

УНИВЕРСИТЕТ ПРИ МЕЖПАРЛАМЕНТСКОЙ АССАМБЛЕЕ ЕВРАЗЭС
АКАДЕМИЯ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ И ИЗЯЩНЫХ ИСКУССТВ
ИМ. Г. Р. ДЕРЖАВИНА

Виктор ОРЕШКИН

ГУМАНИТАРНЫЕ
ЭТЮДЫ

СБОРНИК СТАТЕЙ

САНКТ-ПЕТЕРБУРГ
2021

УДК 37.01; 378
ББК 74
Об7

Рецензенты:

ВИШНЯКОВА Светлана Алексеевна,
Университет при МПА ЕврАзЭС, профессор кафедры социально-гуманитарных
дисциплин, доктор педагогических наук, профессор

КОЛЕСНИКОВА Ирина Аполлоновна,
Агентство «Коменюс», директор, доктор педагогических наук, профессор

Орешкин В. Г.

Об7 Гуманитарные этюды: сборник статей. — СПб.: Изд-во Университета при МПА ЕврАзЭС, 2021. — 176 с. (Серия «Учитель — Ученику»)

ISBN 978-5-91950-094-0

В сборнике представлены опубликованные в разное время статьи и материалы, посвящённые вопросам развития разнообразных качеств человека, позволяющие сформировать гуманитарную культуру личности, человеческое в человеке. Разносторонние интересы позволяют автору исследовать возможности возвращения искусства в образовательную деятельность по подготовке специалистов в разных сферах жизнедеятельности человека, использовать развивающий и воспитательный потенциал произведений искусства, прежде всего связанных с развитием речевых умений и навыков. Особое внимание уделено педагогическим технологиям, с помощью которых организуется развитие гуманитарной культуры личности на всех ступенях образования.

Материалы сборника могут быть полезны преподавателям, воспитателям и руководителям образовательных учреждений, а также широкому кругу лиц, заинтересованных в гуманизации общества.

УДК 37.01; 378
ББК 74

Научный руководитель издательского проекта
«Учитель — Ученику» — *И. Ж. Исаков*

Заместитель научного руководителя — *М. Ю. Спирина*

Редакционная коллегия
серии «Учитель — Ученику»:

Н. П. Кирсанова, декан факультета бизнес-коммуникаций

В. Я. Кучеренко, директор Центра развития образования

Е. Е. Ланина, проректор по учебно-методической работе

О. В. Леонтьев, директор Института прикладного психоанализа
и психологии

О. В. Плебанек, заведующая кафедрой социально-гуманитарных
дисциплин

С. А. Сурмилов, директор Невского института дизайна

М. С. Туровская, декан факультета экономики и таможенного
дела

В. А. Хлюпин, декан факультета автомобильного сервиса

В. Г. Хромовских, директор Центра социальных технологий

Ответственный секретарь коллегии — *А. Е. Шилова*,
заместитель декана юридического факультета

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово	5
От автора	9
Гуманитарная природа имиджологии	11
Имидж как отражение профессионального качества работника ...	29
Категория «успех» в контексте современного образования	34
Психолого-педагогический потенциал использования сценических форм в образовательном процессе	50
Освоение художественного текста: педагогические ориентиры и подходы	69
Творчество ученика и творчество учителя	89
Педагог между цифрой и буквой	105
Русский городской романс в контексте художественного образования	114
Роль русского городского романса в межкультурном диалоге	127
Технологическое обеспечение формирования речекоммуникативной компетентности в системе непрерывного образования	137
Урок в саду камней	151
Сад камней	167
Об авторе	175

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Современный мир воспринимается его обитателями, прежде всего, как мир информационно-технологический, в котором почти не оказывается места для самого человека. Тем более, что подавляющее большинство жителей планеты уже не помнит, что Человек звучит гордо, но воспринимает население планеты как человеческий фактор, в лучшем случае — человеческий капитал. Вместе с тем, человек всегда интересовал себя. С самых древних времен он работал над собой, преобразовывая себя в Личность, не ограничиваясь только физическим своим существованием, но постоянно совершенствуя себя в умственном, нравственном, духовном отношении.

Сегодняшнюю действительность отличают многие трудности, опасности, кризисы. Все они так или иначе связаны с человеком, который претерпел существенные изменения при переходе из второго в третье тысячелетие. Длительная история человечества прямо и косвенно свидетельствует: человек рождён природой, но своим становлением он обязан обществу, а эволюцией — только себе. Исследователи различных отраслей гуманитарного знания отмечают наличие ряда общечеловеческих проблем, важнейшими среди которых выступают катастрофическое понижение ресурсов человеческого в человеке, вырождение его духовной природы, деградацию присущей ему воли к творчеству, воли к культуре и, как основы всего этого, — воли к жизни.

Во многих изданиях прежних лет отмечалось, что человек — единственное существо, способное выйти за свои пределы, взглянуть на себя со стороны, проводить самоанализ и корректировать своё поведение. Он в состоянии оттолкнуться от реального сущего, спроектировать своё должное или идеальное будущее и осуществить этот проект в практической своей жизнедеятельности, проявляя себя как субъект и объект, режиссёр и актёр, архитектор и судья. Человек выступает главной движущей силой истории, и чтобы эта сила была инициативной, думающей, благотворной, человеку

необходимо учиться. Народная мудрость гласит: «Век живи, век учись!». И каждый человек в течение своей жизни движется от стадии ученика к стадии учителя, постоянно пребывая в состоянии обучения. Напомним, что ЮНЕСКО провозгласило XXI столетие веком образования.

Человек ныне определяется как общественное существо, обладающее разумом и сознанием и выступающее субъектом общественно-исторической деятельности и культуры. Развитие глобализационных кризисов, нового технологического уклада имело следствием утрату человеком многих его человеческих качеств: интуиции, творческой составляющей, добротолубия, высокого императива, ответственности за свои деяния. Как субъект человек проходит процесс формирования предприимчивой, деятельной, ответственной личности через всю жизнь. И помогают ему в формировании важнейших человеческих качеств и сохранении человеческого в человеке его учителя: в семье, школе, обществе.

В мировом образовании третьего тысячелетия наличествуют глубокие проблемы, одной из которых предстаёт проблема взаимоотношений учителя и ученика. Великий китайский мыслитель Конфуций говорил: «Самое трудное в учении — научиться чтить учителя. Но лишь чтя наставника, сможешь перенять его правду. И лишь перенимая правду, народ способен почитать науки».

Трудно переоценить роль Учителя в формировании творческой, высоконравственной личности подлинного творца человеческой истории. О значении учителя размышляли многие деятели отечественной и мировой культуры, особо выделяя, что учитель должен развивать в своих подопечных доброту. Выдающийся химик Д. И. Менделеев полагал, что «вся гордость учителя в учениках, в росте посеянных им семян». Недаром молодому Пушкину его лицейский наставник В. А. Жуковский подписал свой портрет следующими словами: «Победителю-ученику от побеждённого учителя...». Советский поэт М. Дудин подчёркивал, что истинные учителя «не тычут носом, не принуждают и не заставляют», а их ученики «учатся петь, а не подпевать», то есть не просто слепо следовать за мыслью наставника, но и самим искать наилучшие решения. Так обучается и воспитывается воистину самодеятельный человек, специалист, гражданин.

Образование сегодня расширяет сферы взаимодействия с наукой. В. И. Вернадский придавал большое значение её творческой составляющей. «Развитие научной мысли, — писал он, — никогда не идёт

дедукцией или индукцией — оно должно иметь свои корни в другой, полной поэзии и фантазии области: это или область жизни, или область искусства, или область ...философии»¹. Его тезис получает поддержку в достижениях такой науки, как этнопедагогика. В образовательной практике, основанной на применении принципов этнопедагогики, учитель и ученик выступают равноправными участниками-творцами процесса обучения и воспитания. Учителя и ученика в народной педагогике связывают тесные узы. Подрастающий человек воспитывается только личностью Учителя, и никакие учебники, да и дистанционное обучение не могут его заменить, поэтому Учитель должен быть значим как личность, как представитель этноса, как носитель исторического знания и этнокультуры, одновременно являясь выразителем своего времени. Великий китайский мудрец Конфуций говорил: «Учитель и ученик растут вместе...» В послевоенные годы широко известно было образное выражение, что судьбоносную Победу в Великой Отечественной войне одержал советский учитель. В годы своего премьерства У. С. Черчилль иронично заметил: «Школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать». И сегодня представляется существенно необходимым восстановить связи между учителями и учениками, дополнив сегодняшний учебно-воспитательный процесс педагогикой сотворчества, одним из достижений советской педагогики.

В условиях пандемии коронавирусной инфекции выявилась значимость овладения учителем современными информационными технологиями. Великий русский педагог К. Д. Ушинский писал, что «учитель живёт до тех пор, пока учится; как только он перестаёт учиться, в нём умирает учитель». Одновременно пандемия с особой ясностью показала, что никакая информационная технология не может заменить живое человеческое общение: родителей с детьми, Учителя с учеником, друга с другом. Только при живой передаче знаний и умений они усваиваются эффективно и на долгие времена. Вспомним здесь ещё и мнение выдающегося педагога А. С. Макаренко, который подчёркивал, что воспитать человека значит воспитать перспективные пути его развития, способность жить не только сегодняшним днём, но и уметь находить завтрашнюю радость.

¹ Учение В. И. Вернадского о ноосфере. Научно-аналитический обзор. М.: ИНИОН, 1989. С. 27–28.

По всем этим причинам Университет при МПА ЕврАзЭС приступает к изданию новой серии научных работ, которая получила название «Учитель — Ученику». Издатели придерживаются позиции, что учитель не является просто посредником между миром и детьми, что он вместе со своими подопечными улучшает мир, в котором они живут. Таким образом, целью обучения и воспитания предстаёт совместное улучшение общей жизни человечества. Современное состояние России демонстрирует острую потребность в трансформации системы образования, что особо нужно для утверждения страны в общемировом масштабе как самобытной, экономически развитой державы, способной рождать и «собственных Платонов, и быстрых разумом Невтонов».

Читателям представляется первая книга из серии «Учитель — Ученику»: сборник научных статей Виктора Георгиевича Орешкина «Гуманитарные этюды». Его статьи затрагивают многие проблемы современного образования: формирование гуманитарной составляющей личности, психолого-педагогический потенциал использования сценических форм в образовательном процессе; творчество ученика и творчество учителя; гуманитарную природу имиджологии; роль русского городского романа в межкультурном диалоге, технологическое обеспечение формирования речекоммуникативной компетентности в системе непрерывного образования.

Проблема педагогических технологий обучения рассматривается В. Г. Орешкиным через призму творчества ученика и творчества учителя. Для раскрытия этой проблемы автор использует в качестве методологической основы детоцентристский подход, личностный подход, педагогику сотрудничества, др.

Издание несомненно, будет полезно и учителям, и ученикам разных ступеней и форм обучения.

От редколлегии

ОТ АВТОРА

*Я не помню своих стихов —
Только тех, кто в них был повинен...*

С чувством глубокой благодарности и признательности хочется вспомнить многих, кому я обязан приключениями в этом мире. Родители, Георгий Викторович и Татьяна Константиновна, талантливые в технических науках, не ожидали подарка-гуманитария, но поддерживали и не мешали заниматься творчеством.

Замечательный методист Борис Германович Зив увлек красотой геометрии и математических формул, но математико-механический факультет в конце концов остался в стороне моего жизненного пути. Театральные наставники — Светлана Ильинична Паули, Анатолий Самойлович Шведерский, Вадим Сергеевич Голиков, Кирилл Николаевич Чернозёмов — открыли дверь в мир драматического искусства, и более 25 лет мы со школьниками и студентами отправлялись в литературно-музыкальные путешествия, а драматический анализ прочно вошёл в практику преподавания.

Мои первые шаги на педагогическом поприще поддержала Лариса Александровна Витес, общение с которой рождало и рождает новые вопросы о мире и профессии. Благодаря подвижникам Нового образования — Инне Алексеевне Мухиной, Лидии Дмитриевне Фураевой, Надежде Ивановне Беловой, Ольге Васильевне Орловой и многим другим — в копилку педагогических средств, в том числе и моих, вошли педагогические технологии, и сегодня являющиеся предметом освоения системой отечественного образования.

Со студенческих времен продолжается наш диалог с Галиной Дмитриевной Суворовой, оживившей академический курс философии в высшей школе педагогическими мастерскими. Могу только позавидовать современным студентам и порадоваться за них — им тоже невероятно повезло!

Сегодня мне сложно сказать, что проще — преподавать или учиться. Знаю наверняка: путь ученика необычайно интересен и ярок независимо от вида деятельности. Такой подход к жизни и педагогическим занятиям проявляет Ирина Аполлоновна Колесникова, чей образ и научная деятельность вдохновляют многих как в России, так и за рубежом.

В художественной сфере понимающим наставником и мудрым руководителем является народный писатель России Евгений Павлович Раевский, поддерживающий начинания творцов Академии русской словесности и изящных искусств им. Г. Р. Державина. Моим коллегам по Союзу писателей — низкий поклон.

Под руководством Елены Евгеньевны Ланиной можно работать и творить, как нигде! Лучшие традиции университетского образования в Университете при МПА ЕврАзЭС живут её неусыпными стараниями.

...И всех, без кого не могли бы состояться наши встречи — слушателей, студентов, методистов и коллег — от всей души благодарю за сотворчество!

*С наилучшими пожеланиями
Лада, добра и человеческого счастья*

*В. Г. Орешкин,
доктор педагогики и профессор
Академии русской словесности
и изящных искусств им. Г. Р. Державина,
доцент кафедры социально-гуманитарных
дисциплин Университета при МПА ЕврАзЭС*

ГУМАНИТАРНАЯ ПРИРОДА ИМИДЖЕЛОГИИ

Аktivизация деловой и социальной жизни требует от современного специалиста навыков эффективной самопрезентации в условиях изменяющейся ситуации и дефицита времени, а также навыков диагностики деловых партнёров в условиях дефицита времени и информации. За истекшие полвека проблема имиджа и имиджирования как деятельности по формированию имиджа стала объектом исследования различных наук, стимулировав появление новой отрасли — **имиджологии**, которая как область научно-практического знания носит интегративный характер, сочетая основы наук о человеке и положения искусства.

Явившись ответом на экономический и политический запрос времени, имиджология соединяет опыт социальной и личностной психологии, лингвистики и психолингвистики, искусствоведения, культурологии, социологии, политологии, философии, риторики. Основной массив публикаций по вопросам имиджа на русском языке приходится на период с середины 1990-х годов и в настоящее время продолжает увеличиваться. В нём можно выделить следующие направления:

- *Имидж предпринимателя* (Е. А. Блажнов, Р. Л. Кричевский, Ф. А. Кузин, В. М. Шепель и др.),
- *Имидж политического лидера* (Л. Н. Жмыриков, В. Г. Зазыкин, Е. В. Егорова-Гантман, А. Ю. Панасюк, К. Плешаков, Г. Г. Почепцов, Р. Ф. Ромашкина, О. А. Феофанов, Р. Ф. Фурс, Е. А. Яблокова и др.)
- *Имидж педагога* (М. В. Апраксина, А. А. Деркач, О. Б. Завьялова, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. М. Шепель и др.),
- *Имидж организации* (Е. В. Гришунина, М. В. Курленко, Е. Б. Перелыгина, А. Б. Хаванова),
- *Имидж государственной службы и государственных служащих* (С. В. Ананьева, В. М. Маркин, В. Д. Попов и др.).

Об имидже также упоминают авторы учебных пособий и работ по менеджменту, психологии общения, риторике. Наиболее распространёнными в современных исследованиях являются психологический, социологический и политологический подходы к имиджу как феномену культуры.

По мнению многих исследователей проблемы построения имиджа являются необходимым компонентом профессиональной компетентности специалистов различных отраслей деятельности. Особенно актуализируется данная проблематика в связи с необходимостью презентации и самопрезентации специалиста на рынке труда. Проблема имиджирования связана также с необходимостью эффективного взаимодействия в сфере социального партнёрства и при работе с клиентами. Гармоничный позитивный имидж может служить инструментом создания благоприятной социально-психологической атмосферы в деловом общении.

Важным в педагогическом отношении является то, что работа над профессиональным имиджем создаёт предпосылки для личностного роста специалиста любой сферы. Формирование имиджа объективно отвечает профессионально-личностным запросам людей, связанным с их совершенствованием. В этом плане проблема имиджирования безусловно носит образовательный характер.

Становление специалиста является не ограниченным во времени процессом и включает в себя помимо стандартизированного формального образования широкий спектр возможностей профессионального роста, как в системе повышения квалификации, так и в потоке неформального образования. Так как современная ситуация «рынка труда» актуализирует такие черты личности, как конкурентноспособность, адаптивность, мобильность, стрессоустойчивость, то в определённом смысле можно говорить о становлении специалиста как синониме «непрерывного образования».

Образовательный маршрут личности, включающий работу над имиджем, в этом случае выстраивается как образовательная *система*, представляющая собой упорядоченную взаимосвязь

- целей обучения и развивающей деятельности,
- содержания образования,
- методов обучения, воспитания, развития,
- средств, используемых в образовательном процессе,
- организационных форм, обеспечивающих тот или иной эффект.

В свою очередь, имиджирование как педагогический процесс также требует осмысления с позиций системности для того, чтобы

работа специалистов-имиджмейкеров носила андрагогически грамотный характер.

Вопрос о содержании самопрезентации специалиста связан с его профессионально-личностным самоопределением, подразумевающим наличие в структуре личности образований, характеризующих психологические, этические и эстетические, когнитивные свойства человека как субъекта профессиональной деятельности. В рамках этого аспекта проблемы возникает вопрос об осознании специалистом себя как носителя профессионального качества, о бытии в профессии. Это переводит проблему в плоскость философской рефлексии над смыслами деятельности субъекта, в частности, в профессиональной области.

Изменение личностных проявлений в процессе имидж-образования (имиджирования) осуществимо при наличии андрагога-имиджмейкера, который играет различные роли как субъект образовательного процесса. Это даёт право говорить об имидже, в частности, речевом, как о результате *формирования*, подразумевающим внешнее воздействие на обучающегося. Особую актуальность при этом приобретает вопрос образовательного взаимодействия со взрослым субъектом различного масштаба (индивидуальным, групповым, коллективным, сетевым).

Понятие «**имидж**» было введено американским экономистом Болдуином в 1960-х годах. Оно прочно вошло в лексикон политиков и специалистов по рекламе. В России потребность в специальном термине появилась с началом социально-экономических перемен (1990-е годы), и термин этот становится всё чаще употребляемым.

Имидж (от лат. *Imago* — образ; англ., франц. «image» — «имаж») в переводе на русский буквально означает «образ». Обратившись к анализу семантического поля слова «образ», мы обнаружили следующий смысловой ряд:

- «представление» — воспроизведение в сознании ранее пережитых восприятий; «представить» — воспроизвести в мыслях, вообразить;
- «воображение» — мысленное представление; домысел, плод фантазии;
- «впечатление» — мнение, оценка, сложившееся после знакомства, соприкосновения с кем-либо,
- «мнение» — суждение, содержащее оценку, отношение, взгляд; понятие, убеждение,
- «молва» — слухи, толки,

- «слава» — слухи, молва; общее мнение, репутация,
- «репутация» (фр.) — общее мнение (Ожегов), слава (Даль),
- «реноме» (фр.) — слава, известность, доброе имя.

С приведёнными словами опосредованно связаны понятия:

- «казаться» — иметь тот или иной вид, производить то или иное впечатление (устар. «мниться»),
- «мнимый» (воображаемый, кажущийся; притворный, ложный (Ожегов); основанный на мнении, призрачный (Даль),
- «респектабельный» (от фр.) (почтенный, важный, солидный, имеющий положительную репутацию),
- «импозантный» (от фр.) (производящий внушительное впечатление, представительный, величественный)¹.

Множественность смысловых оттенков русского слова «образ» требует его конкретизации по отношению к сущности понятия «имидж».

Как многомерное явление имидж рассматривается в литературе с различных точек зрения, и в первую очередь с позиций наук, исследующих его социальную и психологическую природу. В. М. Шепель понимает имидж с социально-философской точки зрения как «индивидуальный облик или ореол, создаваемые средствами массовой информации, социальной группы или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания» (2000). Е. С. Рапацевич рассматривает имидж как «стереотипизированный образ конкретного объекта, существующий в массовом сознании», в основе его лежит «формальная система ролей, которые человек играет в своей жизни» (2001). Социально-психологическое определение имиджа как «*символического образа субъекта, создаваемого в процессе субъект-субъектного взаимодействия*»² учитывает объективные закономерности, лежащие в основе его возникновения и функционирования. Сам «образ» понимается как «чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику»³.

Интернет-поиск (7000 единиц на слово «имидж», 2080 ед. на слово «имиджмейкер») дал следующие варианты определений

¹ Толковые словари В. И. Даля, С. И. Ожегова, Словари иностранных слов (1999, 2002), Современный словарь по педагогике (2001).

² Перельгина Е. Б. Психология имиджа. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 23. Далее — Перельгина Е. Б.

³ Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001.

рассматриваемого термина «Имидж (от латинского *imago* — образ, вид) характеризуется как:

— целенаправленно формируемый образ (лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие в целях популяризации, рекламы и т. п.; одно из средств пропаганды (например, имидж политического деятеля);

— обобщённый портрет личности или организации, создающийся в представлении самых разных групп общественности на основании заявлений и практических дел личности или организации и формирующий в общественном или индивидуальном сознании эмоциональное отношение к ней на основании того, что личность или организация заявляет и, особенно, что делает;

— ореол, создаваемый вокруг конкретной личности с целью её популяризации и оказания эмоционально-психологического воздействия на общественное мнение;

— совокупность свойств, приписываемых рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традицией и т. д. субъекту с целью вызвать определённые реакции по отношению к этому субъекту;

— образ товара, сходство, отражение, представление о чем-либо. Социально-психологическое явление, тесно связанное с экономикой товарного рынка. Имидж товара ассоциируется с репутацией товара, товарной марки, предприятия и страны изготовителя (Г. Л. Багиев);

— сложившийся в массовом сознании эмоционально окрашенный образ чего-либо или кого-либо.

— 1) образ делового человека, представление о нём, складывающееся у окружающих; репутация; 2) образ фирмы, товара, услуг, обеспечивающий положение фирмы на рынке; верность покупателя фирменной марке;

— репутация, мнение широкой публики и потребителей о компании, её товарах или услугах».

Если образ объёмен и многозначен, а знак, наоборот, имеет единственное содержание, то имидж, не раскрывая всей полноты образа, намекает на то, что могло бы быть. «Принимая решения в условиях дефицита информации, а в ряде случаев из-за отсутствия времени, а то и просто нежелания думать, мы заменяем построение сложного и углублённого портрета человека его имиджем — знаковым заместителем, отражающим его основные черты»⁴.

⁴ Почепцов Г. Г. Имиджология. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. С. 12. Далее — Почепцов Г. Г. Имиджология.

Специфической чертой имиджа является его социальная ориентированность. Будучи образом субъекта для другого индивида или социальной группы, имидж оказывается одновременно включён, как в сферу психической жизни индивида, так и в его социальную деятельность, являясь «проявлением работы психики по согласованию её собственных импульсов с индивидуальным и групповым опытом» (Е. Б. Перельгина). Существенным является то, что имидж как социально-психологический феномен характеризуется намеренностью репрезентации определённых качеств личности, что отличает его от стихийно формирующегося «мнения».

С точки зрения аналитической психологии имидж может быть рассмотрен как знак архетипа, резонирующего в условиях массовой коммуникации, что активно используется в политической и торговой рекламе. Решение социальных задач, прежде всего управленческих, требует учитывать не только процессы индивидуального восприятия другого человека, но и психологические закономерности поведения больших групп. В последнее время интерес представляет дискретный субъект в интернет-коммуникации.

«В основе восприятия имиджа лежат в сущности одни и те же категориальные схемы, подвергающиеся некоторым модификациям в зависимости от групповой принадлежности реципиента (аудитории), а также той сферы деятельности или социальной роли, на выполнение которой претендует субъект — прообраз имиджа», поэтому содержание индивидуального имиджа является своеобразным ответом на «некоторые устойчивые коммуникативные установки, ожидания и требования к партнёру по общению в соответствующей ситуации, присущие коллективному сознанию»⁵.

Имидж как феномен социальной психологии может быть рассмотрен в контексте символического интеракционизма (Дж. Мид, Г. Блумер, У. Джемс, Ч. Кули, К. Роджерс, К. Хорни, Р. Бернс, Т. Шибутани и др.). В психологической науке представления индивида о том, каким он является на самом деле, называют *Я-концепцией*. Символическую структуру, выражающую представления индивида о том, каким он хотел бы быть, называют *идеальным Я*, а структуру, выражающую то, каков индивид в восприятии других, — *образом у других*⁶.

Ещё одной специфической особенностью имиджа является *оформленность*, социальная завершённость образа, который он

⁵ Перельгина Е. Б. С. 147–149.

⁶ См.: Перельгина Е. Б. С. 41–62.

отражает. Г. Г. Почепцов отмечает, что «человечество сменило несколько символических типов людей. Первым был человек, ориентированный на традицию. Он должен был поступать так, как это предписывается его сообществом. Затем основным стал внутренне-ориентированный тип человека. Его поведение определялось заданными в него внутренними принципами и нормами. Сегодня мир повернулся к внешне-ориентированному типу. Он все свои нормы получает извне, он не только полностью ориентирован на внешнее признание, но и в принципе не уверен в себе и не может существовать без этой чёткой внешне проявленной поддержки. Раньше человек обладал ценностью сам по себе. Сегодня, например, врач, учёный, обладающий внутренней ценностью, становится никем, если он не может преподнести и соответствующим образом продать свои знания»⁷.

Ориентация на воспринимающую аудиторию приводит, во-первых, к формированию более-менее устойчивого образа профессионала в самой аудитории (достаточно проанализировать образы «врачей», «учителей», «милиционеров» в кинофильмах как галерею типических образов общества, пусть даже и идеальных; во-вторых, к принятию того или иного образа в качестве идеального, желаемого и, в-третьих, к стремлению привести индивидуальную самопрезентацию в соответствие с социальными ожиданиями.

Г. Г. Почепцов с культуролого-коммуникативных позиций отмечает: «Поскольку человек живёт не только в мире реальном, но и в мире символическом, мы можем рассматривать имидж как единицу именно этого символического мира»⁸. Иными словами, имидж, являясь феноменом той или иной культурной коммуникации, выступает в качестве связующего звена между двумя «мирами», и схема их взаимодействия принимает следующий вид:

***отправитель — сообщение —
виртуальная реальность — получатель.***

По мнению А. Ю. Панасюка, поток «имиджформирующей информации» выступает как индуктор обратной связи — результата имиджевого воздействия. Созданный в символическом мире образ начинает жить своей виртуальной жизнью, требуя информационной

⁷ Почепцов Г. Г. Профессия: имиджмейкер. СПб., 2000. С. 121.

⁸ Почепцов Г. Г. Имиджология. С. 19.

подпитки. Отсюда «управление имиджем можно представить как интенсивное введение информации с прогнозируемой реакцией на нее»⁹. Данная точка зрения нам кажется приемлемой для дальнейших исследований структуры личного имиджа и механизмов его формирования. Если образ объёмен и многозначен, а знак, наоборот, имеет единственное содержание, то имидж, не раскрывая всей полноты образа, намекает на то, что могло бы быть. Принимая решения в условиях дефицита информации, а в ряде случаев из-за отсутствия времени, а то и просто нежелания думать, мы заменяем построение сложного и углубленного портрета человека его имиджем — знаковым заменителем, отражающим его основные черты. «Поскольку человек живет не только в мире реальном, но и в мире символическом, — подчеркивает Г. Г. Почепцов, — мы можем рассматривать имидж как **единицу** именно этого **символического мира**»¹⁰

В структуре символического образа индивидуума («индивидуальный имидж»), по мнению исследователей, центральное место занимают символы, отвечающие за индивидуацию, т. е. выражающие индивидуальные качества субъекта, задающие его индивидуальность. Имея в виду диалектическое взаимоотношение понятий «индивидуальное» — «общественное (социальное)», отметим задачу построения имиджа как «задачу перевода системы индивидуальных смыслов на язык общепринятых значений, с тем, чтобы сделать ее распознаваемой, «читаемой» другими субъектами»¹¹. Именно поэтому успешная работа над имиджем требует исследования психологических особенностей социума, особенно если речь идёт об имидж-воздействии в условиях массовой коммуникации. Например, в работах Г. Г. Почепцова приводятся примеры социально-психологических исследований, предвещающих работу над имиджем того или иного политика, связанные с тем, что кандидат в политические лидеры должен отвечать ожиданиям масс.

В задачи исследования также входил *теоретический анализ различных аспектов имиджа*, нашедших отражение на междисциплинарном уровне. Психолог А. Ю. Панасюк предлагает классифицировать «имиджи» человека с точки зрения факторов, их обуславливающих:

⁹ Почепцов Г. Г. Имиджелогия. С. 55.

¹⁰ Почепцов Г. Г. Имиджелогия. С. 19.

¹¹ Перельгина Е. Б. С. 104.

- по внешности, то есть по его габитусу (от лат. *habitus* — внешний вид) — **«габитарный имидж»**,
- по его вербальной продукции — что говорит, как говорит, что и как пишет — **«вербальный имидж»**,
- по его кинетической продукции — осанка, походка, жесты и мимика — **«кинетический имидж»**,
- по его овеществлённой продукции — предметам, вещам, которые он создал — **«овеществлённый имидж»**,
- созданной им искусственной среде обитания — по его жилищу, кабинету и т. п. — **«средовой имидж»**.

При некотором различии в терминологии личностно-социальные координаты, по мнению зарубежных авторов, определяются следующим образом (таблица 1).

Таблица 1

Э. Сэмпсон ¹²	Ф. Джефкинс ¹³
<i>Самоимидж</i> — вытекает из прошлого опыта и отражает нынешнее состояние самоуважения.	<i>Зеркальный</i> — имидж, свойственный нашему представлению о себе.
<i>Воспринимаемый</i> — то, как видят нас другие.	<i>Текущий</i> — этот вариант имиджа характерен для взгляда со стороны.
<i>Требуемый</i> — ряд профессий требует определенных имиджевых характеристик. В ряде случаев этому помогает тип одежды.	<i>Желаемый</i> — этот тип имиджа отражает то, к чему мы стремимся. Каждый приход нового лица в старую структуру тоже сразу увязывается с ее новым желаемым имиджем.
	<i>Корпоративный</i> — имидж организации в целом.
	<i>Множественный</i> — имидж, который образуется при наличии ряда независимых структур вместо единой корпорации.

В. М. Шепель полагает, что «имидж может быть *индивидуальным*, то есть имидж конкретного лица, или *групповым*, как обобщенная социальная характеристика», и приводит набор разновидностей имиджа, в котором можно выделить различные основания — этни-

¹² *Sampson E.* The Image Factor. L., 1994.

¹³ *Jefkins F.* Public Relations. L., 1992.

ческие, социальные, социокультурные: профессиональный имидж политического деятеля и бизнесмена, руководителя и подчинённого, врача, педагога; возрастной имидж («женщина бальзаковского возраста»), «демографический» имидж и др.¹⁴. «Общая технология самопрезентации», по его мнению, состоит из четырёх технологических позиций:

- визуализация облика,
- коммуникативная механика,
- вербальный эффект,
- флюидное излучение¹⁵.

Психологическим основанием классификации индивидуальных имиджей может служить также *различение основных человеческих потребностей*. Е. Б. Перелыгина рассматривает шесть категорий потребностей, предложенных Дж. Роттером, и классификацию основных потребностей А. Маслоу. Каждая из потребностей по Роттеру «может при определённых условиях послужить источником мотивации для создания имиджа», — подчёркивает психолог.

В рамках классификации отмечается, что имиджи, ориентированные на удовлетворение двух низших потребностей по Маслоу (физиологические и потребность в безопасности и защите), как правило, служат удовлетворению прагматических целей, что относится к имиджам, ориентированным на восприятие.

Имиджи, связанные с тремя верхними этажами «пирамиды», ориентированы на самоощущение:

1) имиджи, ориентированные на создание и укрепление межличностных связей с ближайшим окружением, в рамках малой социальной группы и тем самым способствующие удовлетворению потребности в любви и дружбе. При создании таких имиджей предпочтение отдаётся поощряемым в рамках данной группы образцам поведения, копированию поведения и внешнего облика других членов группы и т. д.;

2) имиджи, ориентированные на достижение социального признания и соответственно удовлетворение потребности в самоутверждении. Для их образования используются, как правило, групповые нормы и ценности;

¹⁴ Шепель В. М. Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера: Энциклопедия. М.: Дом педагогики, 2000. 543 с. С. 365–366. Далее — Шепель В. М. Управленческая антропология.

¹⁵ Шепель В. М. Управленческая антропология. С. 357–367. Также см.: Шепель В. М. Имиджелогия. Как нравиться людям. М.: Нар. образование, 2002.

3) имиджи, образуемые на основе собственной *Я-концепции* и системы представлений. В основе образования таких имиджей лежит потребность самовыражения. Для такого имиджа внешняя оценка имеет небольшое значение.

Представляет интерес такое основание для классификации как мера копирования другого субъекта при создании имиджа, в связи с чем различаются:

- *органический*, или результирующий имидж — образ, создаваемый в результате сложного процесса конструирования новой, прежде не существовавшей символической структуры, и

- *наведённый* имидж, который возникает в результате точного копирования готового образца. При этом единственной целью процесса, по крайней мере, на этапе создания имиджа, является достижение максимального сходства с оригиналом.

Опираясь на проанализированные источники, предлагается следующее определение имиджа:

Имидж — феномен символической реальности, цель и/или результат действий, направленных на выявление и презентацию адресному субъекту общения («целевой аудитории», «целевой персоне») определённых качеств субъекта или объекта различного масштаба в условиях деловой или массовой коммуникации.

Проблемы формирования имиджа рассматриваются в рамках имиджологии (В. М. Шепель), которая в последнее десятилетие интенсивно развивается в контексте наук о человеке. В общем виде она может трактоваться как область научно-практического знания, изучающая образы символической реальности (в нашем случае применительно к системе межличностного взаимодействия) и механизмы их формирования в условиях деловых и массовых коммуникаций. Явившись ответом на экономический и политический запрос времени, имиджология изначально имела характер практикоориентированной интегративной дисциплины, соединяющей опыт социальной и личностной психологии, лингвистики и психолингвистики, искусствоведения, культурологии, социологии, политологии, философии, риторики. По аналогии с другими науками, разделяемыми на общую и частные, соответствующие различным профессиональным областям (юридическая, педагогическая, политическая психология, социология, риторика и др.), возможно предложить раз-

деление имиджологии на общую, решающую основные вопросы построения личного имиджа, и ряд частных, исследующих специфику той или иной профессиональной деятельности. В пользу этого соображения служит тот факт, что эмпирически складываются политическая имиджология, имиджология менеджмента, на этапе самоопределения теоретические и методические направления педагогической, медицинской, юридической, финансовой и других ветвей рассматриваемой науки.

Теоретико-методологическую основу имиджологии составляет комплекс дисциплин.

◆ *Философия*, определяя место человека в жизни, затрагивает вопрос о взаимоотношении внешнего и внутреннего, о СУЩНОСТИ и ЯВЛЕНИИ человеческого качества и способах его выражения вовне. Рассмотрение этой проблемы связано с осмыслением понятий «образ», «знак», «символ», что является предметом семиотических исследований. Если образ объемён и многозначен, а знак, наоборот, имеет единственное содержание, то имидж, не раскрывая всей полноты образа, намекает на то, что могло бы быть. «Принимая решения в условиях дефицита информации, а в ряде случаев из-за отсутствия времени, а то и просто нежелания думать, мы заменяем построение сложного и углубленного портрета человека его имиджем — знаковым заменителем, отражающим его основные черты»¹⁶. «Поскольку человек живёт не только в мире реальном, но и в мире символическом, — подчеркивает Г. Г. Почепцов, — мы можем рассматривать имидж как единицу именно этого символического мира»¹⁷.

◆ *Культурология и искусствоведение* помогают осмыслить содержание имиджа как «знака образа», включённого в культурный контекст каждого явления, а также соображения этического и эстетического характера. Понимание имиджа как инструмента личности ставит вопрос о мере имиджевого воздействия в массовой коммуникации. Кроме того, проявляя свои качества в деятельности, человек осуществляет себя в рамках той или иной культуры, задающей систему нормативов, иерархическую структуру и параметры оценки. Одним из «культурных полей» можно назвать символическую реальность, наполненную смыслами, которые человек придает предметам, персонам, событиям или

¹⁶ Почепцов Г. Г. Имиджология. С. 12.

¹⁷ Там же. С. 19.

явлениям. Необходимо отметить потенциал имиджологии в области кросскультурных исследований и коммуникаций.

- ◆ *Социология и политология* исследуют функционирование имиджа как социально-политического феномена. На уровне массового сознания и массового восприятия имидж выступает инструментом управления (манипуляции) в экономике и политике. Динамизм общественной жизни не оставляет времени для вдумчивого осмысления информации, тем более для широких дискуссий, освещающих разные стороны проблемы, явления, продукта или персоны. Борьба за потребителя, за голоса избирателей ведётся в символической реальности с использованием средств агрессивного влияния и воздействия. В этом отношении показательны слоганы — речевые выражения-призывы, построенные на метафорической основе. Важны также оценочные образы-характеристики при освещении тех или иных событий в СМИ.
- ◆ *Психология личности и социальная психология* призваны объяснить механизмы возникновения и функционирования типизированных образных представлений, резонирующих с тем или иным индуктором, «манком», по выражению К. С. Станиславского. В русле психоаналитической теории имидж может быть объяснён наличием архетипов в структуре коллективного бессознательного, а также субъективной реальностью индивидуального подсознания, богатого символами и образами. Бихевиористское направление может истолковать поведенческие акты человека как результат целенаправленного многократного воздействия, например, рекламы, когда возникает ассоциация между приятным состоянием и внешним видом продукта. Сегодня достижения психологической науки активно применяются в рекламе, СМИ и новом, но бурно развивающемся направлении практической психологии и риторики — Public Relations (связи с общественностью).
- ◆ *Лингвистика* необходима имиджологии для осознания процессов коммуникации, как межличностной, так и публичной и массовой. На перекрёстке лингвистики и психологии возникло самостоятельное направление — психолингвистика, исследующая особенности языковой коммуникации, являющейся одним из основных средств создания имиджа. Эффективность делового взаимодействия во многом зависит от речевых умений и языковой компетентности специалиста.

- ◆ *Риторика* как теория и практика речевой коммуникации развивает теоретические положения речевого взаимодействия и предлагает практические способы развития речемыслительных и речекоммуникативных умений. Современная риторика (неориторика) является, в свою очередь, интегративной дисциплиной, осваивающей научные достижения многих наук о человеке. В зависимости от исходной точки зрения риторика называется лингвистической прагматикой, областью практической психологии или «искусством красноречия». На сегодняшний день этой наукой накоплен интересный опыт развития профессиональных речевых умений — в юриспруденции, менеджменте, рекламе, педагогике и др. Составной частью риторической подготовки является освоение норм культуры речи. Для построения имиджа важно выработать органичное речевое поведение, соответствующее как личным особенностям носителя, так и контексту имиджевого воздействия. Для риторического анализа важно понятие «риторического идеала» (А. К. Михальская), выступающего системой характеристик логосферы общества. Мы имеем смелость предположить, что можно говорить и об индивидуальной логосфере субъекта. В этом случае речевой имидж выступает знаком этой персональной логосферы.
- ◆ *Педагогика и андрагогика* призваны обосновать методические принципы взаимодействия имиджмейкера и клиента, исследовать особенности и закономерности процесса построения личного имиджа, определить специфику образовательной ситуации в зависимости от возраста и социальных особенностей субъекта образования. Наконец, предложить направления самостоятельного развития и способы самосовершенствования носителя имиджа.

Имиджелогия как область научно-практического знания имеет интегративный характер, сочетая основы наук о человеке и положения искусства. Наиболее распространёнными в исследованиях являются психологический, социологический и политологический подходы к имиджу как феномену культуры. При этом никак не описываются андрагогические аспекты процесса, хотя обучение построению имиджа преимущественно адресовано взрослым людям.

