открывает, изобретает технику работы, стиль исполнения и т.д. Следует различать массовое художественное творчество, т. е. приобщение к художественной деятельности всех детей независимо от таланта, и творчество одарённых детей. В теории и практике художественного воспитания не следует противопоставлять одарённого ребёнка обычному, потому что общие закономерности художественного творчества лучше прослеживаются на «обыкновенных детях», а не на «вундеркиндах» (Л.С. Выготский).

Продукты художественного творчества целостно раскрывают личность ребёнка и его отношение к окружающему, соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям чувств, ума, воли, физических возможностей, нравственных представлений ребёнка и его роли в системе общественных отношений. С научно-педагогической точки зрения художественное творчество – незаменимый документально достоверный показатель общего психологического и педагогического развития ребёнка, представляющий большую исследовательскую ценность.

В.С. Ротенберг убедительно показывает, что художественное творчество обеспечивается и развивает правополушарное пространственно-образное мышление, отличительной особенностью которого является одномерное установление многочисленных связей между предметами и явлениями. В результате этого отдельные свойства образов и их грани могут вступать во взаимодействие друг с другом сразу в нескольких смысловых плоскостях, что и определяет многозначность

образов в соответствующем контексте. Несмотря на то, что многозначность не только затрудняет выражение таких отношений в логически упорядоченной форме, но может даже препятствовать их осознанию, образное мышление обеспечивает антропность (естественность, непосредственность и непререывность) восприятия реальности и принятие ее такой, какой она является сама по себе.

Индивидуализация бытия человека, трансцендирование вовнутрь, в глубины субъективности, человеческой самости и «рассекречивание» ее есть условие встречи с бесконечностью духовного Мира, с бесконечностью Универсума, в котором впервые конституируется подлинное Я, образуется действительно полное, свободное «бытие-у-самого-себя». Здесь речь уже идет не о свободе чистой непосредственности (фактически известной и животным), которая на самом деле оккупирует нашу самость; и не о свободе самоопределения, которое всегда предполагает борьбу и преодоление в личности, а значит – и несвободу, а об истинном, окончательном освобождении, где даже предельная индивидуальность «жертвует» своею уникальной единичностью и становится лишь причастной бесконечному Универсальному Бытию. Именно здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, вся полнота человеческой реальности как духовного микрокосма.

Универсум – есть полнота человеческой реальности. Человек как универсум эквивалентен актуальной и потенциальной бесконечности, в ней человек предстает как микрокосм, как индивидуальность, тождественная человеческому роду. Специфическими проявлениями человека, не определяемыми его индивидуальными, субъектными, личностными и индивидуальными свойствами являются его поступки во благо всего рода, руководимые высшими ценностями жизни, существования. Жертвенность, подвижничество суть формы проявления человека как универсума [10, С. 167].

Таким образом, есть все основания для представления человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсальности, которое не противоречит религиозным, философским, психологическим учениям о трехсоставной сути человека – телесной, душевной, духовной. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида. Душевная, или собственно психологическая реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личностные, индивидуальные и универсальные формы бытия человека. Описанные образы субъективной реальности составляют онтогенетические ступени ее становления и развития [там же, С. 168].

Едва ли современная теория искусства сегодня готова показать новую, неизвестную в психологии, проекцию человека в свете худо-

жественного творчества. Однако есть все основания констатировать, что если суть антрополого-педагогического формирования личности сводить к асимптотическому приближению педагогических технологий к естественным закономерностям развития человека, то художественное творчество выступает в качестве важнейшего посредника такого формирования. Это обусловлено тем, что художественное творчество имеет ярко выраженную антропную феноменологию. В экзистенциальном смысле развитие человека заключается в его восхождении от низшего (физического, индивидного) к высшему (духовному, субъектному). Дух, духовность человека – есть превращенная форма его материи, телесности. Сущность художественного творчества – одухотворение материальной реальности, очищение и превращение ее в символ бесконечности.

Понятийный статус «художественного творчества» непосредственно связан с обозначением этим термином продуктивной деятельности, направленной на создание уникальных эстетически выразительных форм. Операционально художественное творчество, искусство, мастерство, умение, ловкость, сноровка, развитые знания и опытом; – это техническое условие любого экспрессивного ноумена. Вот почему художественное образование – это не только духовное становление личности, но – всегда напряженный психофизический процесс, экзерсис, сопряженный с изнурительным однообразием тренировочного цикла.

Квинтэссенцией художественного творчества является творение для другой личности, для другого духовного субъекта. С одной стороны, в содержании и структуре художественно-эстетического акта прямо или косвенно выражается личность творца, его духовно-нравственное бытие (духовные установки, художественные интенции, опыт, характер, способности). С другой стороны, содержание произведения, его ценностно-смысловые интенции, в свою очередь, опосредуются личностными особенностями (духовно-практическим опытом, характером, способностями и т.д.) реципиента. Здесь важны социальное окружение и окружающая среда, в которой происходит акт творчества и восприятия произведения.

Естественно, понятие «художественное творчество» коннотируется историческими изменениями (трансформациями) форм и типов культуры, их взаимодействиями, а соответственно – характером философских, искусствоведческих, художественных рефлексий и к настоящему времени представляет собой многомерное смысловое образование, принципиально открытое для включения новых смысловых элементов, порождаемых непрестанно дрящимся и трансформирующимся художественно-эстетическим опытом человечества, в том числе развити-

ем интеркультурных связей, коммуникаций, обменов, технологий, обеспечивающих и поддерживающих творчество и трансляцию в обществе его продуктов. Непрерывное изменение характера и объема «художественного творчества» делает невозможным его классическое, положительное определение. Оно принципиально апофатично как в отношении своего субстанционального характера, так и в отношении конкретных, социальных и педагогических целеполаганий. В силу своей эмпирически-фактической неопределимости художественное творчество может быть специфицировано лишь в феноменологическом плане, как событие (сбывание) всегда нового, непознанного смысла и тех бытийных обстоятельств, в которых этот смысл становится возможным.

Античная поэтика (Аристотель, Гораций), отделяя свободные (лирические) творчески-художественные феномены от ремесла, акцентировала как отличие художественного вымысла от внешнего (формально-эмпирического) подражания, так и отличие формально-технического ремесла от умного (опирающегося на умное видение) созидания. Творческий модус, являющийся определяющим в становлении художественного статуса произведения, одновременно задает сущностный характер его явления и присутствия. Этот сущностный характер художественного произведения в акте его непосредственной представленности (присутствия) для понимающего восприятия (чувствования) есть *aïsthetikos* (чувственное познание, восприятие, однако взятое во всей целокупности чувств, ощущений и их осознания). Комплекс художественных произведений одновременно конституирует собственный мир, художественную культуру, мир, иррелевантный по отношению к эмпирической действительности, обладающий собственной (имманентной) законсообразностью, ориентированный на прекрасное. Такой способ осуществления художественного произведения как феноменального акта устанавливает его две взаимодополняющие координаты, одна из которых необходимо связана с вопросом экзистенциального присутствия человека в продукте его художественного творчества (через художественную культуру). Здесь формируется антропологический социокультурный комплекс, где произведения задают ситуацию, эксплицирующую и тематизирующую телеологическую задачу культурного самоопределения исторически складывающихся человеческих сообществ. Экзистенциальное присутствие в художественной культуре тематически определено комплексом художественных произведений как наличествующий и определяющий его художественный идеал. Творческий акт в этом случае непосредственно апеллирует к верховным ценностям социального порядка и в равной мере само становится предметом социальной критики. Вторая координата обуславливает направленность художественного творче-

ства как художественно-творческого процесса на истину, возможность ее явления для эстетического сознания.

Талантливая художественная среда стимулирует творческие способности человека. Субъектом культивирования атмосферы творчества и выступает педагог, вступающий в процесс духовно-личностного общения как учитель, исполнитель, интерпретатор художественного произведения. В этом процессе происходит обмен психосемантическим, личностным содержанием с учеником. В процессе их взаимодействия образуется своеобразное социокультурное пространство, включающее процессы и результаты «творчества», «восприятия» и «интерпретации». Еще Вундт отмечал отсутствие принципиальной разницы между актом художественного творчества и полноценным актом восприятия произведения искусства.

Известно, что творческая деятельность и мышление художника многоаспектны. Творчество раскрывается через личность и в личности. Поэтому изучать продукты художественного творчества следует как личностное творение (объективируя индивидуальное сознание творца), феноменологически (в контексте духовно-деятельностного бытия творческой личности), предметно (творчество как результат экстерииоризации художественно-эстетических способностей), технологически (творчество как «алгоритмизация экзистенций»), в парадигме знакотворческой деятельности. В сущности не знаки, но предметы культуры и их идеальное отражение в сфере сознания создают возможность социокультурного общения людей. Объектом такого общения являются не вещи (преобразуемые в предметы потребления), а человек, преобразование внутреннего мира которого является целью художественного творчества.

Знаки-медиаторы сами по себе с другими материальными предметами не взаимодействуют, они способны воздействовать на личность исполнителя (или слушателя) только через призму его мировоззрения. При этом художник обзревает свое произведение не только извне, «со стороны», но и изнутри – в соответствии с «мировоззренческой осью», проходящей через центр его художественно-эстетического сознания.

Духовно-деятельностное бытие творца есть создание, утверждение, новых – хотя бы по отношению к самому себе, к своему опыту – смыслов и ценностей.

Известно, что для развития духовно-деятельностной личности необходимо соответствующее образовательное пространство. Необходима интеграция культуры, науки и образования. Как отмечал русский философ и теолог П. Флоренский, культура – это среда, растущая и питающая личность; культура – это язык, объединяющий человечество. В ряду данных метафор можно вспомнить А. Блока, который говорил

о том, что рост мира есть культура – именно культура, а не техника, не наука. Тип мировосприятия и миропонимания человека задается всей сферой культуры. Мир человека представлен миром объектов материальных и «объектами идеальными» – чувствами, мыслями, идеями. И те, и другие объекты способны активизировать эмоциональную (экспрессивный отклик в душе) и интеллектуальную сферы (языково-оценочный отклик в разуме) личности. Важнейшая эмотивно-оценочная функция художественного творчества достигается путем «перекрывания» двух сфер сознания человека – логической и эмоциональной.

Таким образом, рассмотрение человека через антропологические проекции обнаруживает общий объект педагогической антропологии и искусства – субъективную реальность. Понимая ее природу, можно ответить на следующие вопросы. Каковы источники субъективности как особой реальности? Каковы механизмы становления и развития субъективности в пределах индивидуальной жизни? Каковы функции искусства в процессе педагогического формирования этой субъективности? Что следует считать основным художественным средством развития личности?

1.3. Художественное творчество как со-бытийная общность и как источник нравственно-эстетической субъективности

Продуктивной в плане поиска ответов на представленные выше вопросы является идея В.И. Слабодчикова о том, что (источником, ситуацией) развития субъективной реальности в онтогенезе является со-бытийная общность. Фундаментальный статус понятия со-бытийной общности людей как особого пространства, где происходит рождение и развитие субъективности человека, определен и задан теми религиозно-философскими представлениями о человеческой реальности, которые связаны с именами М. Хайдеггера (mit-Anderen-Sein), М. Бубера (Я и Ты), А.С. Хомякова (неслиянно-нераздельная соборность) и др.

В рамках антропологической парадигмы со-бытийные общности должны быть осмыслены как «живые органы» психических способностей, как особые каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. И если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых и обеспечивается через данный канал.

На психологическом уровне идея со-бытийной общности тесным образом связана с известным представлением Л.С. Выготского об ин-

терпсихическом этапе существования каждой высшей психической функции, об особом, находящемся между людьми, но никому лично не принадлежащем пространстве развертывания психических явлений. Для Л.С. Выготского главным источником психического развития является «социальная ситуация развития». Согласно его представлениям, социальная ситуация развития – это каждый раз своеобразное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной.

Однако «социальная ситуация» – это лишь одна из предпосылок развития. Помимо социальных, есть еще и природные, и культурные, и исторические ситуации.

Социальная ситуация – это всего лишь обстановка, характеризующая беспредметными, формальными отношениями – совокупностью пристрастий, притяжений, влечений, побудителей, валентностей и др. Перспективным, но недостаточно проработанным оказывается представление «ситуации» как задачи, данной в системе отношений (как производной второго порядка; первая – это цель, данная в условиях). Здесь прежде всего акцент ставится на задаче, а отношения ситуативны – оказываются элементами все той же «обстановки» [10, С. 171].

Представление о социальной ситуации как педагогической задачи и понимание продуктивности искусства в ее решении ориентируют социально значимый вектор художественного образования на подготовку специалиста, способного профессионально познавать и транслировать произведения искусства, воссоздавать реальность в художественных формах, имеющих эстетическое, эмоциональное и информационно-смысловое значения. Этот вектор реализует самодостаточность искусства, проявляющаяся в его многофункциональности. Об этом много написано. Так, например, М.С. Каган выделяет просветительскую, коммуникативную, воспитательную и гедонистическую функции искусства. Л.Н. Столович – познавательно-оценочную, социально-воспитательную, коммуникативную, творчески-воспитательную функции. Ю.А. Лукин – гносеологическую, социальную, педагогическую, воспитательную, социально-организующую, эстетическую.

С учетом социальной значимости искусства традиционно подготовка специалистов в области художественной креативности осуществлялась в образовательных учреждениях культуры и искусства, где специфицировались под определенную сферу искусства все: педагогический процесс, кадровое и учебно-методическое обеспечение. Образовательное пространство представляло собой гомогенную среду, способствующую развитию художественно-творческого потенциала будущих специалистов. Функциональную доминанту специалистов этой сферы составляла художественно-просветительская работа. Основной объем

учебных часов отводился на развитие художественно-творческих способностей студентов, исполнительских умений и навыков. Основными критериями эффективности образовательного процесса были творческие достижения (дипломы и звания). Выпускная квалификационная работа заключалась в представлении достигнутого уровня художественного мастерства. Художественное образование, очевидно, подерживало элитарность носителей художественной креативности.

В этом случае возникает вопрос: если искусство обнаруживает самодостаточность и впитывает в себя весь преобразующий социумом потенциал, то в чем же тогда заключается функциональность дополнительной педагогической составляющей художественного образования? Не целесообразнее ли идти в традиционном направлении педагогической поддержки саморазвития искусства? Поиск ответа на этот вопрос возвращает нашу мысль не к продуктивности искусства, а к функциональности художественно-творческого акта.

Общепризнано, что в процессе любого (философского, научного, технического и т.д.) творческого акта происходит духовная самоорганизация субъекта, усиливается его личностное начало. Самосознание человека, его самооценка, самоуважение, намерение перерасти самого себя выступают в качестве источников авторского творчества, представляют собой продукт рефлексии, философского и деятельностного встраивания себя в окружающее жизненное пространство. Однако только в процессе художественного творческого акта самосознание тяготеет не к искусственно созданным человеком квантам (понятиям, символам, знакам и т.п.), а естественным первичным чувственным образам. Последнее является родовой характеристикой художественного творчества и, в конечном счете, искусства.

Начиная с Гегеля, в традиции западноевропейской эстетики, а затем и в отечественной эстетике и искусствознании закрепляется определение искусства как «мышления в образах», обладающего особым, непрерывным способом постижения реальности. Художественно-образное «мышление» традиционно противопоставляется логическому, рациональному, научному способам познания. Оно опирается на эмоционально-чувственное, интуитивное постижение мира.

Два способа субъективного отражения реальности имеют физиологическую основу – это функциональная асимметрия головного мозга. Левое полушарие определяет логический тип мышления. Правое – образный. Художественно-образный (интуитивный, синтетический) тип мышления рассматривается как первая сигнальная система (по Павлову). Логический (рациональный, аналитический) – как вторая. Эти две системы обуславливают разделение продуктов мышления на художественные (аффективные) и осознаваемые (когнитивные). Осознаваемые

продукты субъективного отражения основаны на последовательном выделении дискретных свойств и характеристик объекта познания. Синтетические аффективные продукты – на целостном, одномоментном (симультанном) постижении объекта субъективного отражения.

Начало исследований в этой области следует отнести к временам Р. Декарта. Уже тогда намечается расщепление целостной реальности на духовную и материальную составляющие. С первой сопрягается внутренний мир человека (сферы религии и искусства). Со второй – материальный мир (сферы, поддающиеся рациональному осмыслению). Далее эту линию продолжают М. Дакс, П. Врок, С. Вернике. Позднее – У. Пенфилд, затем Джексон и наши соотечественники – И.М. Сеченов, И.В. Введенский, И.П. Павлов, А.А. Ухтомский, А.Р. Лурия и др.

В конце XX столетия приходит понимание того, что не функционирование второй, собственно человеческой, системы, но целостность и гармоничность (консонансность) взаимодействия сигнальных систем является условием естественной и полноценной работы головного мозга. Сегодня становится почти классической мысль о том, что аффективная и когнитивная сферы являются неделимыми, оставаясь в то же время различными.

Близость наших предков к природным объектам и явлениям обуславливала естественность становления духовности (аффективности психического). В современном рукотворном (синтетическом) мире основным фактором поддержки духовности человека (аффективности психики) становится не столько искусство, сколько индивидуальное художественное творчество.

На созидательное и преобразующее начало художественного творчества в развитии целостной личности, пожалуй, одним из первых указывал Л.С. Выготский. Более того, он считал, что содержание художественного творчества человека исторически и социально обусловлено, так как в нем реализуется актуальный уровень культуры, накопленный обществом.

Очевидна связь: культура общества → художественное творчество человека → консонансность сигнальных систем → функциональное взаимодействие полушарий головного мозга → взаимодополняемость полушарий головного мозга → целостная личность. Наличие этой связи подтверждают известные сегодня научные факты. Так, например, Г.В. Иванченко обнаружил, что композиторы периодов экономического подъема и расцвета культурной жизни чаще определяются как гармонично развитые личности. Среди композиторов эпохи перемен (конец XIX – начала XX века) больше односторонне развитых, безусловно «правополушарных». В этом, очевидно, проявляется общая тен-

денция усиления аналитичности социальной жизни и возрастания доли синтетических произведений искусства во всех их проявлениях и типах как реакция на прогрессирующую рационализацию духовной сферы, на отчужденность человеческого существования, бессмысленность повседневности.

Аналогичную мысль проводит и В.П. Зинченко. Он отмечает, что аналитическая тенденция в нашем обществе остается и сегодня преобладающей. Это обусловлено тем, что длительное время для авторитарного режима развитие образного мышления было нежелательно, поскольку слово как основу сознания всегда можно запретить. Образ запретить нельзя.

Г.Г. Шпет обращается к классической проблеме аффективного и рационального как вопросу о соотношении чувства и смысла художественного действия. Отмечая живое движение значений и смыслов как условие и принцип внутренней свободы языка, Г.Г. Шпет показывает, что субъектное движение обладает не только собственной биодинамической, но и чувственной и аффективной тканью (примером является одухотворенность исполнителя в танце). Он противопоставляет словосимвол дискретного понятия художественному слову. Обнаруживая богатство форм художественного (сценического) слова, он выделяет предметный остов, смысл, экспрессивные пласты, входящие в его ткань, которые сами, в свою очередь, составляют внутреннюю форму сценического действия.

Н.Н. Волков на примерах мировой живописи вскрывает скрытую внутреннюю связь картины с художественным словом, показывает, что слово определяет композицию картины изнутри, рассматривает структурную связь картины со словом. Он замечает, что значение слова для композиции картины часто отрицают, стремясь сохранить специфику живописи, что совсем не оправдано. Согласно Волкову, художественная форма включает в себе свою функцию как содержательная форма, несущая эмоции, смысл, идею.

Все эти мысли свидетельствуют о том, что в творческом объекте (в сценическом слове, в художественно оформленном телесном движении, композиции звуков и т.д.) субъект и его действие взаимодополняют друг друга, объединяясь в целостном психофизическом феномене. Возникает перспектива установления взаимоотношений между акустической (моторной, биодинамической), чувственной и аффективной субстанциями художественного действия.

На этапе раннего детства мышление человека малопродуктивно, однако, оно континуально (непрерывно), так как в его основе лежат аморфные образы-понятия. Эти инфантильные образы-понятия формируют не отдельные слова или словосочетания, но обыденную речь, которая

является метаязыком по отношению к «языку» окружающих ребенка вещей. Здесь нет еще искусственных квантов, терминов и их определений. Осваивая обыденный язык, ребенок научается оперировать не вещами, а их именами. Слово само по себе не имеет смысла, но оно имеет значение. Образно говоря, «неорганизованное» слово подобно пальцу, указывающему на предмет.

В дошкольном возрасте основной уровень отражения реальности – аномный, беззаконный, хаотичный, природособразный, неосознаваемый. Отражение на этом уровне реализуется на основе интуиции и постижения. По мере взросления в результате применения слов в процессе общения в разных сочетаниях и разных смыслах-значениях в сознании ребенка образуются примитивные понятия, оформляется собственная логика рассуждений.

С началом школьного образования иницируются пролонгированные на десятилетие искусственная реконструкция сознания человека и реформирование механизмов его мышления на основе гетерономной (чужезаконной) логики. Основная позитивная такой реконструкции ориентирована на воспроизводство научно-исследовательской рациональности (знания), упорядочение механизмов целесообразного (прагматичного) мышления. На основе строгой логики происходит приобщение развивающегося человека к абсолютным истинам через идеализированные объекты (такие, например, как «материальная точка», «мгновенное событие», «бесконечно малая величина») и модели (например, «декартово пространство», «инерциальная система»). Однако нельзя забывать о побочных эффектах рациональности и строгой логики. Рациональность – своего рода форма преднамеренного и прагматичного кадрирования (остановки и дискретизации) текущей представленности образа мира в сознании человека, а логика, соответственно, – продуктивный способ кадрирования не только его сознания, но и психики в целом. Эти эффекты деформации личности элиминирует художественное творчество ребенка в дошкольном и начальном школьном возрасте.

На основе представленной логики мы приходим к пониманию особой значимости для развивающейся личности не столько приобщения ребенка к высокому искусству, сколько приобщение его к художественному творчеству. При этом становится очевидна функциональность педагогической составляющей художественного образования – она сводится к научению будущего специалиста в области культуры и искусства педагогическим формам и методам приобщения ребенка к художественному творчеству.

В контексте проблем развития личности для понимания «ситуации художественного творчества» принципиально важно наличие соучаст-

ников как полюсов напряжения, задающих ее целостность. Ситуация развития – это не состав вещей и обстоятельств безотносительно к состоянию субъектов, но и не само это состояние. Это прежде всего единство, живое бытие одного для другого. Сама же обстановка есть предметное воплощение их единства, которое еще требует своей психолого-педагогической интерпретации. Иными словами, в самом общем виде ситуация развития – это совокупность предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками, которые и создают динамизм, напряженность и внутреннюю противоречивость ситуации.

Ребенок зарождается, рождается и живет в системе реальных (а не абстрактно-общественных), живых (хотя и разнородных) связей с другими людьми (первоначально – с матерью, затем с близкими, впоследствии – с дальними). Наличие и сам характер этих связей (физических, биохимических, психологических, социальных, духовных и др.), динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют подлинную ситуацию развития, образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития. Ребенок рождается не в качестве отдельного тела в пространстве тел физической реальности, а в культурно-историческом поле наличной социальности, наличных форм деятельности, наличных форм сознания. Своим рождением он поляризует это поле, преобразует жизнедеятельность взрослых в способ («орган») своего существования.

Для становления человеческой субъективности природное и общественное, социальное и биологическое есть, в первую очередь, предпосылки («материал»), из которых живущий человек строит принципиально другое – нечто третье, способствующее освоению (превращению в свое) противостоящих ему (а не находящихся внутри) его собственной природности и его же собственной социальности.

Этот – всегда конкретно-исторический – путь преобразования исходных предпосылок в некоторую совокупность способностей, обеспечивающих собственно человеческое, практическое отношение к своей жизнедеятельности, и есть путь становления внутреннего мира человека, его субъективности с имманентной способностью быть «для себя».

С точки зрения антропологического принципа исторически сложившиеся системы представлений о человеческой реальности являют собой, с одной стороны, предпосылки развития (Природа, Социум), с другой – условия развития (Культура, Божественная Реальность).

Природно-органические особенности человека воздействуют на его психику не прямо, а опосредованно – они преломляются через социальный контекст жизни человека, через его собственное отношение к своим природным свойствам и качествам. Биологические, физиоло-

гические особенности индивида не безразличны для его психического развития: для полноценного становления и развития внутреннего мира человека совершенно необходимо нормальное функционирование и развитие его природно-органических свойств.

В.Э. Чудновский высказывает предположение о том, что «роль биологических факторов в психическом развитии и становлении личности увеличивается в тех случаях, когда мы имеем дело с отклонениями от «нормы» [11]. При этом биологические факторы прямо не задают направленность психических изменений человека – они могут приводить к негативным и к позитивным последствиям в зависимости от того, какое субъективное значение они приобретут.

Культура раскрывается перед человеком в многообразии форм своего исторического бытия. Человек, являясь наследником ее материальных и духовных богатств, в процессе овладения духовно-социальными практиками приобщается к национально-историческим традициям. В этом контексте система воспитания и образования в культуре выполняет функцию воспроизводства человека и собственно культуры.

Следует отметить, что в современном мире обнаруживается так называемый «парадокс культуры». Суть его заключается в том, что, с одной стороны, уровень развития культуры определяется степенью ее сложности, совершенством ее форм, гуманизованностью общественного бытия; с другой стороны, стадия цивилизации, открывающая большие возможности, одновременно несет с собой доминирование сугубо прикладных ее элементов, меркантильного практицизма, торжество техники и технологий, что неотвратимо ведет к сужению духовной сферы в ставшем привычным на протяжении тысячелетий понимании. Проявляется парадокс цивилизации: когда разрушаются социальные формы регуляции поведения (трансформация ценностей) современного человека, оно становится «более диким», даже чем в мире животных [13, С. 228]. Подтверждением тому сегодня являются все чаще возникающие техногенные и социальные конфликты и катастрофы, геноцид, непонимание и агрессия между народами и индивидами, утрата смысложизненных ориентиров личности. Мировой опыт показывает, что утрата ценностных ориентиров неизбежно приводит к «нише» в сознании человека.

М.С. Каган, раскрывая сущность и функции художественной культуры в жизненном мире человечества, анализируя место художественного освоения мира в структуре человеческой деятельности и сущность художественного образа, обосновал тезис о том, что «искусство выступает как центральная подсистема культуры и форма ее самосознания (в отличие от науки и философии, которые являются ее сознанием)». Способность искусства обобщенно выразить «дух» свое-

го времени, его ритм, его эмоциональный тонус, передать мироощущение различных социальных групп или общества в целом расширяет его функции в жизни людей, воздействуя на человека эстетически, психологически и физиологически, искусство реализует антропологическую функцию.

Гуманистический характер искусства, предписанного и обобщенного эстетикой (предметом которой является человеческая чувственность), направляет художника на создание продуктов, способных «по-человечески относиться к человеку». При этом важно отметить, что искусство наделяется вектором будущего и устремлено в него. Искусство как творчество «по законам красоты» направлено не на массы, а обращено к личности, к субъекту, что во многом определяет силу его эмоционального воздействия на личность. Искусство влияет, с одной стороны, на духовную культуру человека, является способом передачи от поколения к поколению общечеловеческих ценностей, при восприятии и воспроизведении которых, с другой стороны, происходит нравственное и творческое саморазвитие субъекта, реализация его творческих задатков – развитие гуманистической сущности человека.

Полифункциональность искусства и его многогранность влияния на личность, его культурогенная, интегративная способность образовывать вокруг себя автономную сферу всех видов человеческой деятельности (познавательной, творческой, коммуникативной, ценностно-ориентационной, знаково-символической, рефлексивной и др.) дает возможность рассматривать его как особую благоприятную «полихудожественную среду», обеспечивающую вхождение развивающейся личности в культуру.

Культурные факторы также непосредственно не определяют ход и результаты психического развития человека, не переходят прямо в содержание психического. С.Л. Рубинштейн в свое время сформулировал общий закон: внешние причины действуют через внутренние условия на внутренний мир субъекта. Формула «внешнее через внутреннее» преодолевает социоморфистские и культуралистские установки в психологии развития, указывает на внутренние источники изменений в человеке, объясняет возможность появления в одних и тех же условиях индивидуальных траекторий развития.

При этом необходимо иметь в виду многообразие и неоднозначность как самой культуры, так и ее влияния на человека, на процесс его развития. В свое время Л.И. Божович отмечала, что «психическое развитие ребенка, формирование его личности может быть понято лишь в рамках его социализации, но «образцы», с которыми встречается в ходе своего развития ребенок, отнюдь не однозначны. Они могут представлять собой продукты творческой созидательной деятельности, но

они могут быть продуктом негативного опыта, и если процесс социализации происходит стихийно, то нет никакой гарантии, что он будет направлен на усвоение лучших, а не худших образцов» [4, С. 46].

Искусство – есть проявление лучшего в культуре. Искусство есть реальность, равно относящаяся к жизненной среде и отвлеченной культуре. Своей чувственной конкретностью, внешностью художественные произведения принадлежат среде, а способностью ощутимо выражать события и состояния духовной жизни – культуре. Отсюда у искусства особая, ни с чем не сравнимая художественная функция: являть непроявленное и потому в самой жизни непереживаемое; привлекать внимание к текущим особенностям и новообразованиям образа жизни и к стоящим за ними устойчивым, долговременным типам, ценностным прообразами человеческой природы; давать знать об их историческом и культурном своеобразии.

Такое понимание искусства ориентирует внутренний вектор художественного образования на создание предпосылок для активного участия самого субъекта обучения в проектировании собственной образовательной траектории, на формирование условий удовлетворения его общих, профессиональных и индивидуальных потребностей, развития личности обучаемого в процессе его художественного становления. Этот вектор не противоречит, а скорее подчеркивает специфику сложившейся системы художественного образования. Она (специфика) обусловлена самой природой художественного творчества, результатом которого является индивидуальное покорение обучаемым вершин художественного мастерства.

Особенность художественного мастерства заключается в его созидательном и лично развивающем потенциале. Оно одновременно и способ познания, и способ оценки мира, и способ его моделирования. Погруженный в сферу искусства человек – подлинный творец. Результат его творения это не столько прирост обезличенного искусства как воссозданной в художественном произведении обучаемого реальности. Это и не столько идеальное бытие творения, его смысловой компоненты, генерируемой звуком (в музыкальном искусстве), телесной пластикой (в хореографии), цветом (в изобразительное искусство). Художественное произведение – это прежде всего результат развития и актуализации личности человека как художника самого себя. В искусстве самотрансценденция, самоактуализация и самоорганизация субъекта художественного произведения слиты воедино. Несмотря на то, что при этом физическая составляющая выступает в качестве вторичной, она оказывается тесно связанной с первичной смысловой составляющей буквально телесно. Поскольку не масштабное действие, но едва заметное движение художника рандомизирует

(возбуждает) в психосфере другого человека духовный образ, уникальную модель мира, активирует его нравственное начало. Художественное образование обеспечивает такой результат, если оно есть многолетний психофизический экзерсис, изнурительное однообразие тренировочного цикла.

1.4. Поэзис и катарсис как частные проявления механизмов порождения субъективности

Антропологическая модель развития личности показывает, что основной движущей силой развития субъективной реальности является противоречие между процессами обособления – отождествления (индивидуализации – социализации). Обособление – это отделение (физическое, психологическое, социальное и т.п.) ребенка от взрослого (вообще – одного человека от других). Отождествление – это связывание, единение ребенка и взрослого (людей друг с другом). Индивидуализация определяется как процесс оформления уникального и неповторимого Я, приобретения индивидом все большей самостоятельности, относительной автономности. Социализация трактуется как вращение индивида в мир человеческой культуры и общественных ценностей.

Развитие личности как составляющей субъективности Л.И. Божович считает результатом усвоения социального опыта, накопленного человечеством и представленного в культуре общества. Развитие личности поэтому происходит обязательно в рамках социализации. В ее процессе ребенок сталкивается не только с положительными образцами, но и с отрицательными. Следовательно, процесс социализации должен быть управляемым. Для этого необходимо воспитание как процесс целенаправленного педагогического руководства формированием личности. При этом воспитание понимается не как сумма специальных мер воздействия, а прежде всего как организация жизни и деятельности ребенка, его взаимоотношений с окружающими людьми и всей системы его отношений с действительностью в целом.

Единство и противоположность обособления и отождествления и есть постоянно действующее, живое противоречие со-бытия, задающее и направляющее весь ход становления и развития человеческой субъективности [10].

Одним из конкретных механизмов развития субъективности является подражание (включая сюда различные формы импринтинга, идентификации, телесного уподобления и бессознательной имитации). Важно учитывать, что подражание – в соответствии с известной мыслью Н.А. Бернштейна – это «повторение без повторения», встречное пове-

дение (улыбка на улыбку, голос на голос, жест на жест и т.д.), поведение одного для другого, причем взаимно: ребенка для взрослого и взрослого для ребенка.

Очень часто своей позой, голосом, движением ребенок как бы навязывает другому форму своей «самости», которую взрослый либо блокирует, исключает, либо воспроизводит, держит перед ним, как «предмет». И наоборот, подражая форме поведения взрослого, ребенок своими действиями воспроизводит ее и «поведенчески» обращается к взрослому. Так, взаимоподражанием они оказываются в со-бытии, в совместной жизнедеятельности. Соответственно и подражание в этом случае не есть формальное копирование, а проигрывание и представление в материальных актах (эхопраксия и эхोलалия) и в актах действительного символизма (мимика и пантомимика) определенных способов их взаимного обращения друг к другу; сами же эти способы становятся своеобразным языком со-бытия, обеспечивающим их взаимопонимание.

Подражание всегда удваивает любую жизненную форму, делает не тем же, но таким же, так как реализует удваиваемую форму на другом материале (в другой телесности).

За счет удвоения подражание обеспечивает связь, единство участников со-бытия во вполне определенном и общем для них содержании. Существенно, что это содержание (совместное держание) ни в целом, ни по частям не принадлежит ни одному из них в отдельности; нельзя «уйти» из со-бытия со своей частью – целое сразу же «рассыпается» [10].

Это сдвоенное содержание и есть то, что обычно обозначают как интериндивидуальное. В реальном общении взрослого и ребенка судьба подражательных форм может сложиться различно: некоторые из них ценностно поддерживаются взрослым (его акцентацией, оценкой, встречным подражанием), становясь ритуализированными системами действий; другие, не получив соответствующей поддержки, могут либо отмереть, либо приобрести неосознаваемый характер привычек, идиосинкразии, защитных действий и др.

Следует отметить, что механизм подражания характерен и для искусства. На это обращает внимание еще Аристотель. Исследуя нравственно-воспитательное значение искусства, он разрабатывает в своих трудах учение о мимесисе (mimesis – подражание-воспроизведение как представление вещи, достоверность произведения, его законосообразность, подражание как отражение действительности), в котором раскрываются представления о внутреннем мире человека и способах воздействия на него при помощи искусства.

Итак, если сдвоенное содержание порождает интериндивидуальное то, становление интраиндивидуального возможно лишь в слу-

чае раздвоения со-бытия, превращения одной из форм поведения в некоторую вполне определенную способность, принадлежащую уже кому-то одному, реализующую новое отношение к новому единству. В таком случае должен существовать особый механизм (для подражания это невозможно, так как оно направлено на связывание); искомым механизмом может быть только рефлексия, которая по своему своему существу всегда есть разрыв, раздвоение и выход за пределы любого непосредственно, автоматически текущего процесса или состояния. Именно рефлексия есть то, что обеспечивает выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее, для суждения о ней.

Искусство порождает и развивает интраиндивидуальное, активизирует рефлексию. На это явление обращает внимание уже античная поэтика (Аристотель, Гораций), отделяя свободные (лирические) искусства от ремесла. Она акцентировала как отличие художественного вымысла от внешнего (формально-эмпирического) подражания, так и отличие формально-технического ремесла от умного (опирающегося на разумное видение) созидания. Творческий модус, являющийся определяющим в становлении художественного статуса произведения, одновременно задает сущностный характер его явления и присутствия. Этот сущностный характер искусства в акте его непосредственной представленности (присутствия) для понимающего восприятия (чувствования) есть *aisthetikos* (буквально – чувственное познание, восприятие, однако взятое во всей целокупности чувств, ощущений и их осознания). Новые ощущения и глубокие чувства, как известно, являются первичными субстанциями рефлексии.

Таким образом, сопряженная работа двух механизмов, активированных художественными произведениями, приводит к тому, что результаты подражания как способа внешнего отношения к жизнедеятельности в целом (к со-бытию) рефлексией превращаются в отношения внутри индивидуальной жизни.

Натурально удваивая жизнедеятельность друг друга, взрослый и ребенок, формы поведения которых взаимоотображаются, подражанием конституируют со-бытие, но рефлексией эта «двойственность» преобразуется и закрепляется как их раздвоенность, как их иновыражение друг друга. Для возникновения и существования рефлексии «зеркальности» отображения далеко не достаточно. Подражательность сама по себе натуральна, и потому то, чему подражается, и результат подражания принадлежат не только субъектам, но и со-бытию, укоренены в нем; необходима особая система действий, способных различить и противопоставить образ и прообраз.

Фундаментальными условиями начала рефлексии являются, во-первых, прекращение натуральности подражательной формы, полная остановка того процесса, который ее порождает (например, прямым запретом, препятствием, непониманием и др.), во-вторых, фиксация того, что прекратилось, в некоторой образцовой форме, в произведениях искусства. Очевидно, что уже этих условий вполне достаточно для первичного различения (раздвоения) субъектом себя и своего действия.

Именно в этой раздвоенности и образуется то пространство, где возникают действительные отношения – как воплотившие в себе самый принцип раздвоения – между двумя целостными формами жизни, приводящие к их обособлению. В этом межиндивидуальном пространстве как раз и возникают «функциональные органы отношения» к различным условиям самого бытия (своего, других). В силу того, что эти органы складываются не «в уме» и не «на словах», а в реальном пространстве со-бытия (в системе связей ребенка и взрослого) они с самого начала носят чувственно-практический и во многом телесно-выраженный характер [10].

Изначально процесс становления субъективности осуществляется в общественно заданных формах обучения и воспитания, или в общественно заданном способе образования индивида (обретения им образа человеческого), становления его культурно-историческим субъектом; однако само развитие не тождественно обучению и воспитанию и не параллельно им. Тот или иной тип образования оказывается формой, в которой осуществляется и результируется процесс развития, он же задает и общее направление самому этому процессу.