Таким образом, работа по формированию имиджа ставит участников в образовательную ситуацию и соответствующие разнообразные ролевые позиции и функции. Отметим, что психологические

механизмы заражения и подражания, естественно возникающие в процессе межличностного и делового взаимодействия, также могут привести к изменениям в поведении личности, приобретению новых черт, которые окружающие называют «сменой имиджа». Однако стихийность подобных явлений отличается от сознательной и целенаправленной работы над имиджем.

Имиджмейкер направляет усилия на субъекта различного масштаба — индивидуума, группу, коллектив. В последнем случае говорят о работе над корпоративным имиджем (применяются также термины «имидж организации», «имидж предприятия») — это «устойчивое представление клиентов, партнёров и общественности о престиже предприятия, качестве его товара и услуг, репутации руководителей. Основу имиджа предприятия составляют существующий стиль внутренних и внешних деловых и межличностных отношений персонала и официальная атрибутика: название, эмблема, товарный знак». Работа с группой, а тем более с «корпоративным клиентом» ставит имиджмейкера в иные, по сравнению с индивидуальным консультированием, условия и ролевые позиции. Здесь может быть уместно как лекторство (позиция информатора, адаптора, популяризатора), так и тренерство в разнообразных его проявлениях. Принимая во внимание весь спектр сложностей, возникающие в работе приглашённого в организацию специалиста, отметим, что данная деятельность требует от имиджмейкера специфических умений сродни актерским¹⁸.

В становящемся словаре имиджологии мы находим также термин «*имиджирование*», под которым понимается сам процесс создания имиджа (человека, организации или товара). Его синонимом является слово «*имиджмейкинг*» (Image making) — «направление PR, ставящее задачей создание благоприятного образа (имиджа) личности или организации». Нас интересует данный вид деятельности как специфический, связанный с осознанными усилиями обоих участников (имиджмейкера и его клиента) по формированию имиджа. В образовательном контексте «имиджирование» в смысловом отношении сближается со словами «учение, образование». Таким образом, данный термин может пониматься как:

¹⁸ В этом плане интересна профессиональная рефлексия Ж. Завьяловой, представленная в книге «Путь тренера» (СПб.: Речь, 2002), написанной в жанре психолого-педагогических мемуаров.

- деятельность имиджмейкера по отношению к субъекту, над имиджем которого ведётся работа;
- деятельность самого субъекта, его усилия по преобразованию самого себя в желаемом (или требуемом) направлении;
- деятельность, входящая в профессиональное бытие специалистов и направленная на утверждение своего имиджа в социуме.

Последнее соотносимо с такими терминами как «самопродвижение», «самомаркетинг», «самопрезентация». «Самомаркетинг — это систематические повышение рыночной стоимости весьма важной продукции — самих себя. Это нечто такое, что помогает вам найти работу в первый раз, ускорить продвижение по службе в своей компании, перейти на новое место или расширить бизнес, если у вас собственное дело. Это — имидж, который представляет вас в самом выгодном свете»¹⁹. Под *самопрезентацией* понимается деятельность и процесс предъявления субъектом своих свойств и достоинств в деловом общении. «Имиджирование синонимично таким понятиям как самопрезентация и самоопределение, — подчёркивает В. М. Шепель. — Самопрезентация от английского слова «самоподача», то есть представление себя другим. Самоопределение в английском энциклопедическом словаре дословно означает «управление впечатлением о себе у других людей с помощью бесчисленных стратегий поведения, заключающихся в предъявлении своего внешнего образа другим людям»²⁰. Обычно о самопрезентации говорят в связи с собеседованием при приёме на работу или конкурсной ситуацией, например, самопрезентация учителя как этап конкурса педагогического мастерства. Однако, если самопрезентация в силу неординарности условий носит исключительный характер, то самопродвижение — деятельность более длительная.

Потребность в самопрезентации возникает у человека в моменты изменения привычного течения жизни, когда потребности личности в уважении и статусе (по А. Маслоу) находятся в противоречии с актуальным состоянием. «Стремление приблизить *Я-концепцию* к *идеальному Я* служит универсальным мотивом к созданию имиджей», — подчёркивает Е. Б. Перельгина. — Создание имиджа как

¹⁹ Филлипсон Я. Как продавать себя: Практик. пособие по самомаркетингу / Пер. с англ. Челябинск: «Урал LTD», 1997. С. 11; см. также: Джеймс Джуди. Эффективный самомаркетинг. Искусство создания положительного образа / Пер. с англ. М.: «Финиш», 1998 и др.

²⁰ Шепель В. М. Управленческая антропология. С. 365.

образа себя для других, отличного от образа Я у других и от Я-концепции, может происходить и ради достижения прагматических целей, никак не связанных с мотивом реализации предрасположения в пользу своего Я»²¹. Впервые с этой проблемой сталкивается подросток, заявляющий о себе как о самостоятельной единице общества. Затем вновь и вновь решает эту проблему специалист любой профессии на пути самореализации. Исследователь отмечает, что «у каждого человека может быть и, как правило, бывает несколько имиджей. <...> Наибольшее число имиджей встречается у лиц, находящихся в возрасте активной социализации (14–23 года), а также в возрасте, для которого обычно характерно особое разнообразие социальных связей и, соответственно, выполнение социальных ролей, — 33–37 лет. При этом имиджи одного человека не изолированы друг от друга и по своему символическому составу могут частично совмещаться»²². Самореализация в профессии предполагает постоянный поиск средств, адекватных приобретаемым знаниям, опыту, умениям и навыкам — всему, что составляет профессионально-личностный портрет.

В тех случаях, когда профессиональная деятельность связана с активным деловым общением (профессии области «человек-человек»), умение «быть на людях» становится важным профессиональным навыком и требует, соответственно, отдельного тренинга. Личный имидж оказывается неразрывно связан с профессиональным: человек воспринимается, прежде всего, как представитель профессионального сообщества, носитель профессионального качества. Имиджирование специалиста, следовательно, становится важной темой в системе профессиональной подготовки и переподготовки. В последнее время психологическое обоснование имиджирования как работы над личным имиджем стало объектом и предметом исследования социальных и, прежде всего, политологических психологов.

Можно сделать вывод о том, что работа над имиджем по своей проблематике, по задачам, по составу участников и их ролевым позициям, по форме, смыслу и результатам является образовательной деятельностью, выполняющей как учебную, так и воспитывающую функции. Включённость субъектов этой деятельности в профессиональную занятость (даже в случае с временно безработными) по-

²¹ Перельгина Е. Б. С. 67–68.

²² Там же. С. 116.

зволяет говорить об имиджировании как о специфической проблеме *андрагогики* — области научно-педагогического знания, учебной дисциплины и сфере социальной практики.

Введём понятие *«имидж-образование»*, под которым будем понимать *образовательную систему, направленную на решение задач формирования имиджа, интегрирующую закономерности андрагогики и имиджелогии*. Данный вид образования реализуется в многообразных формах — консультациях, тренингах, курсах, семинарах. (В настоящее время в системе высшего образования России осуществляется подготовка по специальности 520100 «Имиджелогия». Подготовка имиджмейкеров осуществляется также в рамках обучения по специальности «Теория и практика культурной коммуникации»).

На методическом уровне имидж-образование обеспечивается отдельными научными и методическими разработками при явном дефиците учебных пособий. В организационном плане вопросы имиджирования решаются в процессе реализации самостоятельных курсов и программ, а также входят отдельными темами в структуру учебных планов и программ профессионального обучения на всех уровнях.

ИМИДЖ КАК ОТРАЖЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КАЧЕСТВА РАБОТНИКА

В соответствии с выдвинутой гипотезой исследования представляется необходимым ввести рассмотрение проблемы профессионального имиджа в контекст категории «профессиональное качество». Обсуждение проблемы качества в философии было начато Аристотелем в его работе «Метафизика», где оно описывалось как «видовое отличие сущности, отделяющее один объект от других по каким-либо критериям». Средневековая схоластика исследовала «скрытые качества» как «вечные неизменные формы». Гегель рассмотрел данное понятие в работе «Наука логики», где полагал качество начальной ступенью познания вещей. Современные словарные определения раскрывают данное понятие как «совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определённую»¹. Понятие «качество» толкуется также как набор характеристик (например, «качество жизни», «качество образования»). Качество является «мерой сущности» предмета или явления. Поскольку эта мера может быть отнесена к любому объекту, мы можем говорить о существовании феномена профессионального качества. Причём термин «профессиональное качество» в данном случае понимается не в психологическом смысле, как набор черт, свойств, характеристик, а в сущностном, отвечающем на вопрос «что отличает одну профессию от другой?» или «что составляет её внутреннюю меру?». Трактовка понятия «профессиональное качество» дана в соответствии с теоретическими положениями о парадигмальном и профессиональном ка-

¹ Большой энциклопедический словарь. М., СПб., 2001; Краткая философская энциклопедия. М., 1994; Философский энциклопедический словарь. М., 1983, 1991; *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. М., 1990.

честве, сформулированными в работах И. А. Колесниковой² и И. Е. Кузьминой³.

В соответствии с идеями, изложенными в указанных исследованиях, специфику и структуру профессионального качества обуславливают следующие факторы:

- природа предмета, с которой работает носитель профессии, и которую он преобразует в соответствии с социальными ожиданиями;
- совокупность характерных для профессии действий, которые необходимо выполнить для преобразования предмета;
- своеобразии системы отношений, связывающих людей в процессе совместной трудовой деятельности;
- система личностных свойств и характеристик, обеспечивающая успешное функционирование в профессии и целостность профессиональной позиции.

Согласно концепции И. А. Колесниковой, профессиональное качество, рождаясь на основе квалификации и компетентности, развиваясь в контексте определённой культуры, существует в рамках заданной компетенции и достигает высшего проявления в мастерстве как особом состоянии интеграции бытия и профессии. Поскольку профессия, как любой феномен, обладает своим качеством, её представитель, в свою очередь, становится носителем (выразителем) данного качества. Профессиональная классификация Е. А. Климова, в какой-то мере, является иллюстрацией данного факта, помещая меру качественной определённости в область взаимодействия человека с различными сферами окружающей действительности (природа, техника, художественный образ, человек, знаковые системы).

Каждое качество имеет свое внешнее выражение (*сущность является*). Для профессионального качества применительно к его носителю одной из ярких форм такого проявления можно считать *профессиональный имидж*. Учитывая субъектность, субъективность, индивидуальность носителя профессии, это проявление всегда приобретает неповторимую окраску.

² Колесникова И. А. Развитие профессионально-педагогического качества в системе непрерывного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2003. № 1(02). С. 55–62.

³ Кузьмина И. Е. Гуманитарное качество деятельности педагога: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001.

В феномене профессионального имиджа находит отражение философская идея проявления общего через частное. Метафорическое выражение «печать профессии» может быть понято многозначно: это и влияние, которое профессия оказывает на личность и её поведение в обществе; и отпечаток, который специалист накладывает на профессию в глазах социума в целом. И в том, и в другом случае мы имеем дело с эффектами, порождёнными профессиональным имиджем. Представление о профессиональном имидже как осознанном проявлении человеком вовне качества профессии, носителем которой он является, стало отправным пунктом нашего исследования.

В предлагаемом научно-практическом контексте *профессиональная самопрезентация* может быть рассмотрена как представление окружающим профессионального качества индивидуальными выразительными средствами. Проблемными в данном случае становятся вопросы соотношения личности в её свободных проявлениях и стандарта, задаваемого рамками профессии, то есть в философско-психологическом смысле: проблема «быть» или «казаться» профессионалом. Для создания адекватного сущности профессии имиджа и последующей профессиональной самопрезентации необходимо определить структуру и содержание профессионального качества, которое требуется выразить вовне.

Говоря о специалисте как представителе профессионального сообщества, мы имеем в виду, что нормативные характеристики — квалификация и компетентность — находят, в том числе, своё речевое выражение. Оно проявляется в грамотности, содержательности речи, точности употребления терминов и профессиональных речевых клише в ситуациях делового профессионального общения. При этом профессиональная компетенция (границы пространства социально-профессионального влияния, которые определяются должностью, социальным статусом, служебным функционалом) находит отражение в мере речевой активности специалиста, её экспрессивности и информативности.

Профессиональная культура специалиста, будучи производной от опыта субъекта более крупного масштаба, вбирает в себя его специфику, в том числе и речевую. Профессиональная культура речи, таким образом, зависит от речевой культуры социума в целом, и, в свою очередь, играет формирующую роль по отношению к конкретному человеку — носителю профессии. Достижение мастерства в профессии выражается органичностью речевого поведения человека в профессиональном общении, где сочетаются профессиональ-

ная грамотность, уверенность, убедительность, индивидуальный стиль и субъектное видение собеседника.

Сегодня можно с уверенностью сказать, что в смысловом отношении не только профессии сферы «человек–человек», но и остальные профессиональные занятия внутренне объединяет обращённость к людям и межчеловеческим связям. В профессиях любого типа основным свойством профессионала является умение работать с людьми, поэтому по своей сути в деятельности современного профессионала присутствует гуманитарное начало, что связано с утверждением в профессиональной деятельности ценностно-смыслового приоритета человека. Таким образом, в системе профессионального мышления и поведения специалиста должно преобладать гуманитарное качество.

Под *гуманитарным качеством* в данном случае понимается ценностно-смысловая установка субъекта на человека и «человеческое» в профессиональной деятельности, его стремление к само-реализации через достижение полноты раскрытия своего человеческого качества⁴.

Структура гуманитарного качества охватывает уровни сознания, деятельности, отношений, что позволяет человеку:

- действовать с опорой на целостное представление о действительности;
- воспринимать окружающее в контексте культуры,
- активно проявлять способность к интерпретации жизни, практически реализуя своё бытийное право на индивидуальное, субъективное видение и отношение к происходящему вокруг;
- относиться к окружающей действительности не так, как диктует некто, а на основании собственной ценностной позиции;
- быть способным к культурной самоидентификации;
- развивать диалоговые формы взаимодействия с окружающим миром.

⁴ См.: Колесникова И. А. Педагогическая реальность: Опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001; Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе // Социально-гуманит. Знания. 2001. №3. С. 33–46; Гуманитаризация непрерывного образования — одно из направлений модернизации российского общества // Социально-гуманит. Знания. 2004. № 1. С. 86–107; Управление развитием гуманитарного качества в системе вузовского образования // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: Тезисы докладов 7 ежегодной Всероссийской научно-методической межвузовской конференции 14–15 марта 2002 года. СПб.: СПбГУП, 2002. С. 75–77.

Гуманитарности, как качественной характеристике бытия, отвечает уровень личностного развития, на котором приходит осознание ценности проявлений субъективной реальности. Приходит понимание уникальности того, что является производным от жизнедеятельности субъекта, независимо от его «масштаба»: будь то личность, социальная группа, корпоративная общность, народность, нация и др.

Для проявлений гуманитарного качества в профессиональной деятельности характерно:

- появление профессиональной потребности к постановке и решению гуманитарных проблем;
- развитие субъектной позиции в профессиональной деятельности;
- профессиональное самоопределение в поле культуры;
- максимально полное использование в решении профессиональных задач таких сугубо человеческих средств, как речь, мышление, воображение, общение;
- профессиональное умение вступать в диалог и действовать в системе межсубъектных отношений;
- выбор неконкурентных форм профессионального поведения.

Таким образом, работу над имиджем специалиста любой сферы можно рассматривать как предпосылку для его личностного роста. Формирование имиджа объективно отвечает профессионально-личностным запросам людей, связанным с их совершенствованием. В этом плане имиджирование безусловно носит образовательный характер, а деятельность имиджмейкера является андрагогической.

С другой стороны, профессиональное образование любого уровня (высшее, среднее специальное, система повышения квалификации) и сферы ставит перед будущими специалистами вопрос об эффективной самопрезентации на рынке труда в условиях конкуренции, неопределённости и многовариантности жизненных выборов.

КАТЕГОРИЯ «УСПЕХ» В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение в проблему

Социально-психологические изменения, происходящие в нашей стране, заставляют внимательнее рассмотреть категорию «успех» не только как определённую ценность, но также и как некий ориентир в системе непрерывного образования. Идея конкурентоспособности, заложенная на уровне цели во многих образовательных документах и моделях, предполагает формирование умения достигать успеха¹. Массовая культура с её многочисленными конкурсами, состязаниями, рейтинговыми шоу задаёт личностную установку на получение выигрышного приза в короткие сроки и при кажущихся минимальными затратах. Соревновательный азарт захватывает самые различные категории людей: от интеллектуалов («Своя игра», «Что? Где? Когда?») до обывателей «Поля чудес». Легкость самоафиширования в пространстве Интернета рождает погоню за количеством полученных «лайков», представленных видеороликов и фотографий, демонстрирующих успешность своей жизни. Сам факт победного участия в соревнованиях становится профессиональной необходимостью: в экономической сфере нужно выигрывать тендеры, в науке финансирование исследований невозможно без выигранных грантов. Учителя и преподаватели вузов вынужденно втягиваются в различные профессиональные конкурсы (мастерства, методических разработок, проектов), вовлекая туда и своих воспитанников. Какие личностные смыслы при этом реализуются? Какие социально-педагогические последствия имеет ориентация на успех в отечественном образовании? Какие значения может приобретать данное понятие?

¹ *Евлова Е. В.* Конкурентоспособность как педагогическая проблема // Известия УрГУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2012. № 4 (95). С. 169–174.

Обратимся к семантическому анализу. Под успехом (от *успѣти* — успеть) в русском языке понимается «достижение поставленных целей в задуманном деле, положительный результат чего-либо, общественное признание чего-либо или кого-либо» (словари Д. Н. Ушакова, С. А. Кузнецова, С. И. Ожегова). По В. И. Далю, «успевать» — иметь успех, удачу, достигать желаемого, удосужиться, управиться, сделать своевременно.

Древнерусские истоки слова «успеть» восходят к глаголу «спеть», выражающему четыре группы значений: 1) спешно двигаться; 2) спешно готовить, запастись; 3) помогать, способствовать; 4) развиваться, созревать. Со временем значения, связанные с *поспешностью*, *быстрым движением вперед*, уступают первенство значениям, предполагающим удачу, *успешное движение к цели*.

Синонимический ряд к слову «успех» включает такие понятия, как: победа, счастье, удача, достижение, завоевание, триумф; признание, фурор, свершение, торжество, счастливый конец, лавры, шаг вперёд, результат; встречать успех, иметь успех, (не) увенчаться успехом. Кроме того, предлог «у» имеет значение непосредственной близости: *у-с-пешность* подразумевает того, кто рядом-с-пешим, в отличие, скажем, от бегущего или конного человека. Вместе с тем *по-спешность* имеет достаточно негативный оттенок значения, что находит отражение в русских пословицах и поговорках:

Поспешишь, да людей насмешишь. Скоро поедешь — не скоро доедешь. Пиши, да не спеши! Наскоро делать — переделывать. Прытко бегают, так часто падают. Который конь скоро бежит, тот (после) доле стоит. Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается. Скорого дела не хвалят. Поспевай, да не торопись. Кто с умом спешит, тот всегда и во всем успевает. Кто не спешит, от того ничто не убежит.

Помимо отсутствия спешки и торопливости в успешном действии, в русской традиции ценностно значимым является скромность добродетели в противовес худой славе (молве), характеризующейся быстрой распространения.

Добрая слава далеко (ходит), а худая дальше. Мирская слава звонка. Хорошая слава в лукошке лежит, а худая по дорожке бежит. Хорошая слава шагом, а худая вскачь.

Лингво-культурологическое сопоставление понятий открывает ряд важных смысловых отличий в понимании концепции «успеха» в русской и западной, прежде всего английской и американской,

культурах. Так, в английском языке слово *success* (успех) (от лат. *succedere* — «искать, домогаться, следовать») имеет три группы значений. Первая связана с удачей, благоприятным исходом. Вторая — с благосостоянием, материальным благополучием. Третья — с признанием, которое может относиться и к произведению, и к человеку, пользующемуся успехом. В синонимическом ряду обнаруживаются слова, внутренне связанные с экономическим благополучием (*prospering, making a fortune, benefiting*).

Ряд исследователей отмечают следующие особенности национального понимания успеха. В западной («трансатлантической») культуре успех ассоциируется, прежде всего, с богатством и карьерой, напрямую связывается с усилиями личности. В русской — с победой в бою, с достижениями в познаниях, завоеванием симпатий, с везением и данными от Бога способностями. Для русского самосознания важной чертой в переживании успеха является ощущение соборности, коллективизма. Кроме того, в исконно русском понимании *успеха* отсутствует представление о деньгах, а «успех» далеко не всегда тождествен «победе». Достаточно вспомнить роман Л. Н. Толстого «Война и мир»: Наполеон одерживает победу под Бородино, берёт Москву, но успешность этих событий меркнет перед иррациональностью поведения и силой русского духа.

К людям, которые не добились успеха, по-русски относятся с сочувствием и жалостью (неудача связана с обречённостью, невезением — неудачник по жизни, неудачник в любви); на западе — с элементами непонимания, иногда презрения. Предполагается, что неудачу нужно перебороть, потерпевший неудачу не должен терять надежду, не должен показывать своего разочарования, тем более не должен жаловаться².

Психосемантическому анализу понятия «успешный человек» посвящена работа В. С. Атюниной, где особое внимание уделено междисциплинарным подходам к исследованию понятия «успех»³.

² См.: Дроздов И. Н. Древнерусские и английские истоки слова «успех» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.drozdovland.ru/index.php?action=add&add&id=2146&rod=592> (дата обращения: 04.04.16); Владимир Леонов. Чтобы увидеть солнце, нежный одуванчик пробивает асфальт. Глава 2.1. История слова «Успех». Интеллектуальная издательская система Ridero.ru 2015. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.rumvi.com/products/ebook/чтобы-увидеть-солнце-нежный-одуванчик-пробивает-асфальт/24507329-d1f9-465b-bd17-66e897f8592f/preview/preview.html#ТОС_ЕРТАЕ (дата обращения: 28.04.16)

³ Атюнина В. С. Образ успешного человека в семантическом пространстве личности. Хабаровск: Центр дистанционного образования, 2009. [Электронный ресурс]

Таким образом, понимание термина «педагогика успеха», получившего в последнее время достаточно широкое распространение, носит контекстный характер и должно конкретизироваться по нескольким параметрам.

Парадигмальный контекст

С позиций онтопарадигмального подхода, предложенного И. А. Колесниковой⁴, понятие «успех» приобретает различные смыслы в различных бытийно-образовательных пространствах. Так, в *технократическом* пространстве успех ученика и студента связывается в основном с его академической успеваемостью, положением в рейтинге, средним баллом, результатами тестирования и т. п. При этом определяющим мотивом содействия успеху обучающегося для педагога является стремление добиться максимального соответствия принятым стандартам образования. В силу этого характер взаимодействия ученика и учителя приобретает характер стандартизированного должностования, становится несвободным. Мерилом успеха становятся образовательные и профессиональные достижения, а знаками успеха — призы, грамоты, звания, награды, титулы, как официальные, так и самодеятельные, имеющие ценность в какой-либо референтной социальной группе (семье, организации, сообществе). Соответственно отставание в непрекращающейся образовательной гонке за лидером понимается как неуспех и становится причиной негативных переживаний. Хотя наблюдения показывают, что академическая успеваемость отнюдь не является залогом прочного материального положения, восходящей карьеры и социального статуса. В бурном «море житейском» выплывают не обладатели красных дипломов с большим запасом знаний и послушания, а носители совсем иных умений и навыков. Как известно, в рейтинге успеваемости и прилежания Царско-сельского лицея А. С. Пушкин занимал 28-е место из 30, а в его характеристике отмечены «более блистательные, нежели основательные, дарования, более пылкой и тонкой, нежели глубокой, ум...»

В ряде случаев жалость педагога по отношению к неудачнику, более слабому, менее успешному рождает ориентацию на отстающего ученика. Вместо поддержки талантливого ученика учитель

Режим доступа: http://edu.dvgups.ru/METDOC/CGU/PSIHOLOG/OBCHAIA_PSIHK/METOD/ATUNINA/WEBUMK/frame/1.htm (дата обращения: 28.04.16)

⁴ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии: Курс лекций по философии педагогики. СПб.: Детство-Пресс, 2001.

тратит силы на тех, кто, так или иначе, понижает общие показатели успеваемости, и результаты такой практики иногда вызывают негативную реакцию коллег и родителей успешных учеников.

Пространство гуманитарного взаимодействия характерно ценностно-смысловым равенством участников, общение которых становится подлинным диалогом. Успех в диалоге связан с удовлетворением от взаимного понимания, сочувствия, сопереживания. Эмпатия к собеседнику сочетается с толерантностью, а иная точка зрения становится не причиной конфликта, а поводом к обсуждению и развитию, что в итоге приводит к взаимному личностному росту. Отсутствие оценок и «оценивающих» естественным образом рождает переход от балльно-рейтингового подхода к характеристическому. Составление «портрета ученика», безусловно, занятие более трудоёмкое, чем проставление баллов, но несёт личностно ориентированный потенциал: заложенная информация может служить основанием для корректировки педагогических действий учителя, подсказки родителям, а также стимулом к личностному развитию самого ученика, которое внутренне расценивается как успех, преодоление себя. «Гуманитарный неуспех» проявляется в переходе от субъект–субъектных отношений к субъект–объектным, от диалога к монологу.

В пространстве *традиции* (этнической или религиозной) правила и нормы, передаваемые от поколения к поколению, усваиваются в повседневной практике, и поведение индивида ежедневно проверяется на соответствие им. Определяющим регулятором поведения становится этика, а механизмами признания успешности — соответствие принятым канонам и заповедям, похвала или осуждение окружающих и совесть. Выпадение из «своей» среды, нарушение общепринятых норм рождает в персональном измерении «муки совести», а в общественном плане проявляется как осуждение, игнорирование, бойкот, остракизм. Риск развития гордыни, которой может сопровождаться индивидуальное достижение, «снимается» за счёт различных форм воспитания смирения.

В историко-биографическом фильме «Папесса Иоанна» (1972, режиссер Майкл Андерсон) наставник юных монахов отмечает идеально каллиграфическое письмо одного из них, после чего объявленный лидер проходит сквозь шеренгу однокашников, выливающих ему на голову чернила. Персональный успех таким поведением нивелируется, а предпочтение отдаётся смирению как высшей христианской добродетели.

Говоря о различных *путях*, ведущих к успеху, и религиозно-этической оценке этого успеха, имеет смысл вспомнить работу М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма»⁵, где отмечаются такие важные личностные черты, как трудолюбие, бережливость, честность, расчётливость. В русской святоотеческой традиции ориентирами являются нестяжательство, бескорыстие, упование на помощь и милость свыше. В любом случае религиозно-этические аспекты, лежащие в основе мировоззрения как индивидуального, так и массового, понимаемого как менталитет, требуют пристального внимания, особенно в условиях полиэтнической и поликонфессиональной образовательной ситуации.

Понятие *успешный учитель* также будет по-разному раскрываться в зависимости от парадигмальной принадлежности профессионала и окружающей его реальности. Технократически ориентированный преподаватель нацелен на выполнение буквы стандарта, для него важными будут количественные показатели успеваемости учеников и его собственное положение в рейтинге педагогического коллектива; технологическое оснащение и методические приёмы выбираются так, чтобы было удобно осуществлять мониторинг успеваемости; он сам и его ученики «конкурсбельны», принимая участие в различных смотрах, фестивалях и конкурсах, о чём активно информируется широкая общественность, включая пользователей Интернет-пространства.

Гуманитарно ориентированный педагог эмпатичен, активно коммуникабелен, выстраивает взаимодействие с учениками на межличностном уровне. Учитывая специфику возрастных и психологических особенностей молодёжи, логично предположить, что успех учителя будет связан с его *авторской позицией*, наличием аргументированной точки зрения, возможно, расходящейся с господствующей идеологией или мнением авторов учебника. Такой педагог будет толерантен к иным мнениям, уважая право каждой личности на свою позицию. В пространстве традиции духовное лидерство может не иметь ничего общего с формальным административно руководящим положением, которое в светской жизни является одним из показателей успеха. Более того, например, старчество в православной ветви христианства, как правило, находит своё выражение в жизни и деятельности монастыря, одной из главных добродетелей которого является смирение.

⁵ Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. М.: Российская политическая энциклопедия, 2006.

Личностный контекст

Возникновение потребности в успехе возникает в раннем детстве, когда ребенок демонстрирует первые результаты своей деятельности. Родительская похвала закладывает ориентир желаемого социального поведения. Впоследствии подросток, выходя из-под родительского «зонтика», проверяет свои силы в различных социальных средах, получая обратную связь от групп сверстников, старших наставников, посторонних людей. А. Маслоу разделяет соответствующую группу потребностей на два типа: потребности в самоуважении (куда входят ощущение своей компетентности, уверенность, достижения, независимость и свобода в принятии решений) и потребности в уважении со стороны других людей (сюда относятся престиж, признание, статус, репутация, принятие)⁶.

А. Адлер, основатель социально-психологического подхода и теории личности, особое внимание уделяет таким понятиям, как «стиль жизни» и «творческое Я». Стабильность и динамика личности определяются тремя факторами: чувством общности, чувством неполноценности и стремлением к самозначимости (превосходству). Сфера образования является средой, где соперничество и система оценок порождают неравенство и комплекс неполноценности, увеличивая невротизацию личности. Выйти из усугубляющейся ситуации позволяет механизм *компенсации* — бессознательная попытка преодоления реальных или воображаемых недостатков. Компенсаторное поведение реализуется через настойчивую работу над собой, самосовершенствование, через стремление к достижению значительных результатов в избранных для этого видах деятельности⁷.

Компенсаторное поведение универсально, поскольку достижение статуса является важной потребностью почти всех людей. Компенсация может быть социально приемлемой (слепой становится знаменитым музыкантом) и неприемлемой (компенсация низкого роста — стремлением к власти и агрессивностью; компенсация инвалидности — грубостью и конфликтностью). Ещё выделяют прямую компенсацию (стремление к успеху в заведомо проигрышной области) и косвенную компенсацию (стремление утвердить себя в другой сфере)⁸.

⁶ Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999.

⁷ Адлер А. Наука о характерах: понять природу человека. М.: Академический проект, 2015.

⁸ Психология активности и поведения: Учебно-методический комплекс / Авт.-сост.: Ковержнева И. А. Минск: Изд-во МИУ, 2010.

Социализируясь, человек вырабатывает своё представление об успехе и свои стратегии его достижения. При этом во взаимодействии мотивированного к успеху ученика и стимулирующего успех учителя стоит учитывать их психологические черты, например, темперамент. По мнению психологов, составляющими успеха являются активность (энергичность, инициативность, упорство) и низкая эмоциональность, под которой понимается пониженная чувствительность к неудачам. Умение пережить проигрыш и неудачу, без которых жизнь невозможна, является важной чертой уверенной и успешной личности. Исходя из этого, наиболее склонными к успешности считаются сангвиники, которых отличает низкая чувствительность к неудачам в общении, ощущение радости и уверенности в себе в процессе взаимодействия с другими людьми. Инициативность и энергичность в работе свойственны холерикам, а упорство, прилежание и настойчивость — флегматикам. Естественно предложить данную тему в качестве психолого-педагогической экспертизы в целях выбора индивидуального подхода к педагогическим приёмам и выработке «стратегий успеха». Ещё К. Д. Ушинский в работе «Труд в его психическом и воспитательном значении» писал, что *«только успех поддерживает интерес ученика к учению. А интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями. Ребёнок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание и интерес учиться»*⁹.

В российской истории педагогики есть феномен Царскосельского лицея. В свете приоритета этики над социальным успехом становится понятен судьбинный итог его первого выпуска: каждый из 29 лицеистов достиг определённых вершин в той области, которой он посвятил свою жизнь, и смог реализовать свой творческий потенциал. Вероятно, во многом потому, что образовательный процесс в лицее был направлен не только на получение знаний, не на «на-таскивание» специалистов в какой-либо узкой области, но на воспитание честного и благородного человека, достойного члена общества, ценящего добро и справедливость выше карьерного роста и личной славы. Одна из заповедей В. Ф. Малиновского, первого директора лицея: *«Лицемерию надо объявить войну и ценить выше малое внутреннее добро против великого наружного»*.

⁹ Ушинский К. Д. Собрание сочинений. М., 1974. С. 569.

В качестве исторических примеров практической реализации ориентированного на успех педагогического вектора можно назвать «Школу детской радости», которую создали в 1921 г. С. М. Ривес и Н. М. Шульман; тезис А. С. Макаренко о «завтрашней радости», воплотившийся в работе его колоний. Заслуживает пристального внимания опыт гимназии Карла Мая — первоначально частного учебного заведения, сохранившего за более чем полуторавековую историю педагогический дух уважительного обучения и воспитания¹⁰. Сегодня достижения как доминирующий компонент ориентационного поля развития ребёнка и ориентация на успех лежат в основе системно-ориентационного подхода, предложенного Е. И. Казаковой. В 1989 г. на базе ленинградской восьмилетней школы № 56 был начат эксперимент по созданию образовательного учреждения, реализующего педагогическую программу «педагогика успеха». Сегодня работу в этом направлении осуществляют многие образовательные организации России: костромская гимназия № 25¹¹, омская гимназия № 19¹², Центр детского творчества Советского района г. Новосибирска¹³ и др.

В области социальной психологии А. А. Андреева полагает успех одним из факторов, улучшающих взаимоотношения детей и взрослых. Гуманистический посыл к самореализации личности содержится в работах Ш. А. Амонашвили, А. С. Белкина, Е. В. Бондаревской, Е. В. Коротаевой, А. А. Реана, В. В. Серикова, В. А. Сухомлинского, М. И. Шиловой, Н. Е. Щурковой, И. С. Якиманской и др.

¹⁰ *Благово Н. В.* Школа на Васильевском острове. Историческая хроника: В 3 книгах. Часть 1. Гимназия и реальное училище Карла Мая в Санкт-Петербурге. 1856–1918 гг.; Часть II. Другие времена. 1918–2006; Приложения. СПб.: Наука, 2005–2009. Школа № 5 Санкт-Петербурга. Официальный сайт: [Электронный ресурс] Режим доступа: http://sch5.spb.ru/component/option,com_frontpage/Itemid,1/ (дата обращения: 28.04.16)

¹¹ *Лопатин А. Р.* Создание ситуации успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками: Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999; *Лопатин А. Р.* Педагогическое обеспечение процесса формирования социальной зрелости школьников. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014.

¹² *Никишина Г. В., Чупринина Л. И.* Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» Выпуск 2006. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.omsk.edu <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-73.pdf> (дата обращения: 30.04.16)

¹³ См. материалы «Педагогика успеха: перспективы и возможности» на сайте электронного журнала «Воспитание и дополнительное образование в Новосибирской области». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.sibvido.ru/node/318> (дата обращения: 30.04.16)

Диалектический подход в попытках философско-педагогического осмысления профессиональной деятельности преподавателей и воспитателей связывает понятие «успех» с антиномичным рядом «неуспех», «педагогическая неудача», «педагогический провал» и т. п.¹⁴. Некоторые авторы наряду с «технологией успеха» предлагают в качестве способа педагогического воздействия организовать ситуацию неуспеха, временной неудачи. Интересно, что «педагогический успех» педоцентричен и ассоциируется с достижениями учеников, в то время как «педагогический провал» акцентирует внимание на деятельности педагога. Наше обсуждение этой темы, как со студентами, так и с преподавателями школ и вузов в рамках предмета «Профессиональная этика» (Межрегиональный институт экономики и права¹⁵, 2010–2016), на встречах Международного педагогического форума 2015 г. и на заседаниях кафедры социально-гуманитарных дисциплин Университета при МПА ЕврАзЭС позволило сделать некоторые выводы, связанные с пониманием причин учеб-

¹⁴ Засыпкина Е. С. Ситуация успеха — неуспеха как фактор профессионального самоопределения студентов педагогического колледжа: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2004 // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-situatsiya-uspeha-neuspeha-kak-faktor-professionalnogo-samooopredeleniya-studentov-pedagogicheskogo-kolledzha#ixzz46r9GrUcy> (дата обращения: 24.04.16)

Зубарева Н. С. Коммуникативная неудача как проявление деструкции педагогического дискурса: Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2001. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/kommunikativnaya-neudacha-kak-proyavlenie-destruktsii-pedagogicheskogo-diskursa> (дата обращения: 24.04.16)

Морозов Е. А. Использование педагогической терапии в решении проблемы школьных неудач: Дис. ... канд. пед. наук. Тобольск, 2002 // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/ispolzovanie-pedagogicheskoi-terapii-v-reshenii-problemy-shkolnykh-neudach#ixzz46rB8FSzh> (дата обращения: 24.04.16)

См. сайт «Педагогика для экспертов». Педагогическое назначение ситуации неуспеха. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.studyexperts.ru/stdds-49-1.html> (дата обращения: 24.04.16)

Технология создания ситуации успеха в учебной деятельности школьников. Методические рекомендации. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/86409-pall.html> (дата обращения: 24.04.16)

Уманская И. А. Педагогическое стимулирование преодоления затруднений взаимодействия старшеклассников с педагогами: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2000 // Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskoe-stimulirovanie-preodoleniya-zatrudneniy-vzaimodeystviya-starsheklassnikov-s-pedagogami#ixzz46rBZwwXk> (дата обращения: 24.04.16)

¹⁵ Ныне — Университет при МПА ЕврАзЭС.

ных неудач. На первом месте: «не сложились отношения с учителем», на втором: «недостаток или отсутствие моих способностей», на третьем, с большим отрывом: «требования родителей». Размышления о том, какие жизненные последствия имели те или иные неудачи в обучении, наводят на мысль о явном несовпадении понятий «учебный успех», «жизненный успех», «личный успех», об относительности и необъективности оценки как индикатора академической успеваемости и поведения. Студентами отмечается частая подмена критериев, отсутствие обоснованности в выставлении оценок, педагогический волюнтаризм.

Типология ценностей и отношение учащихся к успеху

Аксиологический взгляд на успех позволяет понять его как одну из практических социальных ценностей. Различия в отношении людей к этому понятию заставляют пристально отнестись к морально-этической типологии, предложенной И. Л. Зеленковой и Е. В. Беляевой¹⁶. Авторы выделяют пять основных нравственных типов: потребительский, конформистский, аристократический, героический, религиозный. У их носителей наблюдаются различные ценностные ориентации, отношение к людям, себе и миру в целом, понимание любви, свободы, счастья и смысла жизни. Думается, и успех также понимается ими по-разному.

Так, для «потребителя» черты успеха ясны и конкретны: деньги, слава, власть. Общественное признание является наградой за усилия, вложения, активность в самом широком проявлении. Успех «конформиста» — в общественной согласии и покое, когда конфликтные проявления минимальны. «Аристократ», будучи социально пассивным, самодостаточен в чувстве собственного достоинства и внутренней свободе, и его успех выражен в удовлетворении своим соответствием и верностью принципам. Для «героического» типа вся жизнь представляет собой поле битвы за идею, и успешными являются действия, способствующие воплощению этой идеи в жизнь. А вот путь «религиозного» типа предполагает служение и выполнение заповедей, что может приносить свои социально значимые результаты, но говорить о важности общественного мнения для этого типа вряд ли возможно.

¹⁶ Зеленкова И. Л., Беляева Е. В. Этика: Учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2001.

В нашем опыте педагогическая мастерская «Бог лесу не сровнял», на которой студенты осваивают эту классификацию, занимает важное место в курсе «Профессиональная этика» для юристов, психологов, менеджеров, конфликтологов. Параллельно с актуализацией морально-этической проблематики студенты вырабатывают своё понимание «острых граней успеха», вписывают это понятие в свою систему ценностей¹⁷. Первоначальное понимание успеха как «достижение своих целей» к концу курса включает такие черты, как «одобрение семьи», «удобная жизнь», «возможность делать то, что хочу», «найти своё дело». Очень редко успешность в жизни связывается с получаемой профессией.

Вакуум ценностных ориентаций, сопровождавший социально-политические процессы в России 1990-х гг., постепенно заполняется, и аномичные настроения уступают место ориентирам прагматической и гедонистической направленности. А. Д. Галюк, определяющая жизненный успех как «самоутверждение личности в конкретной среде посредством целедостижения в результате влияния социальной заданности и имеющихся от природы задатков к различным видам деятельности», выявила следующие особенности представлений различных групп молодежи о жизненном успехе:

- у учащейся молодёжи: превалирование критерия наличия хороших друзей, предпочтение способа поддержки друзей при достижении успеха;
- у студенческой молодёжи: доминирование критерия удовлетворённости в интимной жизни, любви, предпочтение способов — образование, упорный труд, работа при достижении успеха;
- у работающей молодёжи: преобладание критериев наличия счастливой семьи, детей, наличия высокого заработка, предпочтение таких способов достижения успеха в жизни, как образование, упорный труд, работа¹⁸.