Искусство, порождая являющий его комплекс художественных произведений, одновременно конституирует собственный мир, художественную культуру, мир, иррелевантный по отношению к эмпирической действительности, обладающий собственной (имманентной) законосообразностью, ориентированный на прекрасное, в направлении которого искусство только феноменально и осуществляется. Такой способ осуществления искусства как феноменального акта устанавливает его две взаимодополняющие координаты, одна из которых необходимо связана с вопросом экзистенциального присутствия человека в искусстве (через художественную культуру). Здесь формируется антропологический социокультурный комплекс, где произведения задают ситуацию, эксплицирующую и тематизирующую телеологическую задачу культурного самоопределения исторически складывающихся человеческих сообществ. Экзистенциальное присутствие в художественной культуре тематически определено комплексом произведений искусства как наличествующий и определяющий его художественный

идеал. Искусство в этом случае непосредственно апеллирует к верховным ценностям социального порядка и в равной мере само становится предметом социальной критики. Вторая координата обуславливает направленность искусства как художественно-творческого процесса на истину, возможность ее явления для эстетического сознания.

Развитие человека, внутреннее преобразование его личности, обретение социального статуса невозможно без ясного определения целевых установок предполагаемых изменений. Развитие личности не может быть осуществимо в отрыве от внешних условий, поскольку и сама развивающаяся личность не свободна от них. Независимо от воли человека оказывают свое влияние политическая атмосфера, экономическое состояние страны и региона, возросшая динамика жизни, глобализация, информатизация общества, уровень образования и воспитания населения, отношение общества к культуре и искусству вообще. Все это определяет стратегические ориентиры преобразования в разных вариантах и качество развития.

Вопросы выживания человека и общества все более и более затрагивают человеческие умы. Сегодня человек делает первые шаги в сторону неоднозначного восприятия мира и человека в нем. Единство, гармония всех сфер и всех творений – вот цель, которую должен осуществить человек. Во все времена основой основ упорядочивания, охранения и организации общественной жизни считалось мудрецами искусство. Именно искусство как центральная подсистема культуры может помочь в осуществлении подготовки молодого поколения будущего духовного государства. Не случайно Ю.М. Лотман рассматривал воплощенное в жизнь разнообразие художественной культуры как залог антикризисного поступательного развития общества.

В современной культуре особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону самостоятельности; в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию. Именно эта общественно-культурная, духовная ценность определяет ту программу действий взрослого, с которой он и входит в со-бытийную общность. Взрослый входит в со-бытие как живой носитель существующей возрастной стратификации, символизации мира и его духовных смыслов, которые оказываются для него особой матрицей тех действий, с помощью которых он и самоопределяется в со-бытии.

Традиционно основным средством формирования самостоятельной личности считается научная составляющая культуры. Действительно, именно на ее основе возможно развить социально разумную личность, осознающую себя «самопознающей и самообразующейся при-

родой», способную переживать чувство личной ответственности за состояние своего сознания и бытия. Что должно составить естественную потребность человека в саморазвитии и самовоспитании на пути к собственному духовному преображению.

В то же время, как отмечает Г.Б. Корнетов, гиперболизация «научного подхода» привела к тому, что он затмил собой прочие способы постижения человеком реальности, признанные как «ненаучные». В системе образования утвердились методики, способствующие накоплению информации, комбинаций фактов и выводов из них. Однако никакая механическая сумма истин, почитаемых как «научное» знание, созданное разумом человека, не является эквивалентом абсолютной Истины о природе человека. Ее постижение «мыслью и сердцем» (по выражению Гете) составляет антропологическую проблему.

Наряду с научным познанием, рациональным – «мыслью», новое знание о природе человека в меняющихся условиях, о человеческой уникальности несет искусство, чувственным – «сердцем». Сегодня стало ясно, что не следует недооценивать в этом процессе роль и другой составляющей культуры – искусства. Еще Ф. Шиллер обращал внимание на исключительное значение эстетической составляющей культуры как основы духовной культуры. Несмотря на то, что максима «Красота спасет мир» принадлежит не ему, он после древних, высказывал убеждение в том, что красота лучше и короче прочего ведет человечество к свободе, добру и справедливости. Искусство, по его мнению, составляет условие, без которого нельзя сформировать разумную личность.

Наука в том виде, который господствует ныне, исторически сложилась как неорганическая система. Для нее мир – это мир объективных вещей, вещных отношений, структур элементов, из которых должно быть объявлено все познанное и непознанное. Пафос научного поиска – найти и доказать существование такого целого, части которого наглядны и прозрачны. Они, играя роль первичных элементов, согласуются и детерминируют его. Человек же нуждается не только в истинах разума; он не мыслит себе жизнь и без эмоций, переживаний, волнений, без человеческого отношения к миру, что и дает ему искусство. Такие системы высших порядков, как разум, жизнь, человек, душа рассматриваются в научном мышлении как вторичные вещи, производные от «объективной реальности». Область науки – тайны природы, область искусства – тайны человеческой души. Предметом (а лучше заботой) искусства является живой, единый, постоянно меняющийся человек.

Возникает вопрос: в чем заключается сила воздействия искусства на человека? Прежде всего в его сущностном свойстве – гуманизме, спо-

собствующем утверждению идей о высоком достоинстве и ценности человека, о его праве на свободное развитие. В процессе художественного творчества и его результатах (произведениях искусства) воплощаются высшие нравственные и профессиональные качества творящего, получают отражение прогрессивные явления общественной жизни. Поэтому общение с искусством развивает и возвышает человека, обогащает его духовно, воспитывает лучшие нравственные чувства и побуждения, способность к пониманию, сочувствию, состраданию.

Безусловно, не все средства современного искусства можно артикулировать как антрополого-педагогические. В первую очередь это относится к феноменам массовой культуры, принципиально ориентированной на массовый художественный рынок и производство идеологем массового сознания (культ звезд, потребления, массовых фобий, жизненного успеха). Массовая культура развивается в основном в средствах коммуникаций, непосредственно представляющих господствующие политические, экономические и идеологические референции общества и непосредственно включающие социализирование индивидов в тотальные системы власти.

Массовой культуре противостоит гуманитарно-антропологический проект современного искусства, резко, иногда агрессивно направленный против тотально господствующих систем социальных самореференций – политической и экономической. Этот проект удерживается классической художественной парадигмой, оформленной в виде классического художественного образования, музея, академических институтов, которые включены в систему массовой коммуникации, в отношении которой современные формы художественной деятельности опознают себя в эстетическом и художественном планах.

Впервые проблема экспликации основного средства искусства поднимается в период Нового времени. Само искусство (мир классического искусства) в этот период понимается как специфическая система адекватного описания (отображения) внехудожественной действительности, основным значаще выразительным элементом которого является художественный образ. Проблематика художественного образа, наиболее полно представленная в «Эстетике» Гегеля, была попыткой разрешения противоречия между фактической предметностью произведения искусства (что и как представлено) и его смыслом (в терминах классической эстетической теории – противоречие между содержанием и формой). Художественный образ трактовался в основном как продукт творческого воображения, возникающий в процессе создания и восприятия произведения. Однако жесткая привязка художественного образа к процедуре отражения действительности, достоверной и оформленной, привела к целому комплексу

парадоксов, связанных с принципиальной неадекватностью «художественного» и «реального» миров.

Эта ситуация была замечена Шопенгауэром и Ницше, отражена в форме обостренного внимания к теме «Poiesis» (поэзиса, автопоэзиса) как необходимого средства формирования самой художественной предметности, остающейся актуальной и по сей день.

Понятие «Poiesis» многозначно. Зону его релевантности передают следующие определения. Poiesis – выражает акт творческого действия, основанного на творческом вдохновении; процесс рождения и творения культурной формы силой метафизического, предельного вопрошания; это творческий акт рождения смысла и образа; смысл и суть процесса внутреннего преобразования и трансформации культурного образа, который (процесс) происходит благодаря осуществлению различных культурных практик (философских, художественных, религиозных); создание новых ресурсов, поиск новых форм бытия.

Обратной стороной поэзиса является катарсис.

Катарсис – понятие сложное, многозначное, используется не только в искусстве. Считается, что термин «катарсис» (гр. katharsis, очищение) введен Аристотелем, древнегреческим философом-энциклопедистом. В своем сочинении «Поэтика» он утверждал, что через сочувствие и страх трагедия добивается очищения (катарсиса) духа. Однако уже Пифагор Самосский, древнегреческий философ, религиозный и политический деятель, математик, Гераклит Эфесский, знаменитый греческий философ, один из крупнейших представителей ионийской школы философии, обращали внимание на катарсическое действие музыки. Платон, древнегреческий философ, мыслитель мирового масштаба, учитель Аристотеля, рассматривает катарсис как очищение души от всего телесного сосредоточением человека на самом себе. В древние века отмечено, что за катарсисом следует уменьшение аффективного напряжения, что, в свою очередь, сопровождается чувством облегчения.

На обыденном уровне катарсис достигается простейшими формами сочувствия (сопереживания) жизни другого. Например, задушевная беседа, то есть простой непринужденный разговор доброжелательно настроенных, по-житейски мудрых собеседников о личных проблемах и тревогах, неизменно приводит к расширению Я-пространства.

Наиболее древней и широко известной в России теолого-катарсической техникой является проповедь как часть христианского таинства покаяния. Прощение, которое обещает священник верующему, беседы о конфликтах совести придают исповеди характер приобщения к богу. Отреагирование также представлено в лечебных ритуалах и заговорах. Они включают заклинания и символические действия, дале-

кое наследие демонологии, часто смешивающееся и срастающееся с христианскими обрядами и обычаями. Во многих из них есть катарсические моменты.

Многие исследователи признают, что искусство является прежде всего исповедью, разрешением от духовного бремени, облегчением души, эмоциональной разрядкой, чувственным наслаждением и т. д. В силу этого катарсис является одним из центральных феноменов искусства. Наряду с этим, катарсис является частным случаем эмоции, которую изучает психология в таких проявлениях, как «отреагирование», «абреакция». Учитывая такой двухсторонний интерес к катарсису, в искусствоведческой и научной литературе наблюдается постоянное смешение «жанров» познания этого явления. Каждый из жанров убедителен, продуктивен и даже необходим на своем месте и в своем собственном качестве. Однако, как подчеркивал Н.П. Акимов, «жанровый оползень» в науке и в искусстве влечет за собой провал замысла, поскольку неизбежно вводит в заблуждение как относительно адекватности используемых форм или способов, так и относительно различия в самих аспектах познаваемого объекта. Четкое различение здесь особенно необходимо еще и потому, что за разными жанрами может стоять один и тот же объект и, наоборот, с помощью одного и того жанра могут воспроизводиться разные объекты.

За искусством, безусловно, остается и навсегда останется целостное и всестороннее непосредственное изображение катарсиса. Однако анализ тех или иных искусствоведческих экспликаций обнаруживает резкое рассогласование между конкретной специфичностью и непосредственностью описания катарсиса и высокой обобщенностью абстрактных, ненаучных (в основном метафорического толка) концептов, средствами которых производится описание этого явления. Аналогичная ситуация наблюдается в философских, эстетических и психолого-искусствоведческих текстах.

Период научного исследования катарсиса обычно связывается с именами З. Фрейда, создателя психоанализа, и Дж. Брейера, выдающегося венского врача. Они понимали катарсис как феномен снятия симптома путем освобождения пациента от травмирующего аффективно окрашенного впечатления, в силу каких-либо причин вытесненного из сознания. Освобождение пациента они осуществляли путем ввода его в суггестивное состояние (состояние гипнотического сна). По их мнению, в сновидениях и фантазиях происходит снятие личностного напряжения, вызванного суровой жизнью, и человеку становится легче. Когда человек в окружающей его жизни не находит возможности для удовлетворения своих потребностей, он пытается это сделать в своих фантазиях и снах, которые являются символическим

удовлетворением нереализованных желаний. Эффективность суггестивной методики доказывала правильность психоаналитической теории.

На этом основании З. Фрейд полагал, что по своей природе искусство выполняет ту же компенсаторную функцию, что и сновидение. В искусстве томимый желаниями человек создает нечто похожее на удовлетворение, и эта игра благодаря художественным иллюзиям вызывает действие аффектов, как если бы она была чем-то реальным. Продуктивность концепции компенсаторной функции искусства показана многими исследователями на примере литературы, театра, изобразительного искусства, музыки. Вместе с концепцией компенсаторной функции искусства широкую известность в конце XX столетия получает концепция очищающей (собственно катарсической) функции, смысл которой заключается не в восполнении недостающих волнений, но в избавлении человека от угнетающих его переживаний.

В 1925 году Л.С. Выготский выполнил исследование «Психология искусства», в котором, следуя линии размышлений Аристотеля, детально анализировал катарсис. При этом он показывает возможность научного расщепления до этого, казалось бы, нерасщепляемого, цельного по своей природе искусствovedческого феномена. Наука, в отличие от искусства, не ограничивается внешним созерцанием явления. Она реализует свою познавательную функцию, продвигаясь от феноменологической поверхности отображаемого явления к его глубинным признакам, к скрытым закономерностям.

Л.С. Выготский обосновал художественно-психологическую реакцию как сложную структуру, как процесс полный внутренних противоречий на всем протяжении перцепции произведения, но не как аристотелевский катарсический взрыв.

Свою концепцию катарсической функции искусства Л.С. Выготский разработал на материале литературных произведений («Гамлет», «Евгений Онегин», «Легкое дыхание»). Открытые им закономерности универсальны, однако их конкретика в каждом из видов искусств уникальна.

Таким образом, поэзис и катарсис являются основными средствами и проявлениями, той основой, на которой возникли многообразные инновационные течения в искусстве, обычно определяемые термином «modern art», значительно трансформировавшие всю концепцию художественности, а вместе – и практику искусства. Однако в педагогической антропологии они пока еще не нашли должного признания.

При сложившемся исторически понимании функциональности искусства в развитии личности бессмысленным становится сравнение, что является столпом в культуре, какие культурные практики являются наиболее продуктивными и фундаментальными в становлении человеческого в человеке. Долгое время венцом была наука. Затем,

уже в XX веке, было много голосов, выдвигавших на первые места искусство и религию. Например, П.А.Флоренский писал, что «обоснование естество-знательное уже лет через двадцать будет наивно и притязательно, как смешная старомодная шляпа». Для него «естественнонаучные положения были слишком мало прочным фундаментом философской антропологии: несравненно надежнее в этом смысле основные инварианты лирики, а тем более – незыблемо прочные символы религии».

Таким образом, рассмотрение различных антропологических проекций человека обнаруживает особые возможности искусства в формировании субъективной реальности, понимаемой как единство в человеке его индивидуности, субъектности, личности, индивидуальности, универсальности.

Источником развития субъективной реальности в онтогенезе являются со-бытийные общности, мыслимые как «живые органы» психических способностей, как особые каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых данные способности опредмечены. Формой проявления со-бытийных общностей являются социальные, природные, культурные и исторические ситуации – совокупности предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между соучастниками.

Основной движущей силой развития субъективной реальности является противоречие между процессами обособления – отождествления (индивидуализации – социализации). Художественность потенциальна по отношению к процессам генерирования и становления индивидуализации, оформления уникального и неповторимого Я, приобретения индивидуом все большей самостоятельности, относительной автономности и социализации, вставания индивида в мир человеческой культуры и общественных ценностей. Искусство активизирует основные механизмы развития субъективности (подражание и рефлексию). Основными художественными средствами развития личности являются поэзис и катарсис. Художественное сознание предстает как своеобразное топологическое (не имеющее разрывов) пространство, «трансфинитная» (бесконечная) сфера, онтософийный топос личности. Самотрансценденция, самоактуализация, самоорганизация, индивидуальное видение, языки постижений, эмоциональные отклики, интенциональность – важнейшие активаторы антропных образовательных технологий.

Литература

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.

2. Ахматова А. Собрание сочинений в двух томах. Т. 2. – М.: Цитадель, 1996. – 432 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии. / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 46.
5. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – № 3. – С. 10.
6. Глебова Л.С. Художественное творчество ребенка. – М.: Педагогика, 2004. – С. 56.
7. Зинченко В.П. Как возможна поэтическая антропология // Человек. – 1994. – № 6. – С. 16.
8. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. – М.: Смысл, 1999. – 224 с.
9. Ломов Б.Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – С. 331.
10. Слабодчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
11. Чудновский В.Э. Смысл жизни и судьба. – М.: Наука, 1997. – С. 33.
12. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. Пер. с нем. / Составл., переводы вступ. Статья, примеч. А.В. Михайлова. – М.: Гнозис, 1993. – 464 с.
13. Шадриков В.Д. Мир внутренней жизни человека. – М.: Университетская книга, 2006. – 392 с.

2. РЕТРОСПЕКТИВА ИДЕИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

2.1. Зарождение идеи эстетического развития личности

Использование средств искусства в плане эстетического воспитания личности берет свое начало в истории древнейших цивилизаций, но наиболее целостная и обоснованная теория воздействия средств искусства, в основу которой положены антропологические идеи о всестороннем и гармоническом развитии человека, была разработана представителями научной мысли Древней Греции.

Включая в себя идеи рациональности и гражданственности личности, идеи общественного блага и преданности своему отечеству, идеи знания как добродетели, античная педагогика ставила задачи обеспечения индивидууму необходимой свободы, инициативы, равноправия и была направлена на укрепление общественного порядка, государственной системы. Воспитание здесь ориентировало личность на решение проблем внешнего мира, что связано с публичным характером жизни древних греков.

Так, в Спарте, хотя основное внимание и уделялось физическому, нравственному и политическому воспитанию, эстетическое воспитание также имело место. В него входили музыка, пение, религиозные танцы, что содействовало развитию моральных и физических качеств юношества. Танцы исполнялись в полном вооружении, что затрудняло движения, но в то же время приучало к обдуманым, организованным действиям; музыка имела воинственный характер, возбуждая мужество и стойкость.

Если физическое воспитание стремилось развить в молодых людях терпение, силу, мужество, самообладание, преданность, подчинение аффектов рассудку, то эстетическое воспитание, преследуя также моральную цель, было направлено на достижение благовоспитанности, добродетели, грации и гармонии. Религиозные, военные, гражданские танцы не были забавой или развлечением, они имели социальный смысл, осуществляя свое моральное и эстетическое влияние на молодежь. Сопровождая различные государственные и религиозные церемонии, танцы были своего рода упражнениями в согласованных действиях и соединяли в себе гармонию мысли, физического развития с эмоциональным переживанием [40].

В Афинах достижение идеала человеческой личности, гармоничного и прекрасного во всех отношениях, т.е. одновременно красоты и

силы тела, а также души, осуществлялось через систему мусического и гимнастического образования, которое оказывало воздействие на ум, физическое развитие, вкус, нравственность и чувства человека.

Мусическое образование (искусство муз) имело первостепенное значение, поскольку воспитывало в молодежи этические качества, вело к упорядоченности в мыслях, чувствах, движениях и деятельности. Искусству, особенно музыке, в греческом обществе придавалось большое воспитательное значение, так как оно, будучи высшим выражением деятельности, воплощало в себе общие законы морали. «Гимнастика для тела, музыка для души». Таков был основной воспитательный принцип. Музыка понималась древними греками в широком смысле как деятельность под покровительством девяти муз, к которым принадлежали поэзия, драма, история, риторика, различные науки и музыка в узком смысле, которая и являлась важнейшим средством социального воспитания юношества.

Следует отметить, что практически все древнегреческие философы независимо от того, к какой философской школе или направлению они принадлежали, рассматривали различные виды искусства с точки зрения их влияния на формирование гражданского самосознания личности. Так, по мнению греческого философа Пифагора, музыка приносит покой и умиротворение, гармонию в человеческую душу, делает человека способным находить верный ритм своей жизни (в мыслях, поступках, речах), ощутить себя частью мирового целого. Именно он установил мелодии и ритмы, с помощью которых можно было оказывать воспитательное воздействие на молодых людей.

Другой греческий философ Платон в своей теории воспитания сделал попытку решить педагогическую проблему столкновения между общественным благом и индивидом. Он считал, что в государстве должна звучать только такая музыка, которая способна возвысить человека до уровня общественных требований и помочь осознанию своего гармонического единства с обществом [29]. За музыкальным воспитанием детей государство обязано вести строгое наблюдение, определяя характер преподаваемой музыки, ее репертуар, так как его сила и мощь зависят от того, какая музыка в нем исполняется. Музыка должна приучать к почтительности и строгим нравам, воспитывать мужество и умеренность [30]. Она должна помочь человеку стать хорошим гражданином, поскольку «...ритм и гармония лучше всего проникают вглубь души и сильнее всего захватывают ее, принося с собою красоту, и делают душу правильно воспитанного человека красивой...», воспитанный посредством музыки должным образом остро почувствует всякий недостаток и в том, что нехорошо создано художниками, и в том, что нехорошо от природы; справедливо негодуя на это, он бу-

дет хвалить прекрасное и, с радостью воспринимая его душой, будет питаться им и становится совершенным человеком; а безобразие он будет справедливо бранить и ненавидеть еще ребенком» [10, С. 21].

Эстетическая ценность искусства у Платона, таким образом, неотделима от его нравственной ценности, он выдвинул идею единства добра и красоты, этического и эстетического. Назначение искусства Платон видел в формировании высоко гражданской, гармонической, целостной личности.

Та же идея тождества нравственного и прекрасного лежала в основе научных взглядов Аристотеля, который считал, что искусство имеет духовную ценность, так как через него осуществляется синтез добра и красоты. Соединение этического и эстетического в искусстве и позволяет ему выполнять воспитательную функцию.

Аристотель, как и Платон, полагал, что воспитание граждан является заботой государства. Он выделял физическое, нравственное и умственное воспитание, которые вместе являются необходимыми для счастливого существования. Физическое воспитание – воспитание тела (гимнастика), затем следует воспитание неразумной части души, т.е. желаний, страстей (моральное воспитание), и, наконец, воспитание разумной части души (изучение наук и философии) [4].

Среди средств морального воспитания Аристотель называл музыку и литературу, которые оказывают влияние на нравственные качества человека, его психику и этику. Однако музыка являлась основным средством воспитания. Анализируя воздействие ладов и ритма в музыке, он отмечал, что они оказывают разное влияние на слушателей, вызывая в них те или иные настроения. Аристотель подразделял мелодию на этическую (действующую на нравственные качества человека), практическую (вызывающую волю к действиям), энтузиастическую (приводящую к состоянию восторга). В воспитании, по его мнению, нужно пользоваться мелодиями и ладами этического характера, руководствуясь тремя основными принципами: «...держаться середины, добиваться возможного, стремиться к пристойному» [10, С. 100]. Аристотель отмечал, что музыкальное воспитание должно осуществляться в юности, так как содержание музыки соответствует природе этого возраста, когда «...люди не склонны, по доброй воле, налегать на что-либо им неприятное, а музыка как раз, по своей природе, принадлежит к числу таких предметов, которые доставляют приятное» [10, С. 96].

На примере музыки Аристотель рассматривал искусство как средство 1) развлечения и отдыха; 2) интеллектуального удовольствия; 3) нравственного воздействия; 4) «очищения».

Таким образом, искусство дает возможность приятного времяпрепровождения, отдохновения от трудовой деятельности, передает

знания о мире и сфере человеческой практики, осуществляет нравственное воспитание. При этом возможности различных видов искусства здесь неравноценны. Как уже отмечалось, музыка наиболее сильно передает настроения и переживания, апеллируя к человеку через его чувства, слух. Изобразительные искусства в меньшей степени воспроизводят нравственные состояния и переживания, но обладают большей возможностью, благодаря зрению, созерцать величественное и прекрасное. Промежуточное положение в этом смысле занимает театральное искусство, особое значение которого состоит в его очистительной функции.

Воспитывать молодежь, как считал Аристотель, следует на лучших образцах искусства, избегать непристойного, стремиться к добру и справедливости, благородному и добродетельному. Искусство в концепции философа ведет к добродетели и служит одновременно средством этического и эстетического воспитания личности в соответствии с идеалом ее целостного и гармонического развития [4].

Если в период античности эстетическое воспитание было гармонично вплетено в систему развития личности человека, то в средние века внимание педагогики было сосредоточено в первую очередь на проблеме нравственного воспитания. Поскольку в духовной жизни общества господствующее положение занимала религия, воспитание имело преимущественно богословское содержание [19].

2.2. Развитие личности средствами искусства в период средневековья и в эпоху Возрождения

В период раннего средневековья происходило становление христианства, которое относилось к искусству первоначально остро негативно как к источнику распространения «скверны» и «богохульства». Все земное и чувственное воспринималось как безнравственное. По мнению идеологов раннего христианства, искусство приносит эстетическое наслаждение, что противоречит церковным догматам, так как наслаждаться можно только богом, а значит, искусство есть порождение дьявола и должно быть исключено из жизни людей.

С утверждением христианства (IV в.) произошли изменения в отношении церкви к искусству. Поиск средств, укрепляющих систему духовного господства, пропагандирующих религиозные идеи, заставил отцов церкви обратиться к искусству, которое было призвано выражать этический и эстетический идеал христианства.

Красота в этот период понималась как средство достижения нравственности, она не могла существовать без добра и добродетели. Высший духовный смысл красота обретает тогда, когда она соединяется с

добротой и истиной, а этот синтез осуществляется лишь в божестве, как идеальном совершенстве [18].

Воспитательная функция искусства в средние века состояла в том, чтобы отвлечь человека от низменного, земного и приобщить к духовной красоте, благочестию. Искусство было важнейшим средством воспитания молодежи, оно способствовало формированию нравственных, гражданских ценностей личности. Обучение искусству входило в систему общего образования того времени, которое осуществлялось преимущественно в монастырских школах, а позже в университетах, где среди прочих факультетов существовал и факультет искусств. Перед молодежью ставилась задача освоения «семи свободных искусств», полезных для христианина, на которых и основывалось средневековое образование. В «семь свободных искусств» среди других наук входила музыка, которой отводилась значительная роль в системе обучения и воспитания.

Средневековые педагоги, философы и богословы разделяли мнение античных авторов о большой силе воздействия музыки на внутренний мир человека, так как она связана с «нравственным строем души». Так, Бозций в своем трактате «Наставления к музыке» был согласен с Платоном в том, что характер музыкального произведения, его лад независимо от возраста слушателя оказывают влияние на его нравы: «распутные» лады расслабляют и побеждают дух, энергичные закаляют его. Поэтому нужно слушать музыку стыдливую и скромную, так как «...нет более доходчивого пути к душе для наук, чем через уши, ...через них достигают глубин ритмы и лады, нет сомнения, что они-то и воздействуют на мысль, делая ее сообразной им самим» [1, С. 236].

Иоанн Коттон видел пользу музыки в ее эмоционально-воспитательном воздействии. Как свободное искусство, которое является для человека врожденным талантом, музыка оказывает большое влияние на его внутренний мир. Она «...ласкает слух, поднимает дух, воодушевляет воинов на совершение воинских подвигов, призывает назад пошатнувшихся в вере и отчаявшихся, дает силу путникам, обезоруживает злодеев, смягчает людей разгневанных, дает радость в печали и заботах, прекращает раздоры, полагает конец суетным помыслам, усмиряет гнев безумцев» [2, С. 21].

Таким образом, в период средневековья воспитание человека средствами искусства осуществлялось в рамках христианской идеологии с целью поддержания в гражданах божественного благочестия, нравственного послушания.

Эпоха Возрождения, характеризующаяся переходом от теоцентрического к антропоцентрическому пониманию мира, выдвинула идею гуманизма, реализации человеком своих способностей, стремлений к

земному счастью, антропологической направленностью воспитания. Гуманизм провозгласил веру в человеческие возможности, в его земную «божественность», призывая к жизненной активности [18].

В системе воспитания сохранился моральный элемент, но в отличие от предыдущего периода развитого средневековья, здесь он имел большее практическое влияние на жизнь. Наиболее существенной чертой, обозначившей переход от старого воспитания к новому, явился эстетический элемент. Удаленный из средневековой педагогики из-за несоответствия с аскетическими идеями, он был вновь возвращен и стал самой сущностью жизни. Эстетический элемент особенно ярко проявился в изучении литературы, которая занимала главенствующее положение среди «семи свободных искусств», сохранившихся в образовательной программе. Но он проникал и в другие науки, такие, как грамматика, риторика, а также воплощался в поведении и поступках человека.

Идея о всестороннем развитии личности как основная цель педагогической антропологии в период Возрождения вновь начала разрабатываться. Было восстановлено понятие свободного воспитания, содержащего в себе физический, моральный, эстетический, литературный, социальный, а также отвлеченно-научный, теологический и церковный элементы. Целью воспитания ставилось формирование свободного, общественно полезного, нравственного человека, готового реализовать свои знания и способности во благо государству и своим ближним.

Видные деятели той эпохи (Э. Роттердамский, Т. Мор, М. Лютер, Ф. Рабле) видели в образовании и эстетическом воспитании средство гуманизации общества и изменения в церковных отношениях. Т. Мор обращал внимание на важность приобщения к искусству, куда он относил обучение музыке, посещение музеев и библиотек. М. Лютер считал, что благородная музыка имеет важное дисциплинарное значение, она делает людей нравственнее, мягче, нежнее и разумнее. Ф. Рабле наряду с другими учебными предметами указывал на обязательное изучение музыки [22].

Новое время ознаменовало начало нового этапа в развитии проблемы эстетического воспитания и роли искусства в формировании личности. Просветители XVII века видели в искусстве средство преобразования и гармонизации индивидуальной и общественной жизни. Они признавали идею о социальном назначении искусства, которое воспитывает человека в духе гражданских добродетелей, способствует развитию его творческой активности благодаря воздействию на эмоционально-нравственную сферу. В значительной мере новая постановка этой проблемы обязана деятельности Шарля Роллена, сторонника эстетической тенденции воспитания. По его мнению, хороший вкус, чувство гармонии и прекрасного, приобретенные в результате эстетичес-

кого воспитания, передаются в общественную жизнь, совершенствуя нравы и все человеческое существование [23].

Представители английского Просвещения А. Шефтсбери, Ф. Хатчесон, Д. Юм, А. Смит выдвигали идею единства этического и эстетического, нравственности и красоты. Искусство, как они считали, является той силой, которая способствует культурному и моральному развитию общества и личности.

Понимание искусства как красоты и блага составляло основу эстетических взглядов А. Шефтсбери. Он относил искусство к разряду высшей, верховной красоты, которая отражает красоту, взятую из реальной, окружающей жизни. Человек обладает природной склонностью к добру и красоте, в нем заложена любовь к красоте чувств, изящным движениям. На основе этого искусство выполняет свою воспитательную функцию, являясь средством исправления нравов, так как оно позволяет человеку увидеть, как в зеркале, и познать других людей, а главное – себя [42].

Ф. Хатчесон также следовал принципу единства красоты и добродетели. Он, как и Шефтсбери, считал, что нравственное чувство является врожденным в человеке и всеобщим. Но оно может быть развито и с помощью воспитания. В этом важная роль принадлежит искусству как средству укрепления нравственности. Обращение к нашему моральному чувству в искусстве способствует усилению его морального воздействия и одновременно получению удовольствия. Особенно это касается музыки, которая активно влияет на наши чувства и настроения. Целью воспитания, по его мнению, должно быть достижение нравственно-эстетического идеала в развитии человека. А облагораживание личности приведет к совершенствованию всего общества [41].

Д. Юм и А. Смит видели воспитательную функцию искусства в укреплении социальной общности, нравственном совершенствовании личности. Согласно Д. Юму, прекрасные искусства способствуют возникновению приятных положительных эмоций, наделяют изяществом чувствования, «...отвлекают дух от суеты всяческих дел и корыстных устремлений, влекут к размышлениям, располагают к покою и вызывают приятную меланхолию, которая из всех состояний духа больше всего подходит для любви и дружбы» [41, С. 345]. А. Смит отмечал, что благодаря подражательной способности искусства передавать различные состояния (чувства, страсти) оно облагораживает и объединяет людей, связывая их вместе в обществе.

Таким образом, английские мыслители видели в искусстве средство развития природной потребности человека, которая уже изначально находится в гармонии с нравственной сферой.

Яркий представитель французского Просвещения XVIII века Ж.-Ж. Руссо придерживался моралистического понимания в отношении искусства. Подобно Платону, он выдвинул моральные нормы, нравственные принципы общества в качестве всеобщих, высших ценностей культуры [17]. Целью воспитания, по его мнению, является формирование человека-гражданина, обладающего соответствующими социальными качествами. Она осуществляется через решение вопроса о путях достижения гармонии «естественного» и «гражданского» в человеке. Социальная среда формирует вторую – гражданскую природу человека, которая должна влиться в его естественное начало. Социальное воспитание, согласно Руссо, готовит индивидуума к жизни в обществе, к выполнению своих гражданских обязанностей во благо общества и самого себя.

Следует отметить, что позиция Руссо в отношении искусства основывалась на тезисе единства добра и красоты, отождествлении этических и эстетических задач и очень близка позиции Платона. Но, в отличие от него, Руссо, видел в искусстве причину морального разложения общества, так как безнравственное начало, как он считал, заложено в самом эстетическом принципе. Так, Руссо не признавал нравственного значения театра, который «украшает» нравы, а не улучшает их. В зрелищах, по его мнению, нет места пышности и роскоши, они должны быть проникнуты патриотизмом, как в древнегреческую эпоху. Критикуя современное искусство, Руссо требовал превращения театра в орудие морали, за которым необходимо установить жесткий контроль [32].

Образцом музыкального искусства для Руссо являлась музыка Древней Греции, чьи мелодии и ритмы способны воодушевлять, воспитывать этические качества человека. Эти характеристики, как он считал, отсутствуют во французской музыке его времени.

С другой стороны, Руссо был вынужден признать, что искусство может содействовать поддержанию порядка в обществе, совершенствованию его нравов, но в том случае, если произведения искусства и их создатели обладают ясной моральной позицией, осознают возлагающуюся на них ответственность. Искусство, по мнению Руссо, должно воспитывать в человеке гражданский патриотизм, сознательность, формировать его нравственную сферу, т.е. быть только средством морального воздействия.

Другой точки зрения на проблему воспитания искусством придерживались представители немецкого Просвещения И. Кант, Г. Лессинг, И. Гете, Ф. Шиллер. Они видели цель искусства в самой красоте, которая вызывает и воспитывает чувства.

Например, И. Кант определял искусство как материальное, внешнее выражение эстетического идеала, несущее в себе конкретное нрав-

ственное содержание. Этические интересы являются, по Канту, основой прекрасного, «моральный закон» служит ориентиром практического разума в эстетической оценке, поведении людей. Философ утверждал, что «...прекрасное есть символ нравственно доброго; и только поэтому ... оно нравится и притягивает на согласие другого; при этом душа осознает известное облагораживание и возвышение над простой восприимчивостью удовольствия от чувственных впечатлений и судит о достоинстве других по сходной максиме своей способности суждения» [15, С. 228].

Кант видел в искусстве также средство общения между людьми, оно «...поднимает культуру душевных сил для сообщения их обществу». Такое общение, в свою очередь, вызывает у людей положительные эмоции. Но это «...не удовольствие от наслаждения, а удовольствие от рефлексии» [15, С. 179].

Сравнивая прекрасные искусства между собой по их воспитательно-эстетической ценности, Кант считал, что ведущее место среди всех занимает поэзия, так как она «...эстетически возвышается до идей», дает свободу воображению и укреплает душу [15, С. 200]. Далее располагаются музыка, которая глубоко волнует эмоции и чувства, и живопись, проникающая в мир идей и расширяющая область созерцания. Главная воспитательная задача искусства в этой связи – совершенствование интеллектуального, эмоционального и морального потенциалов человека.

Разделяя позицию Канта относительно самостоятельности понятий красоты и добра, Г. Лессинг и И. Гете отстаивали эстетическую сущность искусства. Г. Лессинг видел в красоте, подчиненной законам истины и выразительности, источник наслаждения. Искусство имеет бесспорное влияние на характер народа, поэтому оно должно контролироваться государством [20].

По мнению И. Гете, искусство «... гармонизирует с лучшими сторонами ... природных данных, потому что оно сверхъестественно, но не вне естества» [8, С. 62]. Настоящее восприятие произведений искусства доступно только «гармоничному духу». Такой человек сможет увидеть всю правду изображаемого, ощутить потребность возвыситься до уровня художника, осознать «надземность» этого особого эстетического мира, будет стремиться к более благородному существованию. Искусство, как и природа, обладает особой силой, глубиной, оно «... запечатлевает наивысшие мгновения ... поверхностных явлений, познавая и признавая заключенные в них закономерности, запечатлевает совершенство, целесообразные пропорции, вершину прекрасного, достоинство смысла, высоты страсти» [8, С. 121].

Воспитательное значение искусства, как считал Гете, заключается в том, чтобы смягчать нравы, питать разум, возвышать и образовывать

человека. Искусство у Гете – это «целительный родник для каждого», «подкрепление чувств и хороших основ для зрелого мужа», «великий источник подлинных знаний для юноши» [8, С. 66].

Ф. Шиллер видел в искусстве цель и средство воспитания. Искусство оказывает свое положительное влияние на нравственность в том случае, если оно проявляет свое эстетическое воздействие и свободно от нравственной цели, т.е. нравственная задача искусства не является главной, поскольку этическая сфера составляет лишь часть человеческой природы, а искусство включает в себя все стороны человеческой жизни. Высшей целью искусства, согласно Шиллеру, является эстетическое удовольствие. Именно удовольствие и наслаждение от прекрасного и возвышенного укрепляет нравственные чувства человека. Искусство воздействует на нравственность «...не только потому, что доставляет удовольствие путем нравственных средств, но и потому, что удовольствие, доставляемое искусством, служит само путем к нравственности» [43, С. 28].

Если мы обратимся к философской концепции Г.Ф. Гегеля, то в ней искусство рассматривается как один из способов познания абсолютного духа. Философ выделял три ступени развития абсолютного духа, посредством которых происходит самопознание: созерцающую (искусство), представляющую (религия) и понятийно мыслящую (философия). Искусство как чувственное созерцание является первоначальным этапом постижения идеи, с помощью которого через чувственный образ до сознания доводится истина, т.е. оно отражает абсолютное (содержание) через образное (форму) [26]. Будучи чувственной формой образного проявления абсолютного духа, искусство (идея прекрасного) получает воплощение в действительности в трех формах: всеобщей (единство цели и идеала); особенной (полное, адекватное воплощение идеи); единичной (реализация в отдельные виды искусств).

Гегель разделял идею Канта о незаинтересованности и самостоятельности эстетического начала, утверждая, что цель искусства заключается в нем самом. Гегель также признавал в искусстве познавательную ценность, так как оно раскрывает истину, дает возможность человеку осознать себя [15].

Значительное место занимала проблема воспитания средствами искусства в педагогических воззрениях И.Ф. Гербарта, Ф. Фребеля, Л. Штрюмпеля.

И. Герbart отмечал необходимость формирования в человеке эстетического интереса. В обучении он выделял шесть интересов: эмпирический (интерес к наблюдению), симпатический (симпатия), спекулятивный (размышление), социальный (чувство общности), эстетический (интерес к прекрасному), религиозный (религиозное настроение).