Исследователем разработана типология представлений молодёжи о жизненном успехе. По признакам субъективной оценки успеш-

¹⁷ Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. СПб.: Речь, 2008.

¹⁸ Галюк А. Д. Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России: Дис. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2004 // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/osobennosti-predstavlenii-molodezhi-o-zhiznennom-uspekhe-v-sovremennoi-rossii#ixzz45tVHEoG> (дата обращения: 12.04.16)

ности жизни и степени реализации намеченных целей и задач определены «самореализовавшийся рационалист» (53%), «частично реализовавшийся идеалист» (20%), «несамореализовавшийся иррационалист» (27%). Во второй типологии, основанной на активности — пассивности деятельности и субъективной оценке способов достижения успеха, выделены следующие типы: «конструктивист» (19%), «адаптивист» (53%), «конформист» (28%). Кроме того отмечается, что «успех в жизни юношей является утверждением себя в группе (группах), предполагающим положительную оценку достижений социальным окружением; успех в жизни девушек является утверждением себя в группе (группах), предполагающим, прежде всего, положительную оценку самой себя».

Неоднородность представлений молодёжи о жизненном успехе и способах его достижения выражается в расслоении на группы в зависимости от доминирования тех или иных ценностей:

- доминанта таких актуальных ценностей, как рационализм, индивидуализм, предприимчивость, инициативность;
- молодёжь с противоречивой системой ценностей;
- приоритет таких ценностей, как иррационализм, коллективизм, безынициативность.

Зарубежные исследования показывают, как пересматривается понятие успеха: на смену стабильности и зажиточности приходят финансовая и географическая независимость, приобретение нового опыта (даже отрицательного), возможность поделиться своими впечатлениями с другими людьми. ненадёжность материальных объектов рождает беспокойство и страхи — ограбления, поломки, утраты, обесценивания и т. п., в то время как личный опыт всегда с человеком. В условиях глобальных экономических кризисов, когда идеи и теории прошлого оказываются неэффективными, а управляющие структуры не оправдывают надежд, на первый план выходит индивидуальное самосознание.

Формулы успеха в системе коучинга и тренингов личностного роста

С практической точки зрения интересно рассмотреть некоторые «формулы успеха», подсказывающие те или иные пути его достижения. Интернет-обзор позволяет найти немало материалов, где предлагаются списки личных качеств, действий, компонентов, работая над которыми (в том числе в системе непрерывного

образования), человек сможет продвинуться на жизненном пути. Одним из выражений считается «Формула Эйнштейна»: $A = X + Y + Z$, где успех понимается как сумма работы, игры и умения молчать. Временами появляются вариации и «открытия»: $\text{Успех} = \text{Молчание} + \text{Работа} + \text{Игра}$. Правда, при всей простоте и наглядности рекомендации («Прекрати болтать, займись делом и относись ко всему легко!») аббревиатура выглядит, словно плата за итоговый результат.

Трёхкомпонентный вид имеет также выражение Томаса Леонарда, родоначальника персонального коучинга: $10\% + 40\% + 50\% = 100\%$. Первое слагаемое в этой формуле — знания, опыт, навыки. Второе — образ мышления. Третье — окружение в глобальном масштабе. Предполагается, что количественное соотношение может варьироваться каждым персонально, но общая тенденция заключается в выработке индивидуального сознания и опоре на поддержку широкого социального окружения.

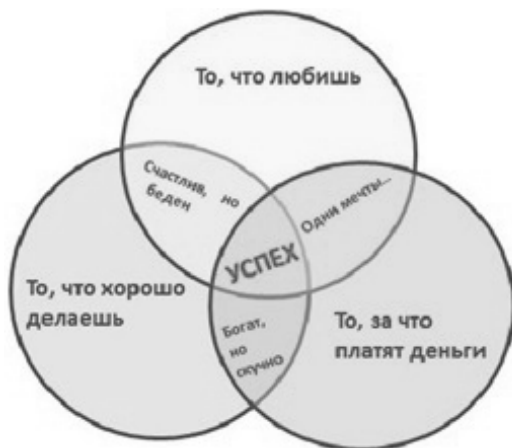
А. Ясыр дополняет 4-компонентную формулу Дэвида Тэйлора, специалиста по лидерству и развитию бизнеса, и в итоге она приобретает следующий вид (выделены компоненты Д. Тэйлора): $\text{Успех} = \text{Знание цели} + \text{Выработка желания} + \text{Знание текущего положения} + \text{Знание необходимых действий} + \text{Уверенность в собственных силах} + \text{Непосредственное действие} + \text{Победный результат}$. С позиций поведенческого анализа выстраивается ёмкая цепочка «цель — действие — результат», которую можно уточнять и расширять.

«Формулы успеха» порой имеют вид рекомендательных лозунгов, например, предлагаемый А. Герасименко: «Делайте больше того, что работает, не делайте то, что не работает, и пробуйте новое». В сфере коучинга данный подход играет мотивирующую роль, акцентируя внимание на активных и разносторонних действиях клиента. Из множества консультативных изданий на тему, «как стать успешным человеком», стоит выделить работу Н. И. Козлова «Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека»¹⁹. Автор, не один десяток лет руководящий психологическим центром «Синтон», предлагает целесообразные алгоритмы делового общения, избегая пафосного термина «успех». Вместо этого читателю предлагается осмыслить понятие «эффективность» и выполнить ряд практических заданий. В конечном счёте прохождение всего «марш-

¹⁹ Козлов Н. И. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека. М.: АСТ-ПРЕСС, 2003.

рута» книги способствует формированию установки на грамотное целеполагание, активное осознанное поведение, а также рефлексии над процессом и результатами делового общения.

Графический вариант составляющих успех компонентов представлен в следующем виде:



Предложенная схема позволяет отрефлексировать индивидуальные ресурсы, цели и провести экспертизу текущего положения вещей и т. п.

В самом общем виде состояние успеха можно представить в виде дроби: $Успех = Достижения / Притязания$. Повышению успеха может служить либо увеличение «достижений», либо уменьшение «притязаний». Наглядность математической формулы заставляет вспомнить, что если знаменатель дроби стремится к нулю, то вся дробь — к бесконечности. Если нет притязаний и претензий, питаемых комплексами неполноценности, то любой результат, даже отрицательный — это достижение в личностном развитии, особенно когда этот результат грамотно отрефлексирован и сделаны практические выводы на будущее.

Оглядываясь на свои успехи, на одной из репетиций Станиславский рассказывал: «Долго жил. Много видел. Был богат. Потом обеднел. Видел свет. Имел хорошую семью, детей. Жизнь раскидала всех по миру. Искал славы. Нашёл. Видел почести. Был молод. Со старился. Скоро надо умирать. В чём счастье на земле? В познании. В искусстве и в работе, в постигновении его. Познавая искусство

в себе, познаешь природу, жизнь мира, смысл жизни, познаёшь душу — талант! Выше этого счастья нет. А успех? Бренность...»

Думается, негасимым маяком в рассуждениях о природе успеха и его месте в нашей жизни, о психологическом наполнении и педагогических деяниях, о возможностях и результатах усилий личности могут стать строки Б. Л. Пастернака:

*Быть знаменитым некрасиво.
Не это подымает ввысь.
Не надо заводить архива,
Над рукописями трястись.*

*Цель творчества самоотдача,
А не шума, не успех,
Позорно, ничего не знача,
Быть притчей на устах у всех.*

*Но надо жить без самозванства,
Так жить, чтобы в конце концов
Привлечь к себе любовь пространства,
Услышать будущего зов.*

*И надо оставлять пробелы
В судьбе, а не среди бумаг,
Места и главы жизни целой
Отчеркивая на полях.*

*И окунаться в неизвестность,
И прятать в ней свои шаги,
Как прячется в тумане местность,
Когда в ней не видать ни зги.
Другие по живому следу
Пройдут твой путь за пядью пядь,
Но пораженья от победы
Ты сам не должен отличать.*

*И должен ни единой долькой
Не отступаться от лица,
Но быть живым, живым и только,
Живым и только до конца.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЦЕНИЧЕСКИХ ФОРМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Постановка проблемы

В 2012 г. Главный приз ежегодной премии Оксфордского словаря за лучший неологизм достался слову «omnishambles». Оно происходит от латинского *omni*, что значит «все», и английского *shambles* — «полный беспорядок» и обозначает затруднительную ситуацию, перспективы выхода из которой очень туманны¹. Думается, не будет излишней драматизацией обозначение нынешнего состояния отечественного образования этим словом. Но именно драматизация могла бы стать, на наш взгляд, одной из форм помощи образованию средствами театра.

Выходя на ценностно-смысловой уровень профессиональной деятельности, можно заметить общий посыл «сверх-сверх-задачи» театра и образования, обращаясь к К. С. Станиславскому, который подчеркивал просветительскую роль театра, своей практикой реализуя слова Н. В. Гоголя: «Театр... такая кафедра, с которой можно много сказать миру добра» («Выбранные места из переписки с друзьями», письмо 14). В связи с этим наш первый вопрос может быть сформулирован следующим образом: что может дать современная теория и практика театра учителю?

О дидактической и воспитательной роли профессионального и самодеятельного театра написано немало. В советское время эту проблему в своих работах затрагивали С. И. Гессен, Д. Б. Кабалевский, Н. К. Крупская, И. Я. Лернер, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. Детская театральная педагогика представлена в работах А. А. Брянцева, В. М. Букатова, Р. А. Быкова, П. М. Ершова, А. П. Ершовой,

¹ Важнейшие признаки постмодернизма, являющиеся его основой [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://userdocs.ru/kultura/58068/index.html> (дата обращения: 25.07.2017)

Ю. П. Киселева, С. В. Образцова, Ю. И. Рубиной, А. И. Савостьянова, Н. И. Сац, В. С. Фридман, Е. К. Чухман и других авторов. Театр как средство художественного воспитания рассматривался в работах Л. Б. Белянской, В. М. Букатова, А. Э. Грефа, А. П. Ершовой, Т. Ф. Завадской, В. И. Козловского, Н. И. Киященко, И. В. Ключевой, М. С. Максимовой, Н. В. Мирецкой, Л. А. Никольского, Л. М. Некрасовой, Н. А. Опариной, Т. Г. Пеня, Ю. И. Рубина, А. Д. Силина, В. С. Собкина, О. А. Толчёнова, Е. М. Торшиловой, Н. Н. Трухиной, А. И. Чечётина, Е. К. Чухман, Н. Н. Шевелёва, В. И. Эйдлина и др. Потенциал искусства в формировании социально значимых качеств личности, ценностных ориентаций исследован в работах Т. Ф. Брайченко, И. А. Скворцовой, М. А. Верба, Г. А. Петровой, Г. Г. Шевченко. Изучением воспитания и формирования личности участников студийных коллективов, культуры их поведения в подростковом возрасте занимались В. И. Белов, В. И. Плотник, Т. В. Лаврова, В. А. Богатырёв и др. Тем не менее в общественных и культурных реалиях XXI в., когда наряду с классическим образованием прорастают альтернативные (неклассические и постклассические) формы, представляется важным обратиться к театрализации и драматизации как основным сценическим средствам, связывающим литературное произведение и сцену, как к потенциальным источникам появления и развития инновационных путей обучения и воспитания детей и юношества.

Одновременно возникает встречный вопрос: что может дать участие в различных формах театральной деятельности ученику в условиях агонизирующего теста и рейтингами образовательного технократизма? Что, помимо удовлетворения коммуникативных потребностей, могут получить подростки на занятиях сценическим искусством? Представляется, что в аспекте развития личности участие подростков и юношества в театрализованных формах имеет серьёзный социо-психологический потенциал. Театральное зрелище, сценическое событие, как и школьное образование, имеют отсроченный результат: эстетический, нравственный, познавательный, культурный. В современном полиэтническом и поликультурном образовательном пространстве театрально-сценическая деятельность приобретает черты «пограничной зоны», где встречаются культуры и субкультуры, традиции и новации, открываются ценности и смыслы устройства жизнестроительства. В эпоху пост-постмодерна имеет смысл в очередной раз пристально взглянуть на сущность и образовательную роль театрально-сценических практик

в сфере образования и шире в современном социуме, обратить внимание на театрализованные формы, решающие важные задачи социализации, адаптации, психосоциальной реабилитации и, возможно, гуманизации общества в целом.

1. О театрализации и драматизации

Имеет смысл рассмотреть понятия «*театрализация*» и «*драматизация*», чтобы определить их роль и место в образовательном пространстве. В педагогике, театральной критике и режиссёрской практике до наших дней наблюдается крайняя путаница в этих понятиях, что объясняется долгой историей интереса к возможности использования средств театрально-сценической практики в образовательных целях. В Средние века уходит история «школьного театра» как средства изучения языка и религиозного воспитания². Школьная драма представляла собой жанр моралите и иллюстрацию исторических и мифологических сюжетов. В России подобные представления, разыгрываемые в учебных заведениях и на площадях во время праздников, были популярны в XVII–XVIII вв. Церковно-религиозные сюжеты, особенно история Рождества Христова, живые картины с комментариями, костюмированные представления народных сказок и басен — эти и подобные им представления сегодня обретают второе дыхание в учебных заведениях различного типа как светской, так и религиозной направленности.

Особый интерес вызывает «Сказание о семи свободных мудростех» — похвала в честь научных дисциплин, с древних пор преподававшихся и изучавшихся в учебных заведениях Европы³. «Это — грамматика, диалектика, риторика, музыка, арифметика, геометрия, астрономия. Анонимный автор «Сказания» с восторгом описывает достоинства каждой, её содержание, её необходимость в жизни, не чуждаясь иногда и ссылок на божественный промысел, — это было естественно в идеологических условиях XVII в. Язык «Сказания» торжественный, проникнутый пафосом убеждённости, что должно было действовать на читателя самым увлекательным образом. Цветы красноречия XVII века привлечены здесь для наилучшего внедрения мысли в умы современников. Семь наук («мудрос-

² См.: *Всеволодский-Гернгросс В.* Русский театр. От истоков до середины XVIII в. М., 1957; *История западноевропейского театра* / Под общ. ред. С. Мокульского. Т. 1–2. М., 1956–1957; *Некрасова И. А.* Религиозная драма в театре Западной Европы XVI–XVII вв.: Дис. ... д-ра иск. СПб., 2014.

³ *Бадалич И. М., Кузьмина В. Д.* Памятники русской школьной драмы XVIII в. М., 1968.

тей”, “хитростей” или “художеств”, как их ещё называли) персонифицированы, т. е. выступают как живые герои, рассуждая о своих достоинствах и пользе. Так художественный образ становится ключевым решением проблемы доступности научных знаний в системе обучения»⁴.

Таким образом, исходной задачей театрализации в системе просвещения можно назвать наглядную презентацию литературного (исторического, мифологического и т. п.) материала в сценической форме. Примерами подобной театрализации выступают:

- инсценировки басен, диалоговых отрывков художественной прозы, поэм;
- «зримая песня» и «живой плакат»;
- исторические реконструкции;
- визуализация физических, химических, органических процессов (например, телевизионная программа «Жить здорово» с Е. Малышевой);
- ролевые представления (например, «Суд над инерцией», реализующий диалектический подход к рассматриваемому в учебном процессе физическому явлению);
- шествия, парады, шоу, карнавалы, демонстрации.

С точки зрения освоения исходного литературного материала и перевода его на язык театра театрализация предстаёт более простым способом по сравнению с драматизацией.

Под драматизацией имеет смысл понимать выявление, усугубление, а возможно, и привнесение конфликта в исходный литературный материал⁵. Театр, основанный на драматургии, в самом общем понимании представляет собой взаимодействие характеров в конфликте. С этой точки зрения становятся понятны метафорические выражения «театр жизни», «весь мир — театр...» и т. п. В нашем случае речь идёт о придании в педагогических целях исходному литературному материалу большей напряжённости, драматичности, зрелищности в плане сопереживания, а не только визуализации. Например, сказка «Теремок» как исходный литературный материал может найти воплощение в обоих сценических направлениях. Костюмирование героев, изготовление декораций, произнесение слов по очереди — доступная даже дошкольникам

⁴ Цит. по: Вечерняя песнь. Сайт о древнецерковной певческой культуре [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.canto.ru/txt.php?menu=public&id=medieval.17cent_02 (дата обращения: 10.08.2017)

⁵ Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991.

театрализация. А более подробное исследование взаимоотношений персонажей (появление каждого нового героя и его просьба, совещание «жильцов», принятие решения о приёме в свои ряды нового жителя и его адаптация) — это путь драматизации. В этом случае открывается простор для множественности точек зрения на событие или персонаж, интерпретаций поведения героев, речевых, пластических и даже вокальных вариантов актерского воплощения замысла.

Активное освоение литературного материала актёром являлось мечтой Станиславского, о том же грезят и педагоги в поисках активных средств обучения тому или иному предмету. Опираясь на идеи К. С. Станиславского и его последователей (П. Ершов, М. Кнебель, А. Поламишев, Г. Товстоногов и др.) о действенном анализе пьесы и роли, представляется возможным использовать в качестве одного из способов освоения прозы учащимися *метод этюдов*. Этюд не является фиксированным сценическим эпизодом, он предполагает импровизацию, основанную на предварительном освоении литературного, исторического, биографического, культурного материала. Осваивая характер и логику поведения персонажа, актер присваивает их, включает воображение и сам становится «автором-исполнителем», что Станиславский называл «артисто-роль». На этом этапе деятельность профессионального актёра и поведение ученика близки, ибо процесс погружения в культурно-исторические реалии, по сути, является исследовательским проектом. Далее задачи школы и театра расходятся: ученики возвращаются к литературному производству, актёры вместе с режиссёром выстраивают произведение сценическое.

Ряд образовательных технологий, например, метод проектов и педагогическая мастерская, включают в себя элементы этюдной работы, не претендуя, впрочем, на сценическое совершенство результата: основной акцент в образовании ставится на поисково-исследовательской деятельности. Вместе с тем упражнения в драматизации позволяют мотивировать учащихся к изучению литературы, истории, социологии, культурологии, а также реализовывать творческий потенциал личности. Многогранное взаимодействие с литературным произведением, знакомство с ним в активных формах представляет собой, по сути, одну из форм отказа от авторитаризма в образовании, способ воспитания самостоятельного критического мышления, формирование широкого спектра речемыслительных и коммуникативных умений, что характеризует современную личность.

Образование, будучи достаточно консервативным институтом, в эпоху постмодерна приобретает новые черты и смыслы. Ю. Нарижный, рассматривая философско-педагогические идеи⁶, выделяет следующие аспекты:

- образование, прежде всего, должно быть *практикой свободы* сначала в осмыслении и обсуждении жизненных ситуаций, а потом в социальном значимом действии;
- целью всех педагогических усилий должен быть *жизненный мир ученика*, неотъемлемым элементом культуры которого является *критическое мышление*;
- адекватным средством достижения этой цели выступает *диалог (полилог)*;
- в постмодерном обществе образование предстаёт важнейшим *инструментом его преобразования*, предпосылкой выхода из цивилизованного кризиса и условием предотвращения антропологической катастрофы.

Отметим, что претерпевают изменения ролевые позиции педагога: лектор-информатор становится координатором и советником, порой провоцирующим активность учеников. «Задача “учителя-майевтика” вести своего подопечного через точки “удивления”, вводить в экзистенциально значимую ситуацию, — подчёркивает Ю. Нарижный⁷, — ставить мировоззренческие вопросы, создавать “апории”, сталкивать с антиномиями, ставить вопросы, на которые не получены ответы. “Только дети и мудрецы задают вопросы, ответы на которые известны всем”, поэтому вопросы детей и мудрецов должны быть положены в основу поиска истины».

Возможно, общее движение культуры XXI в. толкает художников на осмысление известных сюжетов, создание «старых сказок на новые лады», переоценку действий как вымышленных героев, так и исторических персонажей. Интертекстуальность перестаёт быть делом группы интеллектуалов, несущих груз академического образования, становясь явлением массовой культуры, стихией литературно-жизненного бытия. И это явление может быть использовано в педагогических целях.

Примером драматизации может служить постановка хрестоматийного «Евгения Онегина» в московском театре им. Евг. Вахтангова (2013,

⁶ Нарижный Ю. Философия образования эпохи постмодерна. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://postmodern.in.ua/?p=1057> (дата обращения: 25.07.2017)

⁷ Там же.

режиссер Р. Туминас), где фигурируют два Онегина и два Ленских, Ольга отягощена аккордеоном, Татьяна получает в подарок плюшевого Teddy-bear, а на протяжении всего действия заунывной шарманкой звучит музыкальная фраза «Старинной французской песенки» из «Детского альбома» П. И. Чайковского. Нужно быть весьма искушённым и осведомлённым зрителем, чтобы расшифровать режиссерские ребусы и аллюзии, оценить юмор и иронию (чего стоит эпизод зимних сборов и погружения в «возок почтенный»!), вспомнить мимолетные строки романа, превращенные в трогательную пантомиму «Чета Лариных»... Скорее всего, этот спектакль не поможет школьникам в подготовке к пресловутому ЕГЭ. Но он может стать хорошим поводом для разговора о произведении, о театре и его трактовке, о жизни в целом.

2. Сценическое освоение литературного материала как педагогическая проблема

Освоение произведений школьной программы нередко наталкивается на сопротивление учеников: обязательное чтение воспринимается как насилие. Обращение к театральной форме может быть одним из способов преодоления негативной установки учеников и формирования интереса к чтению, а также мотивировать читателя к диалогу с литературным произведением, к его пониманию и интерпретированию. Одной из форм интерпретации является *инсценирование*. В современном лексиконе искусствоведения и педагогики этот термин употребляется наряду с понятием «инсценизация», под которым может подразумеваться как процесс перевода исходного литературного материала в драматургический вид (написание пьесы или сценария), так и процесс (результат) воплощения режиссерского замысла на сцене (аналог — «экранизация»). Мы будем употреблять эти термины как синонимы.

Важной задачей инсценизации является перевод исходного литературного материала — прозы или поэзии — на язык театра. Инсценирование, по определению И. Б. Малочевской, «это, во-первых, переработка литературной первоосновы (эпической или документальной прозы, поэзии и др.) на уровне текста, превращение в литературный сценарий; во-вторых, практическое воплощение этого сценария средствами театра, то есть формирование сценической драматургии. На уровне театральной деятельности оба процесса могут быть осуществлены разными людьми: первый — драматургом, автором текста, второй — режиссером, автором спектакля (совместно с актёрами, художником, композитором), но могут также быть

успешно объединены в творчестве режиссера — история мирового театра даёт множество тому примеров»⁸.

Драматизация, о которой мы уже писали, выступает как один из вариантов инсценизации, или, как эту деятельность называли в XIX в., «переделки». В настоящее время до конца не определены границы понятий «инсценировка», «пьеса по мотивам», «пьеса по идее», «пьеса по роману», «переложение для театра», «сценическая редакция», «драматическая версия», «театральная фантазия на тему», «сценический вариант театра», «композиция по главам романа», «сочинение на тему» и т. п. Анализ каталога диссертационных исследований по искусствоведению обнаруживает тенденцию увеличения интереса современного театра к теории и практике инсценирования недраматургического материала⁹.

Особого внимания в контексте данной статьи заслуживает работа Н. С. Скороход, где автор отдельно рассматривает «Инсценирование как опыт чтения» (Часть 2)¹⁰. Опыт у школьников может формироваться по-разному. Исследователь истории, теории и практики инсценирования видит проблему в том, что «позитивистский подход к чтению литературного произведения, хотим мы этого или нет, прочно укоренён в нашем сознании». Автор утверждает: «...до сих пор в эмпирии школьного образования классическое чтение подаётся как данность и единственная, никак не откомментированная методика постижения литературы» и полагает, что, «возможно, именно эта образовательная установка и срабатывает как охранительная инстанция, своеобразный религиозный атавизм классической парадигмы чтения»¹¹.

Альтернативой позитивистскому подходу исследователю представляется *интерпретационная модель чтения*, в которой позиции и отношения участников системы «автор — произведение — читатель»

⁸ Малоческая И. Б. Режиссерская школа Товстоногова. Улан-Удэ, 2004. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fanread.ru/book/6189119/?page=1> (дата обращения: 10.08.2017)

⁹ В качестве примера можно привести: *Иманкулов Д. Р.* Творчество Ч. Айтматова и сцена: Дис. ... д-ра иск. М., 1992; *Корнева Н. Б.* Театральность творчества В. В. Набокова и проблемы повестнического воплощения его прозы: Дис. ... канд. иск. М., 2010; *Ли Чин А.* Проблемы воплощения романов Ф. М. Достоевского на сценах Москвы и Санкт-Петербурга, 1985–1990-е годы: Дис. ... канд. иск. СПб., 2002; *Ченуров А. А.* Современная советская проза на сцене. Принципы театральной трансформации произведений разных повестнических жанров: Дис. ... канд. иск. Л., 1984.

¹⁰ *Скороход Н. С.* Проблемы театрального почтения прозы: Дис. ... канд. иск. М., 2008.

¹¹ *Скороход Н. С.* Как инсценировать прозу: Проза на русской сцене: история, теория, практика. СПб.: ПТЖ, 2010.

активны и динамичны. Н. Скороход рассматривает постклассические «сценарии» чтения, в которых, в частности, важны: творческая деятельность читателя по созданию личностной интерпретации (Ж.-П. Сартр), возведение полисемии в методологический принцип и понимание чтения как смыслопредставления (В. Изер и Х.-Р. Яусс), а также «энциклопедическая компетенция» читателя, раскодирующего сообщение художественного произведения (У. Эко). Существующее в парадигме диалога (М. М. Бахтин) раскрепощает читателя, игра воображения которого становится «чтением по мотивам».

Не ставя задачи критиковать сложившуюся методику и практику освоения литературных произведений, обратим внимание на итоговый этап работы школьников — сочинение. Сложившаяся система образования ориентирована на развитие речемыслительных и коммуникативно-речевых умений, и сочинение призвано совершенствовать и демонстрировать логичность, связность, богатство речи, способность главным образом изложить свои мысли и основные идеи первоисточника (реферирование). Отдельной проблемой представляется обилие готовых текстов домашних заданий, сочинений и рефератов, которые формально удовлетворяют ожидания преподавателей, но по сути являются антитворческими работами.

«Discipulus legerens», *ученик читающий*, сегодня находится в непростых отношениях с литературным произведением, ибо незримо рядом присутствует образ преподавателя, так или иначе направляющего мысль сочинителя в «правильное» русло текста, подлежащего проверке и оцениванию. Вспоминается удивлённый взгляд одного из моих учеников, прочитавшего учительский комментарий к интересному и неординарному сочинению по творчеству Ф. Достоевского: «Неправильно думаешь!»... Памятуя творчество и опыт творческой деятельности как компонент содержания образования, можно с печалью констатировать его дефицит в образовательном процессе.

В новых социокультурных реалиях постиндустриального общества идеалом образования, по мысли О. И. Тарасовой, должен стать «человек понимающий». В связи с этим «стратегия развития образования связана с изменением целей и ценностей образования — от человека, производящего и потребляющего информацию, к человеку мыслящему и понимающему»¹².

¹² Тарасова О. И. Фактор понимания в современном образовании: Дис. ... д-ра филос. наук. Волгоград, 2011. Далее — Тарасова О. И.

Процесс понимания и смыслообразования неразрывно связан со всей структурой психической деятельности человека. Понимание представляет собой не только результат мышления, но и один из его процессов. Понимание, по мнению Н. С. Автономовой, есть «фундаментальная синтезирующая функция разума» на основе воображения¹³. Понимание является деятельностью сознания, направленного на фиксирование некоторой структуры, обладающей свойством целостности. Доминирующим механизмом понимания выступает синтез разрозненного на основании сходства, подобия (этот же механизм лежит в основе порождения метафоры). «Активность творческого сознания есть не что иное, как реализация понимания в качестве искусства со-творческой интерпретации, — подчёркивает О. И. Тарасова. — Современная педагогика признаёт, что опора на образы облегчает и продуцирует не только творчество, но прежде всего успешное обучение. В школе дети с преобладающим образным мышлением учатся успешнее детей с логической доминантой. Метафора по своей сущности способна преодолеть логику предельной формализации и выйти из круга “истребляющего потребления мира”. По всей видимости, метафора является наиболее богатой из тех потенций, которыми располагает человек»¹⁴.

В свете рассматриваемых вопросов можно утверждать, что инсценирование — театрализация и драматизация — как способ освоения литературного материала способствует развитию творческого понимания человека человеком. Организация опыта творческой деятельности в сочетании с опытом эмоционально-ценностных отношений представляет собой важную воспитательную составляющую образовательного процесса на разных возрастных ступенях, а исследовательская работа учащихся «вокруг» текста расширяет и знаковый компонент.

3. Роль театрального опыта в становлении личности подростка

Об эстетическом развитии личности театральными средствами написано немало, и роль театра как пространственно-временного искусства (М. С. Каган) трудно переоценить. Попробуем взглянуть на подростково-юношеский период *homo ludens* (Й. Хёйзинга),

¹³ См.: Автономова Н. С. Понимание, разум, метафора // Вопросы философии. 1986. № 7. С. 80.

¹⁴ Тарасова О. И.

держа в уме шекспировское «Весь мир — театр, в нём женщины, мужчины — все актёры... И каждый не одну играет роль». Подростковая стадия в эпигенетической концепции Э. Эриксона понимается как период с 12 до 20 лет — «отрочество и юность» — и сопровождается кризисом «идентичность личности — смешение ролей»¹⁵. Под идентичностью личности понимается «Эго-идентичность», или психосоциальная тождественность, позволяющая личности принимать себя во всем богатстве своих отношений с окружающим миром и определяющая её систему ценностей, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения. Ведущими вопросами являются «Кто я?», «Кем я буду?». С другой стороны, наблюдается диффузность идентичности — смешение ролевого поведения, нарушение ситуативной адекватности; непризнание себя и, как следствие, конфликтность. Отмечается также личностный негативизм («стать ничем» как единственный способ самоутверждения, переоценка иностранного и презрение к отечественному). В числе отрицательных черт наблюдается делинквентное поведение, чрезмерная идентификация со стереотипными героями или представителями контркультур, душевный разлад и бесцельность своего существования¹⁶.

Какую роль в этом периоде играет театр? По нашим наблюдениям, сделанным в ходе 25-летнего опыта руководства театральными студиями, а также по итогам рефлексивных бесед с педагогами основного и дополнительного образования в школе и вузе можно выделить несколько эффектов, возникающих в результате включения подростка в самостоятельную сценическую деятельность в формах литературно-театральной студии, КВН и театра миниатюр:

▼ Познание логики поведения персонажа, освоение понятий «текст» и «подтекст», «словесное действие», открытие различия между словами, намерением и действием персонажа способствуют

¹⁵ Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Эрик Г. Эриксон. Детство и общество. СПб., 1996. С. 6–22.

¹⁶ См., например: Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996; Гринфельд И. Л. Особенности формирования идентичности у подростков [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/identfrm.htm> (дата обращения: 10.08.2017); Орестова В. Р. Формирование личностной идентичности в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 2001; Ясная В. А. Искажения идентичности у подростков с отклоняющимся поведением // Психология и право. 2013. № 4. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n4/66212.shtml> (дата обращения: 10.08.2017)

развитию эмпатии, наблюдательности и коммуникативной компетентности в целом.

Из опыта работы. Литературно-музыкальная композиция «Сны о Петербурге» по стихам Н. Агнивцева получала сценическое воплощение в разное время в различных коллективах в 1985–1991 гг., и можно говорить о сходных психолого-педагогических результатах: и школьники, и студенты, и подростки загородного лагеря, по отзывам педагогов и родителей, «становились другими людьми» в общении и поведении.

▼ Включённость в драматическое взаимодействие героев развивает представление о широком спектре потребностей, мотивов, целей, задач героев. Поиск действенных средств достижения целей расширяет, таким образом, поведенческий репертуар личности. Сценическая ситуация взаимоотношений героев может противоречить жизненным обстоятельствам исполнителей (что иногда используется педагогами-режиссерами в психолого-коррекционных целях). В целом можно говорить о тенденции к развитию конфликтологической компетентности участников любого театрального проекта.

Из опыта работы. Литературный спектакль «Я вижу, вы меня не ждали!» объединил пушкинского «Графа Нулина» и «Тамбовскую казначейшу» М. Ю. Лермонтова. Выбор литературного материала был обусловлен, прежде всего, жизненными обстоятельствами участников, переживавших романтические отношения друг с другом. Процесс подготовки стал поисково-исследовательским проектом, погрузившим участников в реалии быта и отношений людей первой половины XIX в. Кроме того, поэтический слог оказался необычайно труден студентам, а необходимость взаимодействовать друг с другом превратилась в серьёзную психологическую проблему. Привнесение музыкальных элементов в структуру сценического действия поставило всех исполнителей в условия «тренинга и муштры»... В итоге был предотвращен суицид, а две сложившиеся семейные пары благополучно растят детей.

▼ Опыт коллективной работы, где важен вклад каждого участника в общее дело, отличается от формального исполнения своих обязанностей в команде или группе. Такие качества, как взаимопомощь, взаимовыручка, эмоциональный и социальный интеллект, в театральной деятельности развиваются достаточно быстро.

Из опыта работы. Однажды «Сны о Петербурге» должны были увидеть члены Всемирного клуба петербуржцев в зале особняка М. Кшесинской, где ныне разместился Музей политической истории России. Участники представления готовы, настроены деловито, но оказывается, что одной актрисы нет. Связаться никакой возможности не было. Зрители

заполняют зал. Я раскладываю ноты (представление идёт исключительно под живой аккомпанемент)... Исполнителям даётся установка: решайте сами, кто «подхватывает» текст! Начинаем — «Сон первый»... «Сон второй»... И вдруг откуда-то из глубины зала по проходу, не спеша, идёт элегантная дама в роскошной шляпе и, небрежно помахивая веером, произносит свой довольно длинный и важный монолог. Вторая часть представления прошла уже исключительно с позитивным волнением.

▼ Приобретаемый опыт фактического преобразования себя в костюмировании, гримировании, «трансвестировании», приемлемый в пространстве театрального представления, способствует самопознанию, психологической гармонизации, в частности гендерному самоопределению.

Из опыта работы. Отличным погружением в стихию карнавала становились новогодние представления и сказки. Своим студентам я давал возможность нашалить и нарезать в рамках простенького сценария вволю. Но вначале оттачивалась пластическая и вокальная форма, репетировался текст, и только потом подбирались костюмы и аксессуары, фантазировался грим. В результате на публику выходили исполнители, готовые к импровизации в самых необычных образах. Сказочные и волшебные персонажи удачно маскировали психо-коррекционные процессы. В условиях загородного детского лагеря вовлечённость подростков в процесс сочинения и подготовки представления решает ещё одну важную задачу: заполнение досуга общественно значимой творческой деятельностью.

▼ Опыт участия в публичной презентации итогового сценического продукта перед большой смешанной аудиторией развивает уверенность в себе, снимает страх публичного выступления, мотивирует к развитию навыков самопрезентации.

Из опыта работы. «Нет маленьких ролей» — этот принцип вдохновляет каждого. Ещё один лозунг театральной самодеятельности: «Ты сможешь!» Получая даже небольшие роли и поручения, каждый участник коллектива чувствовал свою уместность и необходимость. Педагогическая настойчивость и художественная требовательность проявлялись ко всем без исключения. В результате молодые люди без слуха и голоса весьма сносно пели, «раскоординированные» — показывали па менуэта и польки, а обладатели «картавинки-шепелявинки» трогали зрителей до слез историями героев Н. Теффи. Режиссёр кукольного театра, театровед, десятка два творческих педагогов, специалисты в области рекламы и PR, журналисты — профессиональная и жизненная самореализация студийцев моих студийцев может только радовать.

Положительными приобретениями выхода из кризиса данного периода называют верность себе, способность сделать свой выбор, оставаться верным взятым на себя обязательствам, найти свой путь в жизни, принять общественные устои и придерживаться их.

Становление Я-концепции предполагает непростой процесс формирования гендерной идентичности подростков. Н. И. Волчкова и М. В. Федяева подчёркивают: «Подросток, выстраивая собственную картину мира, свой новый образ “Я”, не ограничивается пассивным усвоением гендерных норм и ролей, а стремится самостоятельно и активно осмысливать и формировать свою гендерную идентичность»¹⁷. Исследователи также отмечают, «что большинству испытуемых из группы 1 (88%) и группы 2 (75%) свойственны в равной степени признаки как маскулинности, так и феминности, что указывает на принадлежность к андрогинам. Андрогиния понимается как эмансипация обоих полов, интеграция женского эмоционально-экспрессивного стиля с мужским инструментальным стилем деятельности. Андрогинность весьма благоприятна для успешной социализации личности. Индивиды, обладающие одновременно маскулинными и фемининными чертами при адекватном половом самосознании и отчётливой половой идентичности, позволяют себе менее жёстко придерживаться полоролевых норм, быть свободными от социальных стереотипов, свободнее переходить от традиционно женских занятий к мужским и наоборот»¹⁸.

Особенно стоит обратить внимание на важность опыта трансвестирования в контексте карнавальской культуры¹⁹. Высказанная М. М. Бахтиным идея «инверсии двоичных противопоставлений» получает своё развитие в научном поиске современных исследователей. В частности, заслуживает внимания инверсия «мужское —

¹⁷ Волчкова Н. И., Федяева М. В. Особенности гендерной идентичности у современных подростков // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 6 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1427> (дата обращения: 26.05.2017)

¹⁸ Волчкова Н. И., Федяева М. В. Особенности гендерной идентичности у современных подростков // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 6 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/06/1427> (дата обращения: 26.05.2017)

¹⁹ См., например: Бахтин М. М. Франсуа Рабле и народная смеховая культура Средневековья и Ренессанса. М., 1965; Загибалова М. А. Феномен карнавализации современной культуры: Дис. ... канд. филос. наук. Тула, 2008; Иванов Вяч. Вс. К семиотической теории карнавала как инверсии двоичных противопоставлений // Учёные записки Тартуского университета. Тарту, 1978. Вып. 408.

женское» не только в народной традиции, но и в драматургии. Например, такую возможность дают именно комедии У. Шекспира, такие как: «Венецианский купец», «Виндзорские проказницы», «Как вам это понравится», «Двенадцатая ночь, или Что угодно».

Гендерные стереотипы имеют вековые корни: «На женщине не должно быть мужской одежды, и мужчина не должен одеваться в женское платье, ибо мерзок пред Господом Богом твоим всякий делающий сие» (Втор. 22:5). «Трансвестизм двойной роли» как психолого-возрастная потребность юношами и девушками удовлетворяется несимметрично. До XX в. переодевание женщины в мужскую одежду носило исключительный характер и воспринималось как преступление (Жанна Д'Арк), отдельный героизм (Н. Дурова, м-ль де Бомон) или святость юродства (св. Ксения Петербургская). Царскосельские «метаморфозные» балы императрицы Елизаветы Петровны, участникам которых было предписано являться в платье противоположного пола, также носили карнавалный характер, будучи ограниченными во времени и пространстве. Мировые войны вкюпе с движением суфражисток XIX в. и феминисток XX в. открыли женщине все разнообразие мужского гардероба и аксессуаров. Индустрия красоты сегодня способна удовлетворить любую женскую прихоть по преобразению внешности.

Но если женский трансвестизм де-факто является социально приемлемым, то мужской остаётся табуированным, особенно в социумах жёсткой религиозной традиции. Между тем эмпирические наблюдения за явлениями моды, социально-бытовыми процессами, социокультурными тенденциями позволяют сделать вывод об усиливающемся движении в сторону расширения границ дозволенного хотя бы в облике лиц мужского пола. В этом свете *погружение в театральную-карнавальную стихию* видится необходимым для всей рассматриваемой возрастной категории, но приобретение сценического опыта является особенно актуальным для юношей.

Как известно, карнавал является социально-культурным механизмом снятия психологического напряжения и, как следствие, взаимной агрессии членов общества. Гуляния, катания, переодевания, песни, пляски, поцелуй на морозе — специфические практики снятия напряжения и эмоционального переключения внимания с рутинной обыденности на маскарадную праздничность²⁰. Этим

²⁰ См., например: *Архипов И.* Смех обречённых (Смеховая культура как зеркало короткой политической жизни «Свободной России» 1917 года) // Звезда. 2003. № 8; *Лисецкий К. С.* Карнавал — древний ритуал снятия накопившегося напряжения // Волжская коммуна [*Электронный ресурс*] Режим доступа: <http://www.vkonline.ru/>

объясняется регулярность и периодичность традиционных праздников, в том числе государственных в советский период, а также живучесть, например, в школьной среде праздника Хэллоуин, совершенно не органичного для русской этнической и религиозной традиции. Однако школьные учителя и психологи поощряют самостоятельность подростков, чувствуя необходимость яркого необычного события в тёмное и грустное время года. В этом же ряду карнавальной Масленицы затмевает и христианский, и более древний языческий смысл аксессуаров и действий.

Участие в подобных мероприятиях даёт юношеству опыт театрализованного самочувствия, карнавальной свободы творчества, коллективного взаимодействия, тем самым развивая социально-психологическую и коммуникативную компетентность²¹. Возможно, театрально-зрелищная практика школьной самостоятельности может стать предметом изучения не только как средство эстетического развития и воспитания, но также как один из способов социально-психологической коррекции поведения и взаимодействия учащихся.

В образовательном процессе театральные формы можно использовать в рамках:

- внеурочной работы (театральные коллективы, массовые праздники, специальные акции);
- предметно-тематических мероприятий (театрализованные открытия и закрытия предметных недель, публичные награждения, диспуты, реконструкции, экскурсии, игры и квесты);
- интегрированных уроков (история и литература, физика и музыка и т. п.);
- проектной деятельности (публичная театрализованная презентация результатов работы);
- текущего учебного процесса (учитель «в образе» при изучении определённой темы).

Отметим особую значимость вовлечения в подобную деятельность подростков и юношества как работы по профилактике комплексов, связанных с самопознанием и гендерной идентичностью. Нереализованное желание «доиграть» толкает выросших подростков

content/view/177265/karnaval--drevnij-ritual-snyatiya-nakopivshegosya-napryazheniya (дата обращения: 10.08.2017)

²¹ Никитина А. Б. Театр, где играют дети, в поисках собственной идентичности: Дис. ... канд. иск. М., 2002.

в более взрослом возрасте к демонстративному и парадоксальному поведению. В этой связи можно назвать такие психологические и психотерапевтические подходы, родственные театральному искусству, как: социодрама и психодрама²², сказкотерапия²³, нарративная терапия²⁴.

Популярные «тренинги актерского мастерства» по своей сути также являются разновидностью «тренинга уверенности в себе», который, в свою очередь, входит в пространство тренинга социальных навыков (training of social skills). Принципиальная разница заключается в том, что использование упражнений и приёмов, заимствованных из богатого арсенала актёрской школы, создаёт у участников иллюзию приобщения к театральной сфере, в то время как в рамках тренинга отсутствует специфически театральная позиция зрителя. Социально-психологический тренинг априори подразумевает также определённую психологическую безопасность участников.

Следует учитывать, что актёрские приёмы, уместные и даже необходимые в профессионально-сценической практике, в обыденной жизни и в деловом общении становятся инструментом манипуляции, психологической игры и давления. Если вся жизнь — игра, то обыденное сознание предполагает результатом выигрыш (для себя) и проигрыш (для другого). Из установки на агональность логически вытекает принцип «для победы все средства хороши», что подразумевает не только софистику на ментальном уровне, но и этический релятивизм в поведении. Представляется перспективным рассмотрение манипулятивных черт деятельности педагога, среди которых есть место и приёмам актёрской выразительности.

²² Морено Я. Л. Психодрама / Пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой. М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2001; Сидоренко Е. Психодраматический и недирективный подходы в групповой работе. Техники психодрамы. Личностный рост в групповой терапии. Динамика терапевтических групп. СПб.: Речь, 2002.

²³ См. например: Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2007; Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008; Логинова О. И. Сказкотерапия в работе с детьми и со взрослыми. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://olga2901.narod.ru/skazkoterap.html> (дата обращения: 05.07.2017).

²⁴ Александрова А. Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект // Актуальные проблемы воспитания и образования: Сб. науч. статей. Вып. 5 / Под ред. М. Д. Горячева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2005. С. 3–12. Центр нарративной психологии и практики. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://narrative.ru/> (дата обращения: 05.07.2017)

Заключение

Явлением сегодняшнего дня стало проникновение театральных форм в различные сферы жизни, прежде далекие от этого вида искусства. Неслучайно социально ориентированные театральные проекты стали содержанием целого номера Петербургского театрального журнала²⁵. Эмпирическое описание подобной практики обширно: проекты для детей и взрослых; для людей с ограниченными физическими возможностями; людей, находящихся в заключении; иностранный опыт и др. По данным, приводимым в журнале (2013)²⁶, на пространстве от Сочи до Комсомольска-на-Амуре был реализован 31 интеграционный и социально ориентированный театральный проект; работали 25 интеграционных и социально ориентированных театров, цирков, студий, организаций. Провели 6 инклюзивных, интеграционных и социально ориентированных фестивалей.

Е. Строгалёва подчёркивает: «Неудивительно, что социальные проекты в театре подхватили и развили люди, часто не имеющие отношения к каким-либо официальным культурным институтам. Сначала казалось, что это очередная мода, проект, который будет отработан, что будут освоены новые территории, новые социальные группы и дальше возникнет нечто другое. Сейчас уже очевидно: это были только первые шаги, которые позволили найти людей, готовых не только выходить за границы собственного комфорта, но и сделать процесс помощи другим посредством театра — необходимым для личного и творческого развития»²⁷.

Данное поле интеграции театральной практики в социальную и образовательную действительность ещё ждёт как профессионального описания, так и осмысления с различных научных позиций.

«Весь мир — театр...» — эта фраза перестала быть просто крылатой метафорой, а «человек играющий» с подачи Й. Хейзинги стал ключевой фигурой социальной психологии, философии, искусствоведения и даже педагогики. Театральная деятельность как форма организованного целенаправленного взаимодействия в образовательном контексте открывает дополнительный потенциал

²⁵ Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ptj.spb.ru/archive/73/> (дата обращения: 28.07.2017)

²⁶ Там же.

²⁷ Петербургский театральный журнал. 2013. № 3 (73). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ptj.spb.ru/archive/73/> (дата обращения: 28.07.2017)

становления и самоопределения личности. Помимо драматургии, основой сценического представления может быть проза или даже поэзия, а перевод с языка одного вида искусства на другой также может рассматриваться как развивающая педагогическая деятельность. Если эстетический аспект «воспитания через театр» педагогикой исследован, то вопрос психосоциальной коррекции как одной из функций театральной самодеятельности, так же как и рассмотрение сущности, методов и приёмов театральной педагогики, ещё ждёт своих исследователей. Питаем надежду, что театральные и театрализованные формы самодеятельности будут востребованы образованием и в XXI веке как средство открытия, постижения и развития человеческого качества.

ОСВОЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ И ПОДХОДЫ

Постановка проблемы

Нет ничего безумнее вопроса педагога, звучащего после прочтения рассказа или просмотра фильма: «Итак, дети, чему нас учит эта история?..» Особенное недоумение этот вопрос вызывает при освоении лирического материала. Действительно, если в басне непременно присутствует мораль, то чему может научить стихотворение?! Ведь содержание этического и эстетического образования, а именно этой цели призваны служить уроки литературы в школе, затрагивает в первую очередь опыт эмоционально-ценностных отношений и опыт деятельности, прежде всего творческой. Знаниевый компонент и связанные с ним интеллектуальные умения и навыки отступают на второй план.

Содержание образования — это «педагогическая адаптация системы знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционального отношения к миру, усвоение которого обеспечивает развитие личности»¹.

«Образование — единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов»².

¹ Лернер И. Я. // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2. М.: БРЭ, 1999. С. 349.

² Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. Гл. 1, ст. 2.

Что можно сделать для того, чтобы учащиеся на самом деле полюбили художественную литературу, в особенности поэзию, не воспринимая чтение как насилие и учительский (родительский) диктат? Проанализируем подходы к освоению художественного материала, существующие в пространстве общего образования (литературное чтение, выразительное чтение, уроки литературы), дополнительно и профессионального образования (художественное слово, риторика). Данная проблема может быть рассмотрена в контексте исследования чтения как феномена непрерывного образования и задач развития читательских умений субъекта. Как отмечает Т. Г. Галактионова, для современного читателя-школьника, «с одной стороны, характерны преобладание прагматического отношения к чтению, слабо выраженная потребность в “серьёзном” чтении, отдаление от поэзии, низкая читательская самостоятельность. С другой стороны, актуализируется читательская потребность в единстве многообразия мотивации, свободы выбора способов постижения и порождения текстов различной природы (открытый читатель). Взаимодействие открытого читателя с открытым текстом в условиях открытого читательского сообщества порождает новое качество чтения — открытое чтение»³.

В дальнейшем читательские умения и навыки закрепляются, и чтение либо становится жизненной потребностью, либо остаётся памятью школьной обязанности.

Наблюдение первое. Знакомство с художественными произведениями начинается ещё в семье, затем систематически продолжается в детском саду и далее — в системе школьного образования. *Литературное чтение* в начальной школе ставит, в частности, следующие задачи: «...развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений; формирование эстетического отношения к слову и умения понимать художественное произведение»⁴. «Эмоциональная отзывчивость» в психологии понимается как эмпатия, а в воспитании является, пожалуй, одной из важных развивающих задач.

³ Галактионова Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008.

⁴ Программа по литературному чтению // Литературное чтение 1–4 класс / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, Л. А. Виноградская. М.: Просвещение, 2014. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://infourok.ru/literaturnoe-chtenie-klass-2297710.html> (дата обращения: 15.11.2017)

Эмпатия (от греч. «ἐν» — «в», направленное внутрь, и «πάθος» — «страсть, глубокое чувство») — вчувствование, сочувствование, т. е. способность человека отождествлять (идентифицировать) один из своих Я-образов с воображаемым образом «иного»: с образом других людей, существ, неодушевлённых предметов и даже с линейными и пространственными формами. <...> Это сугубо индивидуальная способность людей, по-видимому, является одним из важнейших условий творческого процесса — в науке, технике, искусстве и т. д.⁵

Из родов литературы чувствительность, тонкость эмоционального начала, субъективное личное чувство лирического героя, настроение автора полнее всего выражает *лирическая поэзия*, поэтому прежде всего обратим внимание на этот литературный материал, как входящий в школьную программу, так и остающийся за её рамками. Как показывают наши беседы с учителями — участниками международных педагогических форумов и анализ запросов педагогов в системе повышения квалификации на базе материалов интернет-портала ЗАВУЧ.ИНФО за период с 2014 по 2017 гг., основной практической задачей является «натаскивание» учеников на прохождение проверочных тестов. При этом изучение лирических произведений становится всё более трудной педагогической задачей. В свою очередь, письменные работы нацелены на изложение результатов *литературного анализа*, а не на собственную рефлексию ученика.

Анализ (др.-греч. ἀνάλυσις — разложение, расчленение, разборка) — метод исследования, характеризующийся выделением и изучением отдельных частей объектов исследования. В философии, в противоположность синтезу, анализом называют логический приём определения понятия, когда данное понятие раскладывают по признакам на составные части, чтобы таким образом сделать ясным его познание в полном его объёме.

Изучение предмета «Литература» (5-й класс), например, направлено на решение следующих целей и задач (приводится с сокращениями):

- развитие интеллектуальных и творческих способностей учащихся;
- постижение учащимися вершинных произведений отечественной и мировой литературы, их чтение и анализ;

⁵ Философия: энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. М.: Гардарики, 2004.

- поэтапное, последовательное формирование умений комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст;
- овладение возможными алгоритмами постижения смыслов, заложенных в художественном тексте⁶.

Результатами освоения учебного предмета являются исключительно когнитивные умения, что выражено такими словами, как «понимание» (ключевых проблем, связей, авторской позиции и пр.); «умение анализировать, пересказывать», «определение», «формулирование» и др. Относительно ценностно-ориентационной сферы «формулирование собственного отношения к произведениям русской литературы, их оценка» выглядят, по меньшей мере, странно, ибо здесь в одном предложении соединено *вкусовое пристрастие* и результат некоего *аксиологического анализа*. Возможно, имеется в виду благая цель развития умения аргументировать свою точку зрения, однако для самостоятельной оценки оснований у школьника немного. Скорее всего, здесь находит отражение преимущественно репродуктивная практика преподавания литературы в школе, когда ученическое сочинение призвано закрепить изложенные учителем идеи и проверить усвоенное.

Рассмотрение материалов, предоставленных поисковой интернет-системой по запросу «анализ стихотворения», а также многочисленных текстов «лучших сочинений по литературе» позволяет сделать вывод о тотальном главенстве литературоведческих подходов в преподавании литературы в школе. Чтобы избежать рекламы, мы не указываем сайты, содержащие готовые «правильные» тексты сочинений. Их стиль достаточно однообразен и аналогичен катехизису, сообщавшему правильные ответы на поставленные вопросы. Утрата эстетического содержания литературного образования, подмена ценностных приоритетов автоматически влечёт технократизацию методического аппарата: алгоритмы, тесты, образцовые тезисы и т. п. Литературоведческий анализ заслоняет и вытесняет эстетическое наслаждение.

Среди массива учебных пособий и методических материалов особое место занимают разработки А. Г. Нелькина и Л. Д. Фураевой, интегрировавших в отечественное образовательное пространство

⁶ См. Литература. Нормативно-методические материалы. 5 класс [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://school6sp.ru/wp-content/uploads/2016/03/literatura-5-11.pdf> (дата обращения: 15.11.2017)

принципы и идеи французской технологии «педагогическая мастерская». В области изящной словесности одним из жанров данной технологии является *мастерская письма*: раскрытие ассоциативных рядов, погружение в словесный художественный, исторический и биографический материал приводят каждого участника к созданию оригинального сочинения, отражающего субъективный мир ученика-читателя⁷.

Педагогическая мастерская как образовательная технология является предметом рассмотрения теоретической мысли и практического творчества⁸. Стараниями таких подвижников, как И. А. Мухина, О. В. Орлова, М. Б. Багге, Н. И. Белова, А. О. Окунев, В. А. Степихова, Т. В. Модестова и многих других, идеи нового образования нашли воплощение в практике российских учителей, преподавателей среднего и высшего профессионального образования⁹. Заслуживает внимания разработка М. Б. Багге, М. Г. Беловой и Н. В. Подгайной учебных пособий и рабочих тетрадей по русской литературе для учащихся 5–9-х классов. «Гимназия на дому» как одна из форм образовательного маршрута даёт возможность ученикам и их родителям освоить художественные произведения

⁷ Нелькин А. Г., Фураева Л. Д. Формы художественного мышления в русской литературе XX века: элективные курсы образовательной области «Литература». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://uchitel.edu54.ru/node/3715> (дата обращения: 17.11.2017)

⁸ Головин Г. В. Педагогические мастерские как средство профессионально-личностной подготовки учителя: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1997; Модестова Т. В. Теория и методика применения педагогических мастерских в процессе становления экологической культуры школьников 5–6-х классов: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2001.

⁹ Педагогические мастерские: Франция — Россия. М.: Новая школа, 1997; Педагогические мастерские: Теория и практика. СПб.: Петровский фонд, 1998; Белова Н. И. Я жизнь, которая // На пути к новому гуманитарному образованию: Сборник материалов новгородской программы «Переподготовка учителей-гуманитариев». Новгород, 1998; Гапошко Е. К. Образный строй стиха Мандельштама и духовный мир современного ребенка // «В Петербурге мы сойдемся снова...»: Материалы Всероссийских Мандельштамовских чтений (декабрь, 1991). СПб., 1993. С. 20–25; Дорога к согласию: Сборник научных трудов / Под ред. Н. И. Беловой. СПб.: Корифей, 1999; Искусство составления мастерской: Материалы научно-практического семинара / Под ред. Л. Н. Белотеловой. СПб.: Гимназия № 526, 1998; Палитра мастерской: Материалы научно-практических семинаров 1999 г. / Под ред. Н. А. Белаш, Л. В. Мальцева, А. А. Окунева. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2004; Педагогические мастерские по литературе: Сборник научных трудов / Под ред. А. Н. Сиваковой. СПб.: Корифей, 2003; Французова И. В. Слово о творческой мастерской // География в школе. 1995. № 2. С. 56–60. В интернет-пространстве накоплен также большой банк учительских разработок в данной технологии.

в комфортных условиях¹⁰. Актуальность проблемы освоения текстовой информации в широком смысле заставляет, в свою очередь, говорить о «смысловом чтении» и ставит задачу объединения усилий всего педагогического коллектива, а не только учителей русского языка и литературы¹¹.

Наблюдение второе. Ещё одним способом является выразительное чтение, поскольку к освоению художественного текста можно подойти не только с позиций умозрительного анализа («застольного периода», по К. С. Станиславскому). Лирическое произведение можно рассматривать как *высказывание* лирического героя, обращённое живой аудитории — одному человеку, группе людей, всему человечеству. Читатель становится артистом-чтецом, у которого появляются новые задачи, носящие образовательный характер.

Наличие аудитории — действительной или воображаемой — включает сильные эмоционально-чувственные процессы личности. Произносимый вслух текст становится частью жизненного опыта субъекта. Эффективность речевого поведения зависит от умения реализовать речевое действие, что выражается в гибком, разнообразном и выразительном интонировании: мелодике голоса, ритмике и паузировании, чёткости дикции, точности ударений. Стихийное восприятие интонационно-мелодического строя бытовой речи в раннем детстве обнаруживает новые задачи при освоении художественного текста, особенно поэтического.

Основы поэтического интонирования ребёнка закладываются ещё в дошкольном периоде, когда прослушивание стихотворений и ритмизованной прозы даёт представление об особенностях звучащего художественного слова. Развитие интонационных умений в детском саду и начальной школе имеет давнюю традицию и разработанный методический аппарат. Не случайно «выразительное чтение» входит в перечень дисциплин педагогического мастерства, осваиваемых будущими учителями начальной школы¹².

¹⁰ Белова М. Г., Багге М. Б. Русская литература. 5–9 класс. СПб.: Дрофа, 2007–2014.

¹¹ Кузнецова Е. А. Смысловое чтение и работа с текстом в условиях введения ФГОС. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2015/02/07/smyslovoe-chtenie-i-rabota-s-tekstom-v-usloviyakh-vvedeniya-fgos> (дата обращения: 17.11.2017)

¹² Андрушина И. И., Лебедева Е. Л. Выразительное чтение: Учебное пособие. М.: Прометей, 2012; Вахтель Н. М., Попова З. Д., Чарькова О. Н., Новичихина М. Е. Практикум по выразительному чтению. Часть I: Учебно-методическое пособие. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2005; Горбушина Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников: Пособие для учителей. М.: Просвещение. 1981; Дмитриева Е. Д.

Выразительное чтение — искусство воссоздания в живом слове чувств и мыслей, которыми насыщено художественное произведение, выражения личного отношения исполнителя к произведению. Термин «Выразительное чтение» получил распространение в середине XIX в. и наравне с терминами «декламация» и «художественное чтение» обозначал искусство художественного слова и предмет обучения этому искусству детей¹³.

Методика обучения выразительному чтению в начальных классах опирается на следующие положения: «1) учащиеся должны хорошо понимать, что им следует передать слушающим, читая текст произведения; 2) у учащихся должно быть живое и верное отношение ко всему, о чём говорится в произведении; 3) учащиеся должны читать текст произведения с осознанным желанием передать конкретное содержание: факты, события, картины природы, передать так, чтобы слушающие их правильно поняли и оценили»¹⁴. Исследование методических материалов по запросу «выразительное чтение в средней школе» показывает стойкий приоритет «осмысления» идейного содержания, императивность указаний и отсутствие настоящих *действенных* формулировок.

Например, учительские размышления по поводу стихотворения В. В. Маяковского «Товарищу Нетте...» завершаются следующим пассажем: «Прежде всего, определяется основная исполнительская задача. Её можно сформулировать так: показать величие и силу коммунистических идеалов и выразить желание посвятить всю жизнь служению этим идеалам.

Эта задача осуществляется путём выполнения последовательно связанных, следующих друг за другом частных исполнительских задач, подчинённых основной и намеченных в соответствии с делением стихотворения на смысловые части. Частные исполнительские задачи намечают последовательность словесных действий, помогающих решить

Практикум по выразительному чтению: Учебно-методическое пособие для студентов-заочников III–IV курсов факультета педагогики и методики начального обучения педагогических институтов. М.: Просвещение, 1981; Кубасова О. В. Выразительное чтение. М.: Академия, 1997; Методика выразительного чтения: Учебное пособие для студентов специальности № 2101 «Русский язык и литература» / Под ред. Т. Ф. Завадской. М.: Просвещение, 1977.

¹³ Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 46.

¹⁴ Методика выразительного чтения / Под ред. Т. Ф. Завадской: Учебное пособие для студентов специальности № 2101 «Русский язык и литература». М.: Просвещение, 1977. Цит. по: [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://detskiysad.ru/ped/virazhenie03.html> (дата обращения: 15.11.2017)

основную задачу исполнения стихотворения. Однако, чтобы успешно выполнить её, сделать чтение стихотворения живым, эмоционально насыщенным, убедительным, чтец должен учитывать ещё ряд моментов:

1. Чтение каждой части стихотворения должно опираться на исторически конкретные, яркие видения тех явлений действительности, которые отражены в стихотворении.

2. Вынесенные в отдельные ступеньки слова и выражения при чтении выделяются паузами. Причём паузы эти нельзя рассматривать как механические останки в произнесении текста. Они должны быть «оправданы» подтекстом и заполнены мыслями и видениями чтеца. Необходимо внимательно рассмотреть построение всех строк в стихотворении, наметить паузы, сделать расстановку логических ударений»¹⁵.

Видимо, составление интонационной партитуры, состоящей из пауз, ударений и мелодики, является идеалом чтецкого мастерства ученика в школе. В начале занятия неизменно предлагается прослушать чтение учителя, вероятно, понимаемое как образцовое.

Сложность и специфичность педагогической работы над совершенствованием интонационной выразительности учащихся объясняет факт снижения требовательности учителей к публичному чтению учениками стихотворений. В лексиконе преподавателей русского языка и литературы появилось задание «озвучить результаты работы», что сводит речевое действие к информированию. Между тем художественное чтение предполагает, как подчёркивали вслед за К. С. Станиславским мастера этого искусства, *заразительность* образами, эмоцией, действием. Принципиально, что интонация является следствием речевого действия, но никак не самоцелью.

Развитию выразительного чтения уделяется внимание и в библиотечной деятельности. Так, среди задач освоения будущими библиотечными работниками дисциплины «Методика выразительного чтения» выделим «обучение специальным знаниям в области использования методов работы с художественным словом в работе с юными читателями в библиотеке»¹⁶.

¹⁵ Выразительное чтение лирического произведения. Цит. по: Методика выразительного чтения. М.: Просвещение, 1977. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.detskiysad.ru/ped/virazhenie19.html> (дата обращения: 15.11.2017)

¹⁶ «Методика выразительного чтения» — дисциплина. Московский государственный институт культуры — магистр «Теория и методология библиотечно-педагогической деятельности». [Электронный ресурс] Режим доступа: http://files.mgik.org/oor/2015/510406/Method_vich_510406_01.02.16.pdf (дата обращения: 16.11.2017)

В профессиональной сценической практике, в сфере дополнительного образования (самодеятельность) и методике обучения выразительному чтению в системе профессионального образования учителей появляется термин «исполнительский анализ». Исходя из действенной природы исполнительского искусства, учащийся должен определить исполнительскую задачу чтения стихотворения или отрывка, ответив на вопросы: «Что я хочу сказать своим чтением слушателям? Чем их взволновать? Что они должны представить себе, увидеть в своём воображении?»

Анализ методических пособий и материалов по обучению выразительному чтению, адресованных педагогам дошкольного, школьного и дополнительного образования, а также результатов интернет-поиска (на запрос «выразительное чтение» получено 30 тыс. результатов) показывает, прежде всего, императив долженствования и «правильности». Последнее подразумевает ориентир и подражание образцовому чтению как учителя, так и профессиональных артистов в записи. Показательно, что авторы ориентируются на технические средства, фиксирующие исполнение артистами художественных произведений, игнорируя возможность «живого» восприятия на литературном вечере или концерте. В настоящее время в контексте обучения выразительному чтению невостребованной остаётся такая форма внеурочной работы, как *мастер-класс*.

В период обучения младших школьников чтению и выразительному рассказыванию акцентируется их внимание на технической стороне: умении выделить ударное слово, сделать паузы, как правило, соответствующие запятым, интонировать мелодику вопроса, утверждения и восклицания. Литературный анализ выступает в качестве поддержки и обоснования нюансов звучащего слова также в средней и старшей школе.

Несмотря на субъективную (гуманитарную) природу художественного слова, как и любого иного исполнительского искусства, технократическое парадигмальное пространство требует непременно оценивания деятельности ученика. В качестве примера приведём критерии из «Листа оценки выразительного чтения», предложенные на сайте «Инфоурок».

Критерии оценки выразительного чтения стихотворения:

1. Указана ли фамилия автора и название стихотворения.
2. Знание текста. Безошибочность чтения.
3. Выразительность чтения (правильно ли выделены ключевые слова, расставлено логическое ударение, логические паузы, правиль-

но ли выбрана интонация, темп чтения, сила голоса, высоты и длительности в ударении). Умение правильно пользоваться диапазоном своего голоса.

4. Проникновение в идейно-художественное содержание произведения (в чём состоит идея и замысел произведения). Чёткая передача мыслей автора (что хотел автор выразить данным произведением?).

5. Выявление своего отношения к читаемому.

6. Активное общение со слушателями. Эмоционально-образная выразительность. Видения. Адресат. Позиция. Поза. Сопереживание. Словесное действие. Паузы: психологические, начальные, финальные.

7. Передача специфики жанра и стиля произведения (баллада, басня, лирическое стихотворение, патриотическая лирика, песня и т. д.).

8. Эффективное использование мимики и жестов.

9. Чёткое и правильное произношение.

10. Простота и естественность чтения¹⁷.

Свобода художественного понимания текста, разнообразие трактовок и вариативность чтения обучающимися (школьниками, студентами, участниками самодеятельности) на публике вступает в жёсткое противоречие с технократической природой конкурсов. Крайне затруднительно оценить в баллах пп. 3, 4, 5, 6, 7... Например, что подразумевается под «эффективностью» использования мимики и жестов? Наконец, «простота и естественность чтения» далеко не всегда согласуется с пафосом (по Аристотелю, намерение, замысел речи). Вероятно, объективным ходом развития культуры выразительного чтения является распространение формы *фестиваля*, где все участники равны в праве презентации результатов своей художественной и педагогической работы, а жюри высказывает экспертное мнение без ранжирования.

Лирические произведения требуют доверительной, камерной обстановки. Например, здесь уместно организовать «Литературную гостиную», возможно, с элементами театрализации, инструментальным сопровождением. Степень перевоплощения может быть различной: «диалог поэтов», реконструкция облика героев определён-

¹⁷ Инфоурок. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://infourok.ru/list-ocenki-virazitelnogo-chteniya-stihotvorenija-931396.html> (дата обращения: 17.11.2017); Критерии оценивания учащихся на уроке литературного чтения. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lynam.ucoz.kz/blog/kriterii_ocenivaniija_uchashhikhsja_na_uroke_literaturnogo_chtenija/2011-10-13-250 (дата обращения: 17.11.2017)

ной эпохи, тематический «диалог времен» (о женщине, о мужчине, о любви, о Родине...) — основным образовательным содержанием становится погружение в мир чувств и отношений, выраженных в поэтической форме.

В нашем опыте художественно-просветительской деятельности в Университете при МПА ЕврАзЭС интересна ставшая традиционной «Литературная весна». Перед Новым годом студенты 1–2-го курсов информируются о готовящемся событии: им предлагается выбрать лирический материал для публичного чтения. Это могут быть произведения на русском языке, произведение на родном языке студента (в этом случае делается перевод на русский язык), художественный перевод с русского на иностранный или наоборот (имеется в виду не только язык страны ближнего зарубежья, но любой иностранный язык), чтение авторских произведений. За последние 10 лет это мероприятие стало ожидаемым событием не только для студентов, но и для преподавателей: некоторые из них, преодолевая волнение, читали свои любимые стихи, раскрываясь перед аудиторией в новом качестве.

Наблюдение третье. В истории эстетики неоднократно подчёркивалось родство языка и искусства, а оно само рассматривалось как средство художественного общения (Г. Лессинг, И. Гердер, А. А. Потебня, Б. Кроче, М. Бензе). Отечественные исследователи подчёркивают, что «общественная ценность искусства зависит не только от его роли как средства общения людей, но и от ценности той специфической информации, которую оно передаёт. Тем самым коммуникативная функция искусства оборачивается его просветительской и воспитательной функциями»¹⁸.

Художественное произведение понимается как высказывание автора, и знакомство с текстом стихотворения становится началом многослойного диалога читателя с автором, эпохой, культурой и с самим собой (М. М. Бахтин). Проникновение в поэтический текст расширяет коммуникативную культуру личности, выводит читателя с информационного уровня на смысловой: «Общение искусством — это смысловое общение с опорой на язык искусства»¹⁹. Герменевтическое направление в философии рассматривает процесс восприятия

¹⁸ Будко В. В., Пилишко Е. В., Садовников О. К., Фатеев Ю. А. Философия. [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.ahmerov.com/book_1252_chapter_49_Kommunikativnaja_funkcija_iskusstva.html (дата обращения: 15.11.2017)

¹⁹ Леонтьев А. А. Психология общения. 3-е изд. М.: Смысл, 1999. С. 299.

художественного текста через призму субъективного опыта читателя, что накладывает отпечаток на толкование произведения (Х.-Г. Гадамер). Автор и реципиент становятся активными субъектами взаимодействия в процессе сотворчества и сотрудничества²⁰.

Подобный подход выводит образовательную ситуацию в гуманитарное пространство, где основной формой коммуникации является полилог. Признание за каждым участником взаимодействия права на субъектную позицию рождает ряд проблем, неведомых на классическом уроке с авторитарным стилем преподавания. В частности, возникает острая необходимость прояснения смысла тех или иных слов, терминов, понятий, вербализация своих трактовок и смыслов. Молодёжная среда, субкультуры, интернет-сообщества вырабатывают свой сленг, порой весьма далёкий от нормативной выверенности классической литературы. Кроме того, само понятие нормативности печатного текста становится дискуссионным: в СМИ, рекламе и, в особенности, в интернет-материалах отсутствие редакторы рождает ощущение вседозволенности и авторского произвола.

В Интернете, например, большую популярность приобрёл анекдотический сюжет, ярко иллюстрирующий парадокс подмены смысла на уровне восприятия современным школьником неизвестного ему славянского призывного междометия как хорошо знакомого сленгового слова. В повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» есть фраза: «Гей! Добрый человек! — закричал ему ямщик. — Скажи, не знаешь ли, где дорога?» В пересказе школьника эпизод звучит так: «А потом они ехали по степи, была метель, дорогу замело, они заблудились. Стали замерзать. Но потом встретили гея... Ну, гея, голубого, но он был добрым человеком, он им дорогу показал...»

Диалогическая природа искусства связана, по мнению Л. С. Выготского, с вербализованным восприятием: ребенок воспринимает искусство не только посредством органов чувств, но также и через собственную речь, как внешнюю, так и внутреннюю. Таким образом, с одной стороны, произведение искусства способствует развитию речи, а с другой — качество восприятия произведений искусства зависит от уровня развития речи. Произношение вслух поэтического текста становится не просто озвучением «речи» автора, но толчком к развитию ответного высказывания читателя. С этой точки зрения трудно переоценить *важность чтения стихотво-*

²⁰ Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988.

рений наизусть: выучить — значит, по выражению К. С. Станиславского, присвоить текст автора, наполнить слова своим субъективным содержанием («видениями» и «сверхзадачей» в актёрской терминологии).

Учебные программы по литературе пока ещё содержат пункт «чтение наизусть стихотворения», однако реальная практика обнаруживает проблемы в его реализации. Развитие умения «присваивать» стихотворение особенно актуально в подростково-юношеском возрасте, когда происходит интенсивное освоение ролевого репертуара социализирующейся личности. Кажется перспективным проследить взаимосвязь процесса освоения и развития речекоммуникативных умений с развитием рефлексивных умений личности. Так, С. Ю. Степанов и И. Н. Семёнов выделяют различные формы рефлексии (индивидуальная и коллективная) и типы (интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная)²¹.

Сочетание психологического взгляда на роль рефлексии в развитии уникальной творческой личности с поиском методического инструментария педагогики по организации рефлексивной деятельности в «общении искусством» может принести интересные плоды литературного просвещения. С одной стороны, обращение к художественному произведению с позиций диалога (ценностно-смысловое равенство) рождает множественность откликов, ассоциаций, впечатлений, имеющих диагностический потенциал для педагога и психолога. То, что в технологии «педагогическая мастерская» называется *индуктором*, вовлекает участников в активное взаимодействие, провоцирует личностное включение в освоение художественного текста. С другой стороны, групповое обсуждение результатов своей работы, публичная презентация идей и творческого продукта развивают не только речемыслительные, но речекоммуникативные умения и навыки, столь необходимые любому члену современного общества.

²¹ Григорович М. В. Личностная рефлексия как фактор развития личности подростка // Молодой учёный. 2011. № 6. Т. 2. С. 92–94; Степанов С. Ю. Личностно-рефлексивный диалог в развитии творческих возможностей учащихся // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева. М., 1987; Семёнов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления // Вопросы психологии. 1983. № 2; Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М., 2000; Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Хрестоматия по психологии художественного творчества / Ред.-сост. А. Л. Гройсман. М., 1998. С. 78–90.

Наконец, приобретённый опыт словесного творчества, будучи отрефлексированным, снимает у обучающихся возможные страхи и преубеждения относительно собственных способностей. Так, например, мои студенты, обучавшиеся по различным направлениям профессиональной подготовки (от юристов до дизайнеров и актёров) и ставшие участниками педагогических мастерских «Сад камней», «Несколько строк о любви», «Каникулы в Лимерике», — в разные годы и в различных вузах не только знакомились с разнообразием стихотворных форм, но сами создавали хайку и танка, сонеты, лимерики.

Наблюдение четвёртое. Развитие речемыслительных и речекоммуникативных умений и навыков немислимо без освоения «цветов красноречия», как в риторической традиции называют умение говорить складно и красиво, чему, безусловно, способствует знакомство с лирикой, предполагающее рефлексия. А значит, понимание коммуникативной природы чтения художественного текста может быть связано с лингвистической прагматикой, как определяет риторику А. К. Михальская. В свете сравнительно-исторической риторики поэтическое творчество осмысливается через понятия «риторический идеал» и «логосфера».

Риторический идеал — исторически сложившееся в культуре представление о том, какой должна быть хорошая речь. По определению А. К. Михальской, это «система наиболее общих требований к речи и речевому поведению, исторически сложившаяся в той или иной культуре и отражающаяся систему её ценностей — эстетических и этических»²². Она формулирует четыре основных признака, важных для определения типа речевой ситуации, а таким образом, и речевого (риторического) идеала. Каждый из них как бы распадается на две противоположности, бинарные оппозиции.

1. Диалогичность / монологичность по отношению к партнёру по общению.

2. Диалогичность / монологичность по форме высказывания.

3. Агональность / гармонизация. Греческое понятие «агон» лежит в основе речемыслительной установки на конфликтность, соперничество, борьбу и победу, в то время как противоположная позиция выражает поиск консенсуса и договоренностей.

²² Михальская А. К. Основы риторики. Мысль и слово: Учебное пособие. М.: Просвещение, 1996; Михальская А. К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике. М.: «Academia», 1996.

4. Онтологичность / релятивизм. Приоритет истинности того, о чём говорится (сократовская традиция) / допустимость намеренного обмана, подтасовки фактов, логических уловок.

Риторический идеал является основой *логосферы* (от греч. *logos* — слово, учение, наука и *sphaira* — сфера), выражающей мыслительно-речевую область культуры. Метод лингвофилософского изучения логосферы получил название метода выделения «ключевых слов» культуры и их семантического анализа. Предметом подобного риторического анализа может стать любая ситуация речевого действия и взаимодействия — политическое выступление, судебные дебаты, деловое совещание, школьный урок²³. В силу этого поэтическое высказывание рассматривается как отражение риторического идеала, как социального, так и авторского.

Представляется, что материалом для изучения может быть массив произведений одного автора. В этом случае можно говорить о персональной логосфере и риторическом идеале поэта или писателя. Проникновение в особенности авторского риторического идеала и логосферы может приобретать педагогический (воспитательный) смысл. Известная фраза Е. Евтушенко «Поэт в России — больше, чем поэт» заставляет пристально взглянуть в традиции отечественного красноречия, вольно или невольно отражённые в творчестве любого автора, в том числе нашего современника, с которым читатель вступает в диалог.

Существует притча о Сократе, предложившем собеседнику перед неким сообщением просеять его через «три сита»: правды, доброты и пользы. Если нет уверенности, правда ли то, о чём говорится, служит ли оно добру и так ли уж необходимо адресату её услышать — стоит ли вообще рассказывать? Данный подход можно рассматривать как альтернативный или дополнительный применительно к задачам освоения литературных произведений.

Предлагаем воспользоваться опытом лингвориторического анализа. С помощью такого метода на примере одного из поэтических сборников современного автора покажем возможные направления развития педагогической практики в области изящной словесности. Евгений Павлович Раевский, ныне живущий в Петербурге русский поэт, принадлежит к числу радетелей отечественной культуры

²³ Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. М.: Академия, 1998.

и страстных защитников русского языка. Его разносторонняя и многогранная литературная и общественная деятельность берёт начало у истоков отечественной словесности, пронизана высоким духом сохранения традиций родной литературы²⁴ и в этом смысле весьма поучительна. Зададимся вопросами. Что может извлечь современный читатель из лирики доселе не знакомого ему современника? На каком языке говорит автор? Какое эмоционально-ценностное содержание имеют его произведения и как они связаны с формой (словесной, литературной)?

Для исследования риторического идеала поэта Евгения Раевского была взята книга «Ученик Петрарки», содержащая 362 лирических произведения, созданных в течение 40 лет. Основной массив лирических произведений здесь посвящен любви. Традиция эта не нова, образ Прекрасной Дамы — Мадонны восходит к Богоматери и дальше — к античным идеалам. Лирика Возрождения обретает в русской словесности пушкинские крылья и становится наставником и попутчиком Е. Раевского.

Форма высказывания

В данном случае доминирует сонет, однако мастерство автора преодолевает строгие каноны сонетной формы, предписывающей следовать законам логического развёртывания мысли «тезис — анти-тезис — синтез — финал». Четырнадцатистроичие выходит из-под пера Е. Раевского страстным высказыванием, а тематика сонетов не ограничивается исключительно любовными отношениями. Поэт посвящает чеканные строки певцу Валерии Агафонову и Сергею Есенину; сонетами становятся «Романс о романсе», осенние наблюдения «Иссякла осень и невосполнима...», «Монолог юноши из Афин», «Сон», «Маленькая сказка»... Даже к Рыжему коту и Кошкам автор

²⁴ Евгений Раевский. Официальный сайт. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://evgeniyraevskiy.ru/files/about.html> (дата обращения: 15.08.2017); Раевский Е. Власть сонетам. СПб.: Призма-15, 1990; Раевский Е. Я видел нечто светлое (совместно с М. А. Князевым). СПб.: Новый город, 1992; Раевский Е. Любовь моя — волшебное дитя. Сонеты — песни. СПб.: РУСКОЛАНЬ, 1996; Раевский Е. «Тем, кто меня не любил...». Стихи, песни, сонеты. СПб.: РИК «Культура», 1998; Раевский Е. Увидимся во сне. СПб.: РИК «Культура», 1999; Раевский Е. Благодарю. СПб.: РИК «Культура», 2000; Раевский Е. Сколько стоит собачья верность? СПб.: РИК «Культура», 2002; Раевский Е. Ученик Петрарки. СПб.: РИК «Культура», 2003; Раевский Е. Ожерелье вольных эротических сонетов. СПб.: Виват, 2004; Раевский Е. Когда улетает бабочка. СПб.: Издательство ООО «СПб СРП «Павел» ВОГ», 2012; Раевский Е. Петербургские встречи: Критика, публицистика, интервью, письма. СПб.: «Культура», 2013; Роговер Е. С. Больше чем поэт: Монография. СПб.: «Культура», 2010.

обращается с уважительно-сонетным поклоном. И в этом тематическом разнообразии проявляется результат литературного ученичества, ведь в эпоху Возрождения признаком хорошего тона и образования считалось умение изъясняться изящно, а самой изящной литературной формой был сонет.