Отсюда целью обучения, по мнению Гербарта, является возбуждение многостороннего интереса. Все интересы взаимосвязаны друг с другом, так, например, эстетический интерес может повлиять на развитие социального [33]. Формирование эстетического интереса осуществляется при условии спокойствия души через механизм подражания (воспроизведения в процессе рисования, пения, чтения литературы).

Особое внимание развитию художественного инстинкта у детей уделял Ф. Фребель. По его мнению, пение, рисование, живопись и скульптура должны быть обязательными предметами обучения. Выявление творческих способностей, развитие эстетических задатков наряду с воспитанием других качеств являются необходимыми условиями процесса образования и воспитания средствами искусства, успешного формирования всесторонне развитого человека [33].

Л. Штрюмпель выделял три высших формы сознания: логическую (познавательную), эстетическую (чувства), этическую (желания). Они являются тремя основными элементами психической жизни человека. Особое место, как он считал, занимает эстетическая форма сознания, поэтому воспитанию чувств, эстетическому образованию должно уделяться повышенное внимание.

Остановимся на понимании рассматриваемой нами проблемы сторонником социально-трудового образования и гражданского воспитания Г. Кершенштейнером. Основное внимание он уделял политическому воспитанию молодежи, в которое, как он считал, входят гражданский долг, любовь к отчизне, ответственность и осознание своего предназначения для государства. Школа, по его мнению, должна воспитывать молодежь также в эстетическом, нравственно-религиозном и физическо-гигиеническом отношении. При этом правильное эстетическое воспитание окажет положительное влияние на нравственное воспитание. Прислушиваясь к «божественным звукам», человек постепенно отстраняется от низменных страстей и желаний, обретает жизненную энергию и может осмыслить стоящие перед государством культурные задачи. Такое воспитание, согласно Кершенштейнеру, способствует увеличению как духовной, так и экономической силы страны [33].

Антропологические идеи воспитания с помощью средств искусства гармонической, целостной личности, человека-гражданина, осознающего и готового исполнять свой нравственный долг перед обществом, освещена и в трудах отечественных прогрессивных мыслителей прошлого, а также нашла отражение в образовательной системе того времени.

2.3. Идея развития личности средствами искусства в классической отечественной педагогике

Начиная с исторического периода существования Древней Руси, в число учебных предметов, обязательных для индивидуального и группового обучения (чтение и письмо), входила музыка (пение). Первые занятия по хоровому пению проходили в монастырских школах, а также при княжеских дворах. Большое место музыкальное воспитание молодежи занимало в созданных в XVI – н. XVII веков братских школах на территории Украины и Белоруссии. В этих школах, основанных религиозно-национальными организациями-братствами, обучали церковному порядку, грамоте, хоровому пению, певческому искусству, что прививало смирение, послушание воспитанникам. На основе Киевской братской школы позже была открыта Киево-Могилянская академия, оказавшая большое влияние на развитие всей отечественной культуры. Ее воспитанник, выдающийся деятель русского просвещения Симеон Полоцкий отводил важное место в своей педагогической системе эстетическому воспитанию молодежи.

Преподавание музыки было обязательным среди других предметов обучения в духовных училищах. Музыка сопровождала церковные богослужения и была средством эмоционального воздействия на прихожан. Она исполнялась и при царском дворе на дворцовых увеселениях, воспринимаясь как забавное развлечение. Известный музыкальный теоретик того времени Николай Дилецкий отмечал, что музыка обладает способностью возбуждать человеческие сердца, вызывать различные настроения [3].

Период развития идей просвещения в России (XVIII век) был ознаменован созданием первых светских общеобразовательных школ, гимназий, университетов, усилением роли эстетического воспитания в системе общего образования. Наряду с пением и певческим обучением велось преподавание игре на музыкальных инструментах. При дворе Петра I была организована инструментальная капелла. Видные деятели той эпохи В.Н. Татищев, Ф.С. Салтыков, Н.И. Новиков указывали на то, что обучение искусству полезно для воспитания молодежи, оно развивает ум, память, очищает дух и тело, учит добродетели, делая чувства благородными.

Педагог И.И. Бецкой видел в воспитании «корень всему злу и добру». Успешным оно будет в том случае, если «...избрать средства к тому прямые и основательные» [3, С. 58]. Отмечая необходимость эстетического воспитания, И.И. Бецкой считал, что музыка не только развивает «веселость, вольные действия и учтивство», но и способствует оздоровлению людей, воспитанию «доброего сердца и острого ра-

зума». Наряду с музыкой, с малых лет следует обучать детей рисованию и танцам, чтобы они становились благородными и изящными.

В XIX веке проблема нравственно-эстетического значения искусства в воспитании нашла отражение в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, которые признавали за ним активно-преобразующее начало, средство нравственного возвышения личности. Искусство, по их мнению, обладает познавательной силой, способной вскрывать суть изображаемых предметов и явлений, имеет ценностную природу, содержит в своем эстетическом принципе этическое начало, благодаря чему оно оказывает нравственно-эстетическое воздействие на людей [6].

Великий писатель-гуманист Ф.М. Достоевский считал, что искусство благодаря широте своего нравственного охвата призвано помочь человечеству в достижении им духовной гармонии, совершенства. Искусство современно, полезно и имеет высокое предназначение. Оно общезначимо, так как отражает идеалы, проблемы, которые волнуют общество. Отвечая человеческим интересам, искусство помогает людям определить свои цели, совершенствует человеческие отношения через просвещение нравственного чувства. Красота как идеал искусства утоляет потребности человека в гармонии и спокойствии, пробуждает в нем энтузиазм. В красоте Ф.М. Достоевский видел большую социальную пользу: «Красота есть нормальность, здоровье. Красота полезна, потому что она красота, потому что в человечестве – всегдашняя потребность красоты и высшего идеала ее. Если в народе сохраняется идеал красоты и потребность ее, значит, есть и потребность здоровья, нормы, а следовательно, тем самым гарантировано и высшее развитие этого народа» [9, С. 93].

Позиция Л.Н. Толстого в отношении назначения искусства, его воспитательной функции близка взглядам Платона и Руссо, придерживающихся моралистической концепции искусства. Разделяя их идею социальной сущности и гражданской ответственности искусства, Л.Н. Толстой считал, что целью искусства должно быть воспитание добродетели [35]. По его мнению, понятие красоты не совпадает с добром, поэтому эстетическое начало искусства должно подчиняться этическим ценностям. Моральное назначение искусства заключает в себе и истину, и красоту, и пользу. Красота, согласно Л.Н. Толстому, всегда связана с наслаждением и удовольствием, но она не может лежать в основе искусства: «Люди поймут смысл искусства только тогда, когда перестанут считать целью этой деятельности красоту, т.е. наслаждение» [36, С. 126]. Искусство является необходимым условием человеческой жизни, оно объединяет людей, служит средством их общения. Благодаря способности искусства передавать чувства от од-

ного человека к другому происходит «заражение» этими чувствами и их переживание, осуществляется связь между поколениями, обогащается и совершенствуется духовный мир человека: «И как происходит эволюция знаний, т.е. более истинные, нужные знания вытесняют и заменяют знания ошибочные и ненужные, так точно происходит эволюция чувств посредством искусства, вытесняя чувства низшие, менее добрые и менее нужные для блага людей, более добрыми, более нужными для этого блага» [36, С. 424]. С помощью средств искусства, как считал Л.Н. Толстой, возможно устранить насилие, воспитать чувства милосердия и любви к ближнему, осуществить братское единение человечества.

Провозглашая идею воспитания гражданственности, патриотизма, общественного долга, К.Д. Ушинский и В.И. Водовозов рассматривали искусство как средство влияния на нравственное чувство человека.

Природный человеческий инстинкт стремления к обществу, по мнению К.Д. Ушинского, заставляет людей искать гармонию друг с другом и с окружающим миром. Задачей педагогической антропологии в этой связи является удовлетворение высшей человеческой потребности в усовершенствовании своей природы, духа и тела [38]. Социальное и семейное воспитание, а также средства искусства, другие общественные силы могут оказать существенное воздействие на человека, формирование его нравственного достоинства. Особое внимание, как считал К.Д. Ушинский, необходимо уделить музыкальному воспитанию в школе [39]. Хоровое пение активизирует силы человека, организует труд, способствует единению и сплочению людей, «... несколько отдельных чувств сливается в одно сильное чувство и несколько сердец в одно сильно чувствующее сердце.... В песне есть, кроме того, нечто воспитывающее душу и в особенности чувство, и при том чувство чисто человеческое...» [37, С. 396].

Известный педагог В.И. Водовозов также отмечал, что обучение пению развивает чувство прекрасного в молодежи, пробуждает творческое, созидательное начало. Постигая стройность и гармонию в прекрасном, молодые люди учатся наблюдать красоту в жизни, что отражается в их поступках [7].

Большое значение воспитанию человека, понимающего красоту, «полезного», «приятного для других», «общественного», придавал В.П. Острогорский, который считал искусство одним из средств, возвышающих дух человека, делающих его гражданином мира. Через создание эстетической атмосферы, благодаря общению с искусством (слушание музыки, обучение пению, танцам, рисованию, изучение литературы, посещение музеев) развиваются воображение и чувства человека, интерес к жизни, моральная регуляция, стремление к са-

моусовершенствованию, нравственному идеалу, что способствует улучшению нравов [28].

Красота, по его мнению, имеет две степени – низшую (внешнюю) и высшую (духовную). Внешняя, формальная красота воспринимается с помощью органов чувств и доставляет бескорыстное удовольствие. Высшая, духовная красота, также доставляя бескорыстное наслаждение, воздействует на сознательные ощущения, возбуждая ум, чувства, фантазию, волю (желания, порывы, стремления), от чего человек становится просветленнее, лучше.

Искусство, как считал В.П. Острогорский, через высшую, нравственную красоту, соединенную с совершенной формой, формирует эстетическое чувство, потребность и привычку стремиться к добру, правде, любви, гуманности. Это высшее эстетическое чувство, слившись с природой человека, включает в себя чутье красоты (красивой формы), чутье правды и истины (выделение из негативного), чутье добра (всепрощение) [28].

Таким образом, воспитание с помощью наслаждения искусством, которое превращается в потребность, облагораживает человека, подавляет эгоизм, открывает прекрасное в жизни, побуждает творить добро.

Искусство как необходимый фактор развития общности, физической, умственной и творческой активности, нравственно-эстетического чувства, понималось П.Ф. Каптеревым, который одним из первых рассматривал его образовательно-воспитательные функции в связи с особенностями психического развития человека в русле психологической антропологии [16].

Формирование эстетического чувства, по мнению педагога, должно осуществляться в единстве с умственным образованием и нравственным воспитанием, что будет способствовать осознанному и разумному отношению к законам природы и общества, восприятию и наслаждению окружающей красотой мира, искусства, общему духовному развитию человека. Связь между нравственным и эстетическим, согласно П.Ф. Каптереву, заключена в самом произведении искусства, которое имеет в своей основе нравственный сюжет или идею. В этом случае искусство облагораживает, воздействуя на морально-нравственную сферу. Одновременно осуществляется умственное развитие, поскольку усвоение идей и содержания художественных произведений требует определенной интеллектуальной работы.

П.Ф. Каптерев акцентировал внимание на том, что общение с прекрасным благотворно влияет на человека, подавляя эгоистические склонности, пробуждая в нем чувства любви и милосердия, вызывает благородные социальные устремления, делает добрее к окружающим. Таким образом, эстетическое созерцание «...само может помо-

гать нравственному чувству, содействуя развитию общественности, создавая умиротворенность, гармоничность человеческого существа, светлое, радостное настроение» [16, С. 397].

Развивая идею воспитания цельной, всесторонне образованной личности, М.М. Рубинштейн определял искусство как средство, с помощью которого можно оказывать положительное воздействие на характер человека. Искусство, по его мнению, является «необходимым дополнением естества», оно связано с истиной, добром, красотой, святостью [31, С. 7].

Задачу воспитания М.М. Рубинштейн видел в формировании у молодежи эстетической восприимчивости, которая может стать всеобщим человеческим свойством. Развитие эстетических переживаний поможет «повысить полноту личности и смысл жизни», будет способствовать совершенствованию других сторон человеческой природы [31, С. 109].

Большое значение социально-воспитательной функции искусства придавали А.Д. Кастальский, Н.Я. Брюсова, Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, В.А. Сухомлинский.

Так, А.Д. Кастальский отмечал, что искусство оказывает существенное воздействие на формирование гражданской культуры школьников. Указывая на необходимость обучения пению в школе, он считал, что художественное воспитание разносторонне развивает молодежь, воспитывает чувство общественности, укрепляет волю, учит дисциплине и коллективизму.

По мнению Н.Я. Брюсовой, воспитание средствами искусства не должно сводиться только к обучению. Гораздо важнее развивать через искусство эмоциональные, волевые качества человека.

Б.В. Асафьев отводил искусству роль культурной силы, которая стремится не развлекать, а радовать и убеждать. В ней отражена природа и человеческая душа, и эту силу необходимо использовать в педагогических целях [5].

Большие надежды Б.В. Асафьев возлагал на музыкальное просвещение, одним из важнейших факторов которого считал хоровое пение. Участие в хоре, по его мнению, увеличивает восприимчивость и способствует росту музыкального сознания человека, оно поднимает настроение, организует, объединяет людей, сплачивая чувства «в едином порыве». Для того чтобы воспитание искусством было более действенным, обращение к нему стало живой потребностью, необходимо, как считал Б.В. Асафьев, включить человека в активный творческий процесс. Например, слушание музыки не будет тяжелой обязанностью, если вызвать в слушателе инстинкт исполнителя, т.е. желание быть участником воспроизведения того или иного произведения [5].

Как средство формирования гражданственности, человечности, нравственности понимал искусство Д.Б. Кабалевский. По его убеждению, искусство воздействует на интеллект, душу и сердце человека, без него «...падает коэффициент полезного действия любого воспитательного начинания, любого участка воспитательной работы» [11, С. 150]. Т.е. воспитание без искусства не может быть полноценно.

Первые уроки морали, нравственности ребенок получает через искусство. Оно обогащает его духовный мир, воздействует на психику, заставляет думать и чувствовать, воспитывает эстетический вкус, высокие морально-этические качества, способствует всестороннему и гармоничному развитию личности. Поэтому важно создать продуманную систему образования и воспитания, где воспитание средствами искусства будет играть значительную роль, помогая в деле общего воспитания [14].

Воспитательная сила искусства проявляется, по мнению Д.Б. Кабалевского, в его способности вызывать в молодом поколении «...непреодолимое желание подражать полюбившимся им героям. В этом ведь заключается сила хорошего спектакля, хорошей книги, хорошего фильма, хорошей картины и, конечно, хорошей музыки» [13, С. 24]. Отсюда на искусство ложится серьезная ответственность за воспитание детей и юношества. Особенно Д.Б. Кабалевский выделял значение музыки как самого эмоционального искусства. Она представляет собой «...могучее средство не только познания, но и превращения любого логического факта (в том числе любого факта истории) в факт эмоционально одухотворенный, поэтому волнующий и гораздо глубже входящий в сознание» [11, С. 16]. Цель музыкального воспитания Д.Б. Кабалевский видел не только в обучении музыке, а в воздействии с ее помощью на нравственную сферу учащихся, их духовную культуру. Музыка, таким образом, «... далеко выходит за пределы искусства. Так же, как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [12, С. 52]. Однако выполнять свою эстетическую, познавательную и воспитательную функции музыка сможет в том случае, если она будет по-настоящему услышана, продумана и прочувствована. Такое восприятие музыки способствует приобщению молодежи к общечеловеческой культуре, активизации ее чувств, мыслей, всего внутреннего мира.

Если мы обратимся к педагогической системе В.А. Сухомлинского, то среди других средств воспитания особое место в ней занимало воспитание красотой. «Через красивое – к человеческому». Эта идея пронизывает все его педагогическое наследие. Через восприятие прекрасного человек может открыть красоту в самом себе. Переживание

красоты в искусстве, по его мнению, воспитывает «эмоциональность натуры», чуткость и отзывчивость юного сердца. Оказывая воздействие на эстетическое развитие человека, искусство вместе с тем является «могучим источником мысли», то есть осуществляет и его умственное развитие [34, С. 172]. С помощью музыки, литературы, живописи дети познают красоту окружающего мира, учатся чувствовать и размышлять. Но главное воспитательное значение искусства В.А. Сухомлинский видел в формировании высоких нравственных идеалов, гражданских чувств человека. Нравственная чистота и духовное благородство невозможны без развития эстетической и эмоциональной воспитанности. Этому и призвано помочь искусство как «средство воспитания чуткой совести» [34, С. 186].

Хотелось бы подчеркнуть, что мы остановились на характеристике наиболее значимых в истории педагогики педагогических теорий и систем с точки зрения проблем педагогической антропологии и не можем осветить все существующие на сегодняшний день подходы по проблеме социально-эстетического воздействия средств искусства на человека. Такой анализ мог бы стать основанием для отдельного исследования.

Изучение антрополого-педагогических теорий и образовательно-воспитательной практики зарубежной и отечественной науки по проблеме педагогического воздействия искусства на формирование духовной культуры человека позволила нам установить, что в истории философско-педагогической мысли накопился позитивный опыт использования средств искусства в воспитании подрастающих поколений. На современном этапе исследований педагогической науки, когда осуществляется поиск эффективных способов и методов идеалосообразного усовершенствования личности, ее гармоничного и всестороннего развития, становится очевидным, что решение поставленных задач воспитания невозможно без выявления и рационального использования ценного научного наследия прошлого.

2.4. Место музыки в антропологии К.Д. Ушинского

Сегодня в научном сознании стало аксиоматичным положение о том, что все осмысленные реформы осуществляются не столько ради изменения настоящего, сколько – во имя будущего улучшения жизни. Будущее же всегда содержит в себе настоящее и уходит корнями в прошлое. Поэтому так жизненна категория преемственности, являющаяся в педагогике одной из важнейших методологических проблем.

Перед отечественной педагогикой и школой стоит исключительно важная задача: подготовка высокообразованных, культурных, конку-

рентоспособных граждан, готовых к активной, созидательной деятельности. С уровнем развития эстетического сознания, со способностью человека откликаться на красоту и творить по законам красоты закономерно связываются прогресс человечества во всех сферах жизнедеятельности. Формирование эстетического опыта как составляющей эстетического сознания необходимо человеку для полной реализации себя в мире в качестве свободной, полноценной личности.

Новые подходы к оценке педагогического прошлого, порождённые изменениями последних полутора десятилетий, служат верным способом преодоления сложившихся стереотипов в характерной деятельности отечественной системы воспитания и образования. На протяжении многих веков искусство, прежде всего музыкальное, признавалось незаменимым средством эстетического воспитания, важнейшим фактором формирования личностных качеств человека; оно воспитывает чувства, формирует вкусы, обогащает эмоциональный мир. Приобщаясь к музыкальному наследию, молодое поколение познаёт эталоны красоты, усваивает культурный опыт поколений.

Поиск путей решения многих проблем современной школы ведётся в различных направлениях, важнейшим из которых является обращение к отечественному опыту музыкального воспитания и образования в контексте педагогической антропологии.

Конкретная актуальность обращения к отечественному опыту музыкального воспитания, образования, развития обуславливается рядом следующих обстоятельств. Во-первых, необходимостью воспитания гармонично развитой личности, способной к эстетическому восприятию и творческому преобразованию действительности, к противостоянию неполноценной культуре, ложным, антигуманным ценностям. Во-вторых, важностью противопоставления истинного образования продолжающейся технократизации общества, значимостью формирования непреходящих ценностей, эмоционально обогащающих личность. В-третьих, в решении указанных задач неопределимым подспорьем является накопленный отечественной педагогикой опыт эстетического и музыкального воспитания, изучение которого призвано способствовать формированию личности во всей её полноте и гармонии.

Объективно существующую преемственную связь между этапами развития педагогической реальности выражает феномен педагогической традиции, которая обладает своим содержанием и динамикой. Традиция как инструмент педагогической рефлексии и педагогического прогнозирования эвристична.

Формированию современной антропологии предшествовал длительный период развития антропологической мысли, истоки которого могут быть прослежены с эпохи античности (Демокрит, Тит Лукреций Кар, Гиппократ и др.).

В России в 60-е годы XIX века К.Д. Ушинский фактически заложил основы становления демократической педагогической традиции, довольно чётко выделив в ней этико-аксиологический и социально-профессиональные контексты. Антропологию К.Д. Ушинский понимал широко, как совокупность ряда наук: анатомии, философии, истории воспитания и др., изучающих человека и его деятельность. В этих науках, считал он, излагаются и систематизируются факты о человеке – предмете воспитания. «Особое значение имеют физиология и психология, так как они могут объяснять по возможности те психофизиологические особенности воспитуемого, с которыми имеет дело воспитатель».

В «Педагогической антропологии» Ушинский исследовал физиологические стороны организма человека и обследованные ими психические явления. Этот анализ понадобился ему для того, чтобы в самой человеческой природе отыскать средства и резервы воспитания.

Автор осознавал значение своего труда, когда писал, что предпринятая им попытка «антропологизации» педагогики первая не только отечественной, но и общей «литературе».

«Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; но говорим: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и сами натуры воспитанников не походят одна на другую» [37, С. 55].

На основании изучения природных задатков и особенностей психики Ушинский определял педагогические закономерности, позволяющие открыть приёмы, методы, средства воспитания и образования.

«Школа, воспитатель, наставники многое определяют в становлении человека. Но они не единственные воспитатели, есть, может быть, даже более значимые непреднамеренные воспитатели, это природный мир, семья, общество, народ, его религия, его язык, т.е. природа и история».

Центральной идеей всей педагогической системы К.Д. Ушинского является идея народности, которая раскрыта им в работах «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Вопросы о народных школах», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» и др.

Идея народности живо обсуждалась в середине XIX века деятелями отечественной культуры и науки, в основе её лежало признание творческих сил народа в историческом процессе, отражение в литературе и искусстве психологии народа, его национального характера.

Мир музыкальных звуков по «педагогической антропологии» К.Д. Ушинского.

Всем известны слова Ушинского, что «утомлённая мать, забывшись крепким сном, не слышит громкого стука и в то же время слышит лёгкий стон младенца или его движение в колыбели» [38, С. 70]. Отношение к музыке К.Д. Ушинского с позиций антропологии – это практический анализ главы, касающейся органа слуха.

В начале даётся физиологическое описание органа слуха, из которого для нас важным является то, что известная всем барабанная перепонка, словно мембрана (основная), передаёт звуковые сигналы в достаточно сложный информационно-аналитический лабиринт, находящийся в височной части черепа человека, где имеются ещё две перепонки – мембраны. Вся эта довольно сложная биологическая система сходится к слуховому нерву, разветвлённые окончания которого тоже представляют собой сложный аппарат восприятия нервными кисточками, похожими и на тончайшие щетинки, и на хрусталики, и даже на упругие клавиши, которых насчитывается не менее трёх тысяч.

По физиологии строения слухового аппарата можно сделать ряд микровыводов. Во-первых, благодаря двум ушным раковинам мы можем определить направление источника звука, во-вторых, благодаря ослаблению или натяжению барабанной перепонки мы можем уловить силу звучания, а это уже в определённой степени осознание средств музыкальной выразительности (динамики, нюансировки), в-третьих, благодаря волевым усилиям, а также музыкальной практике «мы можем, не заграждая вообще звукам пути в наш слуховой орган, слышать чутко только одни и не слышать других, что делает музыкант, следящий за игрой одного инструмента в целом оркестре...» [там же]. Здесь поднят интересный пласт музыкальной педагогики. Во-первых, это то, к чему методически стремится каждый преподаватель музыкальных дисциплин – чтобы учащийся смог выделить в своём сознании основную музыкальную тему или достаточно интересное звучание какого-либо инструмента, то есть сознательным усилием воли «отключить» слышание других групп инструментов, и, наконец, в процессе постоянной музыкальной практики восприятия волевым усилием вновь услышать, словно дирижёр, видящий партитуру, тембровую гармонию звучания оркестра.

Например, во фрагменте финала Четвёртой симфонии П.И. Чайковского, где четырежды проводится тема русской народной песни «Во поле берёза стояла», дети слышат не только тембровое мелодическое разнообразие, но и звучание треугольника, скрипок, труб в окончаниях музыкальных фраз и это свидетельствует как о дифференцированном, так и комплексном восприятии симфонической музыкальной ткани.

Весьма замечательным, более того, приглашающим к размышлению, является вопрос: «Но отчего же зависит самая гармония звуков?» [там же, С. 80].

Не удивительно, что К.Д. Ушинский со знанием дела излагает элементы музыкальной грамоты, ибо любой или каждый интеллигентный человек того времени считал необходимым быть музыкально образованным человеком. Достаточно интересна выдвинутая Ушинским максима и гипотеза – «диссонанс есть результат колебаний силы звука, происходящих вследствие интерференции двух различных по длине волн. Именно в этом случае, когда волны сходятся одноимёнными частями, возвышениями или долинами, звуки должны усиливаться, а в противоположном случае – ослабевать. Периоды колебаний звука должны, очевидно, быть равны разности между числами колебаний обоих тонов» [там же, С. 80].

Вот такие научно-математические умозаключения позволяют современному учёному-исследователю и, конечно, учителю задуматься о дальнейшем развитии природы консонанса и диссонанса.

Приведём несколько примеров. Всем хорошо известный «Вальс цветов», из балета П.И. Чайковского «Спящая красавица» в первой фразе представляет собой изумительную гармонизацию (консонансно) мелодию из шести звуков.

Главная мелодия «Марша» из балета Чайковского «Щелкунчик» построена всего лишь на трёх звуках. Звучат эти мелодии воздушно, легко и как бы прозрачно.

При возвращении к вопросу гармонизации с полусной (диссонансной) стороны на память приходит великолепная, хотя и остро звучащая тема Волка (три валторны) из симфонической сказки С. Прокофьева «Петя и Волк». Диссонанс, то есть наложение неоднородных периодов колебаний, напряжённо воздействует на физиологию слуховой сенсорики, вызывая чувство тревоги, эмоционального переживания. Звучат валторны «тяжело и зловеще» – изображая сердитого волка, что адекватно воспринимают и запоминают дети.

«Звуки, которые мы уже прослушали, писал К.Д. Ушинский, – не исчезают из нашей памяти. Словом, наше сознание для своей беспрепятственной успешной работы в мире звуков требует, чтобы звуки, его занимающие, были разнообразны..., чтобы различающая и сравнивающая работа сознания совершалась обширно, разнообразно и везде успешно...» [там же, С. 81–82].

Вот так Ушинский затрагивает в контексте антропологического подхода область музыкального образования.

К.Д. Ушинский и его анализ физиологической основы «эстетических чувствований человека» и их роли в формировании личности.

Свои подходы к эстетическому воспитанию К.Д. Ушинский основывал, с одной стороны, на всеобъемлющем принципе народности, раскрытием народного характера эстетических воззрений человека.

С другой стороны, в основе этих подходов лежал принцип антропологии.

В ряде своих работ, особенно в «Педагогической антропологии», К.Д. Ушинский специально анализировал физиологическую основу «эстетических чувствований человека» и их роль в формировании личности.

«Возможность ощущать в одно время целое и малейшие его подробности, – подчёркивал он, – есть чувственная основа возможности духовного наслаждения гармонией созданий природы и художника» [38, Т. 2, С. 235].

Без зрительных ощущений, без живого уха, доказывает Ушинский, нет эстетического восприятия звуков, музыкальной гармонии.

Задача развития чувств человека, его эмоций, рассматривалась К.Д. Ушинским как важнейшая составная часть воспитания человека. «Воспитание, – утверждал он, – почти исключительно заботящееся об образовании ума, делает в этом случае большой промах...» [там же, С. 473].

Желания человека, которыми определяются поступки, зависят, по его мнению, и от чувствований человека.

Процесс формирования чувствований, доказывает К.Д. Ушинский, процесс сложный, и для развития эстетических чувствований человека существенную роль играет его «врождённое стремление к совершенству, к красоте». Это врождённое стремление побуждало, по словам К.Д. Ушинского, уже первобытного человека украшать своё тело, слагать песни, выдалбливать дудку, создавать магические танцы [38, Т. 1, С. 236].

В основе искусства, отмечал К.Д. Ушинский, лежат чувства человеческие, связанные с душевной деятельностью человека. «Ни чувства без душевной рассудочной деятельности, ни рассудочная деятельность без душевных чувств не создадут искусства. Наука познаёт мир через понятия, а искусство – через образы» [там же, С. 237].

Говоря о народности эстетического, К.Д. Ушинский разъяснял, что каждый народ вкладывает своё в понятие красоты. Понятие о прекрасном, о совершенном, указывал он, складывалось в тесной связи с развитием истории этого народа. Из народной массы «плётся чудная народная песнь, из которой черпают все своё вдохновение и поэт, и художник, и музыкант». В прекрасном народном языке много и глубоко философского вкуса» [38, Т. 2, С. 555].

К.Д. Ушинский подчёркивал мысль о единстве эстетических и этических чувств, утверждая, что «эстетическое чувство есть восприятие истины в образной форме», что «стремление к совершенству есть основание всех эстетических и нравственных чувствований».

Исходя из своего понимания единства этики и эстетики, К.Д. Ушинский, говоря о воспитательном значении труда, рассматривал его не

только как средство нравственного воспитания, но и как условие правильного эстетического развития. Глубина эстетических наслаждений искусством, их полнота и постоянство, по его убеждению, никак не могут исключать сферы творческого труда. Музыка, живопись, скульптура, поэзия, являясь важнейшими средствами эстетического развития человека, должны быть отдохновением после труда, когда они делаются предметом праздной прихоти, тогда теряют свою развивающую силу, но действуют отрицательно на нравственное и умственное совершенство. [38, Т. 1, С 240].

На основании своего понимания прекрасного, проявления его в жизни и отражения в искусстве и литературе К.Д. Ушинский рассматривал в своих работах «важнейшие сферы эстетического воздействия на ребёнка». На него действовали в этом направлении окружающая природа и эстетика труда, общий уклад школьной жизни, нравственность отношений в ней между учителем и учащимися, эстетика их совместной деятельности, родной язык, различные виды искусства (пение, музыка, живопись).

Воспитание понимания прекрасных сторон искусства, по Ушинскому, важнейшая задача эстетического развития человека.

Великий русский педагог большую роль в эстетическом развитии человека отводил непосредственно произведениям искусства и изучению их истории (живописи, музыки, скульптуры).

В учебный план народной (начальной) школы К.Д. Ушинский включал пение, музыку, рисование, рассматривая здесь эти предметы как необходимые средства эстетического воспитания. Музыка, хоровое пение обладают, по мнению Ушинского, большой силой эмоционального воздействия на человека. Высоко ценил он мелодичные русские и украинские народные песни. Но песня не только эстетически воздействует на человека, отмечал Ушинский, а является и прекрасным организующим началом. Хоровое пение располагает «дружных певцов к дружному делу», «соединяет несколько сердец и душ в одно сердце, в одну душу», в «глубокое и сильное эстетическое и нравственное чувство».

Большую эстетическую ценность имеют, по мнению Ушинского, «школьные и домашние праздники, соединяющие различные виды художественной деятельности детей». Уровень эстетического развития детей, утверждал К.Д. Ушинский, в значительной степени зависит от эстетического образования взрослых, а потому их «надобно образовывать эстетически». Большое влияние на эстетическое развитие ребёнка оказывает мать. Она «насыщает весь семейный быт высоким эстетическим вкусом». Понимая большую роль педагога в эстетическом воспитании детей, К.Д. Ушинский ставит вопрос о необходимости художественного и музыкального образования учителей и воспитателей.

Итак, К.Д. Ушинский рассматривал эстетическое воспитание как важную составную часть духовного развития человека, а музыкальное образование – его неотъемлемым средством.

Высказывания К.Д. Ушинского об эстетическом воспитании входят составной частью в его эстетическое учение. К.Д. Ушинский говорил о воспитании целостной и гармонически развитой личности. Он утверждал мысль о том, что эстетическое воспитание – это результат систематического развития всей природы человека в целом. И сейчас, в наше время, вопрос эстетического воспитания человека звучит также актуально.

Эстетика личности человека, его поведения, его духовного богатства – вопрос первостепенной важности для общества. Но успех в решении поставленных современностью задач зависит от того, насколько педагоги, воспитатели осознают сущность прекрасного и его действительную роль в человеческой жизни, его глубокую связь с нравственным воспитанием подрастающего поколения. Вот на эту глубокую связь и указывал прежде всего К.Д. Ушинский, ставя перед искусством воспитания гуманные цели – воспитание человека в человеке. Он показал в своих работах, сколь перспективен избранный им путь «антропологизации» педагогики, сколь плодотворно познание законов развития человека для обогащения арсенала воспитательных средств, одним из которых является МУЗЫКА.

Литература

1. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2-х т. Т. 1. В Христе сокрыты все сокровища премудрости / Сост. и общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: Аспект-пресс, 1994. – 400 с.
2. Антология педагогической мысли христианского средневековья: В 2-х т. Т. 2. Мир преломился в книге: воспитание в средневековом мире глазами ученых наставников и их современников / Сост. и общ. ред. В.Г. Безрогова, О.И. Варьяш. – М.: Аспект-пресс, 1994. – 352 с.
3. Антология педагогической мысли: В 3-х т. Т. 2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании / Сост. Н.Н. Кузьмин. – М.: Высшая школа, 1989. – 463 с.
4. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4. / Общ. ред. А.И. Доватура. – М.: Мысль, 1984. – 830 с.
5. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. / Под ред. Е.М. Орловой. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
6. Белинский В.Г. Педагогические сочинения. – СПб.: Школа и жизнь, 1912. – 259 с.
7. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В.З. Смирнова. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 632 с.

8. Гете И.В. Собрание сочинений: В 10-ти т. Т. 10. Об искусстве и литературе / Под общ. ред. А. Аникста и Н. Вильмонта. – М.: Худож. лит., 1980. – 510 с.
9. Достоевский Ф.М. Об искусстве. – М.: Искусство, 1973. – 632 с.
10. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / Под ред. Ф.Ф. Зелинского. – Петроград: Школа и жизнь, 1916. – 104 с.
11. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
12. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления. Избранные статьи и доклады. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.
13. Кабалевский Д.Б. Прекрасное пробуждает доброе. – М.: Педагогика, 1973. – 336 с.
14. Кабалевский Д.Б. Сила искусства. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 142 с.
15. Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
16. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
17. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
18. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: антропологический подход // *Magister*. – 1997. – № 6. – С. 25–30.
19. Кошелева О.Е. Антропологические основания педагогики христианского средневековья. Вып. 2. – М.: Наука, 2001. – 246 с.
20. Лессинг Г.Э. Лаокоон, или о границах живописи и поэзии / Под общ. ред. Г.М. Фридендера. – М.: Гослитиздат, 1957. – 520 с.
21. Локшин Д.Л. Хоровое пение в русской дореволюционной и советской школе. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 296 с.
22. Монро П. История педагогики: В 2-х т. – Т. 1. Древность и средние века / Под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1911. – 325 с.
23. Монро П. История педагогики: В 2-х т. – Т. 2. Новое время / Под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1911. – 372 с.
24. Мурашов В.И. Гегель: философ-педагог // Школа духовности. – 1998. – № 5. – С. 29–30.
25. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания: Кн. для учителя. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
26. Овсянников М.Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1971. – 223 с.
27. Основы неклассической социологии: Новые тенденции развития культуры социологического мышления на рубеже XX–XXI веков / С.И. Григорьев, А.И. Субетто. 2-е изд. – М.: РУСАКИ, 2000. – 208 с.
28. Острогорский В.П. Письма об эстетическом воспитании. (Посвящается русским матерям). – М.: Вестник воспитания, 1894. – 102 с.
29. Платон. Государство. Законы. Политик / Предисл. Е.И. Темнова. – М.: Мысль, 1998. – 798 с.

30. Платон. Собрание сочинений: В 4-х т. – Т. 1. / Общ. ред. А.Ф. Лосева и др. – М.: Мысль, 1990. – 860 с.
31. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. – М.: Практические знания, 1915. – 130 с.
32. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения: В 3-х т. – Т. 1. / Сост. и авт. вст. статьи И.Е. Верцман. – М.: Гослитиздат, 1961. – 852 с.
33. Соколов П. История педагогических систем. 2-е изд. – Петроград: Изд. В.С. Клестова, 1916. – 708 с.
34. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
35. Толстой Л.Н. Избранные мысли о воспитании и образовании. – М.: Мысль, 1909. – 78 с.
36. Толстой Л.Н. Что такое искусство? – М.: Мысль, 1898. – 571 с.
37. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1948–1952. – 608 с.
38. Ушинский К.Д. Собр. соч.: В 11 т. Т. 2. – М.: Мысль, 1948–1952. – 580 с.
39. Ушинский К.Д. Собрание педагогических сочинений. – СПб.: Мысль, 1875. – 624 с.
40. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: В 2-х т. Т. 1. – 2-е изд. – СПб.: Мысль, 1871. – 475 с.
41. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: В 2-х т. Т. 2. – 2-е изд. – СПб.: Мысль, 1871. – 392 с.
42. Ханин Д.М. Искусство как деятельность в эстетике Аристотеля. – М.: Наука, 1986. – 176 с.
43. Хатчесон Ф. и др. Эстетика. – М.: Искусство, 1973. – 480 с.
44. Шефтсбери. Эстетические опыты / Под общ. ред. М.Ф. Овсянникова. – М.: Искусство, 1974. – 543 с.
45. Шиллер Ф. Собрание сочинений: В 7-ми т. Т. 6. / Под общ. ред. Н.Н. Вильмонта и Р.М. Самарина. – М.: Гослитиздат, 1957. – 792 с.

3. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

3.1. Развитие личности средствами искусства в антропологическом измерении

Одной из главных целей человекознания (антропологии) является создание теории целостной личности. В центре антропологического измерения стоит проблема организации телесного и духовного развития человека, становления его самосознания, обретения конкретных физических и психических качеств и свойств. При этом исходным и конечным пунктом научного исследования являются не способы, пути и средства воздействия, социокультурные условия, а сам человек.

Среди актуальных проблем педагогической антропологии ведущими являются вопросы гармоничного развития человека, его гуманистических ориентаций, создания благоприятных условий для саморазвития и самореализации. Антропология позволяет осознать интегральную сущность человека. В ее основе лежит представление о том, что в человеке органично интегрированы социальные, биологические и нравственно-духовные начала.

Как известно, эмоциональная сфера (эмоции и чувства) наряду с рациональной (разум и рассудок) и волевой (разум и чувства) сферами составляют основу духовного мира личности. Чувства и эмоции отражают переживания и отношения человека к миру, другим людям и самому себе. По мнению А.Н. Леонтьева, эмоции выполняют роль внутренних сигналов, являясь психическим отражением окружающей действительности, выражая отношения между мотивами, потребностями и возможностью их успешной реализации [9].

Эмоции связаны с удовлетворением первичных потребностей и служат основой для чувств, на которой последние получают свое развитие, усложняются и приобретают многообразие оттенков. Чувства всегда социально обусловлены и являются вершиной культурно-эмоционального развития человека.

Эмоции и чувства способствуют приспособлению человека к различным ситуациям и обстоятельствам жизни, развитию социальных навыков благодаря предвосхищению того или иного эмоционального состояния, общению с другими людьми через внешние (сигналы мимики, жестов) и внутренние (эмоциональная заразительность) проявления. Развитие эмоциональной сферы человека является необходимым условием для становления его личности, усвоения общечеловеческих

идеалов, системы ценностных норм, формирования мировоззрения, ценностных ориентаций. Важную роль в этой связи играет эмоциональная эмпатия («вчувствование») – способность человека к эмоциональному отклику на переживания другого.

Через эмоциональное заражение происходит идентификация (отождествление) с объектом эмпатии и сопереживание ему, затем анализ ситуации вызывает ослабление идентификации и сочувствие, которое зависит от уровня интеллектуального развития субъекта и умения социально ориентироваться, в результате чего вызывается импульс к содействию и совершается акт реального действия.

Таким образом, эмоциональная сфера личности отражает характер ее отношения к окружающему миру, является средством ориентации во внешней среде, где переживания постепенно превращаются в «...самостоятельную психологическую реальность, которая становится потребностью, что создает неограниченные возможности для психического развития» [3, С. 66]. Проникновение в эмоционально-мотивационную сферу, как считает В.А. Петровский, воздействует на структуры личностного опыта, заключающего в себе жизненные смыслы, значения субъекта и определяющего его действия, побуждения, а также отношения к действительности [12, С. 125].

Усиление эмоционального начала в личности ведет к ее гармонизации, так как нравственные нормы, социальные ценности могут стать собственными ценностями и нормами развивающейся личности, только преломляясь через ее чувства.

Воспитанию культуры высоких общественных чувств, становлению духовного мира личности признано помочь искусство, которое, воздействуя на внутренний мир человека, его самосознание с помощью специфических средств, помогает преодолеть внутреннюю дисгармонию, воспринять общечеловеческие ценности. Искусство, таким образом, являясь посредником между обществом и человеком, способствует превращению ценностей общества в систему ценностей личности, благодаря чему осуществляется развитие ее социальных, нравственных качеств.

Искусство является социально-эстетическим феноменом, заключающим в себе и передающим человечеству социально-общезначимые ценности. Средства искусства позволяют выполнять ему многостороннюю систему функций в обществе (социокультурную, познавательную, воспитательную, катарсическую, компенсаторную, коммуникативную, эстетическую, гедонистическую и др.). Под средствами искусства мы понимаем способы отражения действительности в искусстве. Каждый вид искусства имеет свою группу средств, с помощью которых рисует художественную картину мира (цвет, свет, краски, звуки, слово,

ритм, форма, пространство, объем и пр.). Но все эти технические средства разных видов искусства могут быть объединены в общую группу средств, которые свойственны всем видам искусства без исключения. К ним относятся образность, условность, ассоциативность, привлекательность, заразительность, целостность, интонационность, которые содействуют комплексному восприятию произведений искусства, оказывая при этом свое воспитательное воздействие на человека. Рассмотрим каждое из названных нами средств искусства.

Привлекательность искусства воплощается в эстетической форме, способствующей привлечению внимания к содержанию, заключенному в ней. Благодаря этому качеству процесс восприятия сопровождается эстетическим удовольствием и наслаждением. Однако здесь необходимо учитывать и возможную негативную сторону такого воздействия особенно на нравственную сферу человека. Позитивное восприятие и переживание не только социально-положительного, но и отрицательного в искусстве зависит от уровня интеллектуального, нравственного, идейно-теоретического и эстетического развития человека, его социальной направленности.

Условный характер искусства и его восприятия проявляется в том, что оно возникло как обобщенная, условная модель мира, в нем используются различные условные символы, знаки, формы. Произведение искусства всегда включает в себя момент недосказанности («меры условности»), что подразумевает активную работу мысли, чувств и эмоций человека в процессе его восприятия, вызывает сильное волнение, эстетическое переживание. По нашему мнению, чувства и переживания здесь также условны, поскольку они не сводимы ни к реальным, ни к чувственным состояниям человека. Те состояния, которые он испытывает под воздействием искусства, находятся как бы за пределами действительных жизненных связей, не в естественных для чувств и эмоций условиях. Моделируя чувственные состояния, искусство заставляет человека размышлять над ними, увидеть себя «изнутри» [1].

Особый язык искусства, своеобразие его художественной формы вызывают в сознании человека сравнение с его индивидуальным опытом. Ассоциативный характер воздействия искусства выражается в его способности напоминания, побуждения к логическому и конкретно-чувственному сопоставлению воспринятого с прошлым и настоящим опытом человека.

В то же время искусство активизирует мысли и чувства человека благодаря своему особому качеству – заразительности. Произведение искусства включает в себя элементы, которые способствуют максимальной внушаемости и впечатляемости его идеи. Оно передает мысли и чувства от человека к человеку, приобщает к процессу пережи-

вания. Например, Л.Н. Толстой выделял данный признак искусства, считая, что степень заразительности является несомненным критерием его достоинства. Заразительность искусства, по его мнению, проявляется благодаря следующим условиям: особенности, оригинальности и новизне передаваемого чувства; ясности его передачи; искренности художника, т.е. силе того чувства, которое он сам испытывает и стремится донести до публики [17, С. 413].

Познание окружающей действительности осуществляется искусством через особую эстетическую форму мышления – образ, концентрирующий в себе «... определенную взаимосвязь содержания мира, и изобразительно-выразительный способ его передачи» [10, С. 39]. Художественный образ через систему знаков и символов искусства иносказательно выражает отношения реальной человеческой жизни, соединяя в себе диалектически противоположные элементы: конкретное и абстрактное, индивидуальное и всеобщее, чувственное и логическое, объективное и субъективное. Т.е. он сочетает типизацию отражаемых предметов и явлений с конкретно-чувственными чертами, раскрывает общее через единичное, индивидуальное. С нашей точки зрения, художественный образ мысленно-конкретен, так как осуществляет не чувственное копирование действительности, а ее конкретное мысленное воссоздание художником. Отсюда восприятие искусства «... посредством наших органов чувств обусловлено не тем, что художественный образ имеет чувственное содержание, а тем, что его мысленно-конкретное содержание выражается посредством материального языка, знаковых средств, представленных звуками, красками, графами, жестами и т.д., которые, неся определенный смысл, определенное значение, воспринимаются реципиентом через посредство органов чувств» [19, С. 83].

Заметим, что художественный образ искусства наряду с предметным отражением (объективное) выражает жизненную позицию, вкусы, состояние, мировоззренческие принципы его автора (субъективное), который воплощает их в своем произведении. Это позволяет рассматривать художественный образ как идеально мысленную модель мира, в единстве всех его сторон.

Такое средство искусства как целостность обеспечивается общностью разных видов искусства, общим источником – жизнью, общей эстетической природой, единством законов развития мышления, природы, искусства. Каждый вид искусства в силу специфики своего языка отражает в себе мир в целом, т.е. искусство воспроизводит единство мира целостно.

Еще одним общим средством разных видов искусства является интонационность, которая понимается нами не только как богатство то-

нов или красок, но и как единственный путь познания жизни через искусство. Универсальность интонации в искусстве заключается в общности состояний человека, его чувств. Интонация позволяет воспринимать отношение автора к созданному им образу, она является носителем художественного смысла. Следовательно, интонационность выступает как звено, связывающее автора и его зрителя или слушателя. С ее помощью молодые люди могут проникнуть в мир чувств, переживаний, идей художника. Все это позволяет органично, через произведения искусства, соединять воспитание и обучение, оказывать эстетическое воздействие на молодое поколение, осуществлять передачу духовного опыта всего человечества.

Таким образом, многообразие специфических средств искусства, его особая образная структура, эмоциональный строй оказывают свое воздействие на человека. Они развивают в нем способность к эстетическому восприятию, переживанию, при которых происходит формирование эстетического чувства, эстетического суждения, эстетического вкуса.

Возникнув в результате переживания, эстетические чувства влекут за собой различные состояния эстетического сознания (радость, восхищение, потрясение и т.д.), благодаря чему человек получает наслаждение от произведения искусства. Эстетическое чувство характеризуется способностью ощущать, осознавать и чувствовать прекрасное в жизни, испытывая при этом удовольствие [14].

Соприкосновение с прекрасным отражается на развитии в человеке эстетического суждения, т.е. эстетической оценки художественных образов, явлений в искусстве, окружающем мире, способности отличать прекрасное от безобразного, возвышенное от низменного. При этом происходит формирование эстетического вкуса, который включает в себя моменты эмоционального отношения и суждения.

Таким образом, средства искусства, синтетически воздействуя на личность, оказывают влияние на ее рациональную, эмоциональную и волевую сферы. Непременным условием при этом является целостное художественное восприятие искусства, которое представляет собой единство трех этапов проникновения в сущность художественной структуры, что обеспечивает эффективность высокого всестороннего развития личности.

Процесс художественного восприятия как комплексное восприятие произведения искусства включает в себя его эмоционально-эстетическое переживание и сопереживание (чувственное познание), идейно-нравственный анализ (осмысление) и художественно-эстетическую оценку (истолкование воспринятого). Выступая как творческая, активная деятельность сознания, художественное восприятие способствует приобретению и практическому применению художествен-

ного и социально-индивидуального опыта, обогащению жизненных ценностей индивидуума [15].

В процессе художественного восприятия, когда чувственная природа человека реагирует на раздражения, вызываемые художественными произведениями, происходит творческое переживание произведений искусства, основу которого составляет попытка воссоздания внутреннего образа (формы) и творческого напряжения (содержания).

Соглашаясь с мнением ряда исследователей, мы считаем, что в акте творческого переживания происходит эволюция эмоциональных переживаний человека. На начальном этапе художественное произведение организует низшие процессы деятельности сознания, объединяя ощущения в комплексы восприятий, что вызывает волевую реакцию, отражающуюся в стремлении к внутренней упорядоченности внешних впечатлений. Следующий этап характеризуется усложнением первичных впечатлений, возникновением представлений, апперцепированием организованных впечатлений со всем предыдущим опытом сознания индивида, что способствует постижению сюжетно-психологической формы, большему сосредоточению внимания на произведении искусства, рационализации переживаний, т.е. приближению к познавательным процессам.

Следует подчеркнуть, что восприятие художественного произведения является сложной психологической работой, требующей высокой степени внутренней активности человека. Так, по мнению Л.С. Выготского, в основе эстетической активности лежит деятельность «вчувствования», которая представляет собой продолжение или возобновление внутренних реакций, их координацию, что приводит к творческой переработке объекта. Раздражение, переработка и ответ являются составляющими процесса восприятия и переживания произведения искусства. Чувственные воздействия и внешние впечатления на организм (эстетические раздражители) вызывают у человека особые реакции. Они заключаются в сложной работе мышления, ассоциаций, сопоставления с предшествующим опытом, когда осуществляется синтез всех составляющих художественного целого, в результате чего воспринимающий сам создает эстетический объект [5, С. 278].

Далее мы хотели бы заметить, что самой человеческой природе присущи эстетическая способность и эстетическая потребность в переживании, совершенстве, красоте, гармонии.

Так, П.Ж. Прудон определял эстетическую способность как стремление человека к чувствам, усовершенствованию своей личности. Благодаря этой способности он «...может открывать, или отличать, как в себе, так и во всех предметах, красивое от уродливого, приятное от безобразного, возвышенное от пошлого, получая в этих

впечатлениях новый источник наслаждения и усовершенствования благ жизни» [11, С. 47]. Возбуждая чувственность, искусство сообщается с человеческим сознанием, интеллектуальной сферой.

Мы можем констатировать тот факт, что человеку свойственна постоянная потребность в душевном освоении действительности через переживание. Удовлетворение этой потребности, с нашей точки зрения, заставляет человека обращаться к искусству, которое воплощает в яркой образной форме эмоциональные процессы. Благодаря этому свойству искусства человек может расширить свое поле мышления, активизировать волевые импульсы, поднять свой эмоциональный тонус, вызвать потребность в умственно-эмоциональных действиях, что будет зависеть от его индивидуальных психологических особенностей, способностей, природных задатков, уровня воспитанности и образованности.

Тип и характер переживаний, содержащихся в произведениях искусства, подобен тем чувствам и эмоциям, которые возникают у человека в реальной действительности. В художественных произведениях воплощены раздумья, чувствования, ощущения, свойственные каждому человеку. Мы считаем, что процесс переживания объектов, который осуществляется через восприятие искусства, характеризуется приобщением к уже совершенному художником-автором познавательному акту, а также положительным эмоциональным отношением к изображаемому позитивным или негативным явлениям и предметам. Переживание в данном случае будут вызывать, с одной стороны, сам воплощенный предмет искусства, а с другой стороны, авторские идеи, выраженные в художественно-образной форме. Воспринимаемый человеком из произведений искусства процесс переживания вызывает у него обостренную умственно-эмоциональную реакцию, благодаря чему могут активизироваться психические стимулы к действиям, умственная деятельность, осуществляться развитие его душевных качеств.

Следует отметить, что стремление человека к совершенству и красоте, лежащее в основе художественной потребности, является частью масштабной социальной системы, включающей в себя большую социосистему, куда входят общественный строй, историческая эпоха, художественное производство, художественная потребность, освоение, потребление художественных ценностей, способствующие развитию общественных отношений, а также малую социосистему, состоящую из художественного производства, художественной потребности и художественного потребления. Художественная потребность в данной системе определяется как общественно-историческое отношение человека к существующим художественным ценностям общества, которое соединяет в себе эстетический идеал общества,

отраженный в произведениях искусства, и эстетический идеал личности, проявляющийся в выводах, суждениях, оценках художественных творений. От удовлетворения данной потребности будет зависеть гармония социальных отношений [15].

Искусство, отражая многообразие межличностных отношений, выступает эффективным социальным механизмом, регулирующим взаимосвязи человека с миром. С его помощью индивид получает установку на включение в систему общественных отношений, адаптацию к ним с последующим их преобразованием, что позволяет видеть в искусстве средство всесторонней социализации личности, ее духовного совершенствования.

Таким образом, искусство является универсальным способом «уравновешивания человека с миром», который вбирает в себя все биологические и социальные процессы личности. Под его воздействием человек «...изживает ... величайшие страсти...», разряжая требующую выхода свободную энергию и обретая тем самым необходимый баланс со средой [6, С. 337]. В нем, как справедливо считал Л.С. Выготский, гармонично сосуществуют социальное и личностное начало. По мнению этого исследователя, искусство совершает социальное действие тогда, когда через механизм катарсиса «...вовлекает в этот очистительный огонь самые интимные, самые жизненно важные потрясения личной души...», т.е. притягивает человека «в круг социальной жизни» [6, С. 322]. Личностное начало искусства соединяет в себе все моменты художественно-образного постижения действительности. Созданное личностью художника-творца, произведение искусства отражает в себе его индивидуальную позицию, которая через предметное воплощение ориентирована на личность воспринимающего. В переживании искусства проявляется все разнообразие универсальной индивидуальной природы человека: степень активности и эмоциональности его восприятия, уровень общей и эстетической культуры, вкуса, личностный опыт.

Восприятие художественных произведений, их оценка, соотнесение с личными эстетическими идеалами, а также с идеалами их автора несут определенный воспитательный заряд, способствуют обогащению внутреннего мира человека, сферы его чувств, формированию эстетического сознания и эстетического отношения.

Так, эстетические отношения возникают в результате эстетической деятельности по преобразованию природы и общества, а также в процессе осмысления реальных общественных отношений, оценивания степени их соответствия целям, стремлениям, ценностям общества. Они гуманизируют все виды общественных отношений, устанавливая гармоничные взаимоотношения между человеком, миром, обществом,

другими людьми. С помощью же эстетического сознания (переживания, эстетических чувств, суждений, взглядов, вкусов, идей) человек получает и закрепляет эмоционально-образные, конкретно-чувственные знания о мире и выражает к нему свое отношение.

Искусство с помощью своих специфических средств, таким образом, осуществляет комплексное воспитание человека, объединяя в себе нравственное, патриотическое, гражданское, эстетическое и другие направления воспитательной работы, формируя тем самым мировосприятие личности, ее творческое мышление и мировоззрение.

Как утверждал Л. Тэдд, эстетическое воспитание с помощью искусства имеет преимущество перед другими видами воспитания, поскольку «... оно прямо направлено к нравственной цели и имеет определенное нравственное значение» [18, С. 14]. Искусство помогает молодым людям выявить и разобраться в своих представлениях, полученных из окружающего мира, сохранить их. Это объясняется тем, что художественные образы дают более яркое, интенсивное понятие о предмете, следовательно, впечатления «... становятся живее и прочнее, и уму открываются новые пути к познанию истины» [18, С. 157]. Искусство раскрывает внутренний мир людей, оно направлено на познание всего человеческого, ему свойственно «... понимание и чувствование жизни и человека» [8, С. 9]. Этим, по нашему мнению, объясняется воспитательное воздействие искусства, которое развивает в молодежи «искренность чувства», «правдивость мысли и выражения», т.е. такие силы «... души и ума, без которых нельзя быть настоящим человеком» [8, С. 10].

Переживание искусства, основанное на активной внутренней деятельности человека, формирует его высшие моральные чувства благодаря усвоению нравственных, гражданских, духовных ценностей, содержащихся в художественных произведениях. В ходе систематического общения с ценностями искусства человек познает мир и самого себя, богатство своего внутреннего мира, у него возникает особое состояние духа, происходит подъем духовных сил.

Оказывая комплексное воздействие на рациональную, эмоциональную и волевую сферы человека, давая ему всеобъемлющее представление о мире, искусство формирует тем самым эмоциональную оценку явлений действительности, мировоззрение личности.

Как известно, мировоззрение включает в себя систему убеждений, взглядов, принципов, идеалов, ценностей, которые определяют отношение человека к окружающему миру, а также направление его деятельности. Поскольку мировоззрение представляет собой целостный взгляд на мир, а искусство в концентрированном виде содержит в себе все явления действительности, можно утверждать, что художествен-

ные произведения являются важным воспитательным фактором для формирования системы мировоззрения молодежи.

Мы считаем, что искусство оказывает влияние на становление мировоззрения человека через эмоциональное восприятие, переживание изображенного предмета, явления, воплощенного в художественном образе; усвоение личностью идейного содержания произведения; оценивание изображенной автором действительности; выявление принципов отношения автора к миру, заключенных им в произведениях искусства.

В результате прочтения, осмысления художественного образа происходит усвоение человеком информации о явлениях жизни, переживаний и чувств, которые этот образ содержит. В художественном произведении выражаются разноаспектные мировоззренческие, идейно-этические взгляды, убеждения, настроения, оценки, вкусы художника (философские, социально-политические, экономические, нравственные, эстетические и т.д.). Отметим, что мировоззрение художника в данном случае «не лежит на поверхности», оно как бы «вмонтировано» в содержание, форму произведения, а значит, требует определенной подготовки реципиента, активности его мышления и восприятия. Благодаря жизненной конкретности художественного образа как модели действительности реципиент может не только выявлять определенные убеждения и взгляды автора, но и делать самостоятельные выводы, в том числе и те, на которых, возможно, специально внимание не сосредотачивалось, а также заключения, противоположные содержащимся в произведении [19]. В этой особенности искусства мы видим важное воспитательное значение, позволяющее включать в педагогический процесс произведения искусства широкой художественно-идеологической направленности.

Конечно, искусство может осуществлять свое воспитательное воздействие на человека стихийно, т.е. в ходе индивидуального общения с ним, без помощи социального контроля. В этом случае его влияние будет зависеть от социальной, художественной подготовки, эстетического опыта субъекта. Но более эффективным станет процесс воспитания средствами искусства, организованный с помощью целенаправленных педагогических методов, принципов на основе учета соответствующих условий, поскольку это позволит осуществлять и художественную подготовку молодежи, и формирование системы их убеждений, мировоззрения.

В этой связи особое значение приобретает эстетическое воспитание как процесс, способствующий формированию духовно-ценностной структуры личности, становлению эстетического отношения к явлениям окружающей действительности, развитию чувства красоты, гармонии, любви к прекрасному. Выработка внутренней потребности, стремле-

ния человека самому стать творцом этой красоты, способности к активной творческой деятельности во всех сферах жизни, повышение уровня его общей культуры, создание запаса эстетических знаний, развитие эстетического суждения, вкуса, чувств, эмоций, воображения, а также художественных способностей, склонностей составляют основные направления эстетического воспитания.

Таким образом, эстетическое воспитание с помощью средств искусства является наиболее действенным благодаря полифункциональности, комплексности его воздействия на человека, объему освоенной им действительности, специфике ее художественно-образного отражения. Умения понимать искусство, наслаждаться им недостаточно, основную часть эстетического воспитания должны занимать углубление, развитие человеческих качеств, личностных свойств, нравственное совершенствование, т.е. воспитание целостной личности, яркой индивидуальности, «...творческого человека как истинного субъекта культуры» [4, С. 49].

Приобщение молодежи к миру искусства осуществляется двумя путями: через ознакомление с художественными произведениями и их осмысление и в процессе художественного творчества [13]. В первом случае необходимы умения воспринимать, чувствовать, переживать и понимать искусство. Созерцая ценности искусства, молодые люди приобщаются к результатам творчества, при этом важен активный характер сотворчества, сопровождающий восприятие искусства (внешнее постижение). Во втором случае человек проявляет себя активным творцом, что развивает в нем творческое начало, способствующее пониманию профессионального искусства, получению удовлетворения от продуктов самодетельности (внутреннее постижение).

По нашему мнению, полноценность эстетического восприятия художественных произведений зависит, с одной стороны, от характера произведения, его идейного содержания, средств выразительности и методики ознакомления с ним, а с другой стороны, от индивидуальных особенностей человека, его эмоциональности, способности разобратся в значении выразительных средств и деталей, всей художественной концепции произведения. Отсюда высокий уровень эстетического восприятия может быть достигнут благодаря следованию принципам перманентности (непрерывно продолжающемуся процессу эстетического воспитания); поэтапности (постепенному увеличению степени сложности задач в изучении произведений искусства); дифференцированному подходу (учету индивидуальных особенностей, уровня общей и эстетической культуры человека).

Для обострения, стимуляции эстетического восприятия необходимо исходить из психологических особенностей индивида, уровня его сенсор-

ной культуры, а также учитывать степень развития его ассоциативного мышления, запас знаний, представлений, весь предшествующий опыт личности [2]. Комплексное воздействие одновременно на различные органы чувств будет способствовать, таким образом, усилению эстетического восприятия, пробуждению более глубоких переживаний. Характер эстетического восприятия зависит от интересов и потребностей каждой личности. С помощью педагогического воздействия на интересы и потребности молодежи возможно, как мы считаем, управлять формированием эстетического отношения к действительности, влиять на эстетический идеал. Глубина и сила эстетической реакции находится в прямой зависимости от уровня развития мышления и такой способности человеческого сознания, как опережающее отражение действительности, которое лежит в основе образного отражения мира, фантазии и воображения. Отсюда активизация познавательной деятельности воспитуемых будет содействовать успешному развитию их эстетических способностей.

Хотелось бы подчеркнуть, что эстетическое воспитание должно заботиться прежде всего о развитии у молодежи «...полноты живых эстетических переживаний» [13, С. 109]. Ведь сфера ценных эстетических переживаний помогает в воспитании характера человека, на который можно повлиять только деятельным путем, т.е. живым переживанием. Увеличение запаса знаний при этом в эстетическом воспитании является необходимым дополнением к эстетическим переживаниям, осуществляющим формирование цельной, всесторонне развитой личности. Воспитание подрастающего поколения средствами искусства и эстетической жизнью должно находиться «... в полной гармонии с моралью и жизненной правдой». Необходимо развивать в молодежи стремление к «объективно выявленной красоте» –красоте природы, искусства, а не к «субъективной красоте», т.е. предметам одежды, вещам, своему внешнему виду [13, С. 94].

Положительным моментом в процессе эстетического воспитания является расширение общения молодого поколения на почве искусства. Сюда входят коллективные посещения различных культурных мероприятий (концертов, выставок, спектаклей и т.д.), их последующие обсуждения. Коллективные обсуждения активизируют интеллектуальный и эмоциональный потенциал молодежи, развивают эстетический вкус, способность к эстетическим оценкам действительности, мировоззренческим выводам.

Молодой человек учится соизмерять себя с окружающим миром, сочетать свои потребности и стремления с другими людьми, обществом, природой. Эстетическое отношение к действительности формируется в процессе эстетического воспитания, которое пробуждает в человеке эстетический интерес, чувство прекрасного, учит находить красоту в

повседневной жизни, быту, общественных и природных явлениях, побуждает творить по законам красоты.

Одним из показателей высокого уровня развития духовного мира личности является ее эстетическая культура. Эстетическое воспитание как процесс взаимопроникновения сознания и чувства способствует повышению эстетической культуры человека, включающей в себя эмоциональную восприимчивость, художественный вкус, а также способности применения этих навыков в действительности. Через аксиологические, гносеологические, коммуникативные, художественные, творческие свойства произведения искусства способны передавать человеку весь богатейший социально-культурный опыт и превращать его в опыт личный. Как отмечает А.П. Сидельковский, усвоение общественного опыта личностью и его реализация в действиях и поступках обеспечиваются только при условии внутренней переработки опыта общества [16, С. 147]. Указывая на противоречия, существующие между двумя формами социального опыта – опытом всего общества и опытом отдельной личности, А.П. Сидельковский и Е.В. Бондаревская считают (и мы полностью разделяем их точку зрения), что воспитание должно найти способ оптимального преодоления данного противоречия, создать условия для накопления молодежью положительного социального опыта, развития их личного опыта в процессе усвоения опыта общества [4, С. 161].

На наш взгляд, реальные предпосылки для усвоения общественно-го опыта личностью, а также для совпадения духовно-ценностных устремлений отдельного человека с социальным заказом, объективными потребностями общественного развития могут возникнуть в результате систематического и целенаправленно организованного приобщения молодежи к нравственно-эстетическим ценностям искусства в процессе эстетического воспитания. Искусство при этом выступает инструментом воздействия на весь духовный мир личности, объединяя в себе эстетическое и социальное начала, дополняющие друг друга.

Таким образом, через систему эстетического воспитания молодой человек оказывается способен познать в единстве, целостности окружающую реальную действительность и преобразованную художественную реальность. Эстетическое воспитание средствами искусства является широким, масштабным формирующим процессом, поскольку осуществляет духовно-нравственное, патриотическое, морально-этическое, эстетическое влияние, способствуя становлению и всестороннему развитию личности, ее интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфер, мировоззрения и жизненной позиции. Раздвигая рамки личного опыта, искусство приобщает молодое поколение к накопленному человечеством социальному, эстетическому опыту, включает молодежь,

по выражению Л.С. Выготского, «...в ту общую мировую работу, которую проделывало человечество в течение тысячелетий...» [7, С. 293].

Литература

1. Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных искусств. – М.: Новая Москва, 1925. – 240 с.
2. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики современного образования. – М.: Наука, 1994. – 504 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
4. Бондаревская Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников. – Ростов н/Д.: Красное знамя, 1976. – 192 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 480 с.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
8. Дауге А. Искусство и творчество в воспитании. – М.: Мысль, 1911. – 200 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
10. Моделирование образовательного пространства. Содержание программы «Ребенок в мире знаков и символов». – Вып. 1. – Ставрополь: ИРО, 1996. – 52 с.
11. Прудон П.Ж. Искусство, его основание и общественное назначение. – СПб.: Мысль, 1895. – 368 с.
12. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. 2-е изд. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
13. Рубинштейн М.М. Эстетическое воспитание детей. – М.: Практические знания, 1915. – 130 с.
14. Салиев А.А. Человеческая психология и искусство. – Фрунзе: Кыргызстан, 1980. – 307 с.
15. Сафронов Б.В. Эстетическое сознание и духовный мир личности. – М.: Знание, 1984. – 96 с.
16. Сидельковский А.П. Проблемы познания отношений в советской педагогике. – Ставрополь: Кавказский край, 1971. – 287 с.
17. Толстой Л.Н. Что такое искусство? – М., 1898. – 571 с.
18. Тэдд Л. Новый путь для художественного воспитания юношества и детей. Руководство к одновременному воспитанию руки, глаза и ума. 2-е изд. – М., 1909. – 175 с.
19. Шуртакова Т.В. Формирование мировоззрения студентов средствами искусства. – Казань: КГУ, 1987. – С. 164–167.

3.2. Эстетическое и художественное как средства развития личности

Под эстетическим развитием личности педагогическая антропология понимает то, что характерно только для человека – способность осознавать не только мир, но и себя в нем:

- свое бытие во времени и пространстве;
- способность фиксировать свое осознание мира и себя;
- стремление к самоанализу, самокритике, самооценке, целеполаганию и планированию своей жизнедеятельности, то есть самосознанию, рефлексии.

Специфической особенностью человека является и его духовность. Духовность свойственна всем людям как общечеловеческая исходная потребность в ориентации на высшие ценности. В свою очередь ориентация на духовные ценности формируется в процессе эстетического развития личности [28].

Сложность понятия «эстетическое развитие» – обусловила необходимость его рассмотрения с позиций творческого характера развития, социокультурного контекста развития, интериоризации и экстериоризации как механизмов развития, динамики личностного роста.

По мнению М.С. Кагана, подход к культуре как к системному целому дает основание выделить художественную культуру в качестве особого самостоятельного, центрального слоя культуры, а его структурно-содержательное наполнение вывести из деятельностного строения художественной культуры. Процесс эстетического развития понимается как присвоение личностью производимой культурой идеальной предметности, центральный план эстетического развития определяется через феномен художественной культуры, структурно-содержательное наполнение вытекает из деятельностного строения художественной культуры, очевидна уровневая природа эстетического развития личности. Подход к искусству как к единственной форме человеческой деятельности, в которой самосознание (квазисубъект) обретает знаковое, а тем самым и внешнее, устойчивое бытие, позволяет рассматривать эстетическое развитие в целом как процесс и результат развития человека в качестве субъекта культуры [19]. Выделяя художественную культуру в качестве самостоятельного слоя культуры, обратимся к рассмотрению метакатегории «эстетическое», понятий эстетическая культура, эстетическая культура личности, эстетическое восприятие, эстетическое сознание, эстетическое воспитание способствующих более глубокому пониманию специфики эстетического развития личности.

Эстетическое – категория чрезвычайно многообразная, эстетическое свойственно как окружающему человека миру, так и самому че-

ловеку. Часто под эстетическим понимается сфера субъектно-объектных отношений, в которой восприятие объекта или представление о нем сопровождается бескорыстным незаинтересованным удовольствием, но на этом основании эстетическое не всегда оценивалось однозначно и позитивно. Наиболее ёмкое определение категории эстетического дал А.Ф. Лосев: «Эстетическое есть выражение той или иной предметности, данной как созерцательная самодовлеющая ценность и обработанной как сгусток общественно исторических отношений» [26, С. 223]. Категорией эстетического обозначается особый духовно-материальный опыт человека (эстетический опыт), направленный на освоение внешней по отношению к нему реальности, и все поле связанных с ним субъектно-объектных отношений. Суть его, поясняет А.Ф. Лосев, сводится к специфической системе неутилитарных отношений субъекта и объекта. Эти отношения инициированы, как правило, конкретно-чувственным восприятием объекта субъектом, в результате чего субъект получает духовное наслаждение, эстетическое удовольствие, которое не является целью эстетического опыта, но всегда сопровождает его, ибо свидетельствует о том, что состоялся конкретный акт этого опыта: эстетического восприятия или творчества. В.С. Библер поясняет: «понятие «эстетическое» адекватно понятию «художественное», но только в той ситуации, когда в качестве эстетического объекта фигурирует произведение искусства, художественность – это эстетическое качество искусства» [5, С. 73]. Таким образом, эстетическое означает реальность бытия и функционирования одной из наиболее доступных и широко распространенных в культуре систем приобщения человека к объективно Духовному путем оптимальной реализации себя в мире материальном. Процесс эстетического развития человечества – это отражение сложных материальных и духовных процессов всей культуры общества, то есть эстетическая культура является частью культуры общества в целом. По мнению В.Н. Липского, в самом широком смысле под эстетической культурой понимается один из компонентов духовной культуры, которая охватывает всю сферу человеческого сознания, всю совокупность феноменов, институтов, практик, поведения, мироощущения, так или иначе относящихся к актуализации, реализации, фиксации, эстетического опыта определенного этапа культурно-исторического бытия или отдельного человека. В более узком смысле под эстетической культурой понимается культура личности. Эстетическая культура личности – это единство чувств, вкусов и идеалов, которые материализуются в процессе преобразования мира по законам красоты. Это культура чувственного освоения и преобразования мира в соответствии с возможностями, созданными тем или иным обществом для максимального раскрытия сущ-

ностных сил человека, поэтому эстетическая культура носит конкретно-исторический характер [25]. Одним из аспектов эстетической культуры является эстетическое сознание.

Эстетическое сознание выступает «частью общественного сознания, которое отражает все богатство эстетического отношения личности к миру и выражает его активное, действенное стремление к гармонии, совершенству, красоте, к идеалу прекрасного» [25, С. 30]. О.В. Дивненко считает, что объектом эстетического сознания являются природная и социальная действительность, которая освоена культурным опытом человека. Эту действительность индивид переводит в эстетический план, по-новому организуя, усиливая и оценивая с точки зрения полноты её жизненных проявлений и личностного понимания. Персонифицированные формы сознания – чувства, созерцание, восприятие, представления – приобретают эстетический смысл в соотношении с ценностями в сложившейся системе эстетических отношений. Эстетическое значение ценности, все представления, выраженные материально, приобретают только через сознание и чувства индивидов, которые восприняли и обогатили её своим жизненным опытом. Художественные ценности, не пережитые в эстетических чувствах, теряют свой смысл [15].

Искусство является той формой общественного сознания, которая наиболее адекватно воспроизводит эстетическое сознание. Опредечиваясь в художественном произведении, сознание творческой личности обретает форму внеличного существования, всеобщую значимость. По отношению к эстетической деятельности и искусству эстетическое сознание обладает и определенной самостоятельностью, никогда в полной мере не отдаляясь от обыденного сознания. Эстетическое сознание, подчеркивает О.В. Дивненко, обладает более высокой степенью обобщения, в отличие от обыденного сознания, ограниченного практическим интересом, эстетическое сознание всегда выступает в конкретно-чувственной форме образа, объединяющей представления об объекте, дополненные и преобразованные воображением, давая оценку с позиций эстетического идеала и чувства духовного наслаждения [15]. Особенность эстетического сознания в том, что оно способно создавать не только ценностный образ окружающего нас мира, но и формировать эмоционально-волевую установку личности на преобразование действительности. Одна из главных функций эстетического сознания заключается в раскрытии эстетической сущности искусства. Выражающееся в форме искусства, эстетическое сознание оказывает огромное воздействие на субъективный мир личности. Важной персонифицированной формой эстетического сознания является эстетическое восприятие. В процессе эстетического восприятия Н. Гардман выделяет многоуровневую структуру:

- первый уровень – это эстетическая установка, она характеризует сознательно-внесознательную настроенность субъекта на эстетическое восприятие;

- второй уровень – первичная эмоция, она характеризуется комплексом ещё не вполне сформировавшихся эмоционально-психических процессов общей позитивной направленности;

- третий уровень – возникновение эстетического предмета в процессе его активного становления-освоения, это уровень эйдетики-психический, или духовно-эйдетики;

- четвертый уровень – эстетическое созерцание. На этом уровне субъект восприятия вступает в сущностный контакт с Универсумом, достигая безграничной полноты бытия [10].

В процессе формирования эстетически развитой личности особую роль играет эстетическое воспитание, являющееся частью эстетической культуры. Основной задачей эстетического воспитания является адекватное, гармоничное восприятие личностью объективной истины. Процесс эстетического воспитания как процесс постижения объективной истины начинается с чувственного восприятия. Только в процессе контакта с миром эстетически значимых предметов и явлений происходит развитие эстетического чувства через накопление зрительных, слуховых, осязательных впечатлений.

Эстетическое воспитание – это формирование определенного эстетического отношения личности к действительности. Это целенаправленное развитие эстетического вкуса и творческих способностей личности, начиная с самого раннего возраста. Зачатки эстетического вкуса и интенции свойственны практически каждому человеку, но они требуют активного развития и адекватной ориентации. М.С. Каган выделяет в системе эстетического воспитания три ипостаси: воспитание как общественное явление, воспитание как профессиональную деятельность, воспитание как самовоспитание. Процесс эстетического воспитания ориентирует личность в мире эстетических ценностей, одновременно формируя и развивая способность личности к эстетическому восприятию, переживанию, способность к творчеству, созданию эстетических ценностей в сфере искусства и вне его [20].

Эстетическое воспитание тесно переплетается с нравственным воспитанием, так как существует взаимосвязь между эстетическими и этическими ценностями. Формирование личности посредством эстетического воспитания гармонично развивает все духовные способности человека, а постижение эстетических ценностей в процессе творческой деятельности не может не носить творческий характер.

Неотъемлемую часть эстетического воспитания составляет художественное воспитание, понимаемое как воспитание потребности в ис-

кусстве, способности к художественному творчеству. По мнению Б.М. Теплова, уровень эстетического воспитания личности измеряется рядом критериев: психологических, педагогических, социальных. Психологическими критериями определяются способности личности к адекватному восприятию и воспроизведению художественных образов [29].

Педагогические критерии помогают оценить уровень сформированности эстетического идеала, степень развитости художественного вкуса. Социальные критерии проявляются во всем комплексе личностных и общественных отношений. Таким образом, учитывая субъектно-объектные отношения процесса воспитания, автор так определяет сущность эстетического развития личности: «первый этап – создание определенного уровня эстетической информированности личности; второй этап – развитие эстетического мировоззрения личности; третий этап – формирование комплекса качеств, которые способствуют активной творческой деятельности» [29, С. 300]. В системе эстетического воспитания в целом существует ряд факторов, являющихся общими для каждого элемента системы, учет которых способствует успешной реализации всего процесса, ведущее место занимает фактор социализации личности. Учитывая специфику эстетической культуры и эстетического воспитания, можно говорить о преемственности, так как основы эстетического развития личности закладываются с раннего возраста, а каждая последующая возрастная ступень должна расширять и углублять процесс эстетического воспитания.