Возвращаясь в педагогический контекст: с помощью такой педагогической технологии, как метод проектов, можно взять за отправную точку сонеты Е. П. Раевского и организовать исследование «Сонет, и нет ему конца...», посвящённое развитию этой поэтической формы в мировой литературе²⁵.

Авторское отношение к своим адресатам

Форма лирического произведения традиционно представляет собой монолог лирического героя. И здесь обнаруживается известный парадокс: высказывание одного человека, пусть даже и развёрнутое, производит впечатление не отдельного монолога, но реплики, возникшей в ответ на нечто, высказанное партнёром ранее, и, в свою очередь, требующей ответа. Ощущению «романа жизни» (Г. Товстоногов) в текстах Е. Раевского способствует семантическое поле «мы» («нам», «нас»), большое количество прямых обращений, а также качающееся сопоставление «я — ты».

Интересна модальность обращения лирического героя к адресату-героине: уважительное «Вы» («Друг трепетный! Я думаю о Вас...», «Да будут так все женщины честны, Как Вы, мой свет, как Женщина Весны!» «Вы — светлоструйность, милость, чистота...») количественно проигрывает доверительному «ты» («Глубины глаз твоих печальны...», «Ты в свете фосфорическом берёз Достойна строк великого Шекспира», «Без тебя я пуст и бесполезен...», и парадоксальное «... Но ты — царица, Которая, любя, мне подчинится»). Невольно вспоминается пушкинское «Пустое “Вы” сердечным “ты” Она, обмолвись, заменила...». Уважительное равноправие, восхищение без раболепия и чувство меры даже в интимном признании отличают лирического героя.

Было бы странно говорить об *агональности* применительно к любовной лирике, однако в мировой литературе среди метафор любви можно встретить и вполне агрессивные: война, сражение, победа, покорение, капитуляция и т. п. В рассматриваемой оппозиции лирический вектор Е. Раевского указывает на *гармонизацию*,

²⁵ Орешкин В. Четырнадцать строк о любви. Сонеты. СПб.: Любавич, 2010. Литературно-художественное издание включает в себя авторскую педагогическую мастерскую (С. 65–81).

даже если стихотворение не относится к любовной лирике. «*Памяти Игоря Талькова*», «*Нам лжёт эпоха*», «*Отцам и дедам*», «*Я бесконечно горд, что был рождён в Росши...*», «*Дума*» — в этих и других образцах высокой гражданской лирики поэту удалось избежать пафоса обвинения, бичевания, раздачи ярлыков и т. п. Автор, будучи наследником гуманистической литературной традиции, взывает к совести, ставит перед современниками поэтическое зеркало, горько констатируя, что «*рядом безрассудствует война*», «*Лишь подлость богатые купцы Жгут храмы, где молились их отцы*». Там же, где бушуют нежные страсти, «*Наш мир, что в небесной власти, Врагами не будет встречен...*» — утверждает поэт. Слиянность, дуэтность, восторг взаимности в касании, объятии, молчании — все это *блики и волны одного потока любви*, наполняющей смыслом существование человека, делающей жизнь подлинной, одухотворённой.

Ценностно-смысловые ориентации поэта выражены в тексте достаточно определённо, ибо в стихотворениях существует чёткая граница между Добром и Злом, Светом и Тьмой. Зло имеет широкое поле значений и синонимов. Оно бездарно, мелко, завистливо, льстиво, горделиво, лживо, невежественно, чванливо, равнодушно, угодливо, бессовестно, ревниво; исходит «яд глупости», бранится и лицемерит, ханжествует и блудит...

Добро, в свою очередь, ассоциировано у поэта с истиной, верой, трудом и красотой, мечтой и полётом, пониманием и совестью, мудростью, трезвостью, восторгом, светом и теплом, пламенностью, щедростью, нежностью. Оно равносильно Жизни и Радости в целом, способности «*страдать, творить, любить*». Отдельно следует выделить категории «света» и «любви» как синонимы созидательного начала и манифестацию Добра и Красоты. Свет является в разных ипостасях, но главное — «в обличье творчества». В стихотворении «*Свет говорящий*» недвусмысленно утверждается, что «*поэзия — наследие добра...*», а любовь «*вытеснила страх перед зловольем*» и «*с любовью яснозначим человек*».

Поэт Е. Раевский (ощущающий себя «Учеником Петрарки») открыт всему спектру чувственных порывов, отношений и действий. Понимание своего поэтического Дара как силы и ответственности ставит Поэта вровень с Богом: «*На Бога уповай, но знай в том мере, Ты сам есть бог, куда ты живешь*». И в этой сентенции нет гордыни, как может показаться на первый взгляд, но слышится отголосок народной мудрости: «*На бога надейся, но сам не плошай!*»

Ученик идёт дальше своего учителя... и продолжает разговор с Богом на равных («Сонет-покаяние»), отвечая на страстный призыв: «О, Боже! Пощади мою Россию! Церквей святых живые имена!» («Мирный сонет»).

В ходе анализа поэтического творчества Е. Раевского можно привлечь внимание к самобытности его языка, тонкой наблюдательности жизни, серьёзной рефлексии и саморефлексии. Поэт как «Ученик Петрарки» уводит читателя в палатку изящной словесности, где живое эхо традиций перекликается с чувственными и страстными речами современности, а негасимый свет Любви озаряет и согревает каждого, сюда входящего.

Лингвориторический анализ текстов обнаруживает в творчестве Е. Раевского наряду с любовной, гражданской, пейзажной и философской лирикой образцы эпидейктического красноречия. Так, Академия русской словесности и изящных искусств им. Г. Р. Державина живёт, вдохновляемая Гимном, написанным композитором Е. Ф. Казановским на слова Евгения Раевского:

*Велика Российская Держава,
Крепок дух талантливых людей.
Наш язык — наш пастырь, наша слава,
Наш союзник в торжестве идей.*

*В красоте изящного искусства
Расцветёт Россия на века.
Нам близки возвышенные чувства,
Глубина традиции близка.*

*Живописцы, зодчие, поэты,
Мастера балета и певцы —
Солнцем Академии согреты,
Нас ведут духовные отцы.*

*Наш девиз: в гармонии трудиться!
Чужды нам бескрылые мечты.
Воспарит Россия гордой птицей!
С Богом! Наши помыслы чисты!*

Обращает на себя внимание объединяющее «наш/наши» (язык, союзник, девиз, помыслы), вбирающее славное прошлое, деятельное

творчество настоящего и оптимистично помышляемое будущее. Сравнение Академии с солнцем уравнивает деятелей самых различных видов искусств, словно муз, водящих хоровод вокруг лучезарного Аполлона. В роли творческого универсума и гармонизирующего начала выступает язык. Нравственной ценностью является гармоничный труд и чистота помыслов в союзе с божественными принципами, под которыми может пониматься как сократовский идеал (Истина — Добро — Красота), так и христианское триединство Веры, Надежды и Любви.

Таким образом, анализ массива текстов явственно показывает, что риторический идеал поэта Евгения Раевского соотносим с традицией отечественного красноречия: его чертами являются диалогичность по содержанию, объединяющий монолог по форме, гармонизация как деятельная установка, приоритет Истины, Добра и Красоты, объединённых высоким чувством Любви. Для современного читателя, особенно юного возраста, знакомство с подобной художественной и гражданской позицией может оказаться непривычным, но в любом случае станет весьма поучительным поводом для размышлений.

Заключение

Если художественный текст, в особенности лирика, не несёт полезной информации, не даёт инструкций и советов, то в чём его ценность для человека? Риторичность вопроса налицо: любой литературный материал может служить поводом для художественной, личностной и педагогической рефлексии. Метод лингвориторического анализа позволяет извлечь из логосферы автора содержание для решения задач развития и воспитания личности. Применение данного метода возможно в различных видах образования — формального, неформального, информального, дистанционного; он доступен обучающимся на всех этапах жизненного пути.

Есть надежда, что существующая образовательная практика знакомства с художественными произведениями, особенно с поэзией, востребует методы диалогового постижения литературы — метода действенного анализа и лингвориторического анализа.

ТВОРЧЕСТВО УЧЕНИКА И ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ

*Слова у нас до важного самого
В привычку входят, ветшают, как платье...*

В. В. Маяковский

Дмитрий Медведев подчеркнул, что у всех детей, независимо от того, где они живут и насколько материально обеспечены их родители, должна быть возможность развивать способности в самых разных областях. «Задача государства заключается в том, чтобы создать возможности и все условия для такой самореализации настолько, насколько это возможно применительно к той или иной территории. И, тем самым, мы должны обеспечить приток и в нашу экономику, и в науку, и в культуру высокоинтеллектуальных сил, столь необходимых для того, чтобы наша страна динамично развивалась и чтобы она была, стала, во всяком случае, через какое-то время, одним из лидеров в глобальной конкуренции»¹.

Образование пытается успеть за переменами, происходящими в мире и обществе. Но порой жизнь предъявляет к учителю требования, вызывающие недоумение и даже некоторый страх: опыт профессиональной деятельности неизбежно вырабатывает привычки и стереотипы поведения, закрепляет успешные приёмы решения педагогических задач, но с каждым годом ученики проявляют черты, которые ставят преподавателя в тупик. Это связано прежде всего с растущей информированностью, лёгкостью поиска информации в интернет-пространстве, а также с широкими возможностями самореализации.

¹ *Медведев Д.* Одарённым детям нужно создать все условия для творческой самореализации. 28.02.2012 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://krasnodar-region.com/component/content/article/25/2256-gossovet-po-detyam.html> (дата обращения: 29.02.2012)

Ценность «успеха» стала доминировать над такими ценностями как «труд», «любовь», «верность», «патриотизм», «дружба». Последнее понятие в короткий срок благодаря социальным сетям сильно девальвировалось: «друзьями» стали называть тех, кто раньше был бы просто «знакомым» или «приятелем». Между тем успешность как результат определённого отрезка жизненного пути становится одним из ориентиров образования — «педагогика успеха» энергично завоевывает место в образовательном пространстве.

Основы педагогики успеха в отечественной науке и практике заложены К. Д. Ушинским, который писал, что «умственный труд ученика, успехи и неудачи в учении — это его духовная жизнь, внутренний мир, игнорирование которого может привести к печальным результатам. Ребенок не только узнаёт что-то, усваивает материал, но и переживает свой труд, выражает личное отношение к тому, что ему удаётся и не удаётся».

Педагогика успеха во многом связана с идеями гуманистической психологии. Теоретиками личностного подхода являются известные психологи Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн и другие. При рассмотрении концептуальных основ педагогики успеха в центре внимания оказались идеи гуманистической педагогики (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. А. Сухомлинский, М. И. Шилова, И. С. Якиманская и другие), признающей уникальность человеческой личности, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей. Большое внимание созданию ситуаций успеха уделяет А. С. Белкин. В технологии системно-ориентационного подхода Е. И. Казаковой одним из ведущих постулатов выступает ориентация на успех (достижения) как доминирующий компонент ориентационного поля развития ребенка.

Не вызывает сомнения, что успех как социально-психологическая категория (оценка другими) связан с самооценкой личности и её притязаниями (устремлениями на достижение определённого статуса, цели, результата деятельности, в которой заложено её представление о результате, которого она достойна и способна достичь). В психологии существует формула: самооценка равна успеху, делённому на притязания. С её помощью клиентам помогают осознать актуальную ситуацию и найти баланс между реальными достижениями («успех») и претензиями («притязания»).

В основе ожидания успеха, как правило, *у младших школьников* лежит стремление заслужить одобрение старших, *у подростков* —

реакция одноклассников, стремление утвердить своё «Я», у старшекласников — «сделать заявку» на будущее, самоопределение.

Гуманистическая психология и педагогика во главу угла ставят задачи развития способностей каждого ученика, формирование положительной «Я»-концепции. Для того, чтобы формировать положительную «Я»-концепцию у школьника, необходимо:

- видеть в каждом уникальную личность, уважать её, понимать, принимать, верить в неё (все дети талантливы);
- создавать для личности ситуации успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учёба приносили ребёнку радость;
- понимать причины детского незнания и неправильного поведения, устранять их, не нанося ущерба достоинству, «Я»-концепции ребёнка (ребёнок хорош, плох его поступок);
- помогать детям в реализации себя в деятельности (в каждом ребёнке — чудо, ожидай его).

Впрочем, детоцентристский подход может иметь и негативные эффекты: от завышенной самооценки до «бреда притязания». Как определяет Большая энциклопедия по психиатрии, «бред притязания — патологическое убеждение пациента в том, что он обладает правами, которые окружающие умышленно и назло ему не признают и постоянно их нарушают. Чаще всего, по-видимому, в таких случаях имеет место сверхценное образование пациентов с параноическим развитием личности, а не истинный бред»². Воспитателям и родителям хорошо знакомы подростковые сетования на непонимание и непризнание их поступков, идей, достижений.

Грустно, когда подобный эмоционально-ценностный груз не снимается со временем, становясь почвой для развития комплексов и многочисленных проблем. В условиях либерализации общества, когда рамки дозволенного и приемлемого медленно, но неуклонно раздвигаются, нереализованность идей и планов тормозит личностный рост и адекватную социализацию личности.

Путь к успеху в общепринятом смысле этого слова лежит через неординарное решение возникающих задач, умение использовать различные подходы и способы работы, иным словом, через *творчество*. Исследование понятийного поля проблемы позволяет определить следующий ряд терминов: креативность, инновация, модернизация, новшество, нововведение.

² Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. М.: Джангар, 2012.

Новация (новшество) — это *новый* или *обновлённый продукт* чьей-либо творческой деятельности (исследовательской, проектной, производственной или какой-либо другой), предлагаемый *потребителям* для дальнейшего преобразования и использования. Новшество может представлять собой новый материал, новое изделие, новый метод, новую технологию, новую программу, новую организационную форму, новую услугу. Новация прежде всего характеризуется заложенными в ней новыми знаниями и признаком новизны, поэтому к новшествам можно относить то, что является результатом творческой или интеллектуальной деятельности (*продукт труда, содержащий новое решение*), и то, что является новым для потребителя (*новое для него оборудование, новая для него технология* и т. п.).

Нововведение — комплексный, завершённый, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, ориентированный на удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведёт к определённым качественным изменениям состояний системы (или области, где реализуется новшество) и способствует возрастанию её эффективности, повышению стабильности и жизнеспособности.

Инновация (англ. *innovation*) — это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его фантазии, творческого процесса, открытий, изобретений и рационализации. Примером инновации является выведение на рынок продукции (товаров и услуг) с новыми потребительскими свойствами или качественным повышением эффективности производственных систем. Термин «инновация» происходит от латинского «*novatio*», что означает «обновление» (или «изменение») и приставке «*in*», которая переводится с латинского как «в направление», если переводить дословно «*Innovatio*» — «в направлении изменений».

Модернизация —

I) усовершенствование, обновление объекта, приведение его в соответствие с новыми требованиями и нормами, техническими условиями, показателями качества. Модернизируются в основном машины, оборудование, технологические процессы (например, модернизация компьютера);

II) историческое значение — макропроцесс перехода от традиционного общества к современному обществу, от аграрного — к инду-

стриальному. Согласно С. Н. Гаврову, историсофское понятие модернизации рассматривается преимущественно в трёх различных значениях: 1) как внутреннее развитие стран Западной Европы и Северной Америки, относящееся к европейскому Новому времени; 2) догоняющая модернизация, которую практикуют страны, не относящиеся к странам первой группы, но стремящиеся их догнать; 3) процессы эволюционного развития наиболее модернизированных обществ (Западная Европа и Северная Америка), т. е. модернизация как перманентный процесс, осуществляющейся посредством проведения реформ и инноваций, что сегодня означает переход к постиндустриальному обществу. Изучением модернизации занимается теория модернизации.

III) модернизация — это процесс реконструкции общественной системы полной или частичной с целью ускорения развития.

Креативность — (лат. *creo* — творить, создавать; созидательный, творческий) — творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления и входящие в структуру одарённости в качестве независимого фактора, а также способность решать проблемы, возникающие внутри статичных систем. Согласно американскому психологу Абрахаму Маслоу — это творческая направленность, врождённо свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики. На бытовом уровне креативность проявляется как *смекалка* — способность достигать цели, находить выход из кажущейся безвыходной ситуации, используя обстановку, предметы и обстоятельства необычным образом. В широком смысле — нетривиальное и остроумное решение проблемы. Причём, как правило, скудными и неспециализированными инструментами или ресурсами, если потребность материальна. И смелому, нестандартному, что называется не штампованному подходу к решению проблемы или удовлетворению потребности находящейся в нематериальной плоскости.

Творчество — деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. Творчество может рассматриваться в двух аспектах: психологическом и философском. Психология творчества исследует процесс, психологический «механизм» протекания акта творчества. Философия рассматривает вопрос о сущности творчества, который по-разному ставился в разные исторические эпохи.

В педагогическом пространстве все эти термины наполняются различным содержанием на разных уровнях — от индивидуального субъекта до государственной образовательной системы.

Говоря о творчестве учителя и ученика как субъектов образования, можно вспомнить, что существуют психологические инструменты измерения творческого (креативного) мышления; самый известный в мировой психологической практике — Тест Пола Торренса³. Этот тест позволяет оценить:

- вербальную креативность,
- образную креативность,
- отдельные креативные способности:
 - беглость — этот количественный показатель, в тестах чаще всего это количество выполненных заданий;
 - гибкость — этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому;
 - оригинальность — этот показатель характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных;
 - способность видеть суть проблемы;
 - способность сопротивляться стереотипам.

Практикующему педагогу доступно методом наблюдения определить наличие указанных черт в ученике. Способность детей к творчеству в младшем возрасте замечается часто, но также известно и угасание креативности по мере прохождения образовательного маршрута средней школы.

Не вдаваясь в исследование причин такого угасания, отметим, что в любом возрасте возможно сохранение и развитие творческого потенциала, причём как в профессиональной области, так и вне её. Последнее относится к сфере «дополнительных» занятий — кружков, секций, творческих объединений, клубов, групп, а также к области повышения профессиональной квалификации. Полагаем, что в рамках гуманитарной экспертизы образования возможно выделение параметра «профессиональная креативность», инструментами исследования которого может быть индивидуальная профессионально-педагогическая рефлексия, тестирование, отзывы участников пе-

³ Тест Торренса [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mrc.kpki.ru/images/stories/news/2014/torrens.pdf> (дата обращения: 20.08.2020)

дагогического процесса (педагогической ситуации), заключение экспертов (супервизоров). Критериями креативности являются:

- *беглость* — количество идей, возникающих в единицу времени;
- *оригинальность* — способность производить необычные идеи, отличающиеся от общепринятых;

- *гибкость*. Как отмечает Ранко, важность этого параметра обусловливается двумя обстоятельствами: во-первых, данный параметр позволяет отличать индивидов, которые проявляют гибкость в процессе решения проблемы, от тех, кто проявляет ригидность в их решении, и во-вторых, позволяет отличать индивидов, оригинально решающих проблемы, от тех, кто демонстрирует ложную оригинальность.

- *восприимчивость* — чувствительность к необычным деталям, противоречиям и неопределенности, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую;

- *метафоричность* — готовность работать в совершенно необычном контексте, склонность к символическому, ассоциативному мышлению, умение увидеть в простом сложное, а в сложном — простое.

- *удовлетворённость* — итог проявления креативности. При негативном результате теряется смысл и дальнейшее развитие чувства.

По Торренсу:

- *беглость* — способность продуцировать большое количество идей;

- *гибкость* — способность применять разнообразные стратегии при решении проблем;

- *оригинальность* — способность продуцировать необычные, нестандартные идеи;

- *разработанность* — способность детально разрабатывать возникшие идеи;

- *сопротивление замыканию* — это способность не следовать стереотипам и длительное время «оставаться открытым» для разнообразной поступающей информации при решении проблем.

- *абстрактность названия* — это понимание сути проблемы того, что действительно существенно. Процесс называния отражает способность к трансформации образной информации в словесную форму.

Не хочется повторять рассуждения на тему «профессия педагога является творчеством», ведь сложно представить учителя, каждый год изобретающего методику преподавания, модернизирующего содержание предмета и т. п. Хочется также предостеречь любителей красивой фразы «Учитель — это театр одного актёра»: давайте

уточним понятия и не будем увлекаться метафорами. Задача актёра состоит в создании художественного образа, в то время как преподаватель физики или ботаники, как и любой иной педагог, в том числе и литератор, имеют совершенно иные цели и задачи.

Говоря о творческом процессе педагога и его ученика, стоит отметить их качественное различие. Ученик открывает творческий материал и самого себя, пробует свои силы в автономном созидании нового, и конечный продукт имеет безусловную самоценность для него самого. В то же время с точки зрения цивилизации этот «шедевр» (фр. *chef-d'œuvre*, буквально «высшая работа», «венец труда») — уникальное, непревзойденное творение, высшее достижение искусства, мастерства, или чего-либо другого) редко заслуживает серьёзного внимания. Так, родители умиляются рисунками своих малышей на выставке «Наши мамы» в детском саду, но вряд ли эти творения пополнят коллекцию Лувра или Эрмитажа.

Логично рассмотреть вопрос об условиях для творчества. Принимая установку гуманистической психологии и педагогики о равенстве каждого человека в способности расти и изменяться, мы обращаемся к Карлу Роджерсу⁴. Знаменитый психолог полагает, что максимально увеличивают вероятность проявления созидательного творчества два условия: психологическая защищённость и свобода.

Психологическая безопасность описывается следующим образом (выделено нами. — В. О.): «Учитель, родитель, терапевт или другой человек, создающий условия для развития, всегда способствует творчеству, если он чувствует, что данный индивид ценен сам по себе, какими бы ни были его проявления, состояния и поступки в данный момент. Такое отношение может, по всей вероятности, быть искренним только тогда, когда учителя, родители и др. чувствуют потенциальные возможности индивида и поэтому могут верить в него без всяких условий, независимо от его состояния в данный момент. Индивид чувствует себя в безопасности, испытывая такое отношение. Он постепенно понимает, что может быть тем, кем он есть на самом деле, без фальши и притворства, потому что его считают стоящим человеком независимо от того, как он себя ведёт». Кроме того, необычайно важно «создание обстановки, в которой отсутствует внешняя оценка. Когда мы перестаём судить об индивиде с точки зрения нашей собственной системы ценностей, мы способствуем творчеству.

⁴ Роджерс Карл. К теории творчества // Взгляд на психотерапию, становление человека. М., «Прогресс»; «Универс», 1994. С. 419–422.

Индивид чувствует своё освобождение в атмосфере, где его не оценивают с помощью внешней мерки».

Психологическая свобода — второе условие: «Творчество развивается, если учитель, родители, терапевт или другой человек, занимающийся развитием, предоставляют индивиду полную свободу символического выражения. Это означает для индивида полную свободу выражать своё самое сокровенное в своих мыслях, чувствах и состояниях. Это способствует открытости, а также причудливому и неожиданному сочетанию образов, понятий и значений, которое есть часть творчества».

Психологами проделано немало исследований творческого мышления, и были выявлены условия, которые способствуют или препятствуют быстрому нахождению решения творческой задачи. В обобщённом виде эти условия можно описать так:

1. Если в прошлом определённый способ решения человеком некоторых задач оказался достаточно успешным, то это обстоятельство побуждает его и в дальнейшем придерживаться данного способа решения. При встрече с новой задачей человек стремится применить его в первую очередь.

2. Чем больше усилий было потрачено на то, чтобы найти и применить на практике новый способ решения задачи, тем вероятнее обращение к нему в будущем. Психологические затраты на обнаружение некоторого нового способа решения пропорциональны стремлению использовать его как можно чаще на практике.

3. Возникновение стереотипа мышления, который в силу указанных выше условий мешает человеку отказаться от прежнего и искать новый, более подходящий путь решения задачи. Один из способов преодоления такого сложившегося стереотипа состоит в том, чтобы на некоторое время вообще прекратить попытки решения задачи, а затем вернуться к ней с твёрдой установкой пробовать для поиска решения только новые пути.

4. Интеллектуальные способности человека, как правило, страдают от частых неудач, и боязнь очередной неудачи начинает автоматически возникать при встрече с новой задачей. Она порождает защитные реакции, которые мешают творческому мышлению, обычно связанному с риском для собственного «Я». В итоге человек теряет веру в себя, у него накапливаются отрицательные эмоции, которые мешают ему думать. Чувство успеха для усиления интеллектуальных потенциалов людей столь же необходимо, как и ощущение правильности какого-либо движения для его усвоения.

5. Максимум эффективности в решении интеллектуальных задач достигается при оптимальной мотивации и соответствующем уровне эмоционального возбуждения. Этот уровень для каждого человека сугубо индивидуален.

6. Чем больше знаний имеет человек, тем разнообразнее будут его подходы к решению творческих задач. Однако соответствующие знания должны быть разнонаправленными, так как они обладают способностью ориентировать мышление на различные подходы к решению.

Замечено, что у творческих людей нередко удивительным образом соединяются зрелость мышления, глубокие знания, разнообразные способности, умения и навыки и своеобразные «детские» черты во взглядах на окружающую действительность, в поведении и поступках.

Существует немало исследований, посвящённых различным аспектам развития творческих способностей детей разного возраста, ряд диссертационных работ посвящены развитию педагогического творчества учителей⁵, также методы стимулирования и развития творческой активности (в частности, ТРИЗ — теория решения изобретательских задач).

Что же мешает человеку быть творческой личностью и проявлять оригинальность мышления? На данный вопрос дают свой ответ Г. Линдсей, К. Халл и Р. Томпсон⁶. Они считают, что серьёзным препятствием на пути к творческому мышлению могут выступать не только недостаточно развитые способности, но и, в частности:

- 1) склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках;
- 2) боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться глупым или смешным в своих суждениях;
- 3) боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей.

⁵ Результаты поиска «педагогическое творчество учителя» по электронному каталогу диссертаций: 10216 работ. URL: <https://www.dissercat.com/search?q=педагогическое+творчество+учителя&year=&cat=> (дата обращения: 07.03.21)

⁶ Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томпсон. Москва // Общая психология: хрестоматия: учебное пособие / Сост. Л. Б. Бровина, Т. А. Сергеева. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2008. С. 115–121. (Библиотека психолога)

Одной из важнейших педагогических задач является воспитание умения вести диалог, высказывать критику уважительно и корректно;

4) боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления;

5) завышенная оценка значимости своих собственных идей;

6) высокоразвитая тревожность. Человек, обладающий этим качеством, обычно страдает повышенной неуверенностью в себе, проявляет боязнь открыто высказывать свои идеи;

7) наличие двух конкурирующих между собой способов мышления: критического и творческого.

Критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях других людей. *Творческое мышление* связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей, а не с оцениванием чужих мыслей. Человек, у которого критическая тенденция слишком выражена, уделяет основное внимание критике, хотя сам бы мог творить. Напротив, тот человек, у которого конструктивное, творческое мышление доминирует над критическим, часто оказывается неспособным видеть недостатки в собственных суждениях и оценках.

В жизни большинства людей, для того чтобы их творческая отдача была максимальной, необходимо разумное сочетание творческого и критического мышления.

Творческая личность в условиях системы

Говоря о сфере образования, учёные, практики и чиновники употребляют словосочетания «система образования» и «образовательная система». Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность взаимодействующих структур, в число которых входят:

1. Приемственные образовательные программы различных уровней и направленности, федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования.

2. Сеть образовательных учреждений и научных организаций, реализующих образовательные программы различных уровней и направленности, федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования.

3. Органы, осуществляющие управление в сфере образования, и подведомственные им учреждения и организации.

4. Объединения юридических лиц, общественные и государственно-общественные объединения, осуществляющие деятельность в области образования.

Как определяют Н. Бордовская и А. Реан, «образовательные системы — это социальные институты, осуществляющие целенаправленную подготовку молодого поколения к самостоятельной жизни в современном обществе. В процессе постановки целей и задач для конкретных образовательных систем необходимо уточнение социального заказа в рамках всей системы образования страны»⁷. К образовательным системам относят все социальные институты, целью которых является образование человека. Характер системы образования определяется социально-экономическим, политическим строем страны, её культурно-историческими и национальными особенностями. Отмечают, что образовательная система представляет собой целостный объект образования с чётко выраженными границами, с необходимым и достаточным для описания функционирования системы набором элементов (компонентов) в их связях и тесном взаимодействии. Такой объект обладает следующими признаками: реальностью, социальностью, сложностью, открытостью, динамичностью, вероятностью, целеустремлённостью, самоуправляемостью.

Очевидно, что индивидуальные творческие устремления преподавателя, сфера его интересов и тенденции личностного роста могут не совпадать с «генеральной линией» государственного заказа, поэтому вопрос творчества учителя оказывается неразрывно связан с исследованиями условий профессиональной деятельности и жизни в целом.

Исходя из вышеперечисленных характеристик творческой личности, а также из описания условий, необходимых для творчества, приходится констатировать разрыв между декларируемым (желаемым) положением учителя как творца и действительностью педагогической практики. Скудное финансирование, вынуждающее преподавателя брать дополнительную нагрузку, формализованность отчётов, сложность подготовки к профессионально-педагогической аттестации, наконец, невнятность многочисленность инструктивных

⁷ Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика. Учебник для вузов.pdf [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://metodich.ru/bordovskaya-nina-valentinovna-rean-artur-aleksandrovich-pedago/index6.html> (дата обращения: 21.02.21)

документов и распоряжений оставляют немного шансов раскрыть потенциал педагогического творчества профессионала...

Приведём мнения и вопросы педагогов страны, высказанные на портале ЗАВУЧ.ИНФО (август 2012 года):

- «Сегодня творческое мышление востребовано в обществе как никогда, однако при всем этом ЕГЭ, как итоговая аттестация ориентирован на стандарт, причём очень жёсткий, убивающий всю личную инициативу».

- «Главное — это желание учителя работать над собой и способностью учителя творить, учиться, экспериментировать и делиться знаниями, опытом. Думаю, что творчество востребовано не только в России, но и во всём мире».

- «Надеюсь расширить представления о развитии творческих способностей у детей в рамках урока и вне его».

- «У меня к Вам три вопроса: 1) Считаете ли Вы, что креативность и талант — это синонимы или нет? Или это два разных качества у педагога? 2) Каков, на Ваш взгляд, прогноз для будущего креативного развития учителя? Достаточно ли этот прогноз позитивен? 3) Расскажите о себе! Всегда интересен человек, стоящий у истоков определённых знаний!»

- «Как Вы считаете, введение ФГОС способствует творческому развитию личности и повышению качества работы учителя (или хотя бы будет способствовать)?»

- «Для чего (с какими целями) учителю стоит креативно развиваться? Кто и что в современной России может помешать учителю креативно развиваться?»

- «Как соотносить массовое обучение и творчество? Новый ФГОС требует от учителей именно этого посредством различных подходов в образовании (дифференцированного, личностно-ориентированного). Но количество уроков сокращается. Как это сделать за 45 минут в неделю? Только посредством тьюторов для каждого ребёнка. Но в школе нет такой должности. Получается: если ничего не изменить в учреждении, то ответом на основной вопрос станет — никак».

- «Уважаемый Виктор Георгиевич, каким образом (и возможно ли это в принципе) можно “втиснуть” в государственные программы РФ идею о творческом развитии учителей России? И с каких именно действий каких именно людей можно начать это делать?»

- «Считаю, что обучать творчеству в классно-урочной системе в полном объёме не целесообразно, в связи введением ГИА и ЕГЭ».

Но развивать творческую активность учащихся во внеурочное время возможно».

● «Как Вы считаете, есть ли творчество в общении между людьми вообще и, в частности, в общении между педагогом и учеником (ведь педагогу необходимо всегда выстраивать отношения с учеником, гибко реагируя на какие-то его поведенческие и личностные проявления, понимая внутренний мир ребёнка, прогнозируя возможное поведение и т. д.)? Гуманистические установки, фасилитаторская позиция учителя и его способность к творчеству, креативность связаны между собой?»

● «Мы развиваем в детях творческие способности. Можем ли их развить, если таких способностей нет у учителей? Я считаю, что учитель просто обязан быть творческим!»

Хочется надеяться, что природная любознательность, помноженная на профессиональные знания и опыт, и всё это возведённое в степень личностного роста даст силы учителям и преподавателям сохранить в себе свежесть взгляда и неординарность в решении повседневных профессиональных задач. Ведь именно этого ждут и ученики, и родители — чтобы учитель был интересным человеком, увлечённым своим делом.

Говоря о педагогическом процессе как творческом, стоит обратить внимание на критерии «творчесткости». *Критериями* творческого процесса и его результата являются:

- принципиальная новизна (с позиций культуры),
- социальная значимость, оцениваемая как благо для человечества,
- совершенство исполнения.

Первый критерий выражает онтологию творчества (отношение творческого продукта к вещам того же класса в рамках данной культуры), второй — аксиологию творчества (место творения в системе социальных ценностей), третий — праксеологический и эстетический аспекты (степень совершенства вещи, мастерство исполнения). Критерии творчества носят относительный характер, зависят от конкретной исторической ситуации. Объявляя критерием творчества только новизну, отказывая ему в нравственном и эстетическом измерениях, можно оправдать и реабилитировать «гениев злодейства».

Творчество — процесс, благодаря которому происходит восхождение человека к высшим ступеням духовности, нравственности и свободы, развитие личности и культуры. Движущими силами творчества являются активность субъекта, преодолевающая предуста-

новленные границы деятельности, и эвристическое стимулирование творческого процесса.

Смысл и назначение творчества можно определить, как увеличение объективной сферы многообразия и субъективной области непонимания. Данный подход стремится синтезировать несколько представлений о творческом процессе и креативной личности:

- а) творчество как диспозиционное свойство человека, предпосылка развития знания и духовного роста;
- б) творчество как уникальное свойство креативного субъекта;
- в) творчество как решение ситуативных задач (талантливое изобретение);
- г) творчество как создание уникальных культурных объектов (гениальное озарение);
- д) творчество как созерцание вечных ценностей (мудрое обобщение).

На этом основано определение творчества как культурной миграции, как искусства путешествия в мире вечных ценностей в поисках уникальных объектов для решения ситуативных задач. Данный подход подчёркивает метафоричность теории творчества, отмеченную ранее Дж. Брунером и К. Роджерсом (культурно-исторический подход).

С позиций философии образования необходимо заметить, что творческий (креативный) педагог возможен только как субъект в пространстве субъект-субъектных отношений. И это не только отношения «учитель–ученик», это многообразие социально-профессиональных связей «учитель–родители», «учитель–коллеги», «учитель–администрация». Ценностно-смысловое равенство участников профессиональных коммуникаций подразумевает наличие умений диалогового общения, что характерно для *гуманитарной образовательной парадигмы* (И. А. Колесникова)⁸. В пространстве же технократическом учитель–творец (новатор, экспериментатор) неизбежно оказывается «белой вороной», а его деятельность вызывает негативные реакции — раздражение, ревность, зависть. Ярким художественным примером может служить фильм «Общество мёртвых поэтов»⁹. История отечественного образования, как, впрочем,

⁸ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1999.

⁹ Dead Poets Society, режиссёр Питер Уир, 1989. Премия «Оскар» за лучший оригинальный сценарий.

и мирового, знает немало примеров ухода талантливых, педагогически устремлённых и творческих людей из школы по причине неразрешимости противоречий между творческим началом учителя и консервативностью среды.

В технологическом смысле образовательное пространство начала третьего тысячелетия предлагает достаточно широкий выбор приёмов, методов и технологий, позволяющих проявить творческую свободу и индивидуальность, раскрыть способности как учеников, так и преподавателей, прежде всего, это — интерактивные технологии: педагогическая мастерская, чтение и письмо для развития критического мышления, метод проектов, дебаты. В одних учитель выступает в роли консультанта и координатора, в других, как, например, в педагогической мастерской, является равноправным участником процесса. При этом создающийся учителем творческий продукт презентуется всем участникам наравне с другими.

Наш опыт проведения мастерских позволяет сделать вывод о необходимости включения этой технологии в практику среднего и высшего образования как гуманитарную альтернативу технократически ориентированным формам (лекциям, тестированию и т. п.). Педагоги, освоившие данную технологию через работу по алгоритму, открывают в себе дремавшие ранее способности и силы. При этом не обязательно учитель станет сочинять свои авторские мастерские! Даже реализация чужого алгоритма способна вывести профессиональное сознание педагога на иной уровень.

ПЕДАГОГ МЕЖДУ ЦИФРОЙ И БУКВОЙ

Человек во все времена понимался и понимается целью и смыслом образования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»¹ под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

В этом контексте многие авторы, в частности А. А. Соловьёв, отмечают, что российское образование существует в условиях неопределённости, что предполагает постоянную трансформацию закономерностей его существования и приводит к болезненной смене «педагогических цивилизаций»². От педагогической культуры техногенной цивилизации общество переходит к гуманистической педагогической культуре антропогенной цивилизации. Знаниевая ориентация в образовании уступает место личностно-смысловой, репродуктивные способы усвоения культурного наследия — творческим, коллективные формы обучения — групповым и индивидуальным, авторитарный стиль педагогического взаимодействия — диалогу, культурному полилогу, сотрудничеству. Утверждаются человекоориентированные ценности образования³.

¹ От 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013)

² Соловьёв А. А. Образование в контексте смены типов рациональности: Дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 2009.

³ Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://uchebauchenyh.narod.ru/books/prog/4.htm> (дата обращения: 14.02.2021)

Переход от классического универсалистского подхода к компетентностному был обусловлен резким увеличением информационных потоков и событийности в обществе с конца 1980-х годов: либерализация, коснувшись сферы образования, открыла возможности вариативных методов преподавания, а содержание образования требовало обновления, особенно быстро менялся и устаревал знаниевый компонент. Высшее и среднее профессиональное образование во главу угла поставили триаду «знания — умения — навыки», хорошо знакомую школьным учителям середины XX века⁴.

Актуальность компетентностного подхода в строительстве образовательных программ очевидна, однако следует учитывать, что компетентность — это мотивированная способность, то есть личностно осознанная, нравственно обоснованная, снабжённая инструментами действия. Сфера мотивации — по определению — формируется в процессах становления самосознания личности, то есть в поле гуманитарной образовательной практики⁵.

Научно-педагогическая рефлексия конца XX века обратилась к понятию «парадигма». Среди разнообразных подходов выделяются предпринятые И. А. Колесниковой поиски философско-педагогических оснований для объяснения истоков многообразия педагогической реальности⁶.

Модель образования в рамках парадигмы *Традиции* (этнической или эзотерической) направлена на приобщение ученика к Истине, которой в принципе невозможно научить. К ней можно лишь «прорваться» через откровение, беспрекословно следуя указаниям наставника, который руководит физической и духовной подготовкой ученика. Важную роль играет погружение в жизненный уклад, являющийся основной обучающей средой, формирующей необходимые знания, умения, навыки и мировоззренческие ориентиры ученика.

Научно-технократическая парадигма образования базируется на ценностных представлениях о существовании объективной истины,

⁴ Казакова Т. В., Басалаева Н. В., Лобанова О. Б., Захарова Т. В., Яковлева Е. Н., Дрыгина И. В. Парадигмальные установки в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=22781> (дата обращения: 14.02.2021)

⁵ Валицкая А. П. Гуманитарное образование в контексте модернизации: теория и практика [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://docplayer.ru/107981485-Gumanitarnoe-obrazovanie-v-kontekste-modernizacii-teoriya-i-praktika.html> (дата обращения: 14.02.2021)

⁶ Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.

они строятся на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Это знание обезличено, усреднено, ограничено рамками научно-технического прогресса, и чем дальше, тем быстрее оно устаревает.

Научно-технократическая парадигма обращает педагога к объективной реальности, заставляя именно из неё, а не из конкретного человека, черпать основные ценности и смыслы. Объективное, точное знание и чёткие правила его передачи ученику становятся главной профессиональной ценностью учителя, который оценивает результаты воспитания и обучения в жёсткой логике системы бинарных оппозиций: «знает–не знает», «умеет–не умеет», «воспитан–не воспитан». При этом учитель всегда ориентируется на внешние, объективно заданные эталоны, нормы, стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности. Сам результат педагогической деятельности оказывается существующим лишь постольку, поскольку существует его идеальный стандартизированный прогноз.