Интерес к культуре как значимому для воспитания явлению традиционно свойственен педагогике, в том числе и педагогической антропологии. Это объясняется, во-первых, тем, что социальное и персональное пространство, историческое и личное время бытия личности заполнено предметами, отношениями, ценностями, информацией и технологиями, имеющими прямое отношение к материальной и духовной культуре.

Именно культура является содержанием воспитания, материалом, из которого строится воспитание, эстетическое развитие личности. Культурная среда – основное поле деятельности воспитателя. Овладение культурой – одна из важных воспитательных задач и в то же время основное средство воспитания.

Во-вторых, культурный опыт личности – постоянный фон его жизнедеятельности. Этот опыт во многом определяет особенности общения и поведения, уровень духовных стремлений, критерии самооценки и другие характеристики личности.

В-третьих, воспитание – его содержание, воспитательные традиции, аксеологические акценты, а также формы проявления воспитанности людей – важные составляющие, характерные особенности любой культуры [28].

Таким образом, воспитание во многом определяет судьбу конкретных культур: оно способствует их сохранению или разрушению, консервации или модернизации, целостности или мозаичности, элитарности или массовости.

В культуре каждого народа выделяются две сферы – профессиональная, сформировавшаяся в процессе общественного разделения труда, и традиционная (традиционно-бытовая), исторически более ранняя, но доминирующая вплоть до начала XX века. Её часто воспринимают упрощенно, как совокупность видов и жанров народного творчества: песни, танцы, сказки, декоративно-прикладное искусство. Однако всё это лишь её видимая сторона, каждый жанр и каждое произведение служат формой выражения философской концепции наших предков, их миропредставления. Именно традиционная философия и является сутью и базисом народной культуры.

Понятие «культура» – общенаучная категория, имеющая длинную историю и отражающая достаточно сложную реальность. Всестороннему анализу понятия культура, её основных функций и элементов, проблемам социализации культуры посвящены фундаментальные труды Н.А. Бердяева, В.С. Библера, Б.М. Бим-Бада, П.С. Гуревича, Э.В.-Ильенкова, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана.

В современной отечественной культурологии утвердилось широкое определение понятия «культура». М.С. Каган под этим феноменом понимает способ деятельности человеческого общества, механизм его приспособления к природной и социальной среде и в то же время механизм приспособления последней к человеческим потребностям [22].

Общее понятие культура трактуется М.С. Каганом как определенная совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, обычаев, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность. Субъектом культуры является человек, он творит, сохраняет и распространяет созданные им культурные ценности. Творчество возможно только в культуре, творчество и культура неразрывно связаны. Категория культура обозначает созданную людьми искусственную сферу существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения.

В своих исследованиях Б.С. Ерасов выделяет пять основных положений определяющих понятие культура:

- культура как особая сфера и форма деятельности, связанная с мышлением, занятиями художественной культурой, принятыми нормами поведения;
- культура как общий уровень развития общества, его цивилизованности;
- культура как сумма общественных знаний и достижений;

- культура как система ценностей, моральных норм, присущая тому или иному обществу, социальному классу, способствующая его национальной самобытности;

- культура как духовный компонент совокупного производства [29].

По мнению автора, культура – это особая сфера и форма деятельности, имеющая своё содержание и свою структуру, а вместе с тем воздействующая на остальные сферы бытия, в том числе на социальные отношения и политику. Культура создаёт то поле и способ общения, в котором и формируется каждое отдельное общество со своей внутренней структурой, но отмеченное самобытностью, отделяющей это общество от других. Исследуя феномен культуры, Л.Г.Ионин выделяет четыре основных смысла понятия культура: абстрактное обозначение общего процесса интеллектуального, духовного, эстетического развития; обозначение состояния общества, основанного на праве, порядке, мягкости нравов, в этом смысле культура совпадает со значением слова цивилизация; абстрактное указание на особенности способа существования или образа жизни, свойственных какому-то обществу, какой-то группе людей, историческому периоду; абстрактное обозначение форм и продуктов интеллектуальной и прежде всего художественной деятельности: музыка, литература, живопись (наиболее распространенный смысл понятия культура) [18].

Таким образом, культура представляет собой явление полифункциональное, сочетающее в себе духовное производство и деятельность человека. К основным функциям культуры, по мнению Л.Г. Ионина, относятся: дифференцирующая функция; интегративная функция; коммуникативная функция; игровая функция; компенсаторная функция; латентная функция; функция накопления и сохранения культуры; обозначающая функция; функция преемственности культуры; функция производства новых смыслов, норм, ценностей и знаний; рекреативная, компенсаторная функция; социализирующая функция; функция целеполагания [18].

По выражению О. Шпенглера, «...Все прогрессивные мыслители признавали единство мировой культуры, общность культурного богатства человечества, понимая под мировой культурой совокупность способов деятельности коллективного субъекта – всего человечества» [32, С. 330].

Литература

1. Арутюнов С.А. Этнографическая наука и изучение культурной динамики // Исследования по общей этнографии. – М.: Наука, 1979. – 243 с.

2. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. – М.: Наука, 1989. – 243 с.

3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные труды. В 2 т. Т 2. – Л.: Музыка, 1954. – 384 с.
5. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: (Филос. размышления о жизн. пробл.). – М.: Знание, 1990. – 62 с.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
7. Бондарь Н.И. Традиционная духовная культура кубанского казачества // Традиционная культура и дети. – Краснодар: Издательство, 1994. – 271 с.
8. Бчажноков Б.Х. Основания гуманистической этнологии // Этнографическое обозрение. – 2000. – № 6. – С. 15–18.
9. Вавилин В.Ф. Оценка факторов и условий функционирования компонентов этнической культуры // Социологические исследования. – 1993. – №1. – С. 93–96.
10. Гартман Н. Эстетика. – М.: Наука, 1958. – 692 с.
11. Гиппиус Е.В. Общетеоретический взгляд на проблему каталогизации народных мелодий // Традиционная культура и дети. – Краснодар: Издательство, 1994. – 271 с.
12. Гумилев Л.Н. Сочинения. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Танаис, 1994. – 604 с.
13. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. – М.: Танаис, 1994. – 541 с.
14. Гумилев Л.Н. От Руси к России: Очерки этн. истории. – СПб.: Кристалл: Терция, 2002. – 315 с.
15. Дивненко О.В. Эстетика. – М.: Наука, 1995. – 202 с.
16. Заседателева Л.Б. Терские казаки: (середина XVI – начало XX в.): Ист.-этногр. очерки. – М.: МГУ, 1974. – 423 с.
17. Зеленин Д.К. Восточнославянская этнография. – М.: Наука, 1991. – 512 с.
18. Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: Учебн. пособие для вузов. – М.: Логос, 2000. – 431 с.
19. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
20. Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Знание, 1978. – 34 с.
21. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Издательство, 1996. – 441 с.
22. Кцоева Г.У. Методы изучения этнического стереотипа // Традиционная культура и дети. – Краснодар: Издательство, 1994. – 271 с.
23. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания // Традиционная культура и дети. – Краснодар: Издательство, 1994. – 271 с.
24. Левкович В.П. Социально-психологические аспекты этнического сознания // Советская этнография. – 1988. – №4. – С. 76–78.
25. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М.: Знание, 1987. – 123 с.

26. Лосев А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины // Эстетика и жизнь. – 1979. – Вып. 6. – 223 с.
27. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 524 с.
28. Максакова В.И. педагогическая антропология. – М.: Академия, 2004. – 207 с.
29. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избр. труды: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
30. Толстой Н.И. Избранные труды. Т.1. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 520 с.
31. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор // Традиционная культура и дети. – 1994. – Вып. 1. – 271 с.
32. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. В 2-х т. – М.: Мысль, 1998.
33. Эстетическое сознание и процесс его формирования. – М.: Искусство, 1981. – 256 с.

3.3. Творчество как антропологический базис профессионализма будущего учителя музыки

В XXI веке причины усиления значимости антрополого-педагогической проблематики очевидны. Требуется комплексное познание особенностей и возможностей человека – уникального, ценного, свободного, с присущими только ему потребностями, интересами, стремлениями.

Профессионализм – комплексная характеристика специалиста, включающая совокупность личностных и психических компонентов профессиональной деятельности. Обозначить специфику педагогического профессионализма поможет раскрытие антропологического аспекта профессии педагога, которой по своей природе свойствен гуманистический, коллективный, творческий характер. Это показывают уже данные классификаций профессий по объекту труда, целям, условиям, согласно которым педагогическая профессия предполагает деятельность в системе отношений «человек-человек» (значит, глубокое осмысление этих отношений), является преобразующей и связана с работой повышенной ответственности за жизнь и здоровье людей (учащихся).

Педагогическая профессия – сложный сплав личностного и профессионального.

Профессиональная педагогическая подготовка в большей степени ориентирована на владение специальными знаниями, тогда как знание антропологическое не менее востребовано. В этой связи знание предмета перестало выступать основным критерием педагогического професси-

онализма, который требует умения осуществлять перевод учащихся из прежнего состояния в новое. Однако нередко педагог, учитывая детскую природу, не учитывает особенностей собственной педагогической индивидуальности, а это – необходимое условие профессионализма.

Расширение функций учителя увеличивает диапазон требований к его личности. Обобщённая модель успешной деятельности педагога, отражающая научно обоснованные нормы для обеспечения эффективности труда, объективную информацию о его содержании, и служит ориентиром для профессионального становления учителя. Варианты профиограмм педагога многообразны, но профессиональные требования в них можно объединить в три основных комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; знания, умения и навыки по специальности. Профиограмма педагога учитывает предмет и результаты педагогического труда, нацеленность профессии на гуманистический дето- и антропоцентризм, разграничение приоритетных и вспомогательных характеристик в технологических и психологических компонентах профессии, векторы профессионального роста учителя.

Профессионализм педагога, как и любого другого специалиста, имеет две стороны – мотивационную и операционную.

Мотивационная (мотивационно-смысло-целевая) сфера профессионализма подразумевает духовное наполнение профессии: увлечённость её менталитетом, стремление проникнуть в современные гуманистические ориентации, мотивация высоких уровней достижений в трудовой деятельности, желание развиваться в профессии, побуждение к позитивной динамике профессионального роста, настойчивое профессиональное целеполагание, постепенное формирование и развитие профессионализма, психологическая оптимальность достижений, не допускающая негативного отражения труда на состоянии здоровья.

Функциями мотивационной сферы профессионализма педагога выступают: побуждающая – вызывает потребность в педагогической деятельности, активность; направляющая – определяет характер цели педагогического труда; регулирующая – обозначает ценностные ориентации и мотивы педагогической профессии.

Рассматриваемая сторона профессионализма педагога представлена рядом категорий и близких к ним процессуальных характеристик, среди которых наиболее актуальны в антропологическом смысле следующие.

Потребность в профессиональном педагогическом труде – психическое состояние, создающее предпосылку к педагогической деятельности и вызывающее готовность к активности субъекта педагогической деятельности. Иначе её можно назвать профессиональной склонностью к педагогической деятельности.

Профессионально-педагогические интересы – форма направленности личности, создающая психологическую основу успешного овладения педагогической профессией и её осуществления. Это внешнее выражение процессов мотивационно-смысло-целевой сферы профессионализма.

Антропологические ориентиры современного педагогического образования максимально приближают направленность педагогической деятельности к гуманистической, сущностью которой является ученик как самоцель, а не средство манипулирования им. Её основными слагаемыми выступают направленность учителя на самого себя как субъекта педагогического взаимодействия; направленность учителя на «другого» как субъекта педагогического взаимодействия; направленность на способ организации этого взаимодействия. Эти слагаемые актуализируются на содержательном осознании гуманистических ценностей педагогической профессии.

Таким образом, гуманистическая направленность педагогического труда обнаруживает себя не только в мотивационной, но и операциональной сторонах профессионализма, подчёркивая некоторую условность их границ и доказывая необходимость подхода к профессионализму как целостному феномену.

Профессионализм педагога зависит от наличия и уровня развития общих способностей (необходимых для включения в любую трудовую деятельность – жизнеспособность и трудоспособность, саморегуляция, общение и др.), а также профессиональных и специальных способностей. Профессиональные способности – это те способности, которые необходимы для осуществления конкретной деятельности (в нашем случае – педагогической). Специальные способности (художественные, гуманитарные, технические) также могут быть востребованы профессиональной деятельностью. Это ресурсы личности, необходимые для более узкой реализации специализации и повышенной сложности труда.

Профессиональные способности соотносимы с профессиональными умениями и навыками, поэтому в содержании педагогических способностей всегда прямо или косвенно присутствуют последние: способность передавать знания в краткой и интересной форме, делать учебный материал доступным учащимся, способность понимать учащихся, базирующаяся на наблюдательности, педагогически волевое влияние на детей, организаторские способности для создания полноценного детского коллектива, способность связывать материал с жизнью и пр.

Педагогическое творчество – это не только условие достижения мастерства учителя, но и следствие овладения профессией, поскольку нередко профессиональное творчество опирается именно на опыт специалиста.

Антропологическое обоснование профессионализма педагога актуально и в связи с тем, что уровень и содержание компонентов обеих

его сфер во многом зависимы от психофизической природы человека, особенностей типа высшей нервной деятельности, качеств темперамента. Эти способности не ограничивают возможности личности в достижении профессионализма, но способны препятствовать или ускорять процесс его становления.

Антропологический базис педагогического творчества составляют преимущественно те же свойства, процессы, тенденции, которые присущи творчеству в целом.

Основной критерий и признак творчества – новизна. Но творчество – сложный противоречивый процесс, включающий как продуктивную, так и репродуктивную деятельность, при этом репродуктивная, противоположная продуктивной, является одним из условий творчества: творчество невозможно без актуализации прошлого опыта. Это подтверждается Л.С. Выготским, который говорит о том, что мозг сохраняет, воспроизводит, комбинирует, творчески перерабатывает прежний опыт и создает из его элементов новые положения и новое поведение.

Репродуктивная деятельность обеспечивает преемственность в творческом процессе, однако, будучи условием творчества, она не является его причиной, не приводит к нему неизбежно и, таким образом, выступает необходимым фактором творчества, но недостаточным. При одних условиях репродуктивная деятельность может быть неизменной замкнутой в себе, при других – способствовать реализации продуктивного творческого акта. Поэтому и новизна может быть: адаптивной – связана с приспособлением разработки к конкретным условиям учебного процесса; комбинаторной – конструкция создаётся путём различных сочетаний известных способов и приёмов; радикальной – содержащей принципиальную новизну.

Отличие педагогического творчества от творчества в других сферах в том, что оно не имеет цели достижения объективной новизны и социальной ценности (воспитание, развитие) человека. Лишь при высшем уровне творчества в практической педагогической деятельности – создании принципиально новых и высокоэффективных систем обучения и воспитания – имеет место объективная радикальная новизна. Поэтому общность творчества в целом и педагогического в частности складывается на основе единого психологического критерия, характеризующего сам процесс деятельности и определяющего её как творческую или шаблонную (способ получения результата, нового для себя).

Внешняя картина педагогического творчества состоит в том, что в процессе деятельности человек сталкивается с трудностями в реализации своих целей. Попытки преодоления этих затруднений путём простого воспроизводства безрезультатны, и в его деятельности наступает более или менее выраженная пауза, которая завершается найденным

решением, часто в неподходящий момент. Движущая сила индивидуального педагогического творчества – тоже постоянно возникаемое и разрешаемое противоречие между зафиксированными в педагогической технике типовыми действиями и необходимостью находить новые для решения возникающих в практике задач. Но черта педагогического творчества – регламентированность и «спрессованность» во времени, его этапы требуют оперативного перехода от одного к другому. Вторая черта – отдалённость проявления результатов педагогического творчества, что актуализирует потребность в аналитическом и рефлексивном умении прогнозировать возможности развития. Третья – сопряжённость с творчеством каждого субъекта непосредственного педагогического взаимодействия. Четвёртая – эмоционально-коммуникативная природа педагогического творчества, обуславливающая его категориальный характер: профессионально-педагогическое общение и управление творческим самочувствием в деятельности.

Механизм творчества, противопоставленного методическому нормативу, в то же время определяется нормативными и эвристическими (создаваемыми в поиске) элементами, операциональными и иррациональными, сознательными и интуитивными. Нормативное – значит закономерное; выбор как творческая операция тоже должен быть научно обоснованным. Нормативно-эвристическими показателями творчества педагога служат осознание и оценка себя как творца, своей профессиональной пригодности, соотнесение текущих педагогических задач с перспективными и др.

Творческое мышление в механизме творчества – качественная характеристика творческой индивидуальности, дискретный процесс последовательной смены операций, ведущая из которых – осознание проблемной ситуации. Фазы творческого мышления близки этапам всего творческого процесса.

Необходимая предпосылка педагогического творчества – творческий потенциал личности – система природных и социальных сил человека, позволяющих оптимально менять приёмы действий в соответствии с новыми условиями и побуждающих к творческой самореализации.

Результативность педагогического творчества зависима от наличия как общих и специальных способностей, так и креативности. Если принимать во внимание специальные способности, то они будут различны для учителей разных специальностей, так, специфический характер педагогического труда филолога предполагает иные, чем у учителя музыки, критерии этих способностей. Но, учитывая близость педагогической и актёрской профессии (на что указывал ещё А.С. Макаренко), их импровизационный характер, можно выделить следующие круги способностей к педагогическому творчеству (отвечающие за-

кономерностям сценической педагогики) – первый круг способностей (характерный для педагогической деятельности в целом) включает коммуникабельность, эмоциональную устойчивость, профессиональную зоркость, динамизм, оптимизм, гибкость мышления; второй круг (характерный для области искусства) – воображение, образная память, образное мышление, способность переводить абстрактную идею в образную форму, активная реакция на явления действительности, тонкая чувственность, общая эмоциональная восприимчивость, это и специфические художественные свойства личности и чувства, тонкий вкус, чувство меры, чувство формы, поэтические чувства, то есть способность в обыденном видеть неповторимое.

Творчество связано с творческой активностью личности – своеобразным психическим состоянием, выражающимся в готовности открыто и высокомотивировано создавать новый продукт. Она может возникать в процессе самой деятельности, приводя к творческому результату и выступая в этом контексте как творчество – психологическое свойство, которое сводится к интеллектуальной активности.

Теория и методика школьного музыкального образования в последнее время пополнилась огромным числом интересных альтернативных и авторских программ (Н. Терентьевой, Л. Куприяновой, И. Коншиной, М. Красильниковой, Е. Критской, Г. Сергеевой, Л. Школяр и др.), интенсивно работает ИХО РАО под руководством Л.В. Школяр и кафедра теории и методологии музыкального образования (зав. кафедрой, профессор Э.Б. Абдуллин), вышли в свет учебники и учебные пособия для студентов музыкально-педагогических факультетов; проводятся различные конкурсы и фестивали, не смолкают споры между сторонниками традиционного музыкального образования и приверженцами педагогики искусства. Нет такого музыкального факультета в нашей стране, который не внес что-то свое новое и интересное в систему подготовки учителя музыки, отвечающую требованиям и веяниям нашего времени. Но состояние преподавания музыки в школе все еще не удовлетворяет ни педагогическую общественность, ни родителей, ни самих учителей, ни школьников.

Решающее значение в улучшении положения в деле массового музыкального образования, на наш взгляд, имеют не только и не столько разного рода программы или «новые подходы» в музыкальном образовании, сколько личность самого учителя, его готовность к профессиональной деятельности.

Приоритетными профессиональными качествами учителя музыки Э. Абдуллин и Е. Николаева называют музыкальность, любовь к детям и эмпатийность, профессиональное мышление и самосознание, артистизм, креативность, личностную профессиональную позицию.

Профессиональный и личностный багаж учителя музыки, его духовный, культурный, нравственно-эстетический облик складывается из комплекса психолого-педагогических и специальных знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления музыкально-педагогической деятельности.

Проблема музыкально-творческой деятельности детей освещалась в работах Л.С. Выготского, Б.В. Асафьева, Л.Я. Брюсовой, П.Л. Гродзенской, Б.Л. Яворского и др. Вопросы развития музыкально-эстетической культуры учителя через разнообразные виды музыкальной деятельности отражены в трудах Э.Б. Абдуллина, Ю.Б. Алиева, Л.В. Горуновой, Д.Б. Кабалевского, Л.В. Школяр и др.

Основными видами музыкально-художественной деятельности учащихся на уроках музыки являются: информационный, практический, творческий, следовательно, на такую работу с детьми должны быть направлены усилия педагогов высшей школы, готовящих будущих учителей музыки.

С этих позиций рассмотрим возможности предметов «Хоровое дирижирование» и «Хоровой класс». Дирижерская деятельность сродни деятельности педагогической и воспитательной, поскольку проявляется в эмоционально-коммуникативной сфере в стадии общения, взаимодействия, важнейшей движущей силе творчества дирижера, педагога, режиссера. Существующая общность между дирижерским, режиссерским и педагогическим процессами заключается в целях и содержании их профессиональной деятельности.

Современная педагогическая наука выделяет в качестве основных педагогических способностей дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные, организаторские способности. Все перечисленные качества подразумевают наличие суггестивных (от латинского *suggestio* – внушение) и адаптивных (от латинского *adaptatio* – приспособление) качеств личности, которые в процессе коммуникации во многом предопределяют степень проявления других качеств. Процесс управления коллективом невозможен без коммуникации, без общения, способы которого весьма разнообразны. В современной психолого-педагогической науке педагогическое общение определяется как взаимодействие педагога и учащихся, обеспечивающее мотивацию, результативность, творческий характер и воспитательный эффект совместной коммуникативной деятельности.

Общаясь с хором, дирижер пользуется исполнительским показом, речью и неречевыми средствами общения (облик, жесты, мимика, интонация). Используя в своей работе речь, дирижер осуществляет информационную, выразительную, волеизъявительную сторону общения [4].

Здесь, прежде всего, нужно помнить о том, что психологической природе восприятия соответствует речь ясная, краткая, образная,

эмоциональная. Многословие дирижера, как правило, вызывает негативную реакцию хора, особенно если слова не подкрепляются убедительными показами или произносятся в раздражительном тоне. Верно найденный тон общения – половина успеха в достижении контакта с аудиторией. Для активизации интереса и развития коммуникативных связей большое значение имеет образность речи, ее интонация (тон речи, ее ритмико-мелодическая характеристика, чередование повышений и понижений голоса).

В свое время Д.Б. Кабалевский говорил о неделимом сплаве музыки и слова, о неделимости мыслей и чувств, ума и сердца народа, создававшего народные песни. Интонационная общность этих двух видов искусства рождается мыслями и чувствами человека и служит для общения людей друг с другом. Поэтому можно говорить о том, что на уроках музыки интонационная выразительность речи учителя способна совершенствовать пение детей, активизировать их певческую деятельность. Здесь имеется в виду поэтическая, образная речь, которая не только сообщает что-то, но воздействует на чувства человека своей образностью.

Такие средства художественной речи учителя, как метафора, олицетворение, слова-символы, гиперболы помогут в работе не только над художественным образом, но и в овладении вокально-хоровыми навыками

В специальной литературе не раз упоминалась сказка Е. Пермяка «На все цвета радуги» для знакомства и овладения тембрами человеческого голоса, о его возможностях говорит и повесть И. Тургенева «Певцы». Множество примеров словесного описания впечатлений от пения, музыки можно найти на страницах книг К. Паустовского, Д. Гранина, поэтов серебряного века и многих других писателей и поэтов. Накопление таких примеров должно осуществляться в классе хорового дирижирования уже с первого курса.

Музыкально-исполнительские знания, умения и навыки учителя музыки помимо владения инструментом и голосом пополнились в настоящее время музыкально-пластическим музицированием. Данный вид деятельности все чаще встречается на уроках музыки, дополняя и обновляя арсенал имеющихся методов интонационного постижения музыкального произведения, а также сценической интерпретацией музыкальных произведений, которая дает учащимся возможность многообразного проявления своих творческих способностей.

Занятия хоровым дирижированием на факультете искусств должны готовить студентов к такой работе со школьниками. Для этого необходимо, чтобы студенты, обращаясь к школьной песне, видели в ней источник художественного развития детей, могли передать в дирижерском жесте пластическое выражение художественного образа, мелодической

интонации, чтобы разучиваемая песня, даже при отсутствии нотной записи, стала для детей «видимой», а главное, понятной и близкой без теоретических объяснений. Подобная работа со студентами помогает им осмысленнее использовать свой дирижерский аппарат, почувствовать богатые возможности воплощения в жесте замысла авторов музыкального произведения, облегчает процесс технического освоения дирижирования, будит творческую фантазию, воображение, мышление.

Дирижер говорит на языке жестов. В своей знаменитой книге «Маски и душа» Ф.И. Шаляпин писал: «Жест есть не движение тела, а движение души ..., возникающий независимо от слова, выражающий ваше чувство параллельно слову». И далее: «... жестом при слове можно рисовать целые картины».

Большинство видных дирижеров сходятся на том, что жест в своем внешнем проявлении является результатом личностного отношения к произведению. Для нас особенно важно мнение И. Хабарова: «Если же внимание руководителя преимущественно направлено на формирование движений, то именно они, вольно или невольно, становятся доминирующим центром его деятельности. В результате техническая сторона незаметно превращается в самоцель... Так утрачивается ни более, ни менее, как верное чувство неопределенности художественного процесса» [1]. Таким образом, задачи преподавания дирижирования переплетаются с задачами вокально-хоровой работы с детьми в общеобразовательной школе. Теперь можно говорить о том, что любой учебный материал для учащегося школьника и для студента должен быть направлен на его художественно-образное постижение. К этому призывала Л. Горюнова в статье «Пение как состояние души»: «... необходимо идти не от теоретической закономерности тяготения интервалов, звукорядов, аккордов, а от того настроения, образно-содержательного «заряда», который несет в себе данный интервал или интонация в музыкальном высказывании композитора». Важно помнить, что «любой момент хорового исполнения должен проявлять себя как художественное явление, как образ. А так называемая работа над технической стороной должна выступать как рождение вариантов разного видения художественного образа» [2].

Неречевые средства общения (жест, мимика, интонация, манера держаться) – немалый вклад в установлении контакта с хором. Мимика дирижера выполняет особую функцию – служит индикатором эмоциональных проявлений, тонким регулятивным «инструментом» общения. Нередко на хоровой репетиции взгляд учителя действует гораздо сильнее, чем беседа.

В арсенале технологических решений преподавания искусства в школе существуют методы, направленные на активизацию восприятия

художественного образа музыкального произведения. Это методы эмоциональной и художественно-педагогической драматургии (Э Абдуллин, Л. Предтеченская). Но существующая практика показала, что студенты и начинающие педагоги не готовы к такой деятельности, не владеют умениями и навыками сценариста, режиссера-постановщика, необходимыми для создания урока, близкого по своим художественным качествам к уроку музыки как уроку искусства, раскрывающему музыку как «некое явление в мире». Причина этого видится в отсутствии четкой ориентации будущего учителя музыки на использование существующих интеграционных методов в курсе специальных дисциплин, в направленности учебных предметов на формирование готовности к интегративной художественно-педагогической деятельности, которая, помимо повышения эффективности обучения, способствует становлению всесторонне развитой личности самого педагога, обеспечивает широту его жизненного и профессионального кругозора.

Не будет открытием, если мы обратим внимание на близость деятельности педагога-музыканта и приоритетных качеств его личности с такими же показателями у актеров и режиссеров. Исследователи уже с разных позиций неоднократно раскрывали эту близость и указывали на необходимость и положительные результаты использования тех или иных методов при подготовке школьного учителя вообще и учителя-музыканта в частности. Однако на практике такое единение встретишь крайне редко. На наш взгляд, причина заключается в том, что получаемые детьми музыкальные впечатления вне школы через СМИ, намного богаче и интереснее для них в силу своей развлекательности и зрелищности. Поэтому интерес к музыкальному искусству у детей часто возникает не в результате уроков музыки, а через «шоу-диско-течное» воспитание вне школы, яркое и красочное, но достаточно далекое от настоящей музыкальной культуры. Современный учитель-музыкант должен находиться в постоянном поиске таких средств приобщения школьников к музыкальному искусству, которые были бы адекватны получаемым ими извне впечатлениям, с одной стороны, а с другой, – способствовали бы формированию вкуса, потребности в общении с высоким искусством.

«Вузовская музыкальная педагогика, – пишет С.А. Старобинский, – владеет приемами развития у будущих педагогов музыкального слуха, а также инструментальной, вокально-хоровой, дирижерской техники и т.д., но этого нельзя сказать о воспитании у учителя актерских и режиссерских качеств. Многократно приходилось наблюдать, как имеющие сформированный профессиональный аппарат выпускники педвуза, хорошо владея голосом, играя и дирижируя, а то и танцуя, не могли только одного – «сделать» урок.

Участие в театральном действии дает такую возможность. Поэтому в систему подготовки студентов к музыкально-художественной деятельности важным звеном может стать интегративный курс «Хоровой театр», который синтезирует в своей структуре все виды и способы музыкально-художественной деятельности, обеспечивая тем самым наиболее эффективные возможности для развития навыков и умений будущего учителя музыки, знакомит его с увлекательной, интересной для молодежи формой хорового исполнительства, творчески раскрепощает, будит творческую инициативу. Авторская программа хорового театра была опубликована в № 3 журнала «Искусство в школе» за 2003 г.

В сочетании со словом в таком жанре музыкального искусства как песня, где слово, по выражению К. Станиславского, – «что», а музыка – «как», создается синтетический образ, в котором музыка обогащает поэтический текст песни, делает его более выразительным и возвышенным. Музыка и слово подсказывает учителю-режиссеру то или иное действие, которое, в свою очередь, делает это действие наглядным, более выразительным и приближенным к жизни.

Кстати, в том, что приобретает или теряет произведение, когда его инсценируют, можно наглядно убедиться, исполняя, например, пьесу П.И. Чайковского «Баба Яга» сначала на фортепиано, потом хором, а затем с театральным действием.

Работая над хоровым спектаклем или инсценировкой песни, студенты делают для себя неожиданные открытия, такие, например, как открытие, сделанное в результате исполнения русской народной песни «Степь, да степь кругом». Написанная в мажоре, она заставляет задуматься над тем, почему трагическая ситуация стихотворного текста решена таким образом. Режиссерское решение песни (картина деревенских посиделок с внутренним ожиданием и беспокойством о близком человеке, надеждой на благополучное его возвращение. И эта надежда сбывается!) приводит к открытию того, что в песне сокрыта извечная надежда человека на лучшее. Для русского человека это особенно характерно. Исполненная в таком ключе песня приобрела новое звучание, раскрыла новые ее грани, заставила задуматься над тем, что не всегда однозначно то, что лежит на поверхности.

Музыкальная педагогика уже давно рассматривает урок музыки как произведение искусства, которому нужен сценарий и режиссура. В музыкально-педагогической литературе вопросы режиссуры урока связывались с необходимостью выстроить художественную деятельность учащихся на уроках музыки по единому сценарию общения и поведения учителя (А. Ершова, В. Букатов, Е. Кулинкович и др.).

Широко известна аналогия, которая проводится между работой школьного учителя и режиссером. Соотношение: «режиссер – актер» и «учитель – ученик» равнозначно по своим целям и задачам.

Режиссер-руководитель – «публичный человек», он, как и учитель, и дирижер, стоит перед классом, хоровым коллективом (труппой). У них одна задача: завоевать и удержать внимание, вызвать искреннюю заинтересованность материалом и, наконец, перейдя барьер условности, выйти на дорогу творчества, на учение с увлечением. Наблюдение показывает, что многим педагогам не хватает уверенности, и здесь причина не в образованности, а, вероятно, в незнании законов внимания, в некоторой закомплексованности. И тут на помощь приходит театр, который веками вырабатывал свои законы и секреты.

Для большей убедительности приведем несколько примеров. Прежде всего, напомним слова К.С. Станиславского: «Обыкновенно при создании атмосферы дисциплины хотят добиться ее сразу во всей труппе, во всех частях сложного аппарата театра. Для этого издают строгие правила, постановления, взыскания. В результате добиваются внешней формальной дисциплины и порядка. Никогда это не делается сразу, как всегда этого хотят добиться одним махом. Такая торопливость и нетерпение заранее обречены на провал. Подходите к каждому человеку в отдельности. Сговорившись с ним, а, сговорившись и хорошо поняв, чего нужно добиваться и с чем нужно бороться, будьте тверды, настойчивы, требовательны и строги».

Не правда ли, свежо и актуально, а главное очень похоже на ситуации, возникающие на уроках и имеющих место в современной лично ориентированной педагогике? Ведь каждый раз, то есть каждую репетицию (урок), перед режиссером (учителем) стоит одна главная задача – создание творческой атмосферы. Подобная задача с особенной остротой стоит и перед учителем музыки. И в том, и в другом случае результат – не цель, а скорее средство, средство для формирования творчески активной личности.

Сохранить увлекательность певческого искусства, хорового пения в общеобразовательной школе, активизировать данный процесс, избега «натаскивания» детей и утомительных «отработок», помогает художественно-синкретический метод, когда учитель «при необходимости что-либо подправить в пении детей не просто говорит «еще раз» и т.п., а изъясняется языком искусств, облекая учебные вокально-хоровые задачи в художественную форму, т.е. совокупность средств выразительности различных искусств направляет на выполнение необходимой вокально-хоровой задачи» [3, С. 13].

Интегративный характер современных школьных программ требует учителя, владеющего навыками и умениями художественной деятельности во всех областях искусства. Помочь будущему учителю музыки овладеть такой деятельностью обязаны предметы хоровых дисциплин, преподаваемых в вузе.

Литература

1. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования. – СПб.: Знание, 1993. – 180 с.
2. Горюнова Л.В. Пение как состояние души // Искусство в школе. – 1994. – №1. – С. 18.
3. Старобинский С.А. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе. – 2003. – № 3. – С. 16.
4. Живов В.Л. Хоровое исполнительство. Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Глобус, 2003. – 230 с.

3.4. Хореография как средство развития личности

По словам П.С. Гуревича, своеобразный антропологический поворот в общественном сознании согласуется с перемещением «центра интереса» многих наук на проблему человека. Педагогическая антропология как наука интегративная открывает перспективы разработки научных основ одного из самых неизведанных, но самого молодого по своему предназначению виду искусства – хореографии, с одной стороны. С другой стороны, хореография привносит в педагогическую антропологию средства развития всестороннего и полимодального, т.е. реализующего интеллектуальную и эмоциональную, физическую и духовную, ассоциативно-образную и художественную, нравственную и патриотическую формы становления личности.

Занимая особое место в социальной жизни общества, как на ранних этапах развития человечества, так и в настоящее время, хореография является одним из своеобразных институтов социализации людей, в первую очередь молодого поколения – детей, подростков и молодежи, а также выполняет и ряд других функций, присущих культуре в целом. Как вид искусства хореография отражает духовное состояние общества со степенью достоверности, позволяющей рассматривать ее как «сканер» общественного сознания, ментальности, настроения, потребностей человека. В нем синтетически отображаются и другие формы общественного сознания – наука, миф, религия, политика, право.

Искусство хореографии основано на музыкально-организованных, метафорических, образно-выразительных движениях человеческого тела. Хореография зародилось в глубокой древности. Уже в первобытную эпоху возник танец как обрядовое действие, как непосредственное выражение радости людей по поводу успешной охоты, победы над врагом, завершения работ и т.п. Постепенно теряя связь с конкретикой быденной жизни, танец формируется как искусство

(умение), воплощающее в себе красоту тела, богатство двигательных возможностей человека и, что самое главное, глубину его эмоциональных состояний.

Антропологический характер феномена танца проявляется в его объятии всех уровней человеческого существа. Специфичность хореографии заключается в единстве художественно-творческих, психо-физических, коммуникативных и кинетических проявлений человека, что определяет многосложность его исследования. Являясь одним из специализированных сфер культуры, хореография функционально отражает задачи интеллектуально-чувственного отображения бытия человека (воплощение замысла музыкального произведения), с одной стороны. С другой стороны, искусство хореографии основано на музыкально-организованных, условных, образно-выразительных движениях человеческого тела, т.е. воплощение замысла происходит в движении тела как своеобразного инструмента.

Понимание единой «сцепленности» составляющих человеческой природы в феноменологии танца, диапазон проявлений человека от телесного до духовного обращает внимание на интегративно-антропологический подход, учитывающий существование ряда иерархических уровней. Представления человека как индивида, субъекта, личности, индивидуальности, универсальности отражается в трехсоставной сути человека – телесной, душевной, духовной. При этом телесное бытие человека есть его характеристика как индивида. Душевная или собственно психологическая реальность соотносима с описанием человека как субъекта. Духовная суть человека раскрывается через личные, индивидуальные и универсальные формы бытия человека.

Для педагогической антропологии важно понимание духовного как нравственного самосознания личности. Непременным его условием является эмоциональное переживание. Эстетическое переживание, опосредованное искусством хореографии, «проясняет» нравственное чувство. Выразительность (экспрессивность, от лат. Expression – выражение; эмоциональность) телесно-двигательной активности на его музыкальной основе мотивирована возможностью чувственного (эмоционального) постижения художественной реальности. Недаром именно в эстетическом воспитании и образовании имеется уникальный опыт воспитания нравственного самосознания личности.

Эстетическая природа хореографических произведений предопределяет исполнение танца как индивидуальный творческий процесс. Эта духовная деятельность продолжается и после исполнения танца. Образы продолжают действовать, влияют на ранее сложившийся опыт. Здесь берёт начало развитие задатков, вкуса, чувства, художественной интуиции. Сила воздействия танца не исчезает с прекращением

непосредственного контакта с хореографическим произведением, напротив, только начинается, уходя вглубь нравственного существования человека, где исподволь, незаметно, интимно продолжает начатую работу, затрагивая все сферы его жизнедеятельности, влияя на мотивы, стимулы, ценностные установки и в результате – на поведение, человеческую личность в целом. Чем выше культура чувств в ее восхождении к духовным (неутилитарным) ценностям, тем выше нравственный критерий личности, которым она руководствуется в самых неожиданных жизненных ситуациях.

Хореография – сфера искусства процессуального творения образов и чувственного постижения, эстетических пространственно-временных характеристик телесно-двигательной активности. В подготовке к овладению искусством хореографии существуют две основные составляющие – техника исполнительского мастерства и художественная выразительность. Если первая определяет рациональное начало в танце, то вторая – эмоционально-чувственное. Овладение техникой связано с формированием определенного исполнительского навыка. Сформированность навыка констатируется, когда память действия переходит на мышцы. Переход к бессознательному движению разгружает сознание для решения задач образного воплощения музыки в танце. При этом только в свободном, природосообразном телесном движении раскрываются возможности персонализации личности в хореографическом творчестве.

Современные исследования показывают, что с развитием танцевального искусства отмечается тенденция в педагогической деятельности к спортивному азарту, увлеченность виртуозной техникой, что нередко достигается в ущерб кантиленности и одухотворенности пластики; художественность подменяется механистичностью, обезличенностью, что, в свою очередь, снижает уровень эстетического в танцевальном действе как искусстве. Педагогический вектор, направленный на совершенствование танцевальной техники актуализирует в значительной степени физическую компоненту ребенка. Будучи включенным в творческий процесс, ребенок превращается в некий механизм, ритмично выполняющий двигательный комплекс. При этом очевиден факт, что педагогическая цель подменяется средством.

Наряду с отмеченным, процессы глобализации, информатизации, ускоренные темпы жизнедеятельности взрослых и общества в целом оказывают подавляющее воздействие на психику ребенка, лишают его детства, полноты восприятия мира, порождают чувственно-двигательную скованность, комплексы неполноценности, оказывает разрушительное воздействие на его психическое и физическое здоровье. В этих условиях особая ответственность ложится на педагога. От его умения одновременно видеть проблемы ребенка, считывать его состояние по

внешним проявлениям, диагностировать его внутренний мир по чувственно-двигательным проявлениям и своевременно принимать корректирующие меры зависит благополучие ребенка, радость общения с искусством, возможность самовыражения в танце, развитие личности. Поиск педагогического решения отмеченной проблемы обращает наше внимание на интегрально-гуманистическое измерение – пристрастно (субъективно) переживаемую человеком символику – телесно-двигательную пластику.

Антропологическая мера чувственно-двигательного действия человека эксплицируется классиками (И.М. Сеченовым, С.Л. Рубинштейном, Н.А. Бернштейном, и др.) в понятии «двигательная пластика». Его производные – «пластичность», «пластический образ», «пластическое интонирование» «пластическая характерность» и др. – получили с давних времен широкое применение в хореографическом искусстве как инструментарий зрелищности хореографии. Однако до сих пор феномен телесно-двигательной пластичности не нашел в хореографии системного осмысления. Здесь представления о пластичности, именуемой чаще как пластика, достаточно размыты и противоречивы. У одних адептов хореографии пластика – это весь объект двигательных компонентов танца или балета. У других – уникальная форма проявления зрелищности телесности как «совокупность особых выразительных средств, которые не сводятся ни к танцу, ни к пантомиме». От танца эту форму, по их мнению, отличает отсутствие канонических принципов, а от пантомимы – четкая ритмизованность и повторяемость отдельных целостных по смыслу движений (пластических мотивов). У третьих пластика понимается как особое качество танцевального двигательного действия, придающее ему особую чувственность, одухотворенность. Если использовать терминологию К.С. Станиславского, то «пластика» привносит в понятие «телесности» некоторый подтекст консонантности музыки и эмоции (телесной музыкальности) [9].

«Живое» тело – это тело одухотворенное. «Человек, – писал Н.А. Бердяев, – есть принципиальная новизна в природе». Тело человека – культурное тело, оно одухотворено и подчинено высшим целям человека». «Форма человеческого тела, лицо человека духовно».

Обращаясь к социокультурной теории двигательного действия, мы обнаруживаем антропологическое понимание «одушевленности» телесности как «живого» движения, где телесность представляется как физический субстрат субъектности человека, материально оформившийся на пересечении физиологического, филогенетического, онтогенетического, культурологического и биомеханического.

Философские мысли Аристотеля (ок. 350) – «движению мира небесных светил противостоит движение в мире подлунном», Леонардо

да Винчи (ок. 1600) – «телесность потенциальна для постижения только в движении», Лоренцо Бернини (ок. 1680) – «человек никогда не бывает более похож на себя, чем когда он двигается», Эжена Делакруа (ок. 1850) – «можно схватить основные черты человека, если он в движении», И.М. Сеченова (1866) – «психический процесс начинается и заканчивается движением» обобщает С.Л. Рубинштейн [10] – «одним из свойств телесного движения является пластичность».

Тело человека, его движения – это индикатор его эмоционально-чувственной сферы. Если же чувства и переживания воплощаются в экспрессивном (выразительном) движении, то оно становится настоящим зеркалом, отражающим внутренние душевные состояния индивида. В психологической литературе понятие «выразительные движения» рассматриваются в контексте повседневного (невербального) общения между людьми и понимаются как неотъемлемый компонент эмоций человека (С.Л. Рубинштейн), как носители информации (сигналы) о его настроении, самочувствии, намерениях, отношении к окружающим и т.д. Под выразительностью движений подразумевается информативность, в которой слиты воедино значение, закрепленное в самом движении, и личностный смысл, проявляющийся в том, как выполняется движение. По мнению А.В. Запорожца, [5] значение движения прочитывается по «срочным фазическим актам», которые больше отражают предметные (объективные) особенности внешней ситуации; а личностный смысл усматривается в «позо-тонических компонентах», которые больше отражают личные (субъективные) особенности человека и переживаемого им самим отношения к внешней ситуации. В таком контексте движения человека не могут быть «не выразительными», т.е. не информативными, т.к. они всегда, по меньшей мере, сообщают о наличии или отсутствии переживания, отношения человека: информация об отсутствии чего-либо – это тоже информация. На этой важной психофизиологической закономерности основана огромная убеждающая сила искусства, которая как специфическая форма невербальной коммуникации является могущественным средством не только культурно-эстетического воспитания, но и нравственно-идеологического формирования личности, эффективной агитации любых идеологических позиций [5, С. 266]. И, таким образом, двигательная выразительность как инструмент воздействия на психику может быть употреблена как во благо, так и во зло.

Опираясь на труды И.М. Сеченова, С.Л. Рубинштейна, Н.А. Бернштейна, М.В. Волькинштейна, К.С. Станиславского, М. Фокина, Ф. Лопухова, Г. Добровольской, В. Никитина и др., мы определили сущность телесной пластики как личностно-значимую, переживаемую символику человеческого тела, проявляющуюся при выполнении осознанно орга-

низованного двигательного действия и/или неосознанного двигательного стереотипа.

Динамический стереотип (от греч. stereos – твердый, typos – отпечаток) – это относительно устойчивая система условно-рефлекторных действий высших животных и человека, которая вырабатывается в ответ на привычные, повторяющиеся в определенной последовательности раздражители и проявляется, например, в привычных и специальных навыках человека, имеет важное значение для приспособления организма к окружающей среде и может нарушаться при изменении поддерживающих его (привычных) условий.

Сложившийся в онтогенезе двигательный стереотип является не только основой телесно-двигательной культуры индивида, но и существенным фактором его здоровья. Практика постизометрической терапии (Й. Захсе, К. Левит, В. Никитин, В. Янда, К. Ghow и др.) доказала, что для восстановления функций психики достаточно осуществить коррекцию двигательного стереотипа, интегрируя в движение пластику. Несмотря на то, что двигательная пластика индивида является устойчивым генетически и социально обусловленным приобретением человека, она поддается формированию и коррекции. Трансформация телесного стереотипа влечет за собой изменения в эмоционально-чувственной составляющей телесно-двигательной культуры личности.

Наши исследования показывают, что высшая интеграция индивидуальных свойств человека представлена в его телесной пластичности. Под пластичностью при этом мы понимаем – мелковариативность нормативной пространственно-временной структуры телесно-двигательной активности человека под влиянием его субъектных модуляционных факторов. Телесная пластичность является таким физическим свойством телесного движения, через которое оно от механики физического «прорастает» во внутренний мир субъекта, а через него – в мир культуры и искусства.

Телесная пластичность – эксплицирует идею «Я» человека. По определению В.А. Петровского, «личность как субъект самого себя» включается в общественные отношения через потребность в персонализации. Персонализация – процесс, в результате которого субъект получает идеальную представленность («инобытие») – образ одного в сознании другого) в жизнедеятельности других людей (и, между прочим, в себе как «в другом») и может выступать в общественной жизни как личность. Сущность персонализации заключается в действительных преобразованиях интеллектуальной и аффективной (душевное волнение) потребностных сфер личности другого человека, которые происходят в результате деятельности индивида. Единственный эффективный путь удовлетворения потребности в персонализации – деятельность, поскольку именно посредством своей деятельности человек про-

должает себя в других людях, транслирует другим свою индивидуальность. Выделяя себя как индивидуальность, добиваясь дифференцированной оценки себя как личности, человек полагает себя в общности. Общность – необходимое условие существования личности.

Опираясь на предложение В.А. Петровским гуманистическое (ценность – человек) понимание личности как субъекта самого себя, как носителя идеи «Я», мы получаем возможность, с одной стороны, казалось бы, изначально только биологически детерминированные тело человека и его двигательную активность рассматривать как результат взаимодействия людей, как средство персонализации личности, иными словами, включить физическую компоненту человека в идеальный мир культуры. С другой стороны, свести понимание личности к более продуктивной для анализа, хотя и более емкой по содержанию, категории «Я».

«Я» – понятие, выражающее результат выделения человеком самого себя из окружающей среды, позволяющий ему ощущать себя субъектом своих физических и психических состояний, действий и процессов, переживать свою целостность и тождественность с самим собой, как в отношении прошлого, так и настоящего и будущего.

«Я» – есть тождество индивида с самим собой, данное ему в образе и переживании себя и образующее мотив его действий и отношений. В большинстве случаев на осознанном уровне самовосприятия человек не спрашивает себя «Кто я?». Человек знает, кто он. Меняется все вокруг. Относительно неизменным для человека остается лишь его тело.

Таким образом, образ тела – основа «Я». Устойчивость этого образа – необходимое условие устойчивости личности в целом.

В фундаменте психосоматического здоровья лежит целостность тела и разума, адекватность самоидентификации обеспечивает бесконфликтную социализацию личности.

Следовательно, если восприятие и переживание индивидом своей самотождественности образует внутреннюю и неотъемлемую характеристику его «Я», то можно утверждать, что телесно-двигательная культура личности – это прежде всего результат выделения человеком себя из окружающей среды (становления «Я») на основе анализа своей телесности. Следует заметить, что становление «Я» в онтогенетическом плане не только в психологии, но и в философии понимается как социализация.

Выделенные философско-психологические основания дают возможность рассматривать телесно-двигательную культуру личности в сущности как относительно устойчивую частично осознаваемую и переживаемую активную систему представлений индивида о своей телесности, которая проявляется в его стремлении к телесной персонализации, к физическому или ментальному освоению телесного движения.

Соответствующий психологический анализ позволяет выделить в «Я» (в образе «Я») три составляющие:

- когнитивно-оценочную (познавательную);
- эмоционально-чувственную;
- мотивационно-волевую.

Соответственно, телесно-двигательная культура личности может быть понята, по нашему мнению, как когнитивно-оценочная, эмоционально-чувственная и мотивационно-волевая составляющие идеи (образа) «Я» индивида продуцируемые его телесностью.

Сушность составляющих телесно-двигательной культуры личности мы понимаем следующим образом. Когнитивно-оценочная составляющая телесно-двигательной культуры личности - образ, самооценка индивида своей телесности, ее субъективной и социальной значимости. Эмоционально-чувственная составляющая телесно-двигательной культуры личности – переживания (аффекты, эмоции, чувства, смысл), продуцируемые у индивида его телесностью. Мотивационно-волевая составляющая телесно-двигательной культуры личности – стремление индивида действовать в направлении удовлетворения потребности в персонализации посредством своей телесности, порой вопреки внутренним и внешним препятствиям.

При таком ракурсе рассмотрения составляющих телесно-двигательной культуры известная декларация о том, что целью хореографического воспитания является содействие всестороннему гармоничному развитию личности, приобретает конкретно-теоретический аспект: адекватное возрастной телесности развитие выделенных составляющих телесно-двигательной культуры личности. Средства достижения этой цели, очевидно, существенно различны для каждого возрастного периода.

Детство – самый значительный период в жизни человека. От того, каким оно будет, зависит то, насколько человек будет подготовлен к жизни, насколько богат и гармоничен будет его духовный мир, каковы будут его эстетические и художественные предпочтения и интересы, система ценностей и идеалов, насколько полно раскроются задатки и проявятся способности. Детство – это период, в который активно формируется личность человека, а значит и будущее мира. Немецкий богослов 19 века Толука образно раскрывает значение этого периода в жизни человека, общества, социальной и государственной структуры: «Я думаю, что мир управляется из детской».

Становление – это возникновение, образование чего-либо в процессе развития. Под развитием следует понимать характеристику качественных изменений объектов, проявления новых форм бытия, инноваций и нововведений и сопряженную с преобразованием их внутренних и внешних связей. Выражая прежде всего процессы изменений, развитие предполагает сохранение системного качества развивающихся

объектов. Исходя из такого понимания развития, можно говорить о непрерывном развитии человека в течение всей своей жизни. Однако педагогику интересует в первую очередь период развития человека до наступления его зрелости. Надежным показателем наступления зрелости признается эмоциональная зрелость.

В психофизиологическом развитии (взрослении) человека выделяют следующие периоды: пренатального (внутриутробного) развития; младенчество (первые два года жизни); раннее детство (от двух до шести лет); среднее детство (от шести до двенадцати лет); подростковый и юношеский возраст (от 12 до 20–24 лет). Основой для выделения этих периодов являются качественные скачки в психофизиологическом развитии человека. Кроме этого, каждому возрастному периоду соответствует определенная возрастная сенситивность. Возрастная сенситивность – присущее тому или иному возрастному периоду жизни человека оптимальное соотношение условий для развития определенных свойств и процессов (иногда употребляется в этом же смысле термин сензитивность). Преждевременное или запаздывающее по отношению к сензитивному возрасту обучение и воспитание могут оказаться недостаточно эффективными, что неблагоприятно сказывается на развитии личности. Б.А. Никитюк отмечает, что отсутствие материнской (или заменяющей ее) ласки, эмоциональная неухоженность ребенка ведут к проявлению в нем агрессивных наклонностей. До определенного момента времени этот процесс, вероятно, обратим. Создав для такого ребенка достаточное эмоциональное окружение, можно уменьшить или снять проявления дистресса и связанную с ним агрессивность [8, С. 99].

Сфера генезиса (зарождения и последующего развития) телесно-двигательной культуры личности, очевидно, также имеет свой сенситивный период.

Телесно-двигательная культура личности, как показано выше, относится к феноменам психолого-педагогического порядка. Поэтому анализ трудов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Л.В. Занкова и ряда других позволяет выделить возрастной период, сенситивный для зарождения и становления телесно-двигательной культуры личности.

С первых дней жизни человека двигательная активность является необходимым условием его развития. Младенчество для ребенка – открытый период для становления сенсорной сферы и элементарного действия. Зрительно-направляемое доставание, прогрессирующее умение ребенка использовать возможности своих рук, другие простейшие локомоции и их следствия (голос матери, звук упавшей игрушки) порождают первые сенсорно-перцептивные образы, являются источни-

ком самозабвенного наслаждения. Становление грубой моторики, овладение возможностями крупных мышц и всего тела дают возможность ребенку выделить себя из среды. Уже двухлетние дети имеют некоторое представление о себе. К 21 месяцу ребенок способен узнавать себя в зеркале. Это свидетельствует о зарождении в нем самосознания, начале становления личности. С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что если личность несводима к ее сознанию и самосознанию, то она и невозможна без них. Человек является личностью, лишь поскольку он выделяет себя из природы.

В период с 2 до 6 лет, по мере того как тело меняет свои размеры, пропорции и формы, ребенок перестает выглядеть младенцем. Происходящее в то же время быстрое развитие мозга ведет к расширению когнитивных возможностей ребенка и к такому развитию грубой и тонкой моторики, которое невозможно в младенчестве.

В дошкольные годы дети совершенствуют свои двигательные навыки и качества. Наиболее заметные изменения в этот период затрагивают грубую моторику – способность совершать движения большой амплитуды, к которым относятся бег, прыжки, бросание предметов. Развитие тонкой моторики – способность совершать такие точные движения малой амплитуды, как письмо, пользование вилкой и ложкой, происходит медленнее. У дошкольников сложно провести границу между физическим, моторным и перцептивным развитием, с одной стороны, и когнитивным с другой. Все, что ребенок делает в течение первых лет своей жизни, становится основой не только для формирования двигательных навыков, но и для когнитивного, социального и эмоционального развития. Следовательно, именно период раннего детства сенситивен для становления «образа Я» индивида. Как раз в этом возрасте не только идет бурное его физическое развитие, но и происходит зарождение когнитивно-оценочной и эмоционально-чувственной составляющих телесно-двигательной культуры личности.

Эмоция с позиций аксиологического подхода к образованию – это основа духовного развития детей. Духовное становление ребенка связано с познанием ценностей окружающего мира. По мнению Маурера, эмоции сами представляют порядок интеллекта и демонстрируют его уровень и показатели – гибкость, логику, скорость, широту и т.п. В познавательном процессе эмоциональные переживания дошкольника выступают как способ и ценность познания, где приоритетной выступает эмоция удивления. В свою очередь А.Адлер отмечает, что эмоции по своему функциональному значению являются важнейшей образующей стилиа жизни человека. То есть, ценностно ориентируя эмоциональные проявления ребенка, педагог тем самым способствует становления его образа, стилиа жизни.

Дошкольники открывают возможности своего тела и учатся владеть им. Если дети обходятся без посторонней помощи при выполнении основных действий, они становятся уверенными в себе. Если же их усилия достичь самостоятельности подрываются критикой или наказанием, они считают себя виновными в неудаче, испытывают стыд и сомнение в себе.

В последнее время ученые расходятся в своих взглядах на природу когнитивного развития, но все они соглашаются с тем, что диапазон когнитивных возможностей ребенка в раннем детстве расширяется самым кардинальным образом. Традиционно с когнитивным развитием ребенка неразрывно связывают языковое общение. Однако не только оно определяет гармоничность формирования составляющих телесно-двигательной культуры ребенка.

Стремительные изменения размеров и пропорций тела в дошкольном возрасте являются зримым свидетельством роста ребенка, но параллельно происходят невидимые физиологические изменения, прежде всего в его головном мозге. Когда дети достигают 5-летнего возраста, их головной мозг становится по своим размерам почти таким же, как у взрослого человека. В контексте настоящего исследования особый интерес представляет латерализация функций головного мозга ребенка.

Как известно, головной мозг состоит из большого (конечного мозга) и ствола. Большой мозг разделяется продольной щелью на два полушария: правое и левое. Полушария соединяет межполушарная спайка – мозолистое тело, в состав которого входят волокна, связывающие в основном симметричные участки коры больших полушарий. Каждому из полушарий присущи специфические способы обработки информации. Такое распределение функций между полушариями называется латерализацией. Паттерны функционирования головного мозга и специализация полушарий, включая предпочтение правой или левой руки, становятся относительно устойчивыми именно в период раннего детства.

Выяснено, что основными функциями левого полушария являются: устная речь; чтение; письмо; вербальное мышление; размер прозы и поэзии; ритм музыки; название цветов; классификация цветов; счет; правая часть внешнего пространства; интерпретация мимики и жестов; логика; наука; математика. Правого – зрительно-пространственные образы и представления; чувство юмора; эмоциональная окраска речи; интонация устной речи; звуковысотные отношения, тембр и гармония в музыке; пространственные понятия и представления; стереоскопическое зрение; вращение в пространстве; распознавание мимики и жестов; эмоциональные реакции; творческое мышление; воображение; восприятие музыки; восприятие живописи.

Известна также гипотеза К. Сагана, согласно которой наиболее творческие создания культуры, правовые и этические системы, искусство

и музыка, наука и техника, являются результатом совместной работы правого и левого полушарий. Он даже предполагает, что «человеческая культура является функцией мозолистого тела».

В многочисленных исследованиях последних лет отмечается неравномерность развития полушарий мозга в различные возрастные периоды. До двухлетнего возраста опережающая тенденция характерна для правого полушария. Ускоренное развитие левого полушария отмечается в возрасте 3–6 лет. До периода полового созревания вновь может преобладать динамика развития правого полушария. Неравномерность развития полушарий многие годы оказывается в центре внимания психофизиологов. Дело в том, что обнаружена устойчивая связь между латерализацией и расстройствами психики.

Каковы же известные современной науке причины возрастной латерализации головного мозга? Существует несколько моделей, объясняющих эту связь. Одна из наиболее известных – «модель способа познания», которая рассматривает определенные формы психических заболеваний как результат нетипичного способа обработки информации, который проистекает из неоптимального использования связанных с полушариями функций. Согласно этой модели, в полушариях нет функционального дефицита как такового; болезнь является следствием неадекватного вовлечения полушарий в процессы обработки информации. Это подтверждают исследования Э. Леннеберга, который пришел к выводу о том, что латерализация связана прежде всего с вербальной и невербальной коммуникацией.

Вербальная (речь) и невербальная коммуникации позволяют человеку использовать два канала, две подсистемы получения и обработки информации. В настоящее время накоплено много данных о важной роли невербальных средств коммуникации (жестов, мимики, пантомимики, невербальных компонентов речи) в жизни человека. Невербальная коммуникация – функция правого полушария. Способностью к невербальным коммуникациям обладают и животные. Она раньше вербальных способностей проявляется в онтогенезе. Эволюционно-историческая древность невербальных функций позволила выдвинуть предположение о постнатальном правополушарном приоритете в латерализации мозга. Данные, полученные при обследовании больных с левополушарными повреждениями мозга, позволяют авторам выдвинуть гипотезу о том, что правое полушарие специализируется на коммуникации посредством иконических знаков, а левое на коммуникации символических. Иконические знаки являются формой образных представлений. В работе С. Шонен и Э. Метиве на основе анализа физиологических и психологических данных, полученных в экспериментах на животных, младенцах и взрослых, также обосновывается гипотеза об опережающем развитии правого полушария в раннем онто-

генезе человека. Многие исследователи считают важным тот факт, что на первых этапах онтогенеза происходит непрерывное образное накопление информации о мире для дальнейшей ее детализации в дискретные образы и схемы.

Однако в раннем детстве, в связи с активным овладением речью, развитие правого полушария замедляется, начинает прогрессировать левое полушарие.

Неравномерное развитие полушарий сказывается на интеллектуально-эмоциональном состоянии человека. У «левополушарного» человека страдают виды психической деятельности, связанные с образным мышлением; он не воспринимает интонационного состава речи, мелодии; словоохотлив, имеет богатый словарный запас; у него усилены виды психической деятельности, лежащие в основе абстрактного мышления; наблюдается склонность к классификации. Отличается положительным эмоциональным тонусом. «Правополушарный» человек демонстрирует резкое снижение речевых способностей; классификация нарушена; объясняется охотнее мимикой и жестами; хорошо различает интонации; отличается образным мышлением. У такого человека преобладают отрицательные эмоции.

«Пространственное» правое и «временное» левое полушарие обладают способностями, позволяющими им вносить важный вклад в большинство видов когнитивной деятельности. Комплементарностью специализированных функций двух полушарий определяется то, что модели действительности, конструируемые нормальным мозгом и качественно отличные от простого суммирования типов репрезентационных стратегий, свойственных каждому отдельному полушарию, дают человеку возможность видеть и воспринимать окружающий мир во всем его многообразии.

Результаты приведенных выше психофизиологических исследований, а также многочисленные отечественные психолого-педагогические работы последнего времени обращают внимание на недостаточность развития эмоционально-чувственной составляющей личности взрослого организма, ставят проблему серьезной инвентаризации целей, задач, принципов, содержания, форм и методов работы с детьми и подростками, стремятся локализовать эффективные психолого-педагогические средства влияния на сложившуюся ситуацию. Кризис образования в современном мире обращает внимание на мысли выдающихся педагогов и мыслителей прошлого, справедливо считавших культуру неотъемлемой частью образования подрастающего поколения. Естественно, что внимание исследователей привлекает прежде всего та область общественной жизни, в которой «эмоциональные переживания составляют ее сердцевину, нерв самого явления – искусство».

Следует отметить, хореография как вид искусства направлена не на массы, а обращена к личности, к субъекту, что во многом определяет силу его эмоционального воздействия на личность. Пластическая выразительность движений в танце, с одной стороны, отражает качество эмоционального проживания, смыслового наполнения движений, а с другой, – это способность ребенка передать другому человеку свои индивидуально переживаемые смыслы. Пластичное двигательное действие как образное выразительное движение связано с продуктивным воображением. Л.С. Выготский отмечает, что детскому воображению присуща двигательная природа, и она наиболее органично развивается, когда ребенком используется «действенная форма изображения при посредстве собственного тела». Включаясь «всем телом» в творческий процесс, ребенок импровизирует, обретает внутреннюю свободу.

Ведущей задачей педагога-хореографа в работе с детьми является развитие целостного восприятия и переживания ребенком развернутого содержания музыкального, чувственного и телесного образа. При этом у ребенка спонтанно включаются механизмы эмоционально-телесного самовыражения. У детей с гиперактивным поведением особенно ярко выражены отрицательные эмоции, источником которых является их тело: невозможность точной координации, недоразвитие тонкой моторики. Движения гиперактивного ребенка весьма часто оказываются поводом для отрицательных оценок даже со стороны близких людей и, соответственно, для возникновения у ребенка отрицательных эмоций. Состояние тела, организма, особенности внешности, фигуры влияют на мироощущение ребенка. Поэтому одной из задач педагога-хореографа является укрепление чувства безопасности и обеспечения телесного комфорта, поддержанию оптимального телесного сознания на занятиях танцевально-ритмической гимнастикой, хореографией.

Посредством выразительных движений ребенок создает образ (игровой образ) конкретного персонажа. Игровой образ отвечает природе образного мышления ребенка и поэтому оказывается оптимальным как с точки зрения интересного для ребенка содержания деятельности, так и с воспитательной стороны (поступка персонажа). Произвольное и осмысленное двигательное-пластическое воплощение игрового образа постепенно развивает у ребенка способность к управлению собственными эмоциями и затем способность к регулированию собственного поведения в целом.

В работах Л.С. Выгодского, А.Н. Леонтьева и др. обозначены четыре этапа в развитии эмоций детей, обусловленные их возрастом. На первом этапе у детей появляется способность к «заражению» эмоциональным состоянием другого в непосредственном взаимодействии. С точки зрения А.Н. Леонтьева, чувства превращаются в мо-

тив поведения, в побуждение к действию, и поведение ребенка регулируется больше эмоциями, чем рассуждениями. Для второго этапа развития эмоций характерно зарождающееся у ребенка умение подчинять свои действия словесной инструкции взрослого. Ребенок достаточно независим как от непосредственного влияния ситуации, так и от эмоционального состояния близкого человека, которое уже не «заражает» его. На третьем этапе наблюдается изменение содержания аффектов, выражающееся в возникновении особых форм эмпатии (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович). Эмоции начинают предвосхищать ход выполнения действий и выполняют коррекционную роль. Четвертый этап характеризуется «интеллектуализацией аффекта». Ребенок может предвидеть результаты своей деятельности и поведения. Сложные, двойственные переживания определяют возникновение способности действовать в соответствии со свободно принятой внутренней позицией. Дифференциация внешнего и внутреннего означает появление мира чувств. Познание эмоционально себя и других приводит к равновесию между собственным миром и общественными нормами поведения. Развитие эстетического сознания связано с познанием ценностей окружающего мира посредством художественных образов, стимулирует развитие качеств личности ребенка, способствующих осознанному проживанию существующей реальности и здесь берет начало его духовное становление.

Если в дошкольном возрасте в художественном образовании ребенка главную роль играет формирование эстетического отношения к окружающему миру, которое в основном осуществляется через синкретические художественные (синтез искусств) проявления, органически вписанные в его собственную жизнь, то в начальной школе формируются базовые основы, приобретаются первичные сведения, на почве которых в дальнейшем сложится как система эстетических знаний, так и собственные художественно-практические навыки ребенка.

В младшем школьном возрасте характерным является проявление активности – моторной, сенсорно-перцептивной, интеллектуально-волевой, мотивационной и эмоционально-выразительной, что составляет основу хореографической деятельности. В этом возрасте становится активным весь комплекс «психического строительного материала», необходимый для формирования художественно-творческого мышления: сенсорно-перцептивная активность обеспечивает богатое слуховое восприятие; моторная активность позволяет прожить, «отработать» движениями разного типа и уровня метроритмическую и временную природу музыки; эмоционально-выразительная активность служит залогом эмоционального переживания музыки; интеллектуально-волевая активность способствует как возникновению внутренней мотивации,

так и целеустремленному «прохождению всего пути», как отмечает В.М. Подуровский, процесса художественного мышления.

В организации педагогической деятельности необходимо учитывать наиболее встречающиеся процессы и способы воображения: агглютинация (слияние отдельных элементов в один образ), акцентирование (выделение или подчеркивание какой-либо детали в создаваемом образе), гиперболизация (увеличение или уменьшение предмета или его частей), схематизация (сглаживание различий между предметами), типизация (выделение наиболее существенного). Ребенок в своем воображении создает образ того, к чему он испытывает живой интерес, что для него имеет большое значение. Отбор отдельных черт образов, ранее воспринятых, и объединение в новый образ происходит в соответствии с теми задачами, которые перед ним поставлены.

Богатство высокохудожественного репертуара и его доступность для освоения младшим школьником с учетом личностных предпосылок создает основу формирования художественного вкуса ребенка, расширяет его творческий потенциал. При этом, с одной стороны, педагог получает информацию о внутреннем мире ребенка, с другой, – проектирует вариации и трансформации образов, позитивно воздействующих на эмоционально-духовную сферу ребенка.

Переживание есть суть, сердцевина эмоционального процесса, который включает в себя предчувствия, состояния неопределенности, проблему выбора, само переживание и, наконец, эмоциональное успокоение. Переживание – пружина любого психического акта, действия. По мере приобретения опыта эмоции приобретают определенную направленность и относительную устойчивость, постепенно превращаясь в чувства. Только став предметом устойчивых чувств, непосредственные переживания становятся реальной мотивацией к поступкам, реальным побуждением к деятельности. Однако «сигнальное значение» эмоционального является предпосылкой для продуктивных рациональных действий индивида, поскольку «аффективная память» является наиболее действенной в процессе накопления личностью индивидуального опыта (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев). Конкретные факты и образы могут с течением времени исчезнуть из памяти, а эмоциональное впечатление и характеристика останется с человеком на всю жизнь.

Недостатки эмоционального развития детей, отмечает А.Н. Малюков, приводят к угасанию значения эмоционально сложных человеческих чувств, так и не востребованных за ненужностью. Сложность заключается в том, что самостоятельное осознание многих чувств придет гораздо позднее (по мере накопления опыта: объема информации, возможности ее переработки и оценки) в связи с возрастанием значения левополушарного мышления. Но невостребованные чувства «угасают» гораздо раньше из осмысления, утрачиваясь для личности

почти безвозвратно. Это путь к эмоциональной глухоте, к бесцветному восприятию поступающей на анализаторы информации, путь к очерствлению души ребенка. Одна из стратегических задач педагога – помочь ребенку осмыслить и упорядочить эмоциональные впечатления путем постоянного возвращения к ним и расширения их палитры.

В основной средней школе подростки, овладевая языком хореографического искусства, способны самостоятельно постигать хореографические произведения, что создает предпосылки для собственной художественной деятельности. В подростковом и юношеском возрасте физические данные и экспрессивные телесно-двигательные особенности приобретают первостепенное значение. Акцентируются позитивные эмоциональные состояния. Подростки, как правило, еще не в состоянии понять телесно-двигательную пластичность взрослых и адекватно ее оценить. Однако признаки грациозного исполнения, ярко выраженного эмоционального танцевального действия они могут выделить. По мере накопления жизненного опыта они начинают более многогранно воспринимать и оценивать себя и других. Наличие эстетического идеала как меры воплощения красоты в искусстве и жизни создает основы творчества в любой избранной сфере деятельности.

Поступая в средние специальные и высшие учебные заведения, молодые люди приходят к полноценной социально-культурной самоидентификации, осознавая свою принадлежность к определенному культурному слою с его особыми художественно-эстетическими представлениями и вкусами, на основе которых складываются определенные приоритеты и в собственном художественном творчестве – независимо от его профессиональной или любительской направленности.

Литература

1. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – № 3. – С. 10.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: Избранные психологические исследования. – М.: Наука, 1956. – 456 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
4. Дмитриев С.В. Антропный принцип в теории двигательных действий / Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательного действия. – Н. Новгород: НГПУ, 1997. – С. 33–55.
5. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. – М.: Наука, 1960. – 566 с.
6. Зинченко В.П. Как возможна поэтическая антропология // Человек. – 1994. – № 6. – С. 16.

7. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту: Перту, 1974. – 345 с.
8. Никитюк Б.А. Интеграция знаний в науках о человеке. – М.: Пресс, 2000. – С. 99.
9. Станиславский К.С. Из записных книжек. – М.: ВТО, 1986. – С. 47.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 546 с.
11. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: Инфа-М, 1998. – 528 с.
12. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Владос, 2001. – 320 с.
13. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. – Дубна.: Феникс, 1999. – 256 с.

3.5. Визуализация эмоциональных состояний человека и природы методами и средствами формальной композиции

Модернизация современной российской системы образования поставила перед педагогической наукой и практикой ряд серьезных задач, ориентированных на воспитание готового к диалогу с окружающим миром человека. Радикальные изменения, происходящие в современном обществе, его высокий динамизм развития, внедрение принципиально новых технологий поставили общее и профессиональное образование перед необходимостью воспитания творческой личности, способной самостоятельно воспринимать и оценивать новую информацию, генерировать новые профессиональные идеи. В решении этих проблем особую роль призвано сыграть искусство.

Искусство привлекается педагогической антропологией в качестве одного из своих важнейших источников: его содержание и методы используются педагогической антропологией для понимания многообразных факторов становления и изменения характеров на протяжении жизни человека. Искусство дает ценный материал для педагогической интерпретации, выводов и гипотез. Изучая человека с помощью обобщенных и одновременно индивидуализированных образов, искусство обладает колоссальной воспитательной силой и эвристическим потенциалом.

Изобразительное творчество раскрывает личность, её отношение к окружающему миру соответственно возрастным и индивидуальным особенностям, нравственным представлениям человека. Изобразительное творчество – составная часть системы эстетического воспитания, средство развития личности. Способности к изобразительному творчеству развиваются на основе природных задатков, связанных с такими особенностями нервной системы, как чувствительность анализаторов, сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов, через формы художественно-творческого познания – чувственное, интеллектуальное и

творческое. Чувственное познание базируется на процессах ощущения и восприятия, которые направлены на контакт с внешней средой. Интеллектуальное познание необходимо для проникновения в сущность исторических событий и логику происходящего в настоящем.

Существует большое разнообразие методик оценки эмоциональных состояний человека (медицинские, психологические, функциональные и т.д.). Авторы предлагают принципиально новый вид оценки и визуализации эмоциональных состояний человека и природы средствами формальной композиции.

Композиция в изобразительном искусстве связана с необходимостью создать художественный образ, определить последовательность изобразительных приёмов, организующих идейно-художественное целое. И в научной литературе, и в практическом словоупотреблении, композиция – это нечто противоположное механической работе. Композиция – работа умственная с непрерывным участием воображения, представления и памяти.

В основе методики оценки лежат средства и инструменты формальной композиции, которую в своем творчестве используют архитекторы, дизайнеры, художники. Особенностью представленной методики является её универсальность:

- методику можно использовать в процессе пропедевтического курса для выработки определенных навыков и накопления знаний, необходимых для будущей профессии дизайнера, художника-педагога;

- методику можно использовать как инструмент для оценки эмоциональных состояний человека и природы и демонстрации этих состояний методами пластических искусств.

В основе методики лежит выделение последовательно выполняемых действий по принципу алгоритма, причем в каждом разделе создаются предпосылки к следующему этапу в виде «интеллектуальных мостиков», соединяющих различные этапы методики.

Основа методики строится на имеющемся у студентов опыте, первичных навыках и знаниях в области изобразительного искусства (владение технологией акварельной отмывки, владение техникой аэрографии, знание теории цветовых контрастов и нюансов, владение приемами создания фактур и создания художественного образа). Создание художественного образа студентом зависит от его способности к абстрагированию, анализу и синтезу предметов и явлений, т.е. от качества мышления. В отличие от мышления человека, решающего математическую задачу, мышление человека в изобразительной деятельности характеризуется тем, что объектом анализа служит информация, включающая личное отношение к объекту изображения.

Большое значение в методике отдается возможностям цвета. Цвет – это свойство предмета вызывать определённое зрительное ощущение

в зависимости от длины световой волны солнечного спектра, которую он отражает. Проблема цвета под различными углами зрения изучается в настоящее время в целом ряде наук и научных дисциплин. Физика изучает энергетическую природу цвета, физиология – процесс восприятия человеком цветом глазом определенной длины и превращения их в цвет, психология – проблемы восприятия цвета и воздействия его на психику, биология – значение и роль цвета в жизнедеятельности живых и растительных организмов, математика разрабатывает методики измерения цвета.

Художники XX века разрабатывали свои теории цвета, так, Казимир Малевич связывал цвета с геометрическими фигурами. Василий Кандинский сопоставлял цвета и звуки: желтый – труба, синий – от флейты до органа, зеленый – скрипка, красный – фанфары, фиолетовый – свирель. Художник отмечал, что от вида красок зритель получает практически физическое ощущение вкуса: «Когда человек набирается опыта, предметы вокруг получают внутреннюю ценность и начинают «звучать»... Цвет – это клавиша... Художник есть рука, которая посредством той или иной клавиши целесообразно приводит в вибрацию человеческую душу».

Цвет и форма выполняют две независимые функции – информативную и эстетическую, но как бы ни была ценна информация, если в работе отсутствует цветовая, пластическая и композиционная целостная композиция имеет ньюность, то работа теряет свою художественную выразительность. На втором этапе эксперимента студенты занимались переводом смысловых вербальных форм в знаково-символическую форму. Составлялась блок-схема будущей композиции, особое внимание на этом этапе уделяется качественно-количественным характеристикам разделов блок-схемы, т.е. выполнялось несколько вариантов композиции. В целом методика выполнения задания представляет ряд последовательно выполненных действий:

1. Вербальный анализ выбранных состояний человека и природы; в процессе оценки состояния выявляются значения, способствующие переводу в знаковые структуры (теплый, яркий, активный, пассивный, резкий, грубый и т.п.).

2. На основании полученных знаковых ассоциаций разрабатывается блок-матрица будущей формальной композиции: цветовая и тоновая матрица; матрица пятен – геометрическая характеристика цветовых пятен композиции, матрица линий – геометрическая характеристика линейного изображения; матрица фактур – фактурные характеристики композиции.

3. Используя блок-матрицу, разрабатываются эскизы будущих композиций.

4. После обсуждения полученных композиций совместно с руководителем выбирается наиболее удачная композиция и выполняется в заданном формате с использованием различных техник: акварельная отмывка, гуашевая и темперная живопись, трафаретная печать, аэрография, нетрадиционные техники рисования и др.

5. После выполнения композиций в утвержденном варианте проводится групповой просмотр работ с обсуждением и определением наиболее удачных композиций.