Гуманитарная парадигма образования, связанная, по мнению И. А. Колесниковой, с именами Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, Д. Дьюи, В. С. Библера, сформировалась по мере реализации стремления человечества проникнуть в глубины субъективного мира. В её рамках основной педагогической ценностью становится конкретный человек с его уникальным внутренним пространством и индивидуально-специфическим процессом познания, что определяет приоритетную значимость субъективированного, персонифицированного, индивидуально окрашенного знания, всегда имеющего автора.

Педагогический процесс гуманитарного типа диалогичен, богат импровизацией, свободен от однозначной нормативной истины. Результат информационного общения в его рамках оценивается в системе «да–да» по принципу взаимообогащения за счёт пересечения субъективных миров его участников. Для учителя оказывается значимым каждый ученик в любом его состоянии, ибо для него важны не конкретное знание или качество опыта, а стоящие за ними переживания, отношения, оценки, вектор индивидуального развития, уникальный жизненный путь. Ценностно-смысловое равенство взрослого и ребёнка определяет субъектно-субъектный характер складывающихся между ними взаимоотношений и предъявляет особые требования к их коммуникативной культуре. Одной из центральных проблем гуманитарной педагогики становится

необходимость решения задачи, связанной с вовлечением ребёнка в процесс самостоятельного поиска истины.

В первые десятилетия XXI века во всех областях общественной, экономической, политической жизни наблюдается востребованность специалистов, обладающих такими качествами, как креативность и мотивированность к саморазвитию в условиях изменчивости, неопределённости и сложности профессиональной деятельности. Образовательной целью является подготовка «специалиста-созидателя», способного осознанно и эффективно реагировать на изменения параметров экономической, производственной и социальной среды⁷.

Смысл и назначение творчества можно определить, как увеличение объективной сферы многообразия и субъективной области непонимания. Данный подход стремится синтезировать несколько представлений о творческом процессе и креативной личности, таких как:

- а) творчество как диспозиционное свойство человека, предпосылка развития знания и духовного роста;
- б) творчество как уникальное свойство креативного субъекта;
- в) творчество как решение ситуативных задач (талантливое изобретение);
- г) творчество как создание уникальных культурных объектов (гениальное озарение);
- д) творчество как созерцание вечных ценностей (мудрое обобщение).

На этом основано определение творчества как культурной миграции, как искусства путешествия в мире вечных ценностей в поисках уникальных объектов для решения ситуативных задач. Данный подход подчёркивает метафоричность теории творчества, отмеченную ранее Дж. Брунером и К. Роджерсом (культурно-исторический подход)⁸.

Гуманистическая психология и педагогика во главу угла ставят задачи развития способностей каждого ученика, формирование положительной «Я»-концепции. Для того, чтобы формировать положительную «Я»-концепцию у школьника, необходимо:

⁷ *Нестеренко В. М., Мельник Н. М.* Онтология знания в подготовке специалиста-созидателя // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 4. С. 29–42. DOI: 10.18721/JHSS.11403 (дата обращения: 21.01.2021)

⁸ *Роджерс Карл.* К теории творчества / Взгляд на психотерапию, становление человека. М.: Прогресс; «Универс», 1994. С. 419–422; *Линдсей Г., Халл К. С., Томпсон Р. Ф.* Творческое и критическое мышление. URL: <https://knigogid.ru/books/136850-tvorcheskoe-i-kriticheskoe-vyshlenie> (дата обращения: 05.03.21)

- видеть в каждом уникальную личность, уважать её, понимать, принимать, верить в неё (все дети талантливы);
- создавать личности ситуации успеха, одобрения, поддержки, доброжелательности, чтобы школьная жизнедеятельность, учёба приносили ребёнку радость;
- понимать причины детского незнания и неправильного поведения, устранять их, не нанося ущерба достоинству, «Я»-концепции ребёнка (ребёнок хорош, плох его поступок);
- помогать детям в реализации себя в деятельности (в каждом ребёнке — чудо, ожидай его).

В технологическом плане эти задачи решаются технологиями группового взаимодействия, с начала 1990-х годов активно входящие в практику общеобразовательной школы:

- педагогическая мастерская,
- работа в парах сменного состава,
- метод проектов,
- дебаты,
- чтение и письмо для развития критического мышления.

Особый интерес вызывает педагогическая мастерская, сочетающая выверенный алгоритм и свободу творческого выражения участников. В российском образовательном пространстве практики и теории выделяют несколько типов педагогических мастерских: мастерская письма, мастерская построения знаний, мастерские ценностных ориентаций, мастерская пластики (творчества), мастерская тренинг социальных умений. Необходимо заметить, что подобное разделение довольно условно, так как ценностно-смысловое содержание каждого занятия в данной технологии шире той или иной предметной области⁹.

Нелинейная логика алгоритма педагогической мастерской создаёт условия для мотивации участников, появления их вопросов, активного взаимодействия друг с другом. В этом заключается интерактивность данной технологии, её развивающий и воспитывающий потенциал¹⁰.

⁹ Педагогические мастерские: Франция — Россия. М.: Новая школа, 1997; Педагогические мастерские: Теория и практика. СПб.: Петровский фонд, 1998; Дорога к согласию: Сборник научных трудов / Под ред. Н. И. Беловой. СПб.: Корифей, 1999; Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская // В кн.: Орлова О. В. История Отечества XX век. 10–11 классы. Метод. пособие. СПб.: «Паритет», 2003. 192 с. (Серия «Педагогическая мастерская») и др.

¹⁰ Белова Н. И., Орлова О. В. Технология педагогических мастерских: вхождение в ценности: метод. пособие. М.: РУДН, 2019.

Для педагогической мастерской также характерна высокая степень неопределённости, а также заведомо избыточный объём информационных материалов, что пропедевтически готовит участников, как школьников, так и студентов к активной самостоятельной деятельности на пути непрерывного образования¹¹.

Педагогическая мастерская в высшей школе в настоящее время является скорее исключением, чем явлением повседневной практики. Более широко применяется метод проектов, что связано с чёткой логикой и перспективой работы, нацеленной на прогнозируемый результат. Вероятно, меняющиеся социально-психологические и образовательно-организационные условия приведут к тому, что профессорско-преподавательский состав высшей школы и системы среднего профессионального образования обратит внимание на педагогическую мастерскую как форму проведения занятия.

В условиях вынужденной изоляции удалённая форма обучения, предполагающая одновременное участие разнесённых в пространстве учеников и преподавателя, актуализировала такие проблемные вопросы, как:

- мотивация учащихся к обучению,
- воля и устойчивое внимание в процессе интернет-коммуникации,
- условия обучения, окружающая среда,
- способы предъявления учебного материала, содержание аудиовизуальной информации,
- организация диалога как между учащимися, так и с преподавателем и др.

Несмотря на специфические условия удалённого обучения, опыт О. В. Орловой в системе повышения квалификации педагогов показывает, что принцип «здесь и сейчас» может быть реализован и удалённо. Видится перспективным разработка новых или адаптация уже существующих алгоритмов педагогических мастерских для проведения занятий в интернет-пространстве.

Сетевое обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) требует принципиально новых способов построения правильных (продуктивных) действий в ситуации дистанционного взаимодействия педагога и обучающихся. Особен-

¹¹ Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа: 13 мастерских имидж-класса. СПб.: Речь, 2008; Орешкин В. Г. Каникулы в Лимерике: Статьи. Педагогические мастерские. Учебно-методическое пособие. СПб.: Любавич, 2012; Орешкин В. Г. Мастерская изящной словесности: Педагогические мастерские. СПб.: Реноме, 2018.

ности виртуального общения формируют специфическое состояние субъекта. Его характеризует анонимность и возможность предоставлять информацию о себе избирательно, интерактивно, задавая желаемый режим взаимодействия. Для работы в рамках компьютерных информационно-образовательных сетей требуются специальные умения:

- технические (свободное владение компьютером и теми программами и программными продуктами, которые обеспечивают педагогическое взаимодействие на базе мультимедийных средств);
- методологические, обусловленные необходимостью создания и структурирования особого образовательного продукта, предназначенного для дистанционной передачи и усвоения;
- методические, непосредственно направленные на организацию обучения в виртуальном режиме;
- коммуникативные, связанные со спецификой лексического, психологического, организационного оформления образовательных процессов в различных сетевых режимах;
- валеологические, направленные на сохранение здоровья при длительной работе в системе компьютер–человек.

Организация продуктивной работы в сети требует также специальных технических и социальных способов регламентации педагогических действий, а также введения в систему коммуникации особых форм невербального взаимодействия, способных компенсировать отсутствие живого эмоционального контакта¹². Особо необходимо отметить важный заключительный этап мастерской — рефлекссию. Обращение к индивидуальному опыту деятельности, осмысление своих эмоций и переживаний, взгляд на происходящее в группе — всё это способствует социализации и личностному росту, в конечном итоге профессиональной и человеческой зрелости.

Умение вербализировать свои мысли и чувства, описывать внешние процессы и движения души должно развиваться в средней школе, однако ориентация на тестирование как окончательную процедуру обучения сводит на нет декларируемые компетенции. Технократический контекст стандартизации образования находится в конфликте с гуманитарным содержанием и смыслом деятельности педагога и обучающегося. Преодолению этого противоречия отчасти способствует рефлексия — устная или письменная. Свободные

¹² Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2005.

высказывания по кругу или «по мере внутренней готовности» имеют важный смысл психологической разрядки, особенно когда материал мастерской проживается участниками эмоционально обостренно. Письменная рефлексия по форме может быть свободной (эссе, размышления, творческий продукт) или организованной. Например, приём «продолжи фразу» задаёт вектор размышления, но не ограничивает автора в объёме и развитии мысли: «Сегодня я открыл, что...», «Моя душа чувствовала...», «У меня появился вопрос:...», «Хочу узнать...» и т. п. Письменные рефлексивные материалы становятся предметом анализа, давая обратную связь мастеру (ведущему мастерскую), что важно для дальнейшей педагогической работы.

Таким образом, педагогическая мастерская как современная интерактивная образовательная технология незаменима в образовательном процессе любого уровня и вида (средняя школа, высшее профессиональное образование, среднее специальное профессиональное образование, система повышения квалификации, дополнительное образование), ибо решает задачи ценностно-смыслового самоопределения в жизни и профессии, что не менее важно, чем задаваемые стандартами наборы компетенций. Об этом говорит опыт освоения данной технологии с начала 1990-х годов в России и внедрение в практику преподавания средней и высшей школы.

Далее в качестве примера предлагается алгоритм педагогической мастерской Н. И. Беловой и О. В. Орловой «Мастер своего дела»¹³.

Расположение участников по группам 4–8 человек.

Задание 1. Индивидуально, используются листы бумаги) Закончите следующую мысль: «Мастер своего дела — это...»

Социализация. Чтение вслух по желанию. Листы вывешиваются на доску (афиширование).

Задание 2. (В группе) Создайте словесный портрет Мастера Своего Дела, используя всё, что вам показалось важным из написанного и прочитанного (можно подойти к вывешенным текстам), а также из народной мудрости (выдаются пословицы и поговорки о мастерстве).

Социализация. Озвучивание результатов групповой работы.

Задание 3. (В группе) Посоветуйтесь и решите, в чем Большой секрет Мастера своего дела.

¹³ Белова Н. И., Орлова О. В. Технология педагогических мастерских: вхождение в ценности: метод. пособие. М.: РУДН, 2019. С. 161–164.

Социализация. Озвучивание результатов обсуждения. Мастер записывает все высказывания на доску.

Задание 4. (В группе) Пользуясь текстами, найдите Большие секреты мастеров. (Поочередно выдаются тексты «Притч о мастерах». Порядок работы: выдан текст — найден Секрет — озвучен вслух — выдан следующий текст).

Социализация. Запись на доску найденных Секретов.

Задание 5. Информация: «В старые времена на Руси, чтобы мастеру получить право на личное клеймо, ему необходимо было участвовать в Нижегородской ярмарке мастеров или заниматься своим делом не менее 25 лет».

(Индивидуально) На полученном вами листе *внизу* создайте своё личное КЛЕЙМО МАСТЕРА.

Социализация. Афиширование и просмотр результатов работы. Можно задать авторам вопросы на понимание и уточнение.

Задание 6. (Индивидуально) Снимите свой листок с Клеймом Мастера и сядьте в любом удобном для вас месте. Напишите на свободной части листа текст «*Совет подмастерью*». Положите в общий «секретный ларец/мешок».

Социализация. Наугад из «секретного ларца» вынимаются листы и читаются вслух Советы (инкогнито).

Рефлексия. (Устная по очереди или письменная)

Продолжите фразы:

Для меня эта мастерская ценна тем, что...

Я спросил бы у мастера...

РУССКИЙ ГОРОДСКОЙ РОМАНС В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Русский романс, имея богатую и яркую историю, в начале XXI века обретает новый импульс в своём существовании и как явление авторского искусства, и как феномен исполнительского мастерства. Любопытно, что не только оперные певцы включают романсы в свои концертные программы, но и эстрадные исполнители обращаются к этому жанру, который кажется далеким от техно-ритмичных композиций. Несмотря на неугасающий интерес публики и педагогики искусства к романсу, представляется, что ещё не весь потенциал этого жанра раскрыт и используется в вокальных и актерских классах.

Авторский по способу создания, фольклорный по способу бытования, городской романс оказывается близок лирическому монологу, балладе, повествованию. И, в отличие от других камерных жанров (ария, ансамбль, элегия, песня и др.), романс имеет существенную особенность, а именно *насыщенный драматизм* эмоционального содержания. Именно поэтому романс нельзя считать только «произведением для голоса с инструментальным сопровождением», и по этой же причине творческая работа над исполнением романса не ограничивается освоением только вокального содержания. Если так называемый «классический романс», рассчитанный на профессиональное исполнение, требует серьёзной вокальной подготовки, то «городской романс» с музыкальной точки зрения проще, его мелодическая структура приближена к речевой интонации, а само исполнение допускает *ad libitum*. Данное явление, с одной стороны, роднит романс с речитативом в опере, а с другой — с мелодекламацией, где актёрско-драматическое чтение стихотворения координируется с музыкальным фоном. Рассматривая взаимосвязи музыкального и словесного текстов, в качестве юного «родственника» романса можно назвать и современный рэп.

Возвращаясь к педагогической и исполнительской проблематике, отметим важность драматического анализа литературного материала, чем нередко пренебрегают как студенты, так и профессиональные вокалисты.

Приведём в качестве примера популярный и у женщин, и у мужчин романс «Молчание» П. И. Чайковского¹.

*Ни слова, о друг мой, ни вздоха...
Мы будем с тобой молчаливы...
Ведь молча над камнем могильным
Склоняются грустные ивы...
И только склонившись, читают,
Как я в твоём взоре усталом,
Что были дни ясного счастья,
Что этого счастья — не стало!*

1861

Первое четверостишие повторяется как поэтически, так и музыкально, создавая видимость трёхчастной структуры: первая и третья части медленные, средняя более динамичная. Рассматриваемый романс можно определить как «романс настроения»: лирический герой обращается к собеседнику с просьбой о молчании, усиливая сравнение с «камнем могильным». Эмоциональной доминантой является грусть, которую даже упоминание о днях «ясного счастья» не может изменить, тем более, «что этого счастья — не стало». Исполнителю-вокалисту этого вполне достаточно.

Стоит отметить, что «романсы-настроения» существуют не только в пространстве классической вокальной литературы, но также и в мире городского романса. Например, «Звёзды на небе» (стихи Елизаветы Дитерихс, музыка Бориса Борисова), «Ночные цветы» (слова Е. Варженевской, музыка А. Шиловского), «Уходит вечер» (слова Н. Ковалея, музыка А. Варламова), «В тёмном зале» (слова Е. Руссат, музыка Б. Прозоровского) и др.

А между тем «жизнь человеческого духа», по выражению К. С. Станиславского, проявляется не только в интонировании нотного текста. Авторы романсов — композиторы-профессионалы и любители — обычно идут от литературного источника, от стихотворения. Редко

¹ Шесть романсов (ор. 6, 1869), автор стихотворения Мориз Гартман (1821–1872), перевод А. Н. Плещеева (1825–1893).

поэт пишет стихи на готовую музыку, хотя бывают и такие случаи. Отсюда первостепенная важность исследования театральной природы исполняемого произведения: определение предлагаемых обстоятельств, позиции говорящего, участников разворачиваемого события, их действий по отношению друг к другу. Городской романс предоставляет широчайшее поле для драматических исследований и опытов.

М. Петровский предлагает классифицировать романсы по характеру эмоциональности, что соотносимо с социально-психологическим взглядом на функционирование романса в культуре. С педагогических позиций представляется логичным дополнить этот подход драматической составляющей, что позволит перевести многогранный материал исследования в своеобразную «систему координат». Анализ текстовой составляющей городского романса позволяет говорить об устойчивых направлениях. Главной чертой романса является единство темы: это всегда «история любви». Психолого-эмоциональный анализ подразумевает многоаспектное рассмотрение поля «любовь», нас же интересует акцент на слове «история», что выводит в пространство драматического анализа.

Вопросы драматического анализа ситуации достаточно просты: Кто участники? Где и когда происходит действие? В чём природа противоречий (конфликт)? При обсуждении романсовой ситуации возникает парадоксальная лёгкость исследования, обусловленная тематическим единством «истории про любовь». В каждом случае необходимо точное представление исполнителя обо всех обстоятельствах и участниках сюжета. Возможно, исполнителю будет полезно узнать обстоятельства появления произведения, жизненные события поэта и композитора.

Прежде чем анализировать историю, необходимо рассмотреть образ лирического героя (героини), от имени которого ведётся повествование. Часть романсов имеет вполне определённую гендерную принадлежность, часть романсовых текстов допускает вариации, есть также и тексты без указания на то, кем является герой — мужчиной или женщиной. Такое разнообразие является характерной чертой романса, использующего конструкции «я — ты (или вы)» и глаголы настоящего времени. Последнее придаёт большее напряжение исполнению, ибо развёртывается по принципу «здесь и сейчас». Душа, этот настоящий участник любовной истории, имеет две составляющих — анима и анимус, как это определил К. Юнг, инь и ян в восточной философии и т. п. Сосуществование этих начал

определяет многообразие человеческих характеров и поведения, не связанных с половой принадлежностью. Этим объясняется широкая практика исполнения женщинами «мужских» текстов (противоположное практически не встречается).

Ярким примером такого исполнения является романс «Калитка» (музыка В. Буюкли, слова А. Будищева):

*Только вечер затеплится синий,
Только звёзды зажгут небеса,
И черёмух серебряный иней
Уберёт жемчугами роса, —
Отвори осторожно калитку
И войди в тихий садик как тень,
Да надень потемнее накидку,
И чадру на головку надень.
Там, где гуще сплетаются ветки,
Я незримо, неслышно пройду
И на самом пороге беседки
С милых губок чадру отведу.*

1898

Романс был впервые издан в 1898 году отдельной нотной тетрадкой с музыкой В. И. Буюкли, но в дальнейшем в многочисленных песенниках публиковался под названием «Калитка» и с указанием автора музыки, а зачастую и текста А. Обухова, что не соответствует действительности. В пении «чадра» обычно заменяется «платком» или «кружевами».

Очевидно, что лирический герой — мужчина, приглашающий даму на свидание. Исполняемые варианты текста содержат указание «не забудь потемнее накидку, // Кружева на головку надень», что вряд ли может быть адресовано мужчине. Последняя строчка «с милых уст кружева отведу» (часто исполняемый вариант) также не может быть сообщением о своих устах.

Так, начиная с рассмотрения образа лирического героя, можно разделить исполнительскую правду и правдоподобие. Исповедальный характер текста предполагает создание цельного образа «я = герой», когда исполнитель отождествляется с лирическим героем. Такой подход продуктивен как педагогическое средство для развития актёрской выразительности, ибо в нём есть материал для активизации ассоциативной памяти, воображения, расширения

драматических способностей. В идентификации артиста и лирического героя кроется секрет популярности романа у массового исполнителя, «раскрывающего душу» и отождествляющего свои переживания с переживаниями героя романа. В ином случае происходит дистанцирование, создающее некую театрално-эстрадную условность, абстрагирование от физических данных исполнителя. Подобное встречается нередко в опере, где первостепенное значение придаётся вокалу. Романс как произведение для камерного исполнения превращается в оперную арию и теряет драматическую напряжённость и выразительность.

Второй аспект драматического подхода к анализу романа — определение взаимоотношений героя и аудитории. Лирический монолог предполагает несколько вариантов партнёрского позиционирования.

Зрительская аудитория может пониматься как довольно объективный партнёр, которому *сообщается* о некоем событии в личной жизни героя-исполнителя. Примером может служить романс «Забывты нежные лобзанья», слова и музыка Анатолия Ленина.

*Забывты нежные лобзанья,
Уснула страсть, прошла любовь,
И радость нового свиданья
Уж не волнует больше кровь.
На сердце гнёт немых страданий;
Счастливых дней не воротить,
Нет сладких грёз, бывлых мечтаний,
Напрасно верить и любить.*

*Так ветер всю красу наряда
С деревьев осенью сорвёт
И по тропам унылым сада
Сухие листья разнесёт.
Их далеко разгонит вьюга,
Кружа над мёрзлой землей,
Навек разделит друг от друга,
Покрывши снежной пеленой.*

Пространные перечисления всего, что отсутствует, вкупе с природной аналогией осени вряд ли могут быть высказаны вслух реальному собеседнику, «виновнику» этого монолога. Единственный

слушатель, от которого и не требуется никакого ответа, — это публика. На границе этого массива — романс «Слушайте, если хотите» Н. Шишкина (не позднее 1889 г.).

*Слушайте, если хотите,
Песню я вам спою
И в звуках песни этой
Открою всю душу свою.*

*Мне так отрадно с вами
Носиться над волнами,
Что в безвозвратную даль
Умчаться мне было б не жаль.*

*И этой тихой ночью,
Когда кругом всё спит,
Не дремлет моё сердце,
Оно сильнее стучит.*

*В душе же так тревожно,
Боюсь, что невозможно
Ещё когда-нибудь
Мне эту ночь вернуть.*

Адресатом этого монолога может быть как один человек, так и публика. В зависимости от того, как исполнитель определяет своего слушателя, это будет страстное признание или доброжелательное предложение («если хотите»). В первом варианте предполагается, что партнёр по общению *хочет* слушать, а исполнитель *соглашается*, уступает его желаниям. Второй же вариант — предложение — чреват отказом («не хочу вас слушать!») и потому требует особого, сугубо драматического, подхода. Тем более что далеко не каждый слушатель готов к тому, что кто-то вдруг «откроет всю душу свою»! Поэтому возникает комплимент «Мне так отрадно с вами...» и волнующий прогноз дальнейшего развития событий, явно позитивного свойства.

Другое отношения со слушателями у героя романса «Ах, я влюблён в глаза одни» (музыка А. Вилинского, слова Т. Щепкиной-Куперник). Авторское заглавие стихотворения — «Глаза» («В одни глаза я влюблён», 1901). Музыка написана в 1905 году. Бытовал также женский вариант текста.

*Ах, я влюблён в глаза одни,
Я увлекаюсь их игрою...
Как дивно хороши они,
Но чьи они, я не открою.*

*Едва в тени густых ресниц
Блеснут опасными лучами,
И я упасть готов уж ниц
Перед волшебными очами.*

*В моей душе растёт гроза,
Растёт, тоскуя и ликуя.
Да, я влюблён в одни глаза,
Но чьи они, не назову я...*

Яркое признание от первого лица, пять повторений местоимения «Я» в трёх четверостишиях демонстрируют доверительность обращения к слушателям. И стройное развитие признания нарушает неожиданная скрытность героя. Причины её могут быть различными — от застенчивости нежной влюбленности до откровенного заигрывания с аудиторией (это вопрос творческого решения общего образа лирического героя). Нам важно отметить более доверительный характер отношений со слушателями, скрытый диалог с которыми не объективируется, но подразумевается.

Следующий шаг в сближении с аудиторией — открытая диалоговость, когда текст представляет собой реплики, возникающие в ответ на неслышные, но вполне ясные слова из партера, которые при желании можно дописать, превратив строчки романса в пьесу. Сильным драматическим накалом наполнен романс «Не говорите мне о нём» (слова и музыка М. Перротте).

*Не говорите мне о нём,
Ещё былое не забыто;
Он виноват один во всём,
Что сердце бедное разбито.
Ах! Не говорите мне о нём,
Не говорите мне о нём!*

*Он виноват, что я грустна,
Что верить людям перестала,*

*Что сердцем я совсем одна,
Что молодой я жить устала.
Ах! Не говорите мне о нём,
Не говорите мне о нём!*

*Зачем напомнили о нём,
Былые дни уж не вернутся.
Всё в прошлом — прошлое во всём,
Вот потому и слезы льются.
Ах! Не говорите мне о нём,
Не говорите мне о нём!*

*Он виноват, но если б он
Задумал бы вернуться снова,
Забывла б горе я, как сон,
Не упрекнув его ни словом...
Ах! Так говорите мне о нём,
Так говорите мне о нём.*

1909

Напряжённый диалог с партнёром-аудиторией (упорное отрицание-запрет «Не говорите мне о нём!») развивается параллельно с динамикой внутреннего конфликта, который приводит героиню к противоположному призыву «Так говорите мне о нём!». Без подробного прохождения драматической линии, усиления противоречия между явным словесным отрицанием и скрываемым желанием — то есть драматического и конфликтологического анализа — исполнение потеряет многие полутона, что как раз и раскрывает актёрские возможности исполнителя, и привлекает внимание публики. Стоит отметить, что при совпадении жизненных обстоятельств и переживаний исполнителя и лирического героя проживание романа становится драматическим событием для любого, даже начинающего, певца.

Наконец, дистанция «актёр-аудитория» может быть сокращена до минимума, а масштаб партнёра — до одного человека. В этом случае мы имеем сугубо личное обращение — на «вы» или «ты», во всей гамме эмоционально-темпераментных оттенков, от тихого укора («Глядя на луч пурпурного заката») до категоричных «Молчи», «Вернись», «Не уходи...» и т. п. Налицо наличие «четвёртой стены» между исполнителем и публикой, а также диалог с воображаемым

партнёром, ведь вряд ли в зрительном зале находится тот, кому обращены такие слова:

*Не вспоминай того, что было,
Не растравляй душевных ран;
На всё, что сердцем ты любила,
Набрось забвения туман.*

(«Не вспоминай того, что было»,
слова И. П. Макарова)

«Я встретил вас...», «О, помолчи!...», «Прости, прости! Настало время...», «Не уходи, побудь со мною...», «Я вас люблю, люблю безмерно...», «Вернись ко мне!...», «Дай, милый друг, на счастье руку!» — эти и многие другие подобные признания, обращения, призывы ставят перед исполнителем ряд сугубо драматических задач.

Источником драматичности отношений и взаимодействий является конфликт. Кроме уже названного внутриличностного конфликта (противоречие желаний, возможностей, чувства и долга, информации и т. п.), любовная проблематика затрагивает разнообразные межличностные коллизии. С психолого-конфликтологических и педагогических позиций романс является неисчерпаемым пространством для изучения тончайших нюансов лирических перипетий.

Как история, романс включен во временной континуум «романа жизни» (Г. А. Товстоногов) и выявляет прежде всего противоречия состояний в положениях «прошлое—настоящее—будущее». Переход от счастья к несчастью и наоборот — движущая сила драматургии. Романс обостряет восприятие, будит эмоциональную память, создаёт устойчивую систему ассоциативных связей.

Весна, цветы, юность, знакомство и встречи, связанные с ними надежды и счастье — в прошлом — контрастны настоящему, весьма печальному, ибо всё утрачено, а на дворе осень или даже зима. Нетрудно увидеть в двух строках сюжетную линию сентиментальной повести «Бедная Лиза» Н. М. Карамзина. Проза и поэзия, тем более романсовая, возвели в канон драматичность сопоставления прошлого и настоящего. В прошлом остается всё самое светлое — и ушедшее, чего вернуть нельзя, а настоящее либо накалено разрывом, расставанием, либо овеяно воспоминаниями об утратах. Поэзия, в отличие от прозы, требует иносказаний, метафор, параллелей, ассоциаций, и важной задачей исполнителя в работе над

романсом является перевод художественных образов на язык драматургии, определяющей роли, обстоятельства, событие.

Ярким поэтическим образом, помогающим ощутить контрасты времени, являются, без сомнения, цветы. Например, роза — достаточно многозначный символ, и в отечественной поэзии можно обозначить пунктир: «Роза» А. Пушкина (1815), «Розы» И. Мятлева (1834), «Как хороши, как свежи были розы...» И. Тургенева (1879), «Классические розы» И. Северянина (1925)... В романсах «цветочную» линию можно выделить полно и ярко от акварельной зарисовки «Цветы» Д. К. Сартинского-Бея («Чудная роза розу ласкала...») до трагического излома «Memento mori» (С. Покрасс, слова А. Д. Актиля).

Сентиментальный минор «было хорошо — стало плохо» по всем законам гармонии и драмы должен оттеняться мажорным настроением. В этой роли мы найдём немного романсов, но тем интереснее проанализировать их в нашем контексте. Так, романс «Я помню вальса звук прелестный» (слова и музыка Н. Листова, 1908 г.) имеет в оригинале два куплета:

*Я помню вальса звук прелестный
Весенней ночью, в поздний час,
Его пел голос неизвестный,
И песня чудная лилась.
Да, то был вальс,
Прелестный, томный,
Да, то был дивный вальс!*

*Теперь зима, и те же ели,
Покрыты сумраком, стоят,
А под окном шумят метели,
И звуки вальса не звучат...
Где ж этот вальс,
Старинный, томный,
Где ж этот дивный вальс?..*

Основная тональность — мажорная, отклонения в минорную субдоминанту придают очарование лирическому воспоминанию, однако вопросительное «Где ж этот дивный вальс?» даже не намекает на продолжение и развитие истории. Герой констатирует смену сезонов и звуков: «Теперь зима...», «шумят метели и звуки вальса

не звучат» — и только. Вероятно, эмоционально-драматическая незаконченность вдохновила неизвестного автора на создание продолжения текста, который получил гармоничную трёхчастную форму и отразил переходы душевных состояний от «прелестного» воспоминания — через печальную действительность — к весеннему обновлению:

*Но знаю я: промчатся вьюги,
И к нам весна придет опять,
Вернутся снова птицы с юга,
И снова будет вальс звучать!
Что будет вальс
Старинный томный,
Что будет дивный вальс!*

На рубеже XIX–XX веков в эстрадно-романсовой культуре появляется большое количество романсов–ответов на произведения, ставшие особенно популярными. Диалог выходит за рамки только одного романса, драматургия развивается, а для исполнителей открываются новые возможности. Например, в ответ на романс «Отцвели хризантемы» появляется романс «Расцвели хризантемы опять» (слова и музыка Л. Дризо):

*Когда мы расстались с вами совсем,
Душа исстрадалась глубоко,
Но в сердце больном кто-то радостно пел,
Как счастья предвестник далёкий.*

*Расцветут хризантемы опять,
Вновь вернется к тебе твоё счастье,
И исчезнут тоска и ненастье,
Расцветут хризантемы опять.*

*И вот вы вернулись, опять вы со мной,
И вновь расцвели в сердце розы,
И веет, как прежде, прекрасной весной.
Вы — жизнь, вы — счастье, вы — грёзы!*

*Расцвели хризантемы опять,
Вновь вернулось ко мне моё счастье,*

*И исчезли тоска и ненастье!
Расцвели хризантемы опять.*

Упоминается и другой вариант ответа: романс «Приди, дорогая» (слова и музыка М. Малина).

*В том самом саду, где с вами встречался,
Случайно забрёл, увидел тот куст,
Пот куст хризантем, что им любовался,
Расцвёл так прекрасно. Но сад? — Сад был пуст.*

*Приди, дорогая,
Весна ведь настала,
Опять расцвели
Хризантемы в саду.*

*В больном моём сердце любовь угасает.
Опять хризантемы завянут красой,
Весна ведь недолго, и сердце страдает
И плачет, томится, рыдает слезой.
Приди, дорогая...*

Представляется, что исследование «диалога романсов» ещё ждёт своего исследователя, как представляются интересными опыты К. С. Станиславского по театрализации романсов, а также составление сюжетных представлений наподобие оперетты-мозаики «Новые цыганские романсы в лицах». Логика драматического развития жанра приводит, говоря языком современной науки, к фрактальной структуре: обладая внутренне завершённым мелодраматическим сюжетом, каждый романс становится частью более крупного лирического повествования, открытого различным «поворотам судьбы». То есть, романс представляет собой интересный лирико-драматический материал, способный быть и самодостаточным мини-спектаклем, и частью более крупного сценического произведения.

Очевидно, концентрированность драматических переживаний лирического героя романса сделала этот жанр желанным гостем не только в драматических спектаклях, но и в кино. Первые шаги кинематографа представляли собой фиксирование на пленку представления, снимаемого одним кадром, без монтажа. То есть по сути

это был кино-вариант спектакля с титрами, например, по сюжету романса «Уголок». Немало фильмов имели «романсовые» названия, сюжетно перекликаясь с исходными произведениями: «Отцвели уж давно хризантемы в саду», «Мой костёр в тумане светит», «Ночи безумные, ночи бессонные», «У камина» (и отклик — «По-забудь про камин»). Апофеозом жанра стал фильм Э. Рязанова «Жестокий романс» (1983).

Лирико-драматическая природа романса, таким образом, имеет большой потенциал как для актёрских исследований и практики, так и для режиссёрских и сценарных опытов. В деле воспитания драматического артиста видится целесообразным обращение к романсу не столько как к вокальному произведению (хотя грамотное с музыкальной точки зрения исполнение необходимо), сколько как к свёрнутому драматургическому содержанию.

РОЛЬ РУССКОГО ГОРОДСКОГО РОМАНСА В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

Концертная и педагогическая практика показывает, что у многих вокалистов, особенно начинающих, на первом месте в большинстве случаев стоит забота о голосе и его звучности, а также о технических вопросах — дыхании, дикции и т. п. К тому же, исполнение произведения на языке оригинала требует языковой идентичности, что достигается если не знанием языка, то, по крайней мере, заучиванием текста. Слушая концертное исполнение оперного певца, публика обычно получает эстетическое удовольствие именно от вокала, где так ценится *bel canto* — «красивое пение» (итал.).

Работая с исполнителем над романсовым репертуаром, педагог сталкивается с рядом трудностей, стоящих на пути превращения вокального материала в произведение искусства. Особую актуальность вопросы освоения культурных условий и знакомство с иными культурными традициями приобретают в учебных классах, где искусству учатся ученики и студенты из восточных и дальневосточных регионов планеты (Китай, Корея, Япония, Азия).

В отличие от оперного материала романс, особенно русский городской романс, привлекает внимание и заставляет сопереживать не только музыкальной фактурой, но в немалой степени и смысловым содержанием текста, поэтому при подготовке романсового репертуара становится важным формирование отношения к произведению как к драматическому материалу. Помимо вокально-технических вопросов крайне актуальным становится исследование драматического содержания слов. Представляется интересным обратить внимание практиков вокально-театральной педагогики на конфликтологический аспект работы над русским городским романсом с исполнителями, принадлежащими к иной культурной традиции.

Прежде всего отметим, что конфликт понимается нами в драматическом аспекте достаточно широко — как любое противоречие,

расхождение, разногласие. Не случайно конфликтология как формирующееся направление научной мысли зародилась на стыке двух наук — социологии и психологии. Социология интересуется межличностными и межгрупповыми формами конфликтов, а также противоречием «субъект–общество», что мы называем «романтический конфликт»; психологию в большей степени занимают внутриличностные противоречия, социальную психологию — особенности межличностного взаимодействия. На своеобразном перекрестке подходов, включая философию и этику, находится любовно-драматическая проблематика, которая находит своё отражение в городском романе.

Важно также иметь в виду такую черту европейской цивилизации как потенциальную готовность к активным действиям по снятию конфликтного состояния или конфликтных противоречий. Видимо, в целях предотвращения взаимоуничтожающих действий субъектов различного масштаба общество постепенно пришло к такому общественному порядку вещей, при котором широкое обсуждение приводит всех участников к более-менее приемлемому консенсусу — речь идёт о демократии. В психологическом аспекте груз социальных традиций и условностей имеет результатом необходимое появление процедур, регулирующих эмоциональное напряжение личности, снимающих градус агрессии по отношению даже к ближним своим (достаточно вспомнить библейских Каина и Авеля). Такими механизмами становятся исповедь, совместные праздники в традиционных культурах, а в новейшее время эти задачи решаются огромным корпусом психологов, в особенности психоаналитического направления.

Театр как социокультурное и социально-психологическое явление даёт зрителю возможность через сопереживание и проживание катарсиса прожить драматическую ситуацию, приобрести важный эмоциональный опыт, но при этом остаться в психологически безопасной зоне. «Театр — не отображающее зеркало, а увеличивающее стекло», — писал В. В. Маяковский, обращая внимание на заострение сценических противоречий и укрупнение характеров. «Глаголом жечь сердца людей», — так видел задачу поэтического слова А. С. Пушкин, то есть сцена в целом и артист на ней, как и любой художник перед публикой, выступает в активной роли по отношению к зрителю и слушателю. Налицо конфликтное положение и состояние, вызванное желанием изменить спокойную жизнь зрительного зала. В скрытом, завуалированном виде это происходит и на

концерте симфонической музыки, где оркестром руководит дирижёр, ведущий, словно полководец, армию музыкантов в наступление на аудиторию. При этом отношения самого дирижера и оркестрантов, а также межличностные отношения внутри оркестра весьма далеки от гармонической идиллии (достаточно вспомнить фильм Ф. Феллини «Репетиция оркестра»).

Философским основанием противопоставления художника и окружающего общества является эстетика романтизма. В музыке романтизм как течение складывается в начале XIX века, и романс является одним из ярких проявлений этого течения. Внимание к личности художника, артиста, талантливой персоны (в самом широком смысле), противопоставление незаурядного человека окружению, тонкость душевных переживаний, особенно любовных, лирическая исповедь, ассоциированная с явлениями природы — все эти «цветы романтизма» можно найти в романсе.

Интерес композиторов и поэтов к народному творчеству привёл к тому, что многие романсы в массовом сознании перестали восприниматься как авторские, а стали называться «старинными». При этом нередко литературная основа подвергалась корректировке, «притираясь» к бытованию в широких слоях населения. Популярность романса в начале XX века говорит о важной психологической роли, которую играет этот жанр: возможность личности объективировать свои психологические проблемы, выразив их в социально и эстетически приемлемой форме. Думается, что вопрос о соотношении активности создания и исполнения романсов с социально-психологическим климатом и политическими условиями может быть темой отдельного междисциплинарного исследования.

Важно подчеркнуть, что с конфликтологических позиций романс является «ребёнком» своей культуры и отражает мировоззрение западного человека в пространстве Любви. Показательно, что среди метафорического ряда любовь и любовные отношения сравниваются не только с растениями, болезнью, пожаром и т. п., а также и с войной, что нашло отражение в пословицах: «Все средства хороши в любви и на войне» (английская); «Любовь убивает время, а время убивает любовь» (французская); «Кто кого любит, тот того и бьёт», «Кого люблю, того и бью», «Милый ударит — тела прибавит. Милый побьёт, только потешит», «Милые бранятся — только тешатся» (русские). Тем любопытнее рассмотреть восточный взгляд на конфликт и на его крайнее проявление — войну.

Замечательным памятником китайской мысли, имеющим прямое отношение к истории конфликтологии, является трактат «Искусство войны», написанный выдающимся полководцем эпохи Борющихся царств Сунь-цзы (V–IV вв. до н. э.)¹. Образ военачальника, складывающийся из афористичных замечаний Сунь-цзы, не похож на героический образ европейского полководца — Александра Великого, Ричарда Львиное Сердце, Наполеона и др. Это скорее мудрец-даос или легист, который действует не столько храбростью, сколько хитростью и умелым расчётом. В. В. Малявин выделил следующие принципы военной стратегии Сунь-цзы и его последователей:

1. Стремление избежать внешнего противостояния, заменяемого принципом следования объективному ходу событий и использования силы самих обстоятельств.

2. Это означает на самом деле не пассивность и тем более не духовную косность, а, напротив, чуткое внимание бодрствующего духа. Мудрый стратег выигрывает войну до того, как начнутся военные действия. Ян проистекает из инь, жёсткость — из мягкости, сосредоточенность — из расслабленности.

3. Учёт скрытой глубины, «второго дна» видимых событий. В китайской теории стратегии обман, хитрость с необходимостью сопутствуют каждому действию, поэтому в военной игре верх одерживает тот, кто лучше скрывает себя, свои замыслы и действия.