Основные трудности студенты испытывали на стадии анализа состояний и их описания с фиксацией свойств и средств выражения в блок-матрице. Стоит отметить, что, как правило, студенты изображали позитивные состояния человека и природы.

В процессе эксперимента методика апробировалась на занятиях в трех академических группах ГОУ ВПО СГПИ (И1Диз, И4Диз, 2И) по программе «Пропедевтика» и «Живопись», руководители эксперимента Дмитриенко Н.А., Петрова Л.Е., Бударин Ю.П. Результаты проделанной работы демонстрировались на IX и X международных фестивалях дизайна на КМВ «ФЕРОДИЗ», где получили высокую оценку (диплом фестиваля 2008 г.). В 2007 г. в фойе института (ул. Пирогова) была проведена выставка работ студентов, посвященная IV международной научно-практической конференции «Антропологические основы современного педагогического образования».

В процессе выполнения формальных композиций в условиях эксперимента студенты освоили новую методику оценки эмоциональных состояний человека и природы; получили представление о сложности и серьезности будущей профессиональной деятельности, связанной с человеком; научились творческому подходу при решении сложных задач формообразования; студенты научились обоснованно и критически относиться к результатам собственного творчества и творчества коллег. Антропологическое знание обогатилось ещё одной методикой наглядной демонстрации художественно-образных возможностей искусства в передаче эмоционального состояния человека.

Литература

1. Бим-Бад Б. Очерки по истории и теории педагогики. – М.: УРАО, 2003. – 269 с.
2. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
4. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись. – М.: Высшая школа, 1992. – 270 с.

5. Лисаковский И.Н. Художественная культура. Понятия. Значения. Словарь-справочник. – М.: РАГС, 2002. – 240 с.
6. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
7. Реан А.А. Психология изучения личности: учебное пособие. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 2001. – 288 с.
8. Сурина М.О., Сурин А.А. История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету). – М.: Март, 2003. – 352 с.
9. Творчество в искусстве – искусство творчества / Ред. сост. Л. Дорман. – М.: Наука; Смысл, 2000. – 549 с.

4. НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА – ЕСТЕСТВЕННАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

4.1. Развитие личности средствами региональной музыкальной культуры

Субъектами культуры являются также этнические и национальные сообщества. Каждый этнос, обладая самобытной и неповторимой культурой, вносит вклад в мировую сокровищницу культурных ценностей.

Закономерностью функционирования национальных культур является процесс одновременного обособления и сближения культур. Проблемам типологии национальной, этнической культуры, путям формирования этнического самосознания посвящены работы Ю.В. Бромлея, В.Д. Вавилина, Л.Н. Гумилева, Д.К. Зеленина, В.М. Козлова, Г.У. Кцоевой, В.П. Левковича, Н.Г. Панковой. Понятия национальная культура и этническая культура тесно переплетаются между собой, но не являются идентичными. Термин национальная культура используется для обозначения, определения духовных ценностей, норм и образов поведения, характеризующих человеческое общество в той или иной стране, государстве. В большинстве стран обычно сосуществуют несколько национальных культур, в этой связи выделяют субкультуру большинства наций и субкультуру меньшинства наций. По мнению В.Ф. Вавилина, в современной России каждая из национальных культур является составляющей общероссийского, культурного пространства, русская культура выступает как общий фон и один из главных культурных компонентов, оказавших влияние на другие этнические культуры. В существовании национальной культуры, в её развитии особое значение имеет процесс преемственности, накопления и сохранения культурных традиций. Помимо объективных моментов существования культуры, существуют и субъективные воплощенные во внутреннем мире человека, то есть культура формирует тот или иной тип личности, но и личность принимает участие в формировании ценностных нормативов. Личность и культура – объекты взаимно развивающиеся, обогащающие друг друга. Рассматривая понятие – этническая культура, обратимся к понятию этнос [9].

По мнению известного отечественного этнолога Л.Н. Гумилёва, этнос – это исторически сложившаяся, устойчивая общность людей, а каждый этнос складывается в определенных физико-географических условиях, составляющих его «экологическую нишу». Этнос имеет свои этнические признаки, выражающиеся в стереотипах поведения,

обычаях, обрядах, других бытовых проявлениях. В процессе этнических контактов возможно появление субэтнических групп, субэтносов, которые не разрушают этнического единства [12]. На наш взгляд, регион Северного Кавказа является полиэтнической территорией, а казаки – субэтносом в составе русского этноса. Для более глубокого понимания специфики этнической культуры, обратимся к рассмотрению понятия этническое самосознание.

Этническое самосознание возникает и развивается в рамках этнического сознания, по мнению В.П. Левковича, «оно представляет собой систему взглядов, идей, представлений этнической группы, возникающих на основе взаимодействия с другими этническими группами и отражающих её знания о них, отношение к ним, а также состояния и формы самовыделения своей этнической группы» [23, С. 40]. Становление этнического самосознания связано со способностью этноса выделять себя из других этнических общностей. Эта способность проявляется через формирование сложной системы образов, отражающих особенности другого этноса и эмоциональное отношение к нему, что предопределяет восприятие представлений иного этноса. Такие образы называются «гетеростереотипами». Одновременно с ними происходит отражение особенностей собственной этнической общности в виде создания ряда субъективных образов – «автостереотипов» [23]. В своих исследованиях В.П. Левкович дает определение этнического стереотипа: «Этнический стереотип представляет собой осознание характерных с точки зрения данного этноса признаков других этнических общностей, что осуществляется в форме построения образа чуждой этнической группы» [23, С. 41]. Автор подчеркивает, что признаками этнического стереотипа являются: «относительность», «субъективность», «выраженность и направленность». Выраженность (интенсивность) стереотипа характеризует силу стереотипного эффекта. Направленность (валентность) отображает отношение к другому или своему этносу: благоприятное, негативное, нейтральное. Н.И. Толстой выделяет в структуре стереотипа два компонента: «когнитивный (содержание) и эмоционально-аффективный (отношение)» [30, С. 169]. Стереотип всегда эмоционально окрашен по отношению к любому объекту социальной действительности. С этим связан его признак – устойчивость. Н.И. Толстой выделяет также два уровня функционирования данного феномена: групповой и личностный. Функции распределяются согласно этим двум уровням: личностный уровень – экономия усилий, защита групповых ценностей; групповой уровень – этноинтегрирующая и этнодифференцирующая функция, оправдание, объяснение и сохранение существующих межэтнических отношений [30].

В основе формирования этнического стереотипа лежат два явления: категоризация – способность человеческой психики двигаться от еди-

ничных и конкретных случаев к их обобщению и обратно, упорядочение, классификация; генерализация – распределение явлений и объектов по вторичным, несущественным признакам. Так, в условиях ограниченности межэтнического общения происходит абсолютизация – перенос черт, свойственных отдельным представителям, на весь этнос в целом. По мнению Г.У. Кцоевой, «на феномен стереотипизации также влияют политическое, социально-классовое, экономическое положение внутри как воспринимающего, так и воспринимаемого этноса в данный исторический момент или период» [22, С. 230]. Характер межэтнических отношений, их социально-обусловленные формы: сотрудничество или соперничество, доминирование или подчинение – также воздействуют на процесс формирования этностереотипа. Именно от характера отношений зависит направленность и степень благоприятности стереотипов, а при значительном изменении той или иной ситуации параметры меняются вплоть до «полного слома прежних стереотипов». На когнитивную сторону этого феномена влияет и та информация, которую получает один этнос о другом в результате прямого и косвенного контакта. На современном этапе огромную роль в этом играют средства массовой информации, формирующие стереотип на групповом уровне. В своих исследованиях Г.У. Кцоева приходит к выводу, что своеобразие данного феномена проявляется и в том, что осознание черт другого этноса осуществляется через призму своей культуры, моральных ценностей, взглядов, умонастроений, миропонимания, мировосприятия, истории. Отсюда этностереотип во многом относителен и субъективен. Это может усиливать этноцентризм, когда собственный этнос воспринимается центром всего, а остальные оцениваются в сравнении с ним [22].

По мнению В.Ф. Вавилина, необходимо различать понятия «этническая культура» и «культура этноса». Под «культурой этноса» обычно понимают всю совокупность культурного достояния, присущую данному этносу. Под «этнической культурой» понимают совокупность тех элементов, которые обладают этнической спецификой и выполняют «этнодифференцирующую» и «этноинтегрирующую» функции [9, С. 93].

Рассматривая структурные составляющие системной определенности этноса, В.Ф. Вавилин выделяет следующие компоненты: языковая, включающая в себя разные уровни языкового общения; материальной культуры; обрядовая; профессиональной культуры; этнопсихологическая.

Ни один этнос не развивается сам по себе – он всегда включен во всемирную цепь культурных связей. И это зачастую оказывает решающее влияние на его судьбы, сравнимое с влиянием внутренних факторов развития. Как было указано выше, в основе любой этнической культуры лежат две творческие сферы: традиционная и профессиональная [9].

Рассмотрим некоторые особенности традиционной народной культуры. Проблемам традиционной народной культуры посвящены работы С.А. Арутюнова, Н.И. Бондарь, Б.Х. Бчажнокова, Е.В. Гиппиус, Н.Н. Гаврюшенко, Л.М. Дробижевой, Р.С. Огаджанян, М.А. Некрасовой, Л.Г. Новиковой, О.А. Романько. По мнению Н.И. Бондарь, её содержательная сторона основана на традиционной философии и выступает чаще всего в виде двойных, «бинарных оппозиций» [7]. По традиционному мировоззрению всё, что окружает человека, и сам человек (то есть макрокосм и микрокосм), состоят из противоположностей, находящихся в диалектическом единстве и постоянной борьбе. Оппозиционных пар множество, но все они в конечном итоге сводимы к нескольким «таксономически» наиболее высоким: жизнь – смерть, добро – зло, свет – тьма и т. д. Эти оппозиционные пары в обобщенной или конкретизированной форме реализованы практически во всех культурных текстах: мифах, песнях, обрядах. Традиционная культура имеет и другие особенности. Для неё характерны такие признаки, как массовость, значительная стереотипность и вариативность, устойчивость во времени, своеобразная форма передачи и функционирования. Существенно и то, что в рамках традиционной культуры не существует чёткого деления на «создателей» и «потребителей» ценностей [7, С. 8]. К важным характеристикам традиционной культуры относят стереотипность и вариативность, типичное – нетипичное. Каждый вид и жанр традиционной культуры, как и система в целом, имеют устойчивое стереотипное ядро. Наличие общего устойчивого фонда помогает определить верхнюю и нижнюю границы культурной традиции, позволяет судить о её особенностях и отграничивать одну традицию от другой. Явление стереотипности характерно как для содержания, так и для формы. В диалектическом единстве со стереотипностью следует рассматривать вариативность. Это важный показатель того, что традиционная культура находится в постоянном развитии и выражает не только коллективное, но и групповое, а также индивидуальное в творческом процессе. В своих работах по проблемам этнической культуры С.А. Арутюнов [1, 2] исследует природу и причины этого явления. Одна из них – развитие этноса в пространстве. Освоение новых территорий, часто сопровождающееся столкновением различных культурных традиций, ведет к исчезновению одних и появлению других, новых элементов, возникновению «симбиозных» форм. Ещё одна причина вариативности – неравномерность развития различных частей этноса, наличие половозрастных, сословных, профессиональных и конфессиональных групп в среде этноса. По мнению С.А. Арутюнова, с учетом такого явления, как стереотипность – вариативность, можно говорить о существовании: общеэтнической традиции, имея в

виду универсальные, общераспространенные (типичные) явления и элементы; в рамках общезтнической традиции – о локальных её проявлениях, имеющих более ограниченное или даже полностью локализованное распространение [2].

Б.Х. Бчажников выделяет функции традиционной культуры. Одной из основных функций, по его мнению, является познавательная функция. На протяжении всей жизни с помощью усложняющихся видов и жанров традиционной культуры человек вводится в круг проблем, важнейшая из которых – гармоничное взаимодействие общества и природы, личности в обществе. Не менее значима и коммуникативная функция традиционной культуры. Культура выступает в качестве важнейшего средства общения, связующего «материала», делающего каждый этнос неповторимым и сплоченным. Разрушение традиционной культуры народа – это его духовная гибель, за которой следует физическое исчезновение, растворение в среде других народов. Одной из наиболее актуальных функций традиционной культуры является воспитательная, её социализирующая роль, её значение в усвоении человеком системы ценностей, присущих его народу. Функции традиционной культуры взаимосвязаны и работают на главную цель – сохранение и развитие этноса, без чего невозможно существование индивида [8]. Одной из главных задач традиционной культуры является подготовка человека к самостоятельной практической жизни, не только физической, но и социальной, духовной. Традиционная духовная культура, будучи полифункциональной, формировала не певца, танцора и т.п., а личность, подготовленную к разносторонней деятельности, к жизни. Эти и другие признаки в равной степени характерны для традиционной культуры любого этноса и его отдельных подразделений, в том числе для казачьей субкультуры. Обратимся к рассмотрению путей формирования традиционной культуры терских казаков. По мнению Л.Б. Заседательевой, традиционная культура терских казаков и славянского населения Ставропольского края складывалась на основе двух традиций: южнорусской и украинской в их территориальных вариантах (запорожском, донском, воронежском, харьковском, полтавском и т.д.) [16]. Первоначальное расселение русских и украинцев (до 1860 года) компактными группами способствовало сохранению индивидуальных культурных традиций. Но этот культурный фонд, подчеркивает Л.Б. Заседательева, не оставался неизменным, протекали процессы внутренней консолидации и постоянной унификации культур. Одновременно происходила адаптация к новым условиям и появление новых элементов в традиционной духовной культуре. Немаловажное значение имел длительный, культурный межэтничный контакт славян с представителями коренного населения Северного Кавказа (ка-

рачаевцами, балкарцами, осетинами, ингушами, чеченцами, аварцами, лезгинами, лакцами и т.д.). Казаки хорошо адаптировались не только к природным, социальным условиям жизни, заимствуя у горцев военные методы, особенности уклада, быта, обычаи куначества, братания, включая многочисленные межнациональные браки, но и впитали культурные традиции [16]. Тем не менее, влияние, оказанное коренными этносами на традиционную духовную культуру славян, не следует переоценивать, так как оно сдерживалось такими факторами, как продолжительная военная обстановка, генетические, конфессиональные различия в культуре. Рассматривая пути формирования традиционной культуры терского казачества, следует сделать вывод, что большое влияние на формирование культуры оказал фактор этнической общности и разнородности казачества.

Сходство определялось общностью происхождения, социального положения и бытового уклада, локальное своеобразие – историческими, географическими, этническими факторами. В составе большинства казачьих войск доминировали русские и украинцы. Среди казаков были представители: Кавказа, Средней Азии, Казахстана, Закавказья (калмыки, ногайцы, татары, кумыки, чеченцы, армяне, башкиры, мордва и т.д.).

В ряде войск они образовывали отдельные группы, своеобразные субкультуры, сохранявшие этническую самобытность, язык, верования, бытовой уклад. Участие различных этносов в этнокультурных процессах периода формирования казачества наложило отпечаток на многие стороны материального быта и систему жизнеобеспечения в целом. Особенности происхождения и сословного положения отразились на самосознании, духовной культуре казачества. Для исторической памяти характерны представления об общей судьбе и родстве казачьих войск, едином образе жизни всех казаков. Ещё одним важным компонентом культурного самосознания является представление о личной свободе казаков и независимости всего войска, организация которого традиционно считалась гарантом свободы и всеобщего равенства. Особое место занимают представления о казачьих традициях, среди которых выделяются свободолюбие, преданность воинскому долгу, коллективизм, взаимопомощь, физическое и нравственное здоровье, веротерпимость и другое.

В традиционной народной культуре выделяются две сферы: материальная, соционормативная и духовная. К духовной культуре относят систему производственных навыков, народных знаний, традиций и обычаев, различные виды искусств, народное творчество, верования и религиозные представления, которые передаются из поколения к поколению как обязательная информация через рассказ или показ, через

существующие формы воспитания. Однако это деление достаточно условно. Фольклор всегда выступал как один из основных связующих компонентов этноса, был важнейшим средством передачи и сохранения традиционной духовной культуры. Традиционная духовная культура терского казачества богата и разнообразна. Прежде всего, это мощный пласт бытовой философии и древних (языческих) веропретставлений, сохранившийся под покровом официальной православной идеологии. Влияние православной церкви на казачество региона Северного Кавказа в конце XVIII – первой половине XIX века в силу особенностей военного быта жителей края, малочисленности и малограмотности войскового духовенства было менее значительным, чем в других регионах России. Отношение казаков к церкви и официальной религии всегда было своеобразным. Исповедование православия являлось обязательным условием принятия в казачье братство, и конфессия превратилась в один из этнических признаков казачества. Христианство в результате многовекового взаимодействия с язычеством нашло компромиссные формы сосуществования и отчасти смирилось с бытованием дохристианских претставлений. Эти претставления ярче всего отразились в языческих обрядах и праздниках. Магия и анимизм, присутствие таких мифологических персонажей, как Иван Купала, домовая, русалка, баба Яга, характерны и для духовного мира терского казачества в прошлую эпоху. Одними из наиболее важных и социально значимых компонентов традиционной культуры являются народные праздники и обряды. Будучи полифункциональными, они играют важную коммуникативную и воспитательную роль в жизни общества. В них тесно переплетаются мировоззренческие, нравственные, эстетические начала. Каждому празднику присущи определенные виды и жанры искусства, произведения народного творчества. Прежде всего, это календарные праздники и обряды, имеющие закрепленность во времени и связанные с особыми событиями в жизни природы и общества, это начало нового года, приход весны, окончание уборки урожая и т.д. Отдельную группу составляют обряды жизненного цикла, или семейные, связанные с жизнью отдельного человека – рождение, свадьба, похороны.

В казачьих областях были широко распространены войсковые праздники, связанные с традицией проведения войскового круга, юбилейными датами, памятными сражениями и т.д. В этих праздниках тесно переплетались «официоз» – молебны, торжественные речи, парады, элементы народной традиции – вынос войсковых регалий, скачки, народные гуляния, игры. Важной частью традиционной духовной культуры народа является фольклор. В его различных видах и жанрах нашли отражение общественное сознание, исторические события, тру-

довые и семейные отношения. Вместе с тем фольклор и сам по себе представляет сферу традиционного народного быта, с давних времен фольклор выступал как один из основных связующих компонентов этноса, был важнейшим средством передачи и сохранения традиционной духовной культуры.

Фольклор славянского населения Ставропольского края, казачества, на наш взгляд, – явление сложное во всех отношениях: историческом, этническом, музыкально-жанровом. Наиболее развитым и функционально разнообразным на Ставрополье явился песенный жанр, представленный почти всеми его группами. В казачьей среде были популярны исторические, строевые, военно-бытовые, лирические песни, а в черноморских станицах и на юго-западе края – думы.

Первичный пласт обычно составляют исторические песни, вывезенные с родины переселенцев, они были связаны с конкретными событиями, их персонажи имели реальных прототипов. Это песни о Стеньке Разине, казаках Голоте, Байде, Дорошенко и т.д. Военная обстановка на Кавказе XIX века способствовала возникновению новых исторических песен. Другой обширный песенный пласт – военно-бытовые песни чаще всего протяжного характера, лирического, лирико-драматического содержания, повествующие о походах и разлуке с семьёй, о верном друге казака – его коне.

В качестве строевых терские казаки часто использовались исторические, военно-бытовые, также шуточные и плясовые песни. Наиболее многочисленными в казачьей среде были песни бытовые. Тематика их чрезвычайно разнообразна: это и любовь, и отношения в семье, и социальная несправедливость. По своему содержанию бытовые песни могли быть шуточными и серьёзными, даже трагическими, а по характеру и протяжными, и плясовыми. Особую группу составляли игровые, плясовые, хороводные песни. В отличие от других, они были синкретичны и без танца, действия, самостоятельно не исполнялись. Жизнерадостный настрой, простота мелодии способствовали их активному бытованию не только в девятнадцатом, но и в двадцатом столетии. Игровые песни очень близки хороводам, но содержат законченную и конкретную сюжетную основу. Как правило, они связаны с любовной, семейной тематикой. До конца девятнадцатого века на Ставрополье достаточно широко были распространены хороводы. Они делились на осенние, зимние, весенние. Некоторые хороводы превратились в бытовые, другие сохраняли свою календарную приуроченность и обрядовое назначение: пасхальные, троичские. Со временем хороводные песни начали исчезать из быта, сократились их количество и территория бытования. Обрядовые песни были представлены на Ставрополье прежде всего календарными и свадебными. Каждому обряду

соответствовал свой цикл песен. Их содержание определялось назначением обряда. Так, в произведениях святочного фольклора – колядках, щедровках – заключалось пожелание счастья, благополучия, урожая, в троицких, купальских, пасхальных песнях преобладала тема любви, расцвета природы. В свадебном обряде на каждое действие была своя песня, без которой многие моменты свадьбы были бы просто непонятны. Песни создавали определённый эмоциональный настрой, содержали напутствие ко всем, от кого зависело благополучие будущей семьи. По мере трансформации календарных и свадебных обрядов часть песен уходит из активного бытования, а некоторые переходят в разряд бытовых. Ряд обрядовых произведений, утратив магическую функцию, переходят в разряд детского фольклора.

Для педагогической антропологии наибольший интерес представляют детская и юношеская субкультуры. Известно, что они возникают из-за стремления подрастающего поколения к самостоятельности, автономному существованию, демонстративному самовыражению и т.д.

Детский фольклор – это своеобразная система ценностей. К нему относятся колыбельные песни, потешки, детские колядки, щедровки, считалки, заклички и т.д. Из музыкальных инструментов, сопровождающих песни и танцы, на Ставрополье были распространены гармошки, дудочки, пищихи, бубны, трещотки и т.д. Из прозаических и малых жанров фольклора наибольшее распространение в крае имели пословицы, поговорки, былички о ведьмах, загадки, заговоры. Танцевальный фольклор, по сравнению с песенным музыкальным фольклором, занимал гораздо более скромное место в жизни казаков. В танцевальном фольклоре преобладали синкретические формы: хороводы, игровые и плясовые песни, где танец выступал как один из компонентов действия. Самостоятельных танцев было немного: «Казачок», «Гопак», «Русская», «Метелица». На наш взгляд, на протяжении девятнадцатого века фольклор славянского населения Ставрополья претерпевал значительные изменения под воздействием новых социально-экономических, природных и других условий. В этот период активно формируется «общий» фольклорный фонд, угасание одних жанров и появление других способствует усилению однородности культурных традиций в масштабах всего края. Укрепляются культурные связи, прежде всего между русской и украинской этническими группами, что также ведет к унификации фольклора.

Ещё одна сфера, выделяемая в культуре каждого народа – профессиональная, сформировавшаяся в процессе общественного разделения труда. Профессиональная музыкальная культура формируется на основе народного творчества в соответствии с эволюционными закономерностями развития общества.

Профессиональная музыкальная культура на Ставрополье формировалась и развивалась, опираясь на полиэтническую, полифункциональную, традиционную культуру. Профессиональная музыкальная культура также выполняет ряд функций: познавательную функцию, коммуникативную, воспитательную, социализирующую и т.д.

Но есть и существенное различие между традиционной и профессиональной музыкальной культурой. По мнению Б.В. Асафьева, в профессиональном творчестве явления действительности преломляются через внутренний, субъективный мир художника и обращены к внутреннему же миру и субъективному опыту каждого воспринимающего. Отношение художника к отображаемым явлениям, их оценка и сам выбор этих явлений обусловлены мировоззрением художника, возникающим на определенной социально-исторической почве, и является тесно связанным с теми или иными общественными устремлениями. Произведение искусства всегда адресовано обществу человеку как таковому, то есть человеческой личности в целом. И подлинный художник, даже при наличии в его творчестве исторически обусловленных черт ограниченности, всегда адресуется не к узкому кругу специалистов, а к народу, к человечеству [3].

Традиционная народная культура во все времена являлась неисчерпаемым источником вдохновения для профессиональных композиторов. На Ставрополье профессиональная музыкальная культура стала складываться в конце XIX – начале XX века, она связана с именами известных общественных и музыкальных деятелей В.Д. Беневского, И.Е. Попова.

Важным событием в культурной жизни Ставрополья явилось открытие в 1902 году отделения Русского музыкального общества в Ставрополе.

В советский период очагами культуры и просветительской деятельности на Ставрополье были Кисловодская и Ставропольская филармонии, краевой драматический театр. В 1960 году произошло памятное событие в художественной жизни страны, появилась новая творческая организация – Союз композиторов Российской Федерации. В этом же году в Ставрополе было открыто «Бюро самодеятельных композиторов», а позднее – отделение Союза композиторов Российской Федерации. В его состав вошли уже известные на Ставрополье музыканты Л.А. Ярьско, А.Н. Поляков, Н.Ф. Зинченко, Д.С. Генделев, А.А. Дауров, Д.А. Осинковский, С.М. Крымский. Ставропольские музыканты получили возможность более активно влиять на ход общественно-культурной жизни края, направляя свои усилия на развитие национальных музыкальных школ, укрепление и сохранение местных творческих традиций, расширение контактов между музыкантами во всероссийском масштабе. Таким образом, к 60-годам в крае сформировалась профессиональная композиторская школа, оказавшая

большое влияние на региональную музыкальную культуру. Тесное взаимодействие традиционной народной и профессиональной культуры нашло своё отражение в творчестве ставропольских композиторов. Черкесский композитор Салим Крымский одним из первых обратился к жанру оперы на народную тему («Последний изгнанник»). Образно-смысловой и интонационный комплексы традиционной карачаево-черкесской, ингушской, осетинской, адыгейской музыкальных культур нашли своё широкое отражение в произведениях Н.Ф. Зинченко – балладе «Памяти героев Марухского перевала», С.К. Колианиди – «Горской песне об Ильиче» для симфонического оркестра и солиста, Х.М. Карданова – «Ногайской плясовой», М.М. Ногайлиева – «Родина моей», «Концертной лезгинке» А.А. Даурова и т.д.

Важным направлением в творчестве местных композиторов является осмысление и создание музыкального интонационного комплекса синтезирующего традиционный мелос региона: русскую, украинскую, казачью, разнообразные «горские» музыкальные культуры. Примером такого синтеза могут служить произведения Д.А. Осинковского увертюра-баллада «Памяти Ивана Кочубея», фантазия на темы народных песен «Ставрополье», «Ставропольская рапсодия» Н.Ф. Зинченко и т.д.

На наш взгляд, интенсивная культурно-просветительская деятельность композиторской организации послужила основой для проведения самых различных акций: музыкальных фестивалей, авторских концертов, конкурсов, творческих встреч, концертов-лекций и т.д. Культурообразующим явлением в масштабах региона явился фестиваль «Музыкальная осень Ставрополья». Его более чем тридцатилетняя история соответствует основным этапам развития музыкальной культуры края. С самого начала своего существования фестиваль представлял собой своеобразную творческую лабораторию, в которой вызревали новые тенденции в профессиональном творчестве, намечались пути развития музыкальной культуры на Ставрополье. Фестиваль стимулировал не только количественный и качественный рост композиторских кадров, он оказал благотворное влияние на развитие самостоятельного творчества, помог высветить серьёзные недостатки в отношении многонациональной музыкальной культуры Северного Кавказа. На одном из первых фестивалей 1971 года широко освещалась музыкальная культура Карачаево-Черкессии, на последующих фестивалях обращение к национальной региональной культуре традиционно. Традиционная музыкальная культура оказала существенное влияние на профессиональную музыкальную культуру на смысловом, художественно-образном и интонационном уровне.

В результате взаимодействия традиционной и профессиональной культур сформировался специфический тип музыкальной культуры

на Ставрополье, являющейся составной частью региональной музыкальной культуры.

Рассмотрение региональной музыкальной культуры как синтеза взаимодействия традиционной и профессиональной музыкальных культур позволяет воспринимать музыкальную культуру Ставрополья как целостный, развивающийся феномен отечественной культуры, открывающий максимальные возможности для диалога культур на интегративной основе, что позволяет нам сделать вывод о необходимости использования региональной музыкальной культуры в антропологическом процессе эстетического развития личности.

Литература

1. Арутюнов С.А. Этнографическая наука и изучение культурной динамики // Исследования по общей этнографии. – М.: Наука, 1979. – 243 с.
2. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие и взаимодействие. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
3. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
4. Асафьев Б.В. Избранные труды. В 2 т. Т 2. – Л.: Музыка, 1954. – 384 с.
5. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: (Филос. размышления о жизн. пробл.). – М.: Знание, 1990. – 62 с.
6. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. – М.: Политиздат, 1991. – 412 с.
7. Бондарь Н.И. Традиционная духовная культура кубанского казачества // Традиционная культура и дети. – Краснодар.: КГУКИ, 1994. – 271 с.
8. Бчажноков Б.Х. Основания гуманистической этнологии // Этнографическое обозрение. – 2000. – № 6. – С. 15–18.
9. Вавилин В.Ф. Оценка факторов и условий функционирования компонентов этнической культуры // Социологические исследования. – 1993. – №1. – С. 93–96.
10. Гартман Н. Эстетика. – М.: Наука, 1958. – 692 с.
11. Гиппиус Е.В. Общетеоретический взгляд на проблему каталогизации народных мелодий // Традиционная культура и дети. – Краснодар: КГУКИ, 1994. – 271 с.
12. Гумилев Л.Н. Сочинения. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Танаис, 1994. – 604 с.
13. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало. – М.: Танаис, 1994. – 541 с.
14. Гумилев Л.Н. От Руси до России: Очерки этн. истории. – СПб.: Кристалл, 2002. – 315 с.
15. Дивненко О.В. Эстетика. – М.: Наука, 1995. – 202 с.
16. Заседателева Л.Б. Терские казаки: (середина XVI – начало XX в.): Ист.-этногр. очерки. – М.: МГУ, 1974. – 423 с.

17. Зеленин Д.К. Восточнославянская этнография. – М.: Наука, 1991. – 512 с.
18. Ионин Л.Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: Учебн. пособие для вузов. – М.: Логос, 2000. – 431 с.
19. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
20. Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Знание, 1978. – 34 с.
21. Каган М.С. Философия культуры. – СПб.: Знание, 1996. – 441 с.
22. Кцоева Г.У. Методы изучения этнического стереотипа // Традиционная культура и дети. – Краснодар: КГУКИ, 1994. – 271 с.
23. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Социально-психологические аспекты проблемы этнического сознания // Традиционная культура и дети. – Краснодар: КГУКИ, 1994. – 271 с.
24. Левкович В.П. Социально-психологические аспекты этнического сознания // Советская этнография. – 1988. – №4. – С. 76–78.
25. Липский В.Н. Эстетическая культура и личность. – М.: Знание, 1987. – 123 с.
26. Лосев А.Ф. Две необходимые предпосылки для построения истории эстетики до возникновения эстетики в качестве самостоятельной дисциплины // Эстетика и жизнь. – 1979. – Вып. 6. – 223 с.
27. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 524 с.
28. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: Академия, 2004. – 207 с.
29. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избр. труды: В 2 т. Т 1. – М.: Педагогика, 1985. – 329 с.
30. Толстой Н.И. Избранные труды. Т. 1: Славянская лексикология семаиология. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 520 с.
31. Чистов К.В. Народные традиции и фольклор // Традиционная культура и дети. Вып. 1. – Краснодар: КГУКИ, 1994. – 271 с.
32. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. В 2х т. – М.: Мысль, 1998.
33. Эстетическое сознание и процесс его формирования. – М.: Искусство, 1981. – 256 с.

4.2. Развитие личности на основе песенного фольклораставропольского казачества

Современная эпоха реформаторства, характеризующаяся глобальными преобразованиями в различных сферах жизнедеятельности общества, обострили проблемы и выявили в общественном сознании различные тенденции, среди которых переоценка ранее существующих нравственных ценностей, неоднозначное восприятие новых и поиск прочных жиз-

ненных ориентиров в качестве личностной, национальной и социальной системы нравственных ценностей. Процесс кардинальных преобразований естественно затрагивает все сферы деятельности социума.

Современная тенденция к глобализации мировой культуры имеет своим следствием постепенное стирание границ, по которым можно судить о самобытности отдельных культур, однако одним из главных вопросов, рассматриваемых в контексте межкультурной коммуникации, продолжает оставаться проблема сохранения национальной культуры, и в частности песенного фольклора как одного из средств, эффективно влияющих на формирование духовно-нравственных личностных ценностей человека.

Проблемы сохранения и возрождения традиционного песенного фольклора приобретают особую остроту в многонациональном регионе, которым является Ставрополье. Традиционная культура и песенный фольклор казачества как один из основных признаков этнической идентификации является сегодня эффективным инструментом межкультурной коммуникации. Исторически являясь полиэтнической и социокультурной общностью, казачество на Ставрополье представляется социокультурным и антропологическим феноменом, поскольку история зарождения различных казачьих родов (донских, кубанских, терских) проходила многовековую эволюцию в полиэтническом, межкультурном взаимодействии этнических сообществ, населяющих Северный Кавказ и Ставрополье. Традиционный фольклор, многие века выполняющий функции этнической идентификации и межэтнической коммуникации, приобрел сегодня особое социокультурное и общественное значение «жанрового фонда этноса».

Традиционный песенный фольклор казаков как результат творчества самого народа воплотил в себе подлинные черты народной педагогики и сегодня заслуженно может быть признан также одним из источников педагогической антропологии. Отмечая роль искусства в этой связи, Е.Н. Шиянов подчеркнул: «Его содержание и методы дают ценный материал для педагогической интерпретации обобщенных и одновременно индивидуализированных образов» [18, С. 58]. Интерпретация как метод педагогической антропологии, по мнению Б.М. Бимбада, является средством педагогического синтеза человековедения во всем его многообразии. Интерпретация, являясь основным способом самовыражения, сотворчества в искусстве, есть один из методов творческого развития человека.

Однако ресурсы народного художественного творчества и песенного фольклора казачества как средства воспитания развития духовной сферы человека сегодня явно не оценены. Данная проблематика – еще недостаточно изученная область и находится лишь в активной научно-

теоретической разработке ученых. Предположения о воздействии народной музыки на мировоззрение личности, исследование воспитательной, художественной, эстетической, познавательной и других педагогических функций музыкального творчества на сегодняшний день не стали еще предметом глубокого научного исследования.

Представляется особенно важным выявить феномен песенного фольклора казачества в контексте межкультурной коммуникации, исследовать его функциональную роль как средства развития духовной сферы человека и определить перспективы развития традиционного песенного фольклора казачества на Ставрополье как одного из компонентов регионального образования.

То, что воздействие искусства в целом на формирование личности объективно существует, – это неоспоримый факт. Это доказывает многочисленная и разнообразная практика, а также исследования функций искусства, и в частности народного музыкального творчества. В то же время ссылки на примеры из области функционирования народного музыкального творчества в специальной литературе являются крайней редкостью.

Ни у кого не вызывает сомнения необходимость в условиях современного социума направить особое внимание на проблемы воспитания личностных ценностей человека, задействовать ресурсы народно-художественной культуры как средство межкультурной коммуникации. В связи с этим ученые все чаще обращают внимание на народную музыку и песенный фольклор как вид художественной деятельности с точки зрения социального функционирования в формировании и развитии мировоззрения личности и межкультурной коммуникации.

Так, огромный интерес представляет исследование эффективности использования традиционного песенного фольклора как средства в процессе формирования и воспитания гражданской консолидации и патриотизма, духовно-нравственных личностных ценностей и этнической культуры будущих педагогов, формирование национального самосознания молодежи и т.д.

Исследование вопросов, заявленных в данном разделе, требуют ретроспективного анализа в глубь истории, что позволяет прежде всего отметить, что музыкальное искусство и культура занимали достойное место в обществе еще в античные времена, выполняли нравственно-воспитательные функции и служили важным стабилизирующим фактором.

Первые ростки науки о музыке и о значительной роли музыки в жизни человека мы находим в работах античных философов. У античных авторов можно найти много свидетельств, касающихся воздействия музыки на психические состояния человека. В Китае, Индии, Египте и Древней Греции врачи и жрецы, философы и музыканты использовали музыку для врачевания. В китайской натурфилософии музыка рассмат-

ривалась как символ порядка и цивилизации, которые приносятся в хаотическую среду для создания в социуме определенной структуры, нормы, иерархии для гармонизации общественной жизни. В древнем Китае музыка составляла важнейший элемент воспитания и входила в число наук, обязательных для изучения. В Индии, как и в Китае, древние врачи широко использовали музыку в качестве лечебного средства. Вибрации, которые возникали в организме при произношении и пропевании определенных мантр, приводили к выздоровлению.

По мнению греческого философа Платона, могущественность и сила государства напрямую зависят от того, какая музыка использовалась в воспитании (в каких ладах и в ритмах). Он считал, что нет худшего способа разрушения нравов, чем отход от скромной музыки, ибо музыкальные ритмы и лады обладают способностью делать души людей сообразными им самим.

Пифагором были установлены мелодии и ритмы, которые могли оказывать благотворное влияние на человека. В его работах имеется описание влияния музыки на эмоциональное состояние человека. Одним из важнейших понятий в этике Пифагора была «Эвритмия» – способность человека находить верный ритм во всех проявлениях жизнедеятельности – пении, игре, танце, речи, жестах, мыслях, поступках, в рождении и смерти. «Через нахождение этого верного ритма человек, рассматриваемый как своего рода микрокосмос, мог гармонично войти сначала в ритм полисной гармонии, а затем и подключиться к космическому ритму мирового целого». [19, С. 10] Пифагор «установил в качестве первого – воспитание при помощи музыки, тех или иных мелодий и страстей, и восстановление гармонии душевных способностей в том виде, как они были сначала». [1, С. 127]. От Пифагора пошла традиция сравнивать общественную жизнь как с музыкальным ладом, так и с музыкальным инструментом. Идею о значимости и роли музыкального искусства как средства гармонизации индивида с общественной жизнью вслед за Платоном и Пифагором развивал Аристотель.

И. Кант, пытаясь постичь строение культуры, функционирование и законы развития, говорил о выходе человека из природы в культуру. Поэтому данный прогресс он понимал как становление и развитие культуры и развитие объективного духа и его воплощение в материально-практическую деятельность людей. По мнению Гегеля, у человека две стороны – единичность и всеобщая сущность. В связи с этим его долг перед собой заключается частью в физическом сохранении себя, а частью в том, чтобы поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовывать себя.

По мнению философа Е. Кассирера, культура есть не что иное, как символическая вселенная, в которой живет человек и представляет

собой «процесс человеческого самоосвобождения». Язык, искусство, религия и наука – различные фазы этого процесса. В культурном творчестве человек утверждает и доказывает свою власть, способность создавать собственный идеальный мир. В начале XX века русский философ Н.А. Бердяев, размышляя о русской духовности, давал свое определение культуры, отмечая, что «всякая культура есть культура духа» [3, С. 167]. Его современник Н.К. Рерих, углубляя особенности культуры, отмеченные Бердяевым, писал: «Культура – есть почитание света. Культура есть любовь к человеку. Культура есть благоухание, сочетание жизни и красоты, если соберем все определения культуры, мы найдем синтез действительного блага, очаг просвещения и созидающей красоты» [13, С. 17].