4. Признание двусмысленности, неопределённости каждого события, которое может быть и истинным, и ложным. Другими словами, всякое действие с необходимостью носит характер провокации.

Вплоть до конца XIX в. «Искусство войны» было главным пособием по стратегии и тактике ведения военных действий не только в Китае, но и в Корее, Японии, Вьетнаме и ряде других дальневосточных стран. «Искусством войны» интересовался основатель ЦРУ Аллен Даллес, и по сей день эта книга популярна в деловых кругах зарубежной Азии.

Мудрец Конфуций (V в. до н. э.) оставил немало изречений, дающих ориентир «благородному мужу» — идеальному в нравственном поведении человеку. Среди высказываний и притч есть несколько таких, что дают информацию к размышлениям относительно отношений мужчины и женщины.

¹ Стратегемы военного искусства. Сунь-Цзы / Сост. Малявин В. М.: Рипол Классик, 2017.

❖ «Когда желания чисты и проникнуты любовью, сердце становится правдиво и прямо. А когда сердце становится правдиво и прямо, человек исправляется и становится лучше. А когда человек исправляется и становится лучше, то и в семье устанавливается порядок. А когда в семье устанавливается порядок, то и в стране устанавливается благоустройство. А когда в стране устанавливается благоустройство, то устанавливается мир и согласие во всей Вселенной» («Великая Наука»).

❖ «Благородный муж в своей жизни должен остерегаться трёх вещей: в юности, когда жизненные силы обильны, остерегаться увлечения женщинами; в зрелости, когда жизненные силы могучи, остерегаться соперничества; в старости, когда жизненные силы скудны, остерегаться скупости.

❖ «Строить правильно отношения труднее всего с женщинами и низкими людьми. Если приблизишь их к себе — они станут развязными, если удалишь от себя — возненавидят».

Как видим, следование «естественному ходу событий», уход от прямого столкновения, скрытность поведения и неоднозначность толкований создают своеобразную атмосферу отношений, особенно в самой трепетной области — в любви. В первой трети XX века в Поднебесной не без влияния представителей русской культуры развивается жанр «лирической песни».

Вот несколько текстов этих произведений.

«Научите меня, как не думать о нём»

Слова: Лю Баньнун,
музыка: Чжао Юаньжэн

В небе плывут облака, над землей дует лёгкий ветерок,

Ах, ветерок, колышущий мои волосы, научи меня,

как не думать о нём.

Лунный свет влюблён в океан, а океан влюблён в лунный свет.

Ах, медовая луна, научи меня, как не думать о нём.

По водной глади медленно скользят опавшие цветы, под водой

неспешно плавают рыбки.

Ах, ласточка, что ты щебечешь, научи меня, как не думать о нём.

Высохшее дерево дрожит на ветру, костёр горит в сумерках.

Ах, западные небеса с угасающим закатом, научите меня,

как не думать о нём.

Однако, при освоении русского романса китайский исполнитель сталкивается с большими трудностями, вызванными именно культурными различиями в отношении как к драматическому содержанию, так и к экспрессии лирического выражения. По этой причине в педагогическом отношении важно начинать работу над музыкальным материалом с подробного изучения поэтических и драматических смыслов стихотворной основы романса. Выявление образов участников «истории любви», составление рассказа о любовном происшествии, определение роли исполнителя и его взаимоотношений с аудиторией — эти драматические задачи приводят к глубокому проникновению в лирико-драматическую суть каждого произведения. Важен также такой сценический момент, как определение действенной задачи исполнения: что артист хочет изменить в аудитории, к чему призывает, как воздействует?

Можно с уверенностью сказать, что кропотливая работа над исследованием драматической стороны русского романса приносит свои педагогические плоды. Исполнители не просто осваивают каждое произведение по отдельности, но получают методический ориентир для самостоятельной работы в будущем. В целом, действенный анализ романса как метод работы актёра над ролью оказывается эффективным в практике профессиональной подготовки вокалистов.

Русский городской романс играет также важную роль посредника в диалоге культур. Молодые исполнители получают опыт «арт-конфликтологии», познают особенности национального характера, учатся сравнивать различные образцы поведения, в частности, в такой важной личностной сфере как чувства. Представляется, что романсовые произведения конца XIX — начала XX века (не только классические камерные произведения, но в особенности городской романс) должны войти в обязательную программу профессионального обучения вокалистов как необходимый материал для тренировки драматического мастерства и выразительных сценических умений.

Современные интерпретации китайских лирических песен по достоинству оценены российскими поэтами, а также русскими и китайскими музыкантами. Петербургский композитор А. Яцевич создал цикл «Четыре настроения» на стихи В. Орешкина. Русское сопрано, обладательница звания «Мисс Романс» Инна Селезнёва с успехом исполнила эти произведения в творческом диалоге

с тенором Ван Шижаном, профессором консерватории г. Чунцин (КНР), который познакомил российского слушателя с оригинальными китайскими лирическими песнями.

«Научите меня, как не думать о нём»

*Как чисты небеса! Облака не спеша проплывают,
И туманное утро становится солнечным днём.
Ветерок, что в моих волосах беззаботно играет,
Успокой мое сердце, скажи, как не думать о нём!*

*Набегает волна и опавшие листья колышет,
Только рыбы молчат, и секреты хранит водоём...
Что ты, ласточка, знаешь, о чём ты щебечешь под крышей?
Успокой мое сердце, скажи, как не думать о нём!*

*Вот костер догорает, лишь искорки в пламени пляшут,
Скоро станет золою, что было когда-то огнём.
Одинокое дерево алому западу машет —
Успокой мое сердце, скажи, как не думать о нём!*

*Лунный свет, как влюблённый, ласкает волну океана,
Океан неспокоен — он тоже, как видно, влюблён.
Золотая луна — героиня такого романа,
Но тебе ли меня научить, как не думать о нём!*

«Время неторопливо идёт»

*Спокойна река, на пути остановок не зная,
Так времени водный дракон, извиваясь, плывёт мелководьем.
Безветренно... к пристани жмётся речной теплоходик,
Как мы прижимались друг к другу, тебя провожая.*

*И снова весна, с отражением ивы играют,
Метель тополиная лечит душевную рану.
Печально глядят небеса дорогого Линьцзяна,
И горы далёкие молча тебя вспоминают.*

*На память остались жемчужные слёзы браслета,
А старое чувство обратно уже не вернётся.
Тебе, несомненно, однажды дракон улыбнётся,
Легко на волне начертав иероглиф привета.*

«Песня о весеннем настроении»

*Я выхожу на крыльцо
Мокрое после дождя,
Плыви над садом лениво плывут.
В зеркале грустно лицо —
Я вспоминаю тебя.
Холоден мой одинокий уют.*

*Ласточки низко летят,
Больше по парам у гнёзд,
Ивы прохожему машут вослед.
Помню прощальный твой взгляд,
Ветер твой голос унёс.
Полько со мной тишина много лет.*

*Алые вяются цветы —
Вышивка тонкой иглой, —
Где-то кукушка считает года.
Видишь ли радугу ты?
Говор ли слышишь речной?
Помнишь, как руки мои обнимали тебя?*

«Три желания розы»

*Не тюльпан, не ландыш, не мимоза
Нынче расцвели в моём краю.
Нежная задумчивая роза,
О тебе сегодня я пою.*

*В синем небе солнце загляделось,
Пчёлка вьётся около тебя.
Пусть зелёной изгороди крепость
Защитит от ветра и дождя.*

*Добрый странник, нежною улыбкой
Мой сегодня озаряешь край,
Но прошу: не соверши ошибку,
И цветок бездумно не срывай.*

*Пронесутся над холмами грозы,
Как над нашей головой года.
На губах твоих осталась роза,
Как расцвет весенний, навсегда.*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Образование, понимаемое как взаимосвязь обучения, воспитания, развития и творчества, в современном мире становится спутником человека на протяжении всего жизненного пути. Профессиональное образование, в частности, является этапом и одним из вариантов образовательного маршрута личности. В свете непрерывного образования важной задачей становится воспитание гуманитарной культуры личности как основы не только профессиональной деятельности, но условием эффективного поведения человека в современном обществе.

Выводя структуру личности из видового строения человеческой деятельности, М. С. Каган характеризует её, выделяя следующие компоненты:

- гностический потенциал (определяется объёмом и качеством информации, которой располагает личность, складывающейся из знаний о внешнем мире, природном и социальном, и самопознания);
- аксиологический потенциал (определяется системой ценностных ориентаций, т. е. идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями);
- творческий потенциал (определяется полученными и самостоятельно выработанными личностью умениями и навыками, способностями к действию);
- коммуникативный потенциал (определяется мерой и формами общительности личности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых с другими людьми);
- художественный потенциал (определяется уровнем, содержанием, интенсивностью художественных потребностей личности и тем, как она их удовлетворяет)¹.

¹ Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974. С. 260–262.

Л. В. Павлова, исследуя структуру и содержание гуманитарной культуры, обратилась к работам А. И. Арнольдова, Е. Н. Шиянова, А. С. Запесоцкого, Т. Н. Поляковой, Е. И. Шулевой, Н. Н. Савельевой, Н. И. Элиасберг и др. Исследователь подчёркивает, что предложенная М. С. Каганом структура личности проецируется на содержательную канву гуманитарной культуры и соотносится с её функциями: гносеологической, ценностно-ориентационной, нормо-ориентирующей, коммуникативной, культурно-идентифицирующей, социально-консолидирующей. Исходя из понимания гуманитарной культуры личности как культуры знания, культуры отношения, культуры общения, культуры деятельности, и из структуры личности (М. С. Каган), в структуре гуманитарной культуры личности она выделяет следующие компоненты: информационно-когнитивный, аксиологический, коммуникативный, рефлексивно-деятельностный, художественный².

Проблемы формирования коммуникативной культуры и компетентности личности в общении освещаются в работах А. А. Бодалева, А. В. Мудрика, Л. А. Петровской, Ю. М. Жукова, П. В. Растянникова, В. Д. Ширшова и др. Л. В. Павлова под коммуникативным компонентом гуманитарной культуры личности понимает *совокупность коммуникативных, социокультурных знаний, навыков, умений и качеств личности, обеспечивающих продуктивное общение на межличностном и межкультурном уровнях в ситуациях моно- и кросскультурного общения*³.

Обращая внимание на коммуникативный аспект, имеет смысл рассмотреть понятие «коммуникативная компетентность», под которым понимается «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии»⁴.

² Павлова Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://monographies.ru/ru/book/section?id=3610> (дата обращения: 12.04.18)

³ Павлова Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. М.: Академия естествознания, 2010.

⁴ Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001.

Коммуникативная компетентность представляет собой следующие умения и навыки:

- инициировать и вступать в контакт;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- вести беседу, кратко и точно выражать свои мысли;
- стимулировать собеседника к прояснению его позиции, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду собеседник;
- осуществлять обратную связь, т. е. передать партнёру, что его услышали и поняли;
- выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, в дискуссии;
- считывать и грамотно интерпретировать невербальные сигналы собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы);
- управлять собственными экспрессивными сигналами в процессе общения;
- эффективно взаимодействовать с другими, осуществляя сотрудничество;
- владеть моделями общения;
- использовать в процессе взаимодействия разнообразные стили общения;
- понимать специфику речевых жанров и коммуникативных средств достижения цели при взаимодействии⁵.

Профессиональная коммуникация, базируясь на личностных способностях, требует особых умений и навыков, что нашло отражение в понятии «компетентность». В литературе последних лет были предприняты попытки разделить два понятия: компетенция и компетентность. А. Н. Щукин приводит следующие определения компетентности и компетенции: *компетентность* — способность к выполнению какой-либо деятельности, в том числе и речевой; *компетенция* — это содержательный компонент такой способности в виде знаний, умений и навыков. Таким образом, компетенция — это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён, обладает познанием и определённым опытом. Компетентность — свойство личности, базирующееся на компетенции⁶.

⁵ Панфилова А. П. Теория и практика общения. М.: Академия, 2007.

⁶ Характеристика коммуникативной компетенции в письменной речи [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.edumask.ru/magiws-391-1.html> (дата обращения: 12.04.18)

Профессиональное образование, таким образом, ориентировано на выработку определённых умений и навыков, связанных с профессиональной деятельностью. Описания требуемых умений и навыков содержатся в основном документе — Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС). Показательно, что речекommunikативные компетенции относятся к общекультурным (ОК) и, например, на уровне бакалавриата имеют идентичные формулировки: «Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями:

— способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

— способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

— способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-7)». Требования стандарта по направлению 40.03.01 «Юриспруденция» имеют и ОПК-5: способность «логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь»⁷.

Универсальные требования ФГОС напрямую связаны с образовательными условиями, необходимыми для выполнения этих требований. В частности, всё более актуальным становится вопрос о педагогических технологиях, формирующих коммуникативные компетенции в образовательном процессе.

В педагогической литературе существуют четыре основных подхода к понятию «технология обучения» («педагогическая технология»), а именно: технология определяется как дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б. Т. Лихачёв, П. И. Пидкасистый, М. А. Чошанов и др.); как педагогическая система (В. П. Беспалько, В. В. Гузеев и др.); как педагогический процесс (В. С. Безрукова, М. М. Левина, В. Д. Симоненко и др.); как процедура (алгоритм) деятельности учителя и учащихся (В. М. Монахов, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.).

⁷ Портал федеральных государственных стандартов высшего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 12.04.18)

Можно рассмотреть различные подходы к определению данного понятия, сформулированные разными авторами.

Технология обучения — это законосообразная педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающая значительно более высокой степенью эффективности, надёжности и гарантированности результата, чем традиционные способы обучения (В. В. Сериков).

Педагогическая технология — это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса (В. А. Сластенин).

В. В. Юдин говорит о том, что «технология — последовательность шагов рекомендуемой учебной деятельности, выделенных на основе научных представлений»⁸. Он же даёт другое определение: «Педагогическая технология — совокупность методов, приёмов обучения, гарантировано приводящих к заданному результату»⁹.

Педагогическая технология — построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определённого результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приёмов, средств и форм организации обучения (Т. В. Машарова).

В любом случае речь идёт об осознанном педагогическом процессе, учитывающем человеческий ресурс — как учителя, так и ученика, — в заданном направлении. При этом осмыслиется прогнозистически заданный результат, рефлексировается процесс образовательного взаимодействия, а также состояния участников. В школьном секторе образования накоплен достаточно большой и разнообразный опыт педагогических технологий, удовлетворяющих потребности учащихся в активном общении и решающих серьёзные обучающие и развивающие задачи¹⁰.

Отметим некоторые из большого числа образовательных технологий, которые могут быть интересны как способ развития коммуникативных умений и навыков:

⁸ Юдин В. В. Педагогическая технология: Учебное пособие. Часть 1. Ярославль, ЯГПУ, 1997.

⁹ Юдин В. В. Сколько технологий в педагогике? // Школьные технологии, 1999, № 3.

¹⁰ Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова, Е. В. Иваньшина, Т. Б. Казачкова, О. Н. Крылова, И. В. Муштавинская. СПб.: КАРО, 2014.

- дидактическая эвристика¹¹,
- метод проектов¹²,
- педагогическая мастерская¹³,
- чтение и письмо для развития критического мышления¹⁴,
- дебаты¹⁵.

Авторский опыт преподавания дисциплин «Юридическая риторика», «Имиджелогия», «Деловой этикет», «Профессиональная этика», «Установление позитивных межличностных отношений» и «Мотивация самообразования, саморазвития и личностного роста» в Университете при МПА ЕврАзЭС с 1997 года по настоящее время свидетельствует о результативности применения указанных технологий и необходимости их внедрения в практику высшей школы. Эмпирические наблюдения и интервью коллег (2000–2017 гг., 30 человек, 4 вуза Санкт-Петербурга) показывают, что основными формами аудиторных занятий в преподавании гуманитарных дисциплин

¹¹ Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе: Автореф. ... дис. докт. пед. наук. Казань, 1999; Король А. Д. Метод эвристического диалога как средство активизации учебно-познавательной деятельности школьников: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. М., 2002; Кулюткин Ю. К. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении взрослых: Автореф. ... докт. пед. наук. Л.: ЛГУ, 1977; Педагогическая эвристика в структуре личностно ориентированного образования: Сборник научных трудов / Под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. К. Сергеева (гл. ред.); канд. филос. наук, доц. А. П. Горячева. Волгоград: Перемена, 1998; Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

¹² Кильпатрик В. Основы метода. М.; Л., 1928; Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М., 1926; Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

¹³ Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: Книга для учителя. СПб., 2002; Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Сост. И. А. Мухина. СПб., 1995.

¹⁴ Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс дельта, 2003.

¹⁵ Нежурина Н. Ю. Дебаты как технология формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся в ходе обучения в школе [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/debaty-kak-tehnologiya-formirovaniya-kommunikativno-rechevoy-kompetentsii-uchaschihsya-v-hode-obucheniya-v-shkole> (дата обращения: 12.04.18); Технология «Дебаты» как педагогическая технология [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://rpp.nashaucheba.ru/docs/index-80812.html> (дата обращения: 12.04.18); Технология «Дебаты» [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://mir.zavantag.com/kultura/398892/index.html?page=2> (дата обращения: 12.04.18)

по-прежнему являются лекции (монологический тип речи) и семинарские занятия (вопросно-ответный метод).

В системе дополнительного образования (курсы «Ораторское мастерство», «Педагогическая риторика») и в системе повышения квалификации (занятия в Университете педагогического мастерства Санкт-Петербурга) в опыте 1995–2015 гг. именно указанные технологии способствовали повышению интереса, активности участников, инициативе поисково-творческой деятельности. Данный опыт, а также продолжающееся профессионально-личностное общение с участниками занятий можно рассматривать как педагогический люнгитюд, позволяющий отразить технологическую культуру автора и взаимовлияние взрослых субъектов образовательного взаимодействия.

И. А. Колесникова полагает, что «технологическая культура отражает умение педагога осуществлять переход с философско-педагогического уровня на праксеологический (деятельностный) уровень и проявляется не только в способности осваивать разработанные в педагогической культуре технологии, но и вносить собственный вклад в их развитие, в способности технологично воплощать педагогические стратегии и замыслы»¹⁶. Важным результатом нашего самообразования и повышения педагогического мастерства стало издание сборников авторских мастерских¹⁷.

Для любых видов деятельности педагога (преподавательской, воспитательной, социально-педагогической, коррекционно-развивающей и т. д.) технологическая цепочка действий выглядит следующим образом:

- 1) диагностика (изучение и анализ) педагогической ситуации (обучающей, воспитывающей, ситуации межличностного и группового взаимодействия);
- 2) целеполагание — постановка целей (обучения, воспитания) и их конкретизация в системе задач;
- 3) выбор соответствующего содержания, форм и методов, создание условий педагогического взаимодействия;

¹⁶ Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога. СПб.: Дрофа, 2003.

¹⁷ Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа: 13 мастерских имидж-класса. СПб.: Речь, 2008. Орешкин В. Г. Каникулы в Лимерике: Статьи. Педагогические мастерские: Учебно-методическое пособие. СПб.: Любавич, 2012. Орешкин В. Г. Мастерская изящной словесности: Педагогические мастерские. СПб.: Ренеме, 2018.

4) организация педагогического взаимодействия (обучающего, воспитывающего);

5) обратная связь, оценка текущих результатов деятельности и их коррекция;

6) итоговая диагностика, анализ и оценка результатов педагогического взаимодействия;

7) постановка новых целей и задач.

В данной логике интересным для профессионально-педагогической рефлексии является разработка курса «Установление позитивных межличностных отношений» для студентов I курса Университета при МПА ЕврАзЭС и, в частности, занятия «Заповеди позитивных отношений».

В целом курс носит интегративный характер, включая такие технологические формы работы как лекция, групповая дискуссия, чтение и письмо для развития критического мышления, работа в парах сменного состава, дебаты, педагогическая мастерская. Основная цель — совершенствование речемыслительных и речекоммуникативных умений и навыков, что соответствует ОК-5, 6, 7 ФГОС, а также некоторым ОПК. Далее опишем ход занятия, выстроенного в логике технологии «Педагогическая мастерская» с элементом технологии «Дебаты».

«Заповеди позитивных отношений»

Алгоритм мастерской

Расположение участников мастерской в аудитории.

Вариант 1. Участники располагаются свободно.

Вариант 2. В рабочем пространстве организованы места для работы в 4 группах (подходит в случае жёсткого ограничения времени работы).

На доске пишется: ЗА-ПО-ВЕДЬ

Задание. Дайте толкование этому слову.

Социализация: ответы записываются на доску, при желании можно воспользоваться поисковыми системами сети интернет для поиска словарного ответа. В частности, Викисловарь даёт такие толкования: «1. Религиозно-моральное предписание, завет. 2. Правило или постулат, которому рекомендуется следовать».

Задание. Подумайте, какие слова «спрятались» в этом слове, назовите эти слова.

Социализация: высказывания в свободном режиме записываются на доску. Из ответов участников: поведение, веды, ведать, заповедник, повесть, ведение.

Группировка (для варианта 1): Найдите тех, у кого день рождения приходится на то же время года, что у вас. Образуйте рабочие группы — «Зима», «Весна», «Лето», «Осень». (Осуществляется перемещение участников в аудитории).

Задание. Покажите жестом, как изменилось ваше самочувствие, настроение после перегруппировки.

Социализация: участники делают жесты. Наверное, этот этап можно оставить без комментариев.

Задание. Индивидуально на рабочем листе (в рабочей тетради) продолжите фразу: «*В общении я имею право...*» (начало фразы записывается на доску).

Задание. Поделитесь с товарищами по рабочей группе своими идеями. Составьте общий список ваших «прав». (Групповое обсуждение).

Социализация: Афиширование результатов группового обсуждения.

Задача материалов: «Права уверенного человека» по Д. Келли, по М. Смит и «Коммуникативные права личности» по С. Л. Братченко¹⁸.

Задание. Обсудите данные материалы, задайте появившиеся вопросы, уточните ваши первоначальные формулировки.

Социализация: высказывания в свободном режиме.

Задача материалов: «10 заповедей по Синодальному переводу Библии», «10 заповедей в Коране», «10 заповедей в конфуцианстве», «10 заповедей в буддизме», «Моральный кодекс строителя коммунизма», «10 заповедей Ричарда Докинза», «10 заповедей Бертрانا Рассела», «10 заповедей атеистов», «10 заповедей русского интеллигента». (При желании можно воспользоваться поисковыми системами сети интернет)

Задание. Изучите предложенные материалы и сформулируйте «10 заповедей позитивных отношений». Важное напоминание: старайтесь выстраивать мысль таким образом, чтобы избежать частицы «НЕ», формулировать утверждения позитивные. (На выполнение этого задания может уйти до 30–40 минут времени. Важно, чтобы каждая группа завершила свой список полностью).

¹⁸ Основные права человека по Д. Келли [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.psycheya.ru/lib/kelly.html> (дата обращения: 15.04.18); *Смит М. Д.* Тренинг уверенности в себе. СПб.: Речь, 2001. *Братченко С. Л.* Гуманистическая психология как одно из направлений движения за ненасилие. СПб., 1999.

Социализация. Презентация результатов групповой работы, их экспертиза проводится в режиме ролевой игры «Метод Уолта Диснея» (В. Г. Орешкин)¹⁹.

Метод Уолта Диснея

Данная форма групповой работы над созданием проекта и последующей экспертизы появилась на стыке технологий «Метод проектов», «Чтение и письмо для развития критического мышления», «Дебаты». Создание проекта может быть реализовано заранее, а может осуществляться «здесь и сейчас». В последнем случае возможно применение метода «мозговой штурм».

Обсуждение проектов требует определённой культуры мышления и речевого поведения. Важно направить коммуникативную активность участников в конструктивное русло, максимально исключая личные выпады, мнения и оценки. Тренировка делового обсуждения актуализирует также внимание участников на соблюдении регламента и чётком следовании коммуникативной роли.

Ролевые позиции групп (персон): Автор, Защитник, Критик, Реалист. При большом количестве участников может быть выбран Тайм-менеджер («хранитель времени»), один или несколько Экспертов. Общее руководство осуществляет Ведущий, выполняющий функции координатора.

Задачи ролевых позиций

- *Автор:* ясно, чётко, грамотно, убедительно изложить содержание проекта (идеи, реферата и т. п.).

- *Защитник:* указать достоинства, новизну, оригинальность, отметить положительные стороны проекта, стараясь избегать оценочных суждений.

- *Критик:* высказать сомнения по поводу реализации проекта, указать на трудности, недостатки, упущенные моменты, исключая оценочные суждения и личностные характеристики.

- *Реалист:* высказать соображения относительно реализуемости проекта, его практической ценности, синтезировать идеи Защитника и Критика.

- *Эксперт:* записывать все идеи, вопросы, ответы; искать то, что может быть воплощено в реальную практику. Наблюдать и анализировать ход работы.

¹⁹ Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа: 13 мастерских имидж-класса. СПб.: Речь, 2008. С. 67–72.

Порядок обсуждения (регламент)

Обсуждение проходит в 4 раунда, каждый раунд имеет чёткий порядок:

1. Выступление Автора (презентация проекта № 1).
2. Вопросы, проясняющие и уточняющие те или иные моменты проекта. Блиц-ответы Автора.
3. Выступление Защитника.
4. Выступление Критика.
5. Выступление Реалиста.
6. Финальное слово Автора (напомнить, что начинается с благодарности за высказанные идеи!).

По окончании раунда группы меняются ролями: авторы становятся защитниками, защитники — критиками и т. п.

В финале группа экспертов излагает свои наблюдения и соображения относительно высказанных идей и работы всех участников.

Рефлексия. Прошу каждого по очереди высказаться о том, как ему работалось в мастерской, какие интересные моменты запомнились, чем сегодняшняя работа оказалась важна для него. (Возможен вариант письменной индивидуальной рефлексии при большом количестве участников).

Анализируя ответы участников мастерских, проведённых со студентами I курса Университета при МПА ЕврАзЭС (65 человек гуманитарных направлений подготовки: психология, конфликтология, реклама и связи с общественностью, менеджмент, экономика, юриспруденция), можно сделать вывод о высокой степени удовлетворённости групповой работой, открытием нового знания, тренингом конструктивного взаимодействия и публичной презентации. Это говорит о необходимости внедрения интерактивных педагогических технологий в практику вуза, тем более что современные студенты знакомы с подобными формами работы, применяемыми в школе. Системы повышения квалификации и дополнительного образования, ориентированные на взрослого субъекта образовательного процесса, также открыты для широкого использования педагогических технологий, развивающих коммуникативные умения и навыки в активной деятельности.

Вместе с тем ориентация ФГОС на выработку тех или иных умений и навыков оставляет за строкой основополагающего документа, как критерии достижения поставленных целей, так и методы

оценки полученных результатов. Тестирование, уместное в технической и естественнонаучной областях, вступает в принципиальное противоречие с гуманитарной природой образовательной деятельности.

Кроме того, гуманитарность как коммуникативное качество личности подразумевает умение «быть в диалоге» с партнёром по общению, с исследуемым материалом, с автором изучаемых источников, в конце концов, с самим собой. Обязательные во всех рабочих программах учебных дисциплин «контрольно-измерительные материалы» (КИМ) — нереализуемая в принципе мечта технократического ума.

Ещё одна общепедагогическая проблема — отложенный (отсроченный) характер результата образовательного процесса. Применительно к задаче развития коммуникативной культуры личности нельзя утверждать, что один выбранный предмет способен её решить полностью. Учащийся погружён в речемыслительную и речекоммуникативную деятельность как на занятиях, так и вне их, в широком потоке жизни, и вряд ли возможна количественная диагностика коммуникативных умений и навыков в рамках одного учебного курса. Возможно, подобная экспертиза реализуема в течении всего периода обучения студента (4 года), однако на подобный проект пока нет ни ресурсов, ни запроса.

Понимание гуманитарной природы межличностного и делового общения связано с принятием множественности точек зрения. Это рождает такие образовательные задачи, как развитие когнитивных способностей, умение выражать мысль ясно и аргументированно, рассматривать проблему диалектически, воспитывать толерантность. О. В. Орлова приходит к следующим выводам: «Развитие толерантности учащихся: зависит от философии учителя и его фасилитативной позиции во время проведения мастерской; только в условиях ненасилия со стороны педагога, отсутствия оценочной позиции, критических высказываний учителя по поводу размышлений, умозаключений, выводов учащихся, предъявляемых ими в свободной дискуссии; способствует личностному росту и социальной эволюции учащегося, его ценностно-смысловому определению. Педагогические мастерские ценностно-смысловой ориентации обладают возможностями обеспечить эмоционально-личностную включённость ученика, что способствует его самоактуализации, самоопределению в мире нравственных ценностей и жизненных смыслов, поэтому педагогические мастерские цен-

ностно-смысловой ориентации являются наиболее эффективной стратегией и технологией в формировании и развитии качеств толерантности. Развитие личностной толерантности учащихся служит основанием для развития социальной и этнической толерантности. Личностная толерантность, являясь ценностно-смысловой основой личности, особенно отчётливо проявляет жизненные позиции человека, его внутренний мир и определяет его реальное поведение»²⁰.

Отмеченные сложности и противоречия между административно-нормативным подходом к образованию и педагогической практикой могут быть поняты как направление дальнейших поисков в осмыслении современного образовательного пространства. Представляется перспективным развитие профессионально-педагогической рефлексии преподавателей, а также развитие рефлексивных умений учащихся всех форм и уровней образования. В частности, о рефлексии в педагогической мастерской писали М. Б. Багге, Н. И. Белова, М. Г. Ермолаева, И. А. Мухина и др. В контексте нашей темы может быть востребован опыт исследователей уровней среднего образования для дальнейшего распространения на другие формы и виды. Так, К. А. Вартазарян предлагает такие критерии оценки результативности технологии педагогических мастерских, как:

- овладение учениками общеинтеллектуальными способами деятельности;
- развитие способности к рефлексии;
- сформированность коммуникативной культуры, когнитивных, креативных и методологических (оргедеятельностных) качеств²¹.

Думается, что данные критерии применимы и к студентам, и к взрослым обучающимся.

²⁰ Орлова О. В. Развитие толерантности учащихся в условиях педагогических мастерских: Дис. ...канд. пед. наук. СПб., 2006.

²¹ Вартазарян К. А. Возможности педагогической мастерской для развития рефлексии учащихся [Электронный ресурс] Режим доступа: https://lib.herzen.spb.ru/text/vartazaryan_12_88_171_178.pdf

Вартазарян К. А. Педагогическая мастерская как фактор развития рефлексии учащихся младшего подросткового возраста. Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009 // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-masterskaya-kak-faktor-razvitiya-refleksii-uchashchikhsya-mladshego-podrost#ixzz5Cu1jJx> (дата обращения: 15.04.18)

В заключение необходимо подчеркнуть, что расширение технологического инструментария, развитие профессионально-педагогических рефлексивных умений преподавателей всех форм непрерывного образования, внедрение интерактивных метатехнологий (по И. А. Колесниковой²²) в образовательную практику будет способствовать как личностному росту каждого участника образовательного взаимодействия, так и гуманизации общества в целом.

²² Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога. СПб.: Дрофа, 2003.

УРОК В САДУ КАМНЕЙ

Понятие «урок» в гуманитарном контексте

Множественность форм учебного процесса на всех уровнях образовательной системы заставляет по-новому взглянуть на содержание понятия «урок». Представляется, что понимание урока только как основной формы учебного процесса в школе, «учебного часа, посвящённого отдельному предмету» и «учебной работы, заданной школьнику на дом» не полностью соответствует реалиям современного образования, включающего помимо классно-урочной организации учебного процесса индивидуальное обучение, многообразные формы групповой и коллективной деятельности, а также сетевое образование и самообразование. В высшей школе приходится слышать выражения «у меня в этом семестре уроки», «прогулять урок» (о лабораторной работе) и т. п. Система непрерывного образования взрослых также использует это слово в разнообразной практике. Какой смысл вкладывается в понятие «урок» на исходе второго десятка лет XXI века? Можно ли дать определение, подходящее к различным формам образовательного процесса?

Дабы «не множить сущности без необходимости», обратимся к понятиям, имеющим универсальный смысл в человеческом взаимодействии в области образования: «образовательная ситуация» и «образовательное событие».

Ситуация — одноактность и неповторимость возникновения множества событий, стечения всех жизненных обстоятельств и положений, открывающихся восприятию и деятельности человека.

Событие — то, что имеет место, происходит, наступает в произвольной точке пространства-времени; значительное происшествие, явление или иная деятельность как факт общественной или личной жизни.

По сути «образовательной ситуацией» может стать любое стечение жизненных обстоятельств и положений, имеющее потенциал

образования или самообразования личности. Информация в СМИ, встреча с интересным человеком, соприкосновение с художественным произведением, экскурсия, политическое или экономическое явление жизни — всё может служить поводом для саморазвития. В итоге развивающаяся личность понимает весь поток жизни как образовательную среду, предлагающую шанс за шансом каждому индивидууму.

Всегда ли используется этот шанс? В поисках ответа определим круг вопросов, придающих жизненному явлению образовательный характер.

Кто учит? Кого учит? Речь идёт о позициях «учитель» и «ученик», в третьем тысячелетии утративших жёсткую параллель «старший — младший». Актуальными становятся идеи М. Мид о кофигуративном и префигуративном типах культур¹. В контексте взаимодействия поколений (Н. Хоув и В. Штраус²) любопытной является саморефлексия тех, кто родился в XXI веке и постепенно входит во взрослую жизнь: «Мы — поколение, родившееся в конце девяностых — начале двухтысячных. Нас называют зумерами. Нас считают поколением интернета и ставят на нас ярлык «социофобы-геймеры». <...> Мы очень разные, но от бумеров и миллениалов мы отличаемся ещё сильнее, чем друг от друга. И дело не только в нашем владении технологиями. Эти различия настолько глубоки, что даже странно, что вы их не замечаете. Мы менее зависимы от вещей и мнения окружающих, но более осознанны и при этом тревожны. Ну и да: мы считаем, что к нам стоит прислушиваться старшим поколениям»³.

Рассмотрение позиций образовательного взаимодействия невозможно без вовлечения в терминологическое пространство таких понятий, как «субъект» и «объект» образования, а также понятия «субъектность»⁴.

Субъект — деятельное существо, обладающее сознанием, свободой выбора, волей и способное принимать решения в условиях неполной определённости; бинарная оппозиция понятию «объект».

¹ Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988.

² RuGenerations — российская школа Теории поколений. Сайт проекта. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://rugenations.su/>

³ Ельцова К., Усачёва А. Окей, зуммер: словарь поколения Z [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.colta.ru/articles/society/23000-slovar-zumerov>

⁴ А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Асмолов, В. И. Слободчиков, И. Н. Ильин и др.

Объект —

1) то, на что в данный момент направлено сознание определённого субъекта, его воля. Это может быть и сознание другого субъекта, и своё собственное сознание. В качестве объекта рефлексии выступают и отчуждённые продукты самого сознания (теории, понятия, суждения и др.). При таком определении «объекта», понятия «объект» и «субъект», «объект» и «сознание» являются существенно относительными и соотносительными;

2) то, что находится вне и независимо от сознания неконкретного субъекта, а от сознания трансцендентального субъекта (или от сознания вообще) («вещь в себе» — Кант»);

3) предметы, данные сознанию через внешний опыт (ощущения, восприятия, наблюдения);

4) предмет, поведение которого полностью детерминировано извне и/или который не обладает свободой воли и способностью принимать самостоятельные действия.

В соответствии с различными пониманиями «объекта» различают: 1) объекты как элементы материального мира; 2) объекты как предметы чувственного опыта; 3) мысленные (абстрактные) объекты; 4) идеальные (теоретические) объекты⁵.

Человек не рождается субъектом, а становится им, становится личностью, когда включается в систему общественных отношений. «Субъект» образовательно-воспитательного процесса — единомышленник педагогов (П. Ф. Каптерев).

В педагогике субъектность рассматривается, как правило, в условиях реализации субъект–субъектных отношений в процессе формирования диалога между учителем и учеником, воспитателем и воспитанником в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия (Н. М. Таланчук) и объект–субъектного преобразования личности: превращение человека из объекта, на который влияют обстоятельства, в субъект, господствующий над обстоятельствами (С. М. Годник). Подразумевается, что «ученик» поначалу является объектом, постепенно развиваясь в субъекта под руководством «субъектного» учителя⁶.

⁵ Лебедев С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. М.: Академический Проект, 2004.

⁶ Вопросы становления субъектности учащихся и студентов занимались Н. М. Борытко, П. Я. Гальперин, С. М. Годник, А. К. Маркова, Ф. Г. Мухаметзянова, М. И. Рожков, Н. К. Сергеев, Н. М. Таланчук и др.

Однако, и позиция «учитель» может быть «объектной»: формальной, обезличенной, строго инструктивной или информационной. Видео- и аудиозаписи лекций по сути мало чем отличаются от страницы учебника, который можно отложить («поставить на паузу») или при необходимости перечитать ещё раз. «Ученику» остаётся следовать логике изложения и презентации материала. Это психологически комфортно при аналогичной — объектной — позиции, когда учебная мотивация минимальна или зачётные условия жёстко инструментованы (тестирование, например). Коммуникативная пара «учитель–ученик» эффективно взаимодействует в адекватных позициях S-S или O-O, но иные варианты чреваты конфликтами.

Следующий немаловажный вопрос, связанный с описанием образовательной ситуации: *чему учить?* Ответом на него является рефлексия над содержанием образования.

«Содержание образования — это некоторая адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности» — «Педагогический энциклопедический словарь» (Б. М. Бим-Бад).

В дидактике можно найти различные подходы к содержанию образования⁷. В последнее время в свете идеи гуманизации образования всё более утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Согласно этому подходу содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). Этот подход нашёл отражение в работах В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина и др.⁸. Компетентностный подход к формированию содержания образования предполагает усиление деятельностной направленности образования, что означает определение результатов обучения не столько в объектно-знаниевой, сколько в деятельностной форме (способность решать те или иные задачи, излагать, анализировать те

⁷ Ю. К. Бабанский, В. В. Воронов, Н. К. Гончаров, Б. П. Есипов, Т. А. Ильина, В. С. Леднев, С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко, И. Ф. Харламов и др.

⁸ Научные основы содержания общего образования. Современные концепции содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский) [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=10344>

или иные соотношения и закономерности, самостоятельно находить информацию, сравнивать те или иные объекты и т. д.).

Важными вопросами, относящимися к образовательной ситуации, являются: «Зачем учить?» (цель) и «Как учить?» (методика). Целеполагание в образовании является непростой задачей, и от разных субъектов образования можно получить разные ответы: учитель видит одно направление, ученик — иное; родители могут придерживаться своей точки зрения, а представляющие господствующую линию политики чиновники — своей. При этом та или иная философско-педагогическая мысль вряд ли может быть до конца ими понята и принята.

В свою очередь, методика преподавания позволяет выбрать оптимальные технологические средства, выстроить технологические цепочки, позволяющие эффективно использовать объективные и субъективные ресурсы. «Анализ природы педагогических технологий тесным образом связывается с проблемами профессиональных целей, смыслов, ценностей, с вопросами аксиологии, педагогической логики и этики. Таким образом, казалось бы, сугубо прикладной вопрос технологий деятельности учителя выводится в проблемное поле философии педагогики,» — подчёркивает И. А. Колесникова⁹.

Организационно-временным условиям посвящён вопрос «Где и когда учить?». Современный ученик — человек цифровой эпохи — нуждается в современном «*ἄνω*» (греч. «веду»): «человеке сопровождающем» в будущее и адекватном современному научно-техническому уровню. Преподаватель образовательного учреждения любого уровня стремительно утрачивает монополию на знание, становящееся в постмодернистском обществе одним из вариантов информации, доступной ученику с поисковой системой. Представляется, что акцент в деятельности педагога смещается в сторону воспитания *ценностно-смысловых ориентаций* ученика, что подразумевает:

- понимание границ свободного поведения в информационном пространстве,
- умение совершать осознанный выбор,
- грамотную формулировку целей, безопасных для личности и общества,

⁹ Колесникова И. А. Основы технологической культуры педагога. СПб.: Дрофа, 2003; См. также: Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / Под ред. И. А. Колесниковой. М: Издательский центр «Академия», 2005.

- понимание и принятие ответственности за свои деяния перед собой и обществом,
- выстраивание стратегии жизненного и профессионального развития, включающего в себя защиту от нерациональной траты ресурсов (времени, интеллекта, сил и т. п.),
- готовность мобильно реагировать на меняющиеся обстоятельства, а также действовать в условиях частичной или полной неопределённости и т. д.

Построение образовательных маршрутов в условиях рынка и быстро меняющегося общества ставит перед учителем и учеником задачи максимально эффективного использования времени, сил, интеллекта и других ресурсов, гибкой вариативности и мобильности.

Наконец, последний вопрос выводит разговор на ценностно-смысловой уровень: «*Во имя чего учить(ся)?*». Учитель, очевидно, выполняет свою общественно-культурную миссию, а вот для ученика этот вопрос может оказаться необычайно сложным, так как от него ожидается рефлексия по поводу его (будущей) профессиональной деятельности. Поиск смысла своей профессии, себя в мире — наверное, самое благородное занятие, результатом которого является становление зрелой личности. В условиях непредсказуемых перемен и многочисленных кризисных ситуаций личность нуждается в самостоятельно найденном смысле, дающем силу, стойкость и уверенность¹⁰.

Философско-педагогическая рефлексия над образовательной ситуацией открывает потенциал личностного роста и самоопределения не только для ученика (это объективно заложено системой преподавания), но и для преподавателя. Драматизм ситуации заключается не только в объективном конфликте «отцов и детей», что преодолимо установлением субъект–субъектных отношений в образовательном диалоге, но во внутриличностных противоречиях, носящих экзистенциальный характер¹¹. Если в цифровом отношении

¹⁰ Представляется актуальным обсуждение с учащимися работы: Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000.

¹¹ См.: Оздобихина С. Д., Гончаревич Н. А. Экзистенциальные страхи педагогов. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psihdocs.ru/ekzistencialenie-strahipedagogov.html> (дата обращения: 01.03.2021); Ниязбаева Н. Н. Экзистенциально-психологический подход в образовании: проблемы и перспективы / «Психологическая наука и образование», эл. журнал, 2011, № 3. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://docplayer.ru/37139518-Ekzistencialno-psihologicheskij-podhod-v-obrazovanii-problemy-i-perspektivy.html> (дата обращения: 01.03.2021)

(работа с информацией, технологичность и т. п.) ученик впереди учителя, а информационное пространство, в идеале понимаемое как образовательная среда, учителем не контролируется, за счёт каких свойств личности, способностей и ресурсов преподаватель может быть авторитетом, выполняющим свои непосредственные обязанности? Являясь носителем ценностей прошлого, как избежать тормозящего консерватизма перед неопределённым будущим? Представляется, что первым шагом в профессионально-личностном движении современного преподавателя в сторону гуманитарности может стать рефлексия над понятиями «адекватность» и «профессионализм».

Далее следует заметить, что не каждая ситуация для любого из участников становится событием: *«Всё мне позволительно, но не всё полезно; всё мне позволительно, но не всё назидает»* (1 Кор. 10:23).

Природу *события* исследовали с философских позиций А. А. Грыкалов, Л. П. Киященко, Д. Е. Муза, П. Т. Тищенко, Т. В. Щитцова и др., психологи В. А. Бабанщиков, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Д. Б. Эльконин и др., социолог А. А. Еникеев, лингвист В. Я. Шабес, педагоги Н. В. Волкова, О. И. Генисаретский, Л. В. Горюнова и др.¹². Образовательным событием можно назвать образовательную ситуацию, участники которой находятся в субъект–субъектных взаимоотношениях, обладают качеством субъектности: мотивированы к образованию и самообразованию, активны, осознанны и рефлексивны. Со-бытие реализуется в диалоговой (полилоговой) коммуникации и характеризуется ценностно-смысловым равенством участников, включённых в единое событийное поле.

¹² Волкова Н. В. Эмпирическое и теоретическое осмысление понятия «Образовательное событие» [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/empiricheskoe-i-teoreticheskoe-osmyslenie-ponyatiya-obrazovatelnoe-sobytie>; Волкова Н. В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. Том 19, № 4 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 4. 2017. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200; Лобанов В. В. Образовательное событие как педагогическая категория [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-sobytie-kak-pedagogicheskaya-kategoriya>; Прохорова М. П., Шкунова А. А., Хохлов М. С. Формы реализации образовательного события в вузе [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-realizatsii-obrazovatelno-go-sobytiya-v-vuze>; Стародубцев В. А., Шамина О. Б. Кураторы контента в сетевых образовательных событиях [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuratory-kontenta-v-setevykh-obrazovatelnyh-sobytyyah> (дата обращения: 02.02.2020)

С позиций межпарадигмальной рефлексии, предложенной И. А. Колесниковой¹³, анализ словарных определений позволяет соотнести то или иное значение с педагогическими парадигмальными ориентирами.

УРОК, -а, м.

1. Учебный час (в средних учебных заведениях), посвящённый отдельному предмету. *Учитель даёт у. У. математики. У. музыки. Звонок на у., с ~а.*

2. обычно мн. ч. Учебная работа, заданная школьнику на дом. *Задать ~и. Сделать, приготовить ~и. Сидеть за ~ами. Выучить у.*

3. Нечто поучительное, то, из чего можно сделать вывод для будущего. *Уроки истории. Получить хороший у. Это ему у. на будущее. Извлечь у.*

4. Преподавание школьных учебных предметов частным образом отдельным лицам. *Давать, брать ~и. Зарабатывать ~ами. Частный у.*

5. Работа, заданная для выполнения в определённый срок (устар.). *Выполнить дневной у.*

Словарь С. И. Ожегова

Классно-урочная организация учебного процесса, возникшая в XVII веке и ставшая массовой благодаря теоретическим основам и практическим усилиям Я. А. Коменского (1592–1670), ассоциируется с фабрично-конвейерным производством, имеющим дело с неким сырым материалом, который впоследствии обрабатывается, формируется, закаляется и после итоговой аттестации торжественно выпускается в мир с соответствующим сертификатом. Технократический характер имеют заданная извне цель, неравные позиции ученика и учителя, приоритет монолога в педагогическом общении, стандартизированность учебного процесса и оценки результатов, нормирование содержания образования.

Отечественная дидактика накопила достаточно весомый опыт классно-урочной формы организации образовательного процесса: постоянный состав учащихся примерно одного возраста и уровня подготовленности; каждая группа работает в соответствии со своим годовым планом (планирование обучения); учебный процесс осуществляется в виде отдельных взаимосвязанных, следующих одна за другой частей (уроков); каждый урок посвящается только одному

¹³ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.

предмету (монизм); постоянное чередование уроков (расписание); руководящая роль педагога (педагогическое управление); применяются различные виды и формы познавательной деятельности учащихся (вариативность деятельности). Ключевым компонентом классно-урочной системы организации обучения является урок — законченный в смысловом, временном и организационном отношении отрезок (этап, звено, элемент) учебного процесса¹⁴.

Вызывает интерес словарный синонимический ряд: задача, задание; занятие; вопрос, наука, предупреждение, учебное занятие, класс, телеурок, нотация, нравочение, мораль, острастка, оброк, работа, дань, танцкласс, рацея, дань, назидание, наставление, нотация, нравочение, оброк, острастка, паремия, поучение, проповедь.

Стремление преодолеть жёсткие рамки «школьного конвейера» вызвало к жизни ряд «нестандартных уроков» (интегрированные уроки, деловые игры, пресс-конференции, КВН, театрализованные уроки, уроки взаимообучения учащихся, уроки — аукционы, курсы, концерты, уроки–игры «Поле чудес» и т. п.). Широкое распространение таких форм в 1980–1990-х годах стало отражением процессов гуманизации образовательного процесса.

С 1991 года стараниями французской организации «Новое образование» в российскую школу пришла образовательная технология «Педагогическая мастерская»¹⁵, получил второе дыхание разработанный в начале XX века метод проектов (У. Киллпатрик, 1918), поэлементно и целостно входит в практику учителей технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (critical

¹⁴ Основы дидактики / Под ред. Б. П. Есипова. М., 1967; Дидактика средней школы / Под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М., 1975.

¹⁵ Педагогические мастерские: Франция — Россия. М.: Новая школа, 1997; Педагогические мастерские: Теория и практика. СПб.: Петровский фонд, 1998; Белова Н. И. Я жизнь, которая // На пути к новому гуманитарному образованию: Сборник материалов новгородской программы «Переподготовка учителей-гуманитариев». Новгород, 1998; Гапюк Е. К. Образный строй стиха Мандельштама и духовный мир современного ребенка // «В Петербурге мы сойдёмся снова...»: Материалы Всероссийских Мандельштамовских чтений (декабрь, 1991). СПб., 1993. С. 20–25; Дорога к согласию: Сборник научных трудов / Под ред. Н. И. Беловой. СПб.: Корифей, 1999; Искусство составления мастерской: Материалы научно-практического семинара / Под ред. Л. Н. Белотеловой. СПб.: Гимназия № 526, 1998; Педагогические мастерские по литературе: Сборник научных трудов / Под ред. А. Н. Сиваковой. СПб.: Корифей, 2003; Французова И. В. Слово о творческой мастерской // География в школе. 1995. № 2. С. 56–60. В интернет-пространстве накоплен также большой банк учительских разработок в данной технологии.

thinking), пришедшая из США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит, конец XX в.), проводятся классические и модифицированные дебаты. В системе профессионального образования и на занятиях по предмету «технология» на рубеже XX–XXI веков внедрялась парацентрическая технология обучения Н. Н. Суртаевой¹⁶.

Расширение «коридора свободы» как для ученика, так и для учителя, возможность высказать своё мнение и аргументированно его отстаивать, погружение в широкое информационное пространство, воспитание толерантности и уважительности ко всем участникам групповой (а впоследствии и сетевой) работы — черты *гуманистической парадигмы*. Диалоговое взаимодействие, являясь, с одной стороны, показателем, а с другой — способом развития гуманитарного начала личности, имеет одну технологически важную особенность: для полноценно разворачивающегося диалога необходим изрядный запас времени. Например, педагогическая мастерская как форма занятия может длиться около 2–3 часов, что равноценно 4 учебным часам. В условиях жёсткой сетки расписания не каждое учебное заведение может позволить такую «вольность».

В практике автора был период работы в одной из гимназий Санкт-Петербурга. После ряда тематических педагогических советов, открытых уроков-мастерских и индивидуальных консультаций педагогический коллектив решил провести День мастерских: соответствующим образом была подготовлена материально-техническая база (учебные классы стали пространством для мобильных передвижений участников, отобрали и размножили необходимые рабочие материалы, карты, тексты и т. п.), скорректирован режим работы учреждения, проведены консультации с родителями.

Для некоторых учителей проведение педагогической мастерской стало серьёзным психологическим испытанием, «вызовом» профессиональному качеству педагога-гуманиста, а несколько преподавателей увидели долгожданную возможность профессионального творчества. Учеников же необычная форма занятий не только порадовала, но даже озадачила: разве так можно? Отрадно было слышать отзывы участников на итоговой панели—рефлексии, но ещё важнее был часто задаваемый вопрос «А ещё будут такие занятия?» К счастью, нашлись учителя, принявшие такую форму занятия (уро-

¹⁶ Суртаева Н. Н. Парацентрическая технология обучения в профессиональной школе. СПб.: Учеб.-метод. центр Ком. по образованию Администрации Санкт-Петербурга, 2001.

ка?), их профессиональное мировоззрение впоследствии приобрело явные гуманистические черты.

Впоследствии преподавание гуманитарных дисциплин в высшей школе (Университет при МПА ЕврАзЭС, Санкт-Петербургский университет промышленных технологий и дизайна, Санкт-Петербургский институт гостеприимства, система повышения квалификации учителей) стало экспериментальной возможностью осуществить внедрение интерактивных технологий (по И. А. Колесниковой, *метатехнологий*) в образовательную практику непрерывного образования¹⁷.

Попытки классифицировать образовательные технологии¹⁸ представляют интерес в качестве материала для изучения трансформаций урока как дидактической единицы образовательного процесса от технократически жёсткой регламентации в сторону гуманистически свободного занятия, что, в свою очередь, имеет историческим прообразом беседы Сократа и прогулки Платона, университетские диспуты и семинарии.

Технологии, в конце XX века считавшиеся «инновационными», вошли в практику средней школы и постепенно становятся реальностью учебного процесса в вузах наравне с лекциями, семинарами и практикумами. Содержание образования высшей школы определяется триадой ЗУН (знания, умения и навыки), что отсылает нас к школьной практике середины XX века. Новое же поколение студентов проживает подготовку к высшему и среднему профессиональному обучению в совершенно иных технолого-педагогических условиях.

Но, как и прежде, актуален вопрос: что остаётся в личности по завершении отрезка образовательного маршрута? Очевидно, проверка «остаточных знаний» или тестирование не является удовлетворительной процедурой. Под «образованной личностью» имеет смысл понимать индивида, отобравшего самостоятельно и вобравшего добровольно в себя то или иное содержание события, понятого как образовательное. «Добрый молодцам урок» может быть преподнесён в различной форме, от лекции до намёка, но каждый возьмёт сам и своё.

¹⁷ *Орешкин В. Г.* Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. Методическое пособие. СПб.: Речь, 2008; *Орешкин В. Г.* Мастерская изящной словесности. Педагогические мастерские: Учеб.-метод. пособие. СПб.: «Реноме», 2018.

¹⁸ Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999–2005; *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1, 2. М.: НИИ школьных технологий, 2006.

Таким образом, представляется возможным дать гуманитарно наполненное определение одному из центральных понятий непрерывного образования:

Урок — субъективированное присвоенное содержание образовательного события

Событийность понимается нами качественной чертой образования, ибо формальное присутствие в ситуации, пусть даже и безупречно организованной (урок, лекция, семинар, даже тренинг), не исключает как для ученика, так и для преподавателя симулирование активности, различие целей и смыслов, а в конечном счёте — нулевой или даже отрицательный результат. «Образовательная ситуация» и «образовательное событие» как понятия являются пересекающимися: по сути, множество жизненных событий, в которые включён человек, имеют потенциал «образовательности», могут стать уроком и нести какую-либо важную «мораль». При этом важна активность личности, мотивация к саморазвитию, интерес к жизни в целом.

С гуманистической точки зрения образовательной может быть не только прогулка по городу или встреча с природой, но даже явления компьютерного мира, уводящие за пределы монитора. «Всё то, чего коснется человек, приобретает нечто человеческое,» — писал С. Я. Маршак, и двадцать первый век даёт такие возможности «касания», какие в минувших столетиях не приходили в самых смелых фантазиях. Но, как показано в рассказе А. Азимова «Профессия», преодоление сложностей в получении образования с помощью технических средств не даёт гарантии развития личности, а настоящим оказывается обучение с реальным учителем.

Удалённые и дистанционные формы занятий 2019–2021 годов не только показали оптимистичные перспективы цифровизации, но актуализировали вопросы гуманитарного характера¹⁹.

¹⁹ Петрова Н. Н., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-tsifrovyeh-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 1.03.21); Стрекалова Н. Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/riski-vnedreniya-tsifrovyyh-tehnologii-v-obrazovanie> (дата обращения: 1.03.21); Днепровская Н. В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-k-tsifrovoy-ekonomike> (дата обращения: 1.03.21); Кудлаев М. С. Процесс цифровизации образования в России. Текст: непосредственный // Молодой

Показательно, что локомотивом процессов разработки и внедрения цифровых методов образования являются персоны и организации экономической сферы общественной жизни. Прежде всего бросается в глаза изменение понятийного аппарата, имеющего отношение к человеку: в больницах нет «больных» или «пациентов», а есть «койко-место», школьных «учеников» и вузовских «студентов» заменил обезличенный «контингент», а жители страны превратились не просто в «население», а в его политический дериват — «электорат». Хочется думать, что активное употребление заимствованных терминов является данью моде, отражает стремление менеджеров разного уровня придать наукообразный вид и весомость злободневным «проектам». Тем актуальнее представляются поиски гуманитарного содержания в существующей практике и намечающихся явлениях в образовании.

Рефлексия над собственным опытом преподавания прежде всего имеет цель зафиксировать технологические разработки занятий, в частности, в технологии «Педагогическая мастерская», а также осмыслить гуманитарное содержание и перспективы данной технологии в новых социально-образовательных условиях. Моё знакомство с образовательной технологией «Педагогическая мастерская» произошло в начале 1990-х годов, когда в пространстве Университета педагогического мастерства (ныне Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования) зародилось движение «Новое образование», участники которого осваивали и внедряли в практику инновационные образовательные технологии — «Чтение и письмо для развития критического мышления», «Педагогическая мастерская», возрождённый «Метод проектов» и другие. В авангарде методических поисков оказались литераторы, получившие технологическое средство освоения литературного произведения и стимулирования авторского творчества — Мастерскую письма. Мастерские И. А. Мухиной, М. Б. Багге, В. А. Степиховой, Ж. О. Андреевой, М. Г. Ермолаевой, Е. К. Гапочно и других педагогов-новаторов стали подспорьем учителям русского языка и литературы, а разработки А. Г. Нелькина и Л. Д. Фураевой позволили вывести эту технологию в удалённый формат самостоятельной работы ученика с литературным произведением²⁰.

учёный. 2018. № 31 (217). С. 3–7. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/217/52242/> (дата обращения: 03.03.2021)

²⁰ Гапочно Е. К. Образный строй стиха Мандельштама и духовный мир современного ребенка // «В Петербурге мы сойдемся снова...»: Материалы Всероссийских Мандельштамовских чтений (декабрь, 1991). СПб., 1993; Белова Н. И. Я знание

В плане предметного содержания стоит отметить работы биологов Н. И. Беловой и Т. В. Модестовой, математика А. А. Окунева, историка О. В. Орловой и многих других творческих педагогов, чьи поиски способствовали развитию гуманитарного качества учеников и учителей в средней школе, в профессиональном образовании и в системе повышения квалификации педагогов. Впоследствии данная технология вошла в практику высшей школы²¹.

С технологической точки зрения педагогическая мастерская имеет ряд особенностей: участникам даются задания, а не задаются вопросы; мастер—руководитель мастерской тоже может принимать участие в работе наравне с остальными; весь процесс должен осуществляться по принципу «здесь и сейчас», для чего необходимо предусмотреть достаточный временной запас; этап работы в малых группах завершается публичным афишированием результатов; завершающим этапом является рефлексия. Именно эти и некоторые другие черты дали основание И. А. Колесниковой отнести педагогическую мастерскую к *метатехнологиям*. Сочетание выверенного алгоритма с импровизацией и свободой творчества всех участ-

построю в мастерской. СПб., 1994; Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / Сост. И. А. Мухина. СПб., 1995; *Французова И. В.* Слово о творческой мастерской // География в школе. 1995. № 2. С. 56–60. С. 20–25; *Окунев А. А.* Как учить не уча: 100 мастерских по математике, литературе и для начальной школы. СПб., 1996; Педагогические мастерские: Франция — Россия. М.: Новая школа, 1997; Педагогические мастерские: Теория и практика. СПб.: Петровский фонд, 1998; *Белова Н. И.* Я жизнь, которая // На пути к новому гуманитарному образованию: Сборник материалов новгородской программы «Переподготовка учителей-гуманитариев». Новгород, 1998; Искусство составления мастерской: Материалы научно-практического семинара / Под ред. Л. Н. Белотеловой. СПб.: Гимназия № 526, 1998; Дорога к согласию: Сборник научных трудов / Под ред. Н.И. Беловой. СПб.: Корифей, 1999; *Степихова В. А.* Педагогическая мастерская // Народное образование. 1999. № 1. С. 57–61; *Ерёмкина Т. Я.* Учение. Общение. Творчество: девять мастерских. СПб., 2000; *Окунев А. А.* Урок? Мастерская? Или... СПб.: филиал изд-ва «Просвещение», 2001; Педагогические мастерские по литературе: Сборник научных трудов / Под ред. А. Н. Сиваковой. СПб.: Корифей, 2003; *Галицких Е. О.* От сердца к сердцу. Мастерские ценностных ориентации для педагогов и школьников. СПб.: Паритет, 2003; Палитра мастерской: Материалы научно-практических семинаров 1999 г. / Под ред. Н. А. Белаш, Л. В. Мальцева, А. А. Окунева. СПб.: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2004. В интернет-пространстве также накоплен большой банк учительских разработок в данной технологии; *Нелькин А. Г., Фураева Л. Д.* Формы художественного мышления в русской литературе XX века: элективные курсы образовательной области «Литература». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://uchitel.edu54.ru/node/3715> (дата обращения: 17.11.2017)

²¹ *Мейчик Г. А.* Реализация педагогической технологии мастерских в вузе: Автореф. ... дис. канд. пед. наук. СПб., 2006.

ников, включая мастера, погружение в исследуемый материал, активный диалог и наличие рефлексии выигрышно отличают данную форму занятия от лекционного монолога и школьного урока.

Принцип равенства всех участников реализуется в свободе высказывания любых идей при одновременном существовании запрета на неаргументированную критику и переход на личности. При подготовке к мастерской мастер обеспечивает избыточное количество материалов, чтобы реализовать свободу информационного выбора: как правило, это относится к текстам (фрагментам, цитатам, высказываниям) и изображениям.

Освоение подобной технологии преподавателями Санкт-Петербурга позволило выделить виды мастерских в зависимости от основной педагогической задачи: мастерские построения знаний, мастерские творческого письма, мастерские ценностных ориентаций, а также мастерская-тренинг социальных навыков. Как любая классификация, это разделение очень условно, ибо ценностно-смысловой компонент значим в любом занятии по данной технологии. Можно сказать, что в этой технологии нашли воплощение чаяния педагогов о недирективных подходах к обучению и воспитанию, когда учительский диктат ослабевает, открывая дорогу деятельной активности учеников.

Данный исторический набросок может служить поводом к глубоким размышлениям о судьбах и приключениях педагогических технологий в нашей стране, о взлёте и падении термина «гуманизация» и о многом ином, что можно назвать «экологией образования». Задачей данной статьи видится осмысление профессионально-педагогического опыта и описание алгоритма одной из авторских педагогических мастерских.

Мне как преподавателю лингвокоммуникативных дисциплин в вузе («Риторика», «Тренинг коммуникативных навыков», «Установление позитивных межличностных отношений», «Мотивация самообразования, саморазвития и личностного роста», «Конфликтология» и др.) было интересно внедрить педагогическую мастерскую в свою деятельность: сравнить характер проведения мастерской со студентами и учителями системы повышения квалификации, проследить особенности проживания мастерской студентами различных специальностей, отрефлексировать собственное состояние в роли ведущего и одновременно участника творческой работы.

За период с 2005 по 2020 годы с педагогической мастерской познакомились студенты начальных курсов очной и заочной форм

обучения: это и вчерашние школьники, и вполне взрослые люди, нередко получающие второе, а то и третье образование в Университете при МПА ЕврАзЭС: юристы, менеджеры, психологи, экономисты, специалисты по рекламе и связям с общественностью и другие. Общее количество участников — более тысячи человек. Специфической особенностью мастерской является включённое участие ведущего в творческую работу: наравне со всеми мастер при необходимости становится членом одной из рабочих групп, создаёт творческий текст, озвучивает его и принимает участие в финальной рефлексии, поэтому можно говорить о тенденциях, замеченных во включённом наблюдении профессионально-эмпирического опыта.

Далее описывается алгоритм мастерской. Подразумевается, что вся необходимая для раздачи информация может быть найдена в открытых источниках, и мастер (ведущий мастерскую педагог) может отобрать необходимый объём и содержание.

САД КАМНЕЙ

МАСТЕРСКАЯ ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА

Введение

Мир разнообразен и многолик, а творчество, отражающее явления мира, — тем более. Говоря о мировоззрении, мы порой забываем о том, что можно смотреть на один и тот же предмет, а видеть при этом совершенно разное. Особенно важно, занимаясь воспитанием и развитием, уметь видеть живое дыхание поэзии в самом обыденном. Тогда предметный мир станет одухотворённым, способным на соучастие человеческим радостям и волнениям, а человек — способным на диалог с природой, с целым миром. Кроме того, эта мастерская знакомит с непривычными формами поэтического текста — *хайку*, *танка*, *цза-цзуань*. Соприкосновение с восточной традицией призвано расширить границы литературного мышления, а шире — способствовать развитию культурной и этнической толерантности участников. То, что поначалу непривычно и воспринимается настороженно, впоследствии оказывается доступным; творческий продукт, рождённый «здесь и сейчас», переключается с произведениями классиков другой культуры.

В пространстве личности завязывается диалог с самим собой, со своей глубинной памятью, хранящей отголоски мирового культурного наследия. В пространстве мастерской знакомство с работой всех участников открывает двери для диалога между личностями, между культурами. В разработке этой мастерской неоценимую помощь оказала О. В. Орлова, кандидат педагогических наук, исследователь способов развития толерантности в образовательной области и автор педагогических мастерских ценностных ориентаций.

Нравственным ориентиром такой мастерской может стать восточный принцип свободного развития: «Пусть расцветают все цветы!..» а мы добавим: «Все камни мира хороши!»

Для проведения мастерской нам понадобятся раздаточные материалы (информация, тексты стихотворений), россыпь камней небольшой величины (количество должно несколько превышать число участников мастерской) и большая сухая ветка. При отсутствии последней можно графически изобразить силуэт ветки дерева на доске, в этом случае необходимо запастись скотчем и ножницами. Заранее вырезают из разноцветной бумаги «цветы» (здесь важна внешняя форма, напоминающая ромашку), центральное пространство размером с ладонь оставляют свободным.

Участники располагаются вокруг центрального стола, впоследствии перемещаются и группируются. В рабочем пространстве должен быть второй стол, в стороне, на нём лежат листы с текстами для работы.

Алгоритм мастерской

На столе в центре разложено множество различных камней — морских, горных, кристаллических и простых...

Задание

Подойдите, не торопясь, рассмотрите камни, выберите тот, который понравится, возьмите в руки. Держа камень в руке, *опишите свои ощущения, чувства* в данную минуту. После этого *зафиксируйте образ вашего камня* — в любой форме (графически, словесно, может быть, пластически или звуком). *Дайте название* вашему камню и получившемуся тексту.

Задание

Представьте, что ваш камень живой, как и всё живое вокруг. (Может быть использована вставка из сказов П. П. Бажова) *Разверните с камнем диалог*. Запишите его. (*Текст № 1*)

Социализация: презентация своего камня и получившихся текстов.

Афиширование: по прочтении своего текста каждый кладёт камень и листок с текстом на отдельный стол.

Педагогический комментарий

Сейчас сложно вспомнить, когда у меня появились первые «заморские» камни. Кажется, это было ещё в школьные годы, когда поездка к морю была целым событием, а гладкие морские камушки — лучшим сувениром. С течением времени стало традицией привозить из поездок пару-тройку камней с дороги, и мои друзья знают, что может меня порадовать. Так встретились камни с разных морей — Чёрного, Белого, Балтийского, Средиземного, вулканическая порода Камчатки познакомилась с карельским гранитом, а желто-розовый песчаник Израиля с аметистовой друзой из Карелии...

У каждого своё «лицо», своя история и, вероятно, свой характер. Они жили до нас и переживут нашу суету. Тем интереснее проникнуть в их тайну, начать диалог с вечностью.

Как правило, первое чувство всех участников мастерской — замешательство: выбрать камень ещё легко, а вот вступить с ним в разговор уже сложнее. Но постепенно это получается у каждого, ведь каждый хранит частичку детского анимизма, одухотворяя и оживляя предметы окружающего пространства. Об этом писал С. Я. Маршак: «Всё то, чего коснется человек...»

Задание

Пройдите вдоль столов, вчитайтесь в тексты, рассмотрите ещё раз камни. *Найдите достоинства в текстах и отметьте их* на листочках. Постарайтесь никого не обидеть. Может быть, вы вступите в «диалог камней». Сделайте запись. Оставьте листок под камнем автора.

Педагогический комментарий

Многоплановость диалога проявляется по-разному: одни участники слышат в задании призыв прочитать чужие тексты, прокомментировать их, другим оказывается под силу войти в роль и написать несколько слов «от камня — камню». Любопытство подогревает творческую активность, тем более что пока каждый пишет то, что считает нужным, в свободной форме.

Важно также формирование позитивного отношения к работам других участников, реализация философско-педагогического принципа «все равны в творчестве». Порой сложно удержаться от комментариев, что важно осуществить «здесь и сейчас». Авторы получают обратную связь письменно и устно и, что немаловажно, в живой интонации.

Задание

(Раздаются листы на полстраницы) *Выпишите из понравившихся вам текстов фразу или мысль*. Постарайтесь сосредоточиться, ни с кем не советоваться, работайте молча. (пауза) Теперь возьмите из-под «своего» камня листочки с записями других. Углубившись в их содержание, продолжите вслед за выписанной фразой свой предыдущий текст или создайте новый. (Текст № 2)

Педагогический комментарий

Постепенный сосредоточенный процесс чтения и письма необходим для погружения в состояние диалога с самим собой. Творческое письмо предполагает возвращение к тексту, накопление словесного и ассоциативного материала. Некоторым участникам это

даётся непросто — сказывается привычка к кратким смс-сообщениям, сленговым выражениям, выражению эмоций в смайликах.

Информация (магистраль мастера): Что такое «Сад камней»¹. На отдельном столе раскладываются листочки со стихотворными текстами: хайку, танка, цзацзуань. Тексты каждого вида напечатаны на бумаге двух (трёх) цветов. Таким образом, формируется 3, 6 или 9 рабочих групп по 4–6 человек.

Задание

Возьмите листок со стихотворением, найдите тех, у кого похожие тексты и листочки. (*Группировка в малые группы*). Обсудите доставшиеся тексты, *выскажите гипотезы* об их стиле. Может быть, у вас появятся вопросы — запишите их.

Социализация: выступления групп. Высказанные вопросы записываются на доску.

Педагогический комментарий

Разнообразие историй «собеседников» перекликается с разнообразием текстов, случайным образом оказавшихся в руках участников: непривычные трёх- и пятистишия, вовсе не рифмованные и странные. Задание «найти тех, у кого похожие тексты» имеет простое решение, но выполнить его оказывается не просто. И первокурсники, и взрослые люди неизменно теряются, вчитываясь в эти стихотворения, ищут смысловое или тематическое сходство. В конце концов после неоднократных проб и ошибок в группировке (порой здесь необходимо краткое замечание мастера вроде «а вы в этой группе лишний») оказывается, что принцип прост и формален: количество строк.

Участникам приходится действовать в условиях неопределённости, когда задание имеет простой вид, а на самом деле довольно широко в интерпретациях. Мастер намеренно уклоняется от чётких критериев «похожести». Единственное, что он делает на протяжении всего времени выполнения этого задания, — указывает тому или иному участнику или группе: «Вы сделали неправильно», «У вас кто-то лишний». Бывает, что этот этап затягивается в силу недостаточной активности или вариативности мышления участников. Тогда мастеру приходится позитивно анимировать процесс...

¹ Пронников В. А., Ладанов И. Д. Японцы. М., 1996; Цветов В. Пятнадцатый камень сада Реандзи. Мн., 1989. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://royal-lib.com/book/tsvetov_v/pyatnadsatij_kamen_sada_reandzi.html (дата обращения: 15.09.2020)

Задание

Попробуйте *сформулировать правила* составления таких стихотворений.

Социализация: высказывания групп. Новые вопросы также записываются.

Раздаётся информация о данных стихотворных формах.

Задание

Выделите главное, *найдите ответы* на свои вопросы. (*Записи на память*) Расскажите о своих текстах.

Социализация: Рассказы о прочитанном, каждый читает интересный, с его точки зрения, текст стихотворения.

Педагогический комментарий

Редко кто из студентов знает о восточной поэзии, да и учителя сталкиваются с такими текстами порой впервые. Тем более важен момент связи эстетики и философии Востока: в слове выражается результат неспешного созерцания природы, обнаружение неочевидных связей явлений и событий².

Если танка и хайку сегодня известны интернет-пользователю, то жанр «Заметки о разном» пока не получил достаточного распространения. Возможно, дело в развитой наблюдательности и ассоциативности мышления, необходимых для создания таких текстов. Кроме того, один ведущий признак или характеристика должен быть замечен у разных явлений, а это уже серьёзная логическая деятельность интеллекта³.

Материалы мастерской, хотя и кажутся избыточными, всегда оставляют простор для поиска. Погружение в творческую деятельность, общение с другими участниками, сравнение текстов и результатов, обмен мнениями — всё рождает удивление, мотивирует к поиску ответов на возникающие вопросы.

Вероятно, стоит ожидать исследований активности участников работы в удалённом формате: современные технические средства позволяют отследить скорость поиска, характер поисковых запросов,

² См., например: Мой хайку [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.haiku.su/japanese-poetry/haiku> (дата обращения: 1.03.21.); Японская поэзия [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://japanpoetry.ru/tanka> (дата обращения: 1.03.21)

³ Цзацзуань. Изречения китайских писателей IX–XIX вв. [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/czaczuan-izrecheniya-kitajskih-pisatelej-ix-xix-vv-read-150465-1.html> (дата обращения: 1.03.21); Заметки о разном (цзацзуань) [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://teadaoin.jimdofree.com/заметки-о-разном-цзацзуань> (дата обращения: 1.03.21)

время ознакомления с материалами, а также сопутствующие психофизиологические реакции. Остаётся вопрос: что даст подобная статистическая картина учителю, преподавателю? Возможно ли заменить реальное присутствие участников виртуальным? Может быть, с помощью специальных устройств мы сможем оказаться в Запретном городе Пекина или на чайной церемонии в саду Рёан-дзи после созерцания знаменитого Сада камней...

Прошлое ждёт нас, а будущее входит в дом.

Задание

Попробуйте создать собственный текст в стиле хайку, танка или запэуань, опираясь на предыдущие записи. (*Текст № 3*)

Социализация: чтение получившихся текстов (по желанию).

Запишите на бумажном «цветке» и прикрепите на «ветку» (нарисована на доске или как контур на большом листе бумаги). Прочитайте работы других.

Педагогический комментарий

Написание своих собственных текстов в восточном стиле носит игровой характер, тем более что внешне правила довольно просты, главное уместить мысль в количество строк. Даже совсем далёкие от лирики люди оказываются способны создать небольшой шедевр. Созданные тексты записываются на заготовленные «цветы» и прикрепляются на «ветку» — настоящую или нарисованную. Так на глазах у всех происходит чудо: сухой остов расцветает в буквальном и переносном смысле, а каждый цветок несёт аромат словесного творчества. Если позволяют условия, можно оставить эту икебану как украшение кабинета.

Рефлексия. Расположение участников по кругу, как и в начале работы. В центре — место для «Сада камней» (кусок ткани или покрытия).

Задание

Возьмите «свой» камень. Подумайте о важном, что открылось вам в сегодняшней мастерской. После того, как вы скажете несколько слов, с благодарностью расположите свой камень в нашем общем «Саду камней». Всем добра и творчества!

Педагогический комментарий

Наблюдения показывают, что студенты проживают мастерскую более эмоционально по сравнению с педагогами: последним непросто отключить внутреннего «методиста», критично анализирующего происходящее. Впрочем, если заранее анонсирован техноло-

гический комментарий и необходимые для практики материалы и ссылки, то учителя самого разного возраста отдаются стихии познания и творчества с таким же удовольствием и азартом.

Проживание мастерской студентами различных специальностей и возрастов не имеет существенных различий: работающие взрослые люди участвуют так же активно и заинтересованно, как и вчерашние школьники, хотя именно у молодёжи может быть опыт творчества в мастерских в период обучения в школе. В любом случае, в вузе педагогическая мастерская является скорее исключением, чем правилом. Хотя постепенно за последнее десятилетие (2010-е годы) увеличивается количество активных форм работы со студентами: деловые игры, поисковые и творческие задания, проекты.

В роли ведущего и одновременно участника творческой работы мне с каждым годом всё интереснее замечать перепады настроения участников, следить за их эмоциональным маршрутом, когда каждое новое задание создаёт новые условия для саморазвития и самопознания. Вероятно, ничто не сможет заменить групповую работу в едином творческом поле, которое неизменно возникает в мастерской.

Технологичность каждого занятия позволяет направить энергию «дисциплинирующего руководства» в сторону творчества, как педагогического, так и литературного. Мастер в соответствии с принципом мастерской «все в творчестве равны!» тоже может и даже должен написать текст. Свободное напряжение мысли, лёгкая ревность, интерес и юмор дают неповторимый воспитательный эффект, вряд ли достижимый лекционно-семинарскими методами.

Необходимо отметить, что в условиях вуза педагогическая мастерская может быть реализована без существенных изменений расписания, то есть в существующей сетке занятий: 90 минут достаточно для реализации несложного алгоритма. Если же учебный процесс позволяет, то сдвоенная пара (а это 4 школьных урока или 3 астрономические часа!) открывает широкие возможности для полноценного проживания такой интересной мастерской. В Университете при МПА ЕвразЭС организационные условия позволили провести немало мастерских, развивающих речекоммуникативные умения, способствующих раскрытию творческих способностей и личностному росту студентов⁴.

⁴ *Орешкин В. Г.* Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса. СПб.: Речь, 2008; *Орешкин В. Г.* Мастерская изящной словесности: педагогические мастерские: учебно-методическое пособие. СПб.: Реноме, 2018.

Мастерская в условиях дистанционного и удалённого образования

Внезапность введённого «режима самоизоляции» прямо посреди семестра в марте 2020 года поставила вопрос о технологической готовности студентов и преподавателей к работе в новых условиях. Проведение онлайн-семинаров и лекций по сути не отличается от работы в аудитории, и может быть названо *удалённым образованием*. Вероятно, при наличии устойчивой интернет-связи проведение некоторых привычных форм занятий по-прежнему возможно. С педагогической мастерской дело обстоит иначе: философия этой технологии подразумевает активное общение участников, создание единого коммуникативного поля здесь и сейчас, непосредственное включение мастера в общую работу и т. п. Технические возможности пока не позволяют воплотить это на практике. Хотя в будущем, вероятно, новые способы образовательной коммуникации позволят формировать рабочие группы наподобие дистанционных оркестров, а возможности пользоваться информационными ресурсами возрастут многократно. Обучающим пространством станет любой виртуальный уголок — от музейного зала и любой природной среды до фантазийной природы.

Дистанционно провести любую мастерскую пока не представляется возможным: разделённость участников в пространстве и отсроченность ответов во времени накладывают ограничения на данную технологию. И это является интересным вызовом методистам-мастерам, которые могут сделать следующий шаг в развитии данной технологии.

Мастерская «Сад камней», как и многие «артефакты» педагогической технологии, может стать явлением истории образования, уйти в методический архив, будучи нереализуемой в условиях интернет-образования. А может трансформироваться, став технологическим инструментом развития личности человека новой реальности — цифровой. Об этом ещё предстоит подумать, раскладывая разноцветные камешки...

*...Всё то, чего коснётся человек,
Озарено его душой живою.*

С. Я. Маршак

ОБ АВТОРЕ

Виктор Георгиевич ОРЕШКИН — петербургский педагог, поэт, музыкант, лауреат всероссийских и международных конкурсов, автор поэтических сборников, учебных и методических пособий, романсов.

Доктор педагогики и профессор Академии русской словесности и изящных искусств им. Г. Р. Державина, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Университета при МПА Евр-АзЭС, член Международной лиги имиджмейкеров, преподаватель и тренер речекоммуникативных дисциплин и тренингов.

Обширная педагогическая и просветительская деятельность отмечена орденом «Покров Пресвятой Богородицы», медалями «Л. Н. Толстой. За воспитание, обучение, просвещение» и «Л. Н. Толстой. За воспитание, просвещение и наставничество»; творческие успехи — орденами «Звезда Пушкина», «Г. Р. Державин. Гордость державы Российской», Петровским крестом «Честь и слава России», медалями и дипломами.

В. Г. Орешкин имеет также благословение Патриаршего совета по культуре и благодарственное письмо Министра культуры РФ В. Р. Мединского за составление сборника романсов «*Вас приглашаю в нежность я...*» Международное сообщество писательских союзов (преемник Союза писателей СССР) в 2019 г. присвоило В. Г. Орешкину звание «Поэт года», а Международная ассоциация ЮНЕСКО «Единство» — звание «Выдающаяся личность современности».

В 2020 году В. Г. Орешкин удостоен звания «Заслуженный деятель русской культуры».



Научное издание

Орешкин Виктор Георгиевич

ГУМАНИТАРНЫЕ ЭТЮДЫ

Сборник статей

Верстка — *Е. М. Денисова*

Подписано в печать 05.04.2021. Формат 60×88 1/16
Печать цифровая. Объём 11 п.л.
Тираж 100 экз. Заказ № 432

Отпечатано в Университете при МПА ЕвразЭС
194044, Санкт-Петербург,
ул. Смольячкова, д. 14, корп. 1