Источники говорят, что предметом культуры может быть та часть культуры, которая связана с отношением к ней человека. А это выражается через понятия «Истины», «Добра», «Красоты», «Действия», т.е. через конкретное выражение самодействующего акта человека. В.С. Библер отмечает, что культура, несмотря на трансформации, все более претендует на всеобщность, так как имеет тройной смысл в жизни человека. Во-первых, каждый индивид – это своя вселенная, а значит, своя культура, поэтому культура в понимании целостности предстает перед нами как форма одновременного бытия и общения представителей различных культур. Во-вторых, культура является индивиду как форма самодетерминации человеческого мышления и поступков. В-третьих, «культура» как явление всеобщее предстает человеку как «мир впервые», то есть, познавая произведения культуры, человек как бы каждый раз заново строит «человеческую культуру» [4, С. 32].

Таким образом, культура включает в себя и самого человека, поскольку, внедряясь в его сознание и поведение, душу и тело, она творит и воспитывает его. В силу чего человек становится носителем культуры, а затем, в свою очередь, воздействуя на нее, обогащает ее, т.е. оказывается ее творцом. Культура, таким образом, живет в людях, их творчестве и переживаниях, а люди, в свою очередь, живут в культуре, т.е. являются одновременно и объектами, и субъектами культуры.

К сожалению, приходится констатировать, что в настоящее время система образования все еще продолжает воспроизводить в лице своих воспитанников приверженцев массового сознания и стереотипов, в результате чего происходит отчуждение развивающейся личности не только от себя, но и от общества. Утрата духовных и социокультурных корней человечества приводит к разрыву межэтнических связей и отношений, порождая агрессию и нетерпимость. В связи с этим сегодня с особой остротой актуализируется значимость обучения и воспитания подрастающего поколения на этнокультурном материале, осуществляя и коммуникативные функции.

Социальная значимость культуры в жизни человеческого общества определяется тем, что именно культура, по мнению ученых, формирует социально направленную активность человека, ориентируя его на преобразование среды и связанное с этим саморазвитие индивида и любой общности людей. «Культура – это одновременно процесс и результат человеческой деятельности» [16, С. 14].

Музыка является, безусловно, и носителем информации, что позволяет говорить о ее большом познавательном значении. Р.А. Тельгарова отмечает три главные особенности музыкального искусства: его интонационную выразительность, гносеологическую природу и конкретно-чувственное физиологическое воздействие на человека, что позволяет, по ее мнению, приблизиться к вопросу о том влиянии, которое способна оказать музыка на развитие личности в целом.

Исследуя физиологическое воздействие музыки на человека, З.И. Хата использует понятие психической энергии, одним из источников которой является музыка. В связи с чем она подчеркивает: «действие любой музыки связано с воздействием психической энергии (ПЭ)..., но все дело в том, откуда поступает в организм эта ПЭ: или из запасов организма, или из пространства?» [25, С. 156]. Научно установлено, что низкие частоты ударных установок безвозвратно уничтожают хранилища памяти, а высокие – разрушают высшие центры мозга, ответственные за формирование интеллекта. В результате сознание начинает направляться из подсознательного или интуитивного уровня мозга в сознательный, отбрасывая человека на первобытную эволюционную ступень.

Многочисленные исследования ученых доказали, что музыка может оказывать самое разное влияние не только на человека, но и на живые организмы растений, птиц, животных. Сегодня можно с уверенностью сказать, что наркотическая музыка замедляет рост, снижает жизнедеятельность и защитные силы любого организма, вызывая даже их гибель. Проводя научные исследования по проблеме воздействия музыки на физиологию человека, японские ученые установили, что поп и рок-музыка, ее тяжелый и жесткий ритм особенно нежелательны для восприятия беременными женщинами. Обладая сильнейшей отрицательной энергетикой, рок-музыка разрушительно влияет на психику ребенка еще во чреве матери и может привести к рождению детей с различными психическими нарушениями. В то же время народная или классическая музыка создает гармонические вибрации, которые, по мнению З.И. Хата, «увеличивают приток ПЭ в нервные центры» [25, С. 156]. Хотя ценность и значимость народного и академического музыкального искусства на протяжении многих веков не приходящая, оно стало элитарным и востребовано избранным кругом слушателей. Классическая музыка, впитывая истоки фольклора, об-

ладает свойством аккумулировать в себя интонации, ладо-гармонические обороты и другие выразительные элементы этномызыки. По замечанию ученых, музыка является общепонятным, консолидирующим языком, состоящим из универсальных компонентов, а звук, обладая мистическими свойствами, может приобретать физическую форму и контуры, которые способны воздействовать на наше здоровье, сознание и поведение. Д. Кемпбелл, характеризуя физические свойства звука, писал: «Представьте себе, какое колоссальное воздействие звуки могут оказывать на клетки, ткани и органы человеческого тела, если вибрирующий звук создает образы и энергетические резонансные поля, которые вызывают движение в окружающем пространстве. Мы поглощаем эту энергию, и она воздействует на наш организм». [14, С. 35]

На примере традиционного песенного фольклора, синкретичного по своей сути, мы имеем уникальный пример целостного мировоззрения и мироощущения, который может быть использован как целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на личность в целях корректировки поведения и адаптации к социальной среде.

Характеризуя понятийное определение традиционного песенного фольклора, важно отметить, что он представляется системой музыкальных диалектов, сформированных в процессе культурно-исторического и эволюционного развития народа и его бытования на той или иной территории. Его система музыкальных диалектов складывается из типа звуковых систем, ладовой организации, мелоса, ладо-гармонических построений, метро-ритмических построений, принципов фактурного изложения и др. музыкальных компонентов, образующих национальный стиль и колорит. Фольклор способствует развитию всех органов чувств, памяти, внимания, воли, способен гармонизировать отношения человеческой личности с окружающим миром. Он является ярчайшим этноидентифицирующим компонентом, базой в формировании культурно-эстетического восприятия своего народа и других национальностей и средством межкультурной коммуникации. Этими свойствами и определяется феноменологическая и антропологическая сущность традиционного фольклора.

Обратившись к трудам по философии, эстетике, социологии, культуры и искусства, мы обнаружили широчайший спектр суждений о функционировании музыкально-художественных явлений: искусство трактуется как особая форма отражения действительности в художественных образах; как форма человеческой деятельности; как ядро художественной культуры; как система отдельных его видов (живопись, музыка, театр, народно-художественное творчество), каждый из которых обладает своими особенностями, но вместе с тем воплощает общие законы художественной деятельности.

Музыкальное искусство и культура, таким образом, являются средством воспитания человека, формирования его мировоззрения, развития его многогранных творческих способностей. Философами различных эпох культура трактуется как процесс человеческого самоосвобождения, духовного саморазвития и духовного воспроизводства и представляется формой бытия, взаимодействия представителей различных культур и самодетерминации человеческого мышления и поступков.

Рассматривая особенности музыкального искусства в контексте понимания сущности музыкальной культуры и ее роли в современном обществе, представляется необходимым обобщить социальные функции музыкального искусства и выявить функциональные особенности традиционного песенного фольклора.

Ученые в определении роли и значения музыкальной культуры в социальном развитии человека и общества в целом рассматривают ее социальные функциональные особенности, исходя из различного сущностного понимания. А.П. Садохин определяет коммуникативную функцию, обеспечивающую передачу этнокультурной информации в диахронном (между поколениями) и синхронном срезах.

С.Г. Степанова, исследуя проблемы формирования музыкальной культуры школьников средствами национального музыкального искусства, называет целый набор социальных функций: материально-практическая, игровая, коммуникативная, познавательная, духовно-воспитательная, духовно-преобразовательная, образовательная и научная.

Обобщая, автор справедливо утверждает, что «вышеперечисленные социальные функции музыки тесно связаны с разносторонней деятельностью человека. Следовательно, центральным звеном в создании и освоении музыкальной культуры общества является деятельность группы людей или личности (субъекта)». [23, С. 21]

Педагогическая наука, исследуя проблему воспитания гражданственности в условиях полиэтнического сообщества, располагает и другими наборами социальных функций культуры. Ученые, называя функции, предлагают и различные их смысловые трактовки. Так, например, социальную функцию культуры называют социальной интеграцией, консолидирующей людей и способствующей накоплению ими социального опыта, а знаково-коммуникативная определяется в контексте развития этнической общности и консолидации общества и т.д.

Важно отметить, что функции искусства и культуры представляются субъективному взгляду исследователей каждый раз в ином аспекте. Попытки, например, современных ученых (М. Каган, Ю. Борев, Б. Ерасов и др.) определить функции искусства и традиционной музыкальной культуры через моделирование структуры человеческой деятельности заканчиваются конструированием различных моделей этой деятель-

ности и, в конечном итоге, демонстрируют только безграничное их разнообразие. Исследователи взаимодействия искусства и социума придерживаются противоположных мнений даже в вопросе о том, полифункционально ли искусство или оно выполняет только одну функцию.

Признавая его полифункциональность, А. Сохор выделяет в качестве главных, системообразующих так называемые «суперфункции» [22, С. 85]. Л. Столович считает, что любое специфическое для искусства функциональное значение непременно опосредованно его эстетической природой и в этом смысле является эстетическим», [24] и в качестве цементирующего основания системы функций искусства называет эстетически-художественную специфику. А. Сохор в качестве суперфункции искусства выделяет воспитательную и эстетическую, которые в силу специфики художественной деятельности «сливаются» в одну – «воспитательно-эстетическую». [22, С. 86]

Ю. Бореев, рассматривая понятие «эстетическое» как самую широкую, всеобщую категорию эстетики и уникальную прерогативу художественной деятельности, видит генеральную цель искусства в «социализации личности, объединяющей все его функции». [5, С. 151]

Обобщая разнообразные подходы, Д. Варламов отмечает: «причина обособления в том или ином явлении сущностных (супер) и частных (обычных) функций не в том, что есть главные и второстепенные функции, а в том, что каждое явление, с одной стороны, функционирует как часть целого, а с другой, – само является целым по отношению к другим объектам». [8, С. 37]

Столь разнообразные подходы в трактовке функциональности искусства говорят прежде всего о многогранности самого искусства, а поскольку искусство как художественная деятельность многообразно в своих проявлениях, постольку разнообразны и функции искусства. Искусство оказывается столь многогранным в своих проявлениях, что никому не удается ни охватить его целиком, ни выявить глубинную сущность.

Многоаспектность научных подходов к анализу явлений, социологический, педагогический, культурологический, постоянно приводят к конструированию различных функциональных систем, способных отразить только какой-либо «срез» объекта исследования, но не явления в целом.

Анализ содержания наиболее распространенных современных интерпретаций культур и ее функций показывает, что практически все они обязательно выделяют этническую компоненту.

В контексте нашего исследования важно выделить этноидентифицирующую и коммуникативную функции традиционного песенного фольклора, которые позволяют ретранслировать духовные ценности этноса, создавая так называемый «жанровый фонд этноса» и осуществляя тем самым функции сохранения, воспитания и формирования эт-

ноидентифицирующих признаков, позволяющих человеку развиваться в своей культуре и быть ее носителем. Этнические компоненты традиционного песенного фольклора, отличаясь стабильностью и устойчивостью, составляют генетическое ядро этноса и тем самым становятся защитным механизмом этноса.

Таким образом, анализ литературы по проблемам социального функционирования традиционного песенного фольклора как средства межкультурной коммуникации показывает, что традиционный песенный фольклор как многомерное явление выполняет социально значимые для общества задачи, способствуя сохранению и дальнейшему развитию нации. Традиционный песенный фольклор, являясь генетически самым близким и понятным человеку искусством, есть основа духовного развития человека.

Традиционный песенный фольклор казачества, сформировавшийся в результате поликультурного взаимодействия, представляется нам многомерным явлением, исходя из вышеизложенного:– это часть мировой национальной культуры; – это полифункциональный вид культуры, накопленный поколениями, один из высших форм духовной деятельности человека и выражение эстетического отношения к миру; – это часть народно-художественной культуры региона, взаимосвязанная со многими культурно-историческими пластами и созданная в результате многовекового взаимодействия доминирующего славянского суперэтноса с соседствующими этносами горских народов;– это вид культуры этноса, составляющий продукт специфической духовно-практической деятельности этнической общности и результат деятельности своего творца – казачьей субэтнической общности; – он функционально ориентирован на сохранение своей культурной самобытности, культурного своеобразия, поддержание духовно-нравственных ценностей в обществе и сохранение своего субэтноса;– специфическими особенностями традиционного песенного фольклора являются: синкретизм, традиционность, мировоззрение, многофункциональность и целый комплекс музыкальных структурно-содержательных компонентов (мелос, интонационные, ладо-гармонические, метро-ритмические особенности этноса, структурно-композиционные построения и т.д.);– это средство формирования духовно-нравственных личностных ценностей, нравственно-эстетического, социально-культурного, целостно-мировоззренческого развития личности и ее мужькультурной коммуникации.

Традиционный песенный фольклор, таким образом, включая в себя существующее разнообразие видов и форм творчества (вокально-инструментальное, хоровое пение, аутентичное творчество), а также сфер их бытования, позволяет говорить о многофункциональности, выдвигать

гая на передний план одни (не исключая другие), и представляет собой устойчивую взаимосвязь.

Таким образом, традиционный песенный фольклор, выполняя по отношению к академическому искусству функцию «жанрового фонда», реализуют функцию «накопления, хранения и распространения (трансляции) знаний, норм ценностей и значений» [22, С. 205], при этом художественная деятельность людей, являющихся создателями, хранителями и потребителями духовных и материальных ценностей, представляет национальное достояние, культурный фонд народа.

Следовательно, традиционный песенный фольклор казачества, являясь продуктом и результатом деятельности своего субэтноса и реализуя в процессе художественной деятельности свои функции, является в конечном итоге средством межкультурной коммуникации и консолидации. Имея огромный социально-педагогический воспитательный потенциал, песенный фольклор является «генофондом нации» в сохранении и возрождении лучших национальных традиций.

Совершенно очевидно, что предпринимаемые в последние годы меры по возрождению этнокультурных ценностей не принесут желаемого результата без восстановления национальной системы образования, а также разработки и реализации проектов, направленных на сохранение и возрождение традиционной культуры в целом и песенного фольклора в частности.

Современный этап развития Российского государства характеризуется глубокими экономическими, социальными и культурными преобразованиями в различных сферах общественной жизни. Данные объективные факторы отражаются в тенденциях и перспективах развития государственной образовательной политики.

В эпоху перемен, когда разрушаются многие моральные и этнические нормы, как справедливо отмечено научным сообществом, объединяющим и консолидирующим фактором в обществе остаются самобытность этнографической традиционной культуры, в частности песенного фольклора, сохраняющего духовные ценности народа, создающего условия межкультурной коммуникации. Реальные процессы усиления этнической мобилизации, самоидентификации, отмеченные во всем мире с середины XX века, сопутствуют нарастающей унификации материально-духовной культуры, а также процессам глобализации. Именно тенденция к культурной глобализации, по справедливому замечанию И.В. Кюнкриковой, «особенно обостряет интерес к культурной самобытности и этнической самоидентификации». [15, С. 3]

В контексте социально-геополитического положения и этнодемографических процессов на Кавказе проблемы патриотического воспитания, гражданской консолидации, межкультурной коммуникации, а

также формирования на этой основе духовно-нравственных личностных ценностей в обществе приобретают особую актуальность, социально общественную значимость и социально политической фактор стабилизации в обществе. Осмысление происходящего вокруг, выстраивание перспективы развития общества невозможно без глубокого изучения прошлого. Это относится не только к истории, философии и др. гуманитарным наукам, но и к этнографии, устному народно-художественному творчеству и песенному фольклору.

Актуальность сохранения и перспективы развития традиционной культуры и фольклора казачества Ставрополя и этнохудожественной культуры региона в целом обусловлены реальными потребностями российского общества в сохранении самобытных культурно-исторических традиций, сложившихся в различных регионах страны.

Все острее и актуальнее становятся проблемы, связанные с национальным образованием, с сохранением и развитием самобытных культурно-исторических ценностей и народных традиций. В современных социальных условиях существенно возрастает роль этих традиций как одного из факторов преодоления острых духовно-нравственных, межэтнических, политических и других проблем общественного развития.

Задачи и логика укрепления гуманистических позиций образования в контексте мировоззрения личности ведут к укреплению личностно-развивающей стратегии. Она ориентирована не на усвоение знаний вообще, а на ценности, надолго определяющие качество жизнедеятельности и продуктивной работы в быстро меняющейся социальной среде. В плане педагогической стратегии это позволяет говорить о доминировании духовно-нравственного начала и духовно-практического отношения в процессе самореализации и формирования мировоззрения личности. Это нацеливает на необходимость включения эстетического развития в логику процесса профессионального становления будущего учителя в современной системе высшего педагогического образования.

Музыкально-эстетическое образование, представляя элемент единой образовательной системы, включает в себя и традиционную музыкальную культуру как важнейший этнокультурный компонент регионального образования.

Новый уровень развития общественных формаций требует от науки решения все новых проблем и задач, среди которых исследование специфики традиционной культуры, преобразование традиционного общества в современное, модернизированное и сохранение духовной культуры общества средствами, в частности, традиционной музыкальной культуры и песенного фольклора.

Современный уровень развития общества, социально-общественный уклад лишил общество социальной среды бытования традиционной

культуры, и это является существенным фактором, актуализирующим проблему сохранения и развития региональной, традиционной музыкальной культуры.

Отмечая остроту проблемы сохранения и возрождения национальной культуры, Г.М. Борликов подчеркивает: «Сегодня сохранение культуры, традиций и обычаев, помогавших этносам выживать и развиваться на протяжении веков, несмотря на неблагоприятные природные, социальные, демографические условия, должно рассматриваться в числе приоритетных задач». [6, С. 49]

Говоря о роли и значении традиционной музыкальной культуры южнорусского казачества на территории Ставрополя, необходимо отметить ее консолидирующую роль, поскольку исторически территорию Ставрополя осваивали полиэтнические группы, и в том числе казахи (кубанские, донские, терские, некрасовские), которые, как известно, прошли этнокультурную и полиэтническую эволюцию.

Ставропольский край, географически занимая значительную территорию и включая национальные территориальные образования, представляет традиционно многонациональный регион, уникальная этнохудожественная культура которого формировалась в тесном взаимодействии многих народов. Много веков его осваивали и населяли различные народы Юга России: русские, украинцы, кабардинцы, карачаевцы, черкесы, ногайцы, армяне, греки, туркмены и многие другие. Поэтому культурно-исторические традиции края очень многообразны, они не ограничиваются аутентичным фольклором представителей отдельных этносов. Национальная уникальность, самобытность народов, проживающих на Ставрополье, создает в целом особый этнохудожественный региональный компонент, неповторимый в своем многонациональном сочетании. И это требует особо пристального внимания и бережного отношения в плане его изучения и сохранения как отдельно взятых аутентичных, традиционных культур и как целостного национально-регионального компонента.

В исследовании терско-гребенского традиционного песенного фольклора огромный вклад внес Б.Н. Путилов, который впервые осуществил глубокий анализ эволюции песенного фольклора гребенцов, дал характеристику жанрового песенного состава, выявил особенности композиционной песенной формы. Несмотря на наличие огромного фонда записей, в области искусствоведения, музыковедения, к сожалению, серьезных научных исследований, дающих представления о природе гребенской песни, до сих пор еще не проводилось.

Анализ научной, музыковедческой, культурологической литературы показал, что научно-исследовательских материалов по проблемам формирования и развития традиционной музыкальной культуры и песен-

ного фольклора терско-гребенского казачества, его историко-культурной ценности в аспекте гуманистического наследия явно недостаточной. Не проводилось и системных исследований в области изучения фольклорной песенной традиции терско-гребенского казачества. Не стали предметом пристального внимания ученых, к сожалению, проблемы исследования этноса и традиционной культуры терско-гребенского казачества в антропологическом, культурологическом, искусствоведческом контексте. Предстоит еще осмыслить роль и значение традиционной культуры в сохранение этноса, полнее исследовать антропологическую сущность традиционной культуры в формировании мировоззрения личности, ее духовно-нравственных ценностей, определить социально-политическое значение традиционной культуры отдельного субэтноса в полиэтническом регионе. При устойчивом интересе к исторической динамике традиционной культуры и фольклора специфическая для этномузыкологии проблематика и подходы к ее разработке еще только формируются.

Важнейшей задачей во все времена было и остается собирание, обобщение и систематизация всех видов народного творчества. Огромную значимость в деле сохранения традиционной культуры приобретают различные источники: архивные, музейные, археологические материалы, а также результаты экспедиционно-полевых, фольклорных исследований. Подчеркивая важность данной деятельности, В.М. Щуров писал: «необходимость описания и анализа региональных традиций музыкального фольклора есть та база, на которой формируются и развиваются наши знания о законах национального музыкального мышления». [26, С. 3]

Однако не менее значимой остается проблема сохранения веками накопленных народом культурных традиций и исторических ценностей, поскольку самая яркая самобытность народа сконцентрирована в его культурно-исторических, этнохудожественных традициях (язык, музыка, песни, танцы, народные традиции, обряды), генетических корнях, без чего не может быть нации и национального сообщества.

Одним из способов решения вышеуказанных проблем является организация системной научно-исследовательской деятельности в рамках создания Фонда, научно-исследовательской лаборатории и т.д.

Для осуществления такой деятельности необходимы административные структуры, которые смогли бы обеспечить работу различных творческих и научно-исследовательских групп (фольклорные экспедиции, научно-исследовательские лаборатории), поскольку одинаково важны экспедиционные работы, возможность накапливать, систематизировать, обрабатывать материал и условия для его научно-исследовательского изучения. Отсутствие системного научного подхода в данной работе

может привести к безвозвратной потере аутентичных культур, например, потере традиционной певческой культуры терских, гребенских, некрасовских казаков, что и происходит. Сохранить культуру можно только при условии ее тщательного, систематического изучения, обеспечив ее популяризацию через фольклорные фестивали, музыкальные передачи, изучение истории народов, их культурно-бытовых традиций.

Сохранению и распространению самобытных региональных традиций способствует деятельность научно-исследовательских центров, лабораторий, фольклорных ансамблей, творческих студий, студий декоративно-прикладного творчества, школ народных ремесел, развивающихся в культурно-досуговых учреждениях и центрах дополнительного образования.

Примером ответственного отношения к проблемам сохранения традиционной культуры ее исторических традиций и этнохудожественного творчества может служить созданный несколько лет назад «Центр народной культуры кубанского казачества» в г. Краснодаре на базе Государственного кубанского хора, который возглавляет художественный руководитель, народный артист России, профессор В. Захарченко. В Краснодарском государственном университете культуры и искусств накоплен значительный опыт по сохранению и развитию традиционной народной культуры Кубани. Этими проблемами занимаются специально созданные факультеты и кафедры: факультет традиционной народной культуры Кубани, кафедра истории и культуры и другие. Проблемы сохранения и развития народной национальной культуры успешно решаются и в Адыгейском государственном университете. В Карачаево-Черкессии работает над этими проблемами Институт гуманитарных исследований.

Однако на сегодняшний день крупнейший в России и богатейший культурно-этнографическими и культурно-историческими традициями Ставропольский край не имеет учреждения, способного решать важнейшие для общества и региона стратегические задачи по проблемам сохранения и возрождения традиционной культуры народов Ставрополья.

С середины XX в. в местах компактного проживания терско-гребенского казачества (на территориях Чеченской республики, Дагестана, Кабардино-Балкарии, Осетии, Ставропольского края) систематически проводились полевые фольклорно-этнографические экспедиции. В результате накоплен значительный аудио-видео материал, который нуждается в тщательной научно-исследовательской обработке и систематизации. Значительная часть материала накоплена и сосредоточена в частных коллекциях. Задачи исследования на данном этапе включают: систематизацию и обобщение результатов более чем 170 полевых фольклорных экспедиций за последние 30 лет, которые были орга-

низованы в различные годы Ставропольским музыкальным обществом, Краевым Домом Народного творчества с участием известных фольклористов А.Н. Квасова, Л. Засимовой, А.С. Кабанова, А.А. Козырева и др. Опираясь на методики фольклористики и метод ареального полевого исследования, в соответствии с которым изучение песенных образцов проводилось многими фольклористами, в том числе и автором исследования в течение 30 лет, предстоит провести глубокий научно-исследовательский анализ по выявлению жанровых особенностей песенного фольклора казачества (в частности терско-гребенского как мало изученного), его содержательной, мировоззренческой сущности и т.д.

Научно-творческий потенциал в Ставропольском крае позволяет решать существующие проблемы на самом высоком профессиональном уровне. В течение нескольких десятилетий в крае периодически организовывались различные фольклорные экспедиции от Краевого хорового общества, и в результате был накоплен значительный фонд звукозаписи и нотного материала (расшифровки звукозаписи). Краевой дом народного творчества, предусматривающий по штатному расписанию фольклорный отдел, периодически организывает фольклорные экспедиции, однако полноценно научно-исследовательскую деятельность осуществлять не может. Мероприятия, организованные Краевым домом народного творчества (фольклорные экспедиции, краевые фольклорные фестивали и конкурсы народного творчества), носят локальный характер и не могут решать стратегические задачи.

Анализ научной литературы, а также положение в культуре и образовании края позволяет говорить об отсутствии системного подхода к национально-региональному образованию и возрождению традиционной культуры казачества в Ставропольском крае. Это, на наш взгляд, обусловлено группой существующих проблем.

Первую группу можно связать с проблемами научно-исследовательского характера:– недостаточная разработанность содержания регионального компонента в художественном образовании и слабое отражение в нем национальных традиций;– отсутствие необходимой преемственности и взаимосвязей между содержанием этнохудожественного образования в различных образовательных учреждениях и развитием этнохудожественного творчества в культурно-досуговых учреждениях;– односторонний подход к традиционной культуре и ее изучение вне широкого спектра социально-культурных и иных особенностей региона.

Вторую группу можно отнести к проблемам административно-хозяйственного характера:– отсутствие государственного и системного подхода в крае к обозначенной проблеме;– отсутствие административных ресурсов и учреждения, способного осуществлять научно-исследовательскую работу в полном объеме указанных проблем.

Таким образом, перспективы развития песенного фольклора на Ставрополье связаны с решением целого круга проблем, а именно: - изучение, сохранение и развитие локальной традиционной музыкальной культуры, ее популяризация;- разработка образовательных программ, а также их реализация в системе регионального образовательного пространства с целью формирования мировоззрения личности и ее духовно-нравственных личностных ценностей.

Одним из условий является и разработка и внедрение национально-регионального компонента в образовательную систему края. В ряде регионов России (Краснодарском, Белгородском, Тверском, Нижегородском и др.) накоплен определенный опыт по разработке и внедрению комплексных программ по возрождению народно-художественной, традиционной культуры, которые нацелены на реализацию ее богатейшего педагогического потенциала. Выдвинутые задачи воспитания и развития мировоззрения подрастающего поколения на основе высших духовно-нравственных ценностей и идеалов, воплощенных в произведениях народного творчества, в различных традиционных формах празднично-обрядовой и семейно-бытовой культуры, характерных для того или иного региона, приобретают в современных условиях особую социально-культурную значимость. Их решение осуществляется на основе интегрированной деятельности социально-культурных и образовательных учреждений по выявлению, сохранению и передаче новым поколениям старинных образцов народного творчества, знаний и опыта народных мастеров, а также по подготовке специалистов в области народно-художественной культуры.

В 1990 г. научно-методическим советом МО РСФСР была утверждена «Концепция национальных школ РСФСР», на основе которой были разработаны и приняты соответствующие программы субъектов Федерации. В этих документах предпринимается попытка совмещения государственной образовательной политики и образовательных интересов этносов и регионов, предусматривается обновление содержания образования, стимулируются инновационные процессы.

В некоторых концепциях (Алтай, Калмыкия, Татарстан, Коми) приоритетом и целью воспитания является развитие национального самосознания за счет приобщения подрастающего поколения к духовным и культурным ценностям своего народа, понимания места и роли этих ценностей в мировой культуре. Создающиеся в настоящее время модели национальных образовательных систем не только отражают специфику (историческую, географическую, экономическую и национальную) того или иного региона и отображают реальное состояние образования, но и оказывают влияние на социальное развитие региона.

В основе различных программ прежде всего лежит системный подход и глубокая научно-исследовательская работа по всем направле-

ниям: история, этнография, музыкальная культура, народно-художественное творчество и т.д.

Сложившаяся в обществе социокультурная ситуация актуализирует проблему разработки новых подходов в музыкально-эстетическом образовании Ставропольского региона.

Некоторый анализ теории и практики в системе многоуровневого регионального образования Ставрополя позволяет выявить ряд проблем.

Во-первых: на самом высоком уровне отсутствует концептуальный подход в образовательном пространстве края в понимании роли и значения традиционной культуры казачества в целом и традиционной музыкальной культуры в частности как регионального компонента в целостной образовательной системе воспитания духовно-нравственных личностных ценностей.

Во-вторых, проблемы воспитания духовно-нравственных личностных ценностей школьников и молодежи на основе традиционной музыки теоретически не разработаны, как следствие отсутствует программное обеспечение всей многоуровневой системы регионального образования учебно-методическими комплексами, в основе которых духовные ценности традиционной музыкальной культуры и фольклора казачества и народов Кавказа.

В этой связи особое значение приобретает сохранение, возрождение и развитие традиционной музыкальной культуры казачества Ставрополя с учетом особенностей истории региона, этнического состава его населения, традиций народно-художественного образования и, безусловно, традиционной музыкальной культуры южно-русского казачества как части славянской и региональной национальной культуры Ставрополя.

Однако решение задач образовательных, воспитательных, педагогических и, наконец, общегуманистических невозможно без подключения всех механизмов регионального образования, которое, по справедливому замечанию многих ученых, способствует решению ряда задач: возрождению и сохранению культурно-национальных традиций региона; повышению культурно-образовательного уровня населения региона; поиску наиболее эффективных способов раскрытия возможностей человека.

Каковы же условия решения проблемы? Для реализации различных проектов в области культуры, искусства и организации системной научно-исследовательской работы должны быть созданы соответствующие социально-экономические условия. Программы, различного рода рекомендации и государственные документы сами по себе не могут обеспечить реализацию поставленных задач и решение существующих проблем в данной области. Прежде всего, необходимы условия ре-

лизации различных проектов и программ, а именно четко отлаженная система, позволяющая гибко и эффективно использовать административные, финансовые и научные ресурсы в процессе построения комплекса мероприятий по разработке и реализации различных проектов и образовательных технологий.

Каковы же условия успешной разработки и реализации культурно-образовательных проектов по сохранению и возрождению традиционной культуры казачества Ставрополья?

1. Необходима комплексная программа по разработке в научно-исследовательском, культурологическом, искусствоведческом аспектах и ее реализации в культурно-образовательных учреждениях.

2. Реализация должна осуществляться на основе интеграции деятельности социально-культурных и образовательных учреждений по выявлению, сохранению и передаче новым поколениям образцов народного творчества, знаний и опыта народных мастеров, а также по подготовке специалистов в области народно-художественной культуры.

3. В области образования этому будет способствовать введение в учебные планы образовательных учреждений в качестве регионального компонента таких дисциплин, которые позволяют знакомить учащихся с традиционной казачьей культурой края, с различными видами и жанрами народно-художественного творчества.

4. Сохранению самобытных региональных традиций будет способствовать деятельность научно-исследовательских центров, лабораторий, а популяризации – творчество фольклорных ансамблей, творческих студий, студий декоративно-прикладного творчества, школ народных ремесел, развивающихся в культурно-досуговых учреждениях и центрах дополнительного образования.

5. Необходимо не только регулярно организовывать экспедиционную работу по краю, но, что еще важнее, накапливать ее, систематизировать, обрабатывать, создавать условия для ее научно-исследовательского изучения и хранения.

6. Деятельность по разработке и реализации культурно-образовательных проектов должна поддерживаться на самом высоком правительственном уровне, поскольку именно государство, обеспечивая свою национальную безопасность, должно проявлять особую заботу о сохранении национальных культур.

Именно совокупность системных мероприятий: научно-исследовательская деятельность, концертно-творческая деятельность по популяризации традиционного фольклора (самобытные творческие коллективы, детские студии, творческие лаборатории), включение в данный процесс студенческой молодежи, популяризация традиционной культуры через средства СМИ –могут стать фундаментальной осно-

вой в формировании духовно-нравственного потенциала личности и его мировоззрения, в основе которых заложена гуманизация образования и общества в целом.

Изучение историко-культурных аналогий и путей разрешения противоречий между культурными и этническими системами нравственных нормативов позволяет высказать предположение о том, что решением проблемы сохранения и возрождения традиционной песенной культуры казачества может стать целенаправленное и планомерное приобщение будущих педагогов к традиционной культуре в процессе их профессиональной подготовке в вузе как носителей культуры. Совершенствование процессуальных основ подготовки педагогических кадров, в свою очередь, позволит реализовать на практике идею сохранения и возрождения традиционной культуры и ретрансляции ее нравственных идеалов и образцов подрастающему поколению.

Таким образом, традиционная музыкальная культура и песенный фольклор казачества в процессе воспитания духовно-нравственных личностных ценностей представляется нам важнейшим этнокультурным, содержательным компонентом региональной образовательной системы, а регионализм выступает гарантией самоопределения образовательной системы, обеспечивающей организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев образования с учетом социальной структуры региона, его традиций и этнических особенностей.

Литература

1. Античная музыкальная эстетика. – М.: Наука, 1960. – С. 127.
2. Белалов Р.М. Этническая направленность нравственной культуры и ее формирование у будущего учителя в образовательном процессе. Диссертация на соискание уч. ст. к.п.н. (на правах рукописи). – Грозный: ГПУ, 2003. – С. 7–8.
3. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе духовности. Избр. труды. – М.: Флинта, 1999. – с. 167.
4. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность: философские размышления о жизненных проблемах. – М.: Знание, 1990. – С. 32.
5. Боров Ю.Б. Эстетика. Изд.4-е, доп. – М.: Наука, 1988. – С. 151.
6. Борликов Г.М. Университет в системе непрерывного образования и проблемы формирования личности специалиста // Этнопедагогика – педагогика жизни. – Элиста, 2001. – С. 49–51.
7. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. – М.: Наука, 1983. – С. 58.
8. Варламов Д.И. Социально-педагогические аспекты функционирования коллективного исполнительства на русских народных инструментах. Искусство и Образование – №2. – М.: Знание, 2004. – С. 37–45

9. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учеб. для вузов / под ред. А.П. Садохина. – М.: Академия, 2002. – 352 с.
10. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Вече, 2003. – 288 с.
11. Гумилев Л.Н. О термине «этнос» // Доклады отделений и комиссий Географического общества СССР. – Л., Знание, 1967. – Вып. 3. – С. 14.
12. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. – СПб., Азбука-классика, 2002. – С. 13.
13. Данилова. А.Г. Развитие музыкальных способностей детей старшего дошкольного возраста на этнокультурном материале [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук : – Якутск: РГБ, 2006. – С. 17.
14. Кемпбелл Джон. Эффект Моцарта // Попурри. – Минск, 1999.
15. Кюнкрикова И.В. Воспитание на основе народных традиций в содержании регионального компонента образования. Диссертация на соис. уч. ст. к.п.н. (на правах рукописи). – Элиста, 2003. – 173 с. (с. 16).
16. Лисак С.В. Воспитание гражданственности в условиях полиэтнической группы студентов. Диссерт. на соис. уч. ст. к.п.н. (на правах рукописи). – Ставрополь, 2005. – С. 19.
17. Лурье С.В. Историческая этнология. – М.: Знание, 1998. – 250 с.
18. Педагогическая антропология: учебное пособие / под редакцией Л.Л. Редько, Е.Н. Шиянова. – Ставрополь: Сервис-школа, 2006. – 640 с.
19. Петрушин В.И. Музыкальная психотерапия (теория и практика). – М., Владос, 2000. – С. 10.
20. Садохин. А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология. – М., Академия, 2001. – С. 85.
21. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Академия, 1998. – С. 51.
22. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: ст. и исследования в 3-х томах. Т.3. – Л., 1983. – С. 85.
23. Степанова С.Г. Формирование музыкальной культуры школьников средствами национального музыкального искусства (На материале республики Бурятия) Дис. на соиск. уч. степ. к.п.н. – Улан-Удэ. 2006. – С. 21.
24. Словович Л.Н. Жизнь – творчество – человек. Функции художественной деятельности. – М.: Знание, 1985. – 250 с.
25. Хата З.И. Здоровье человека в современной экологической обстановке. – М.: Фаир-пресс, 2001. – С. 156.
26. Щуров В.М. «Южнорусская песенная традиция». Исследования. – М.: Вече, 1987. – С. 3.

Содержание

Введение	3
1. МЕТОДОЛОГО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА	
1.1. Антропологическая педагогика как естественная тенденция современного научно-культурного процесса	6
1.2. Искусство как посредник восхождения человека от индивидуного к духовному	9
1.3. Художественное творчество как со-бытийная общность и как источник нравственно-эстетической субъективности	20
1.4. Поэзия и катарсис как частные проявления механизмов порождения субъективности	30
2. РЕТРОСПЕКТИВА ИДЕИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА	
2.1. Зарождение идеи эстетического развития личности	42
2.2. Развитие личности средствами искусства в период средневековья и в эпоху Возрождения	45
2.3. Идея развития личности средствами искусства в классической отечественной педагогике	53
2.4. Место музыки в антропологии К.Д. Ушинского	59
3. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	
3.1. Развитие личности средствами искусства в антропологическом измерении	69
3.2. Эстетическое и художественное как средства развития личности	83
3.3. Творчество как антропологический базис профессионализма будущего учителя музыки	91

3.4. Хореография как средство развития личности	103
3.5. Визуализация эмоциональных состояний человека и природы методами и средствами формальной композиции	120

4. НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА – ЕСТЕСТВЕННАЯ СРЕДА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

4.1. Развитие личности средствами региональной музыкальной культуры	125
4.2. Развитие личности на основе песенного фольклора ставропольского казачества	137

Научное издание

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ
СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА:
АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Коллективная монография

Корректор Е.В. Лисицына
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

Подписано в печать 10.10.08

*Формат 60x84 1/16
Бумага офсетная*

*Усл.печ.л. 9,3
Тираж 100 экз.*

*Уч.-изд.л. 9,75
Заказ 29*

Типография ООО «Борцов»,
г. Ставрополь, ул. Семашко 16.
Тел./факс: (8652) 35-85-58.