

На правах рукописи

САБЕЛЕВА Ольга Васильевна

**РЕАЛИЗАЦИЯ
КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Специальность 24.00.01 – теория и история культуры

АВТОРЕФЕРАТ

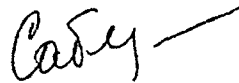
**диссертации на соискание ученой степени
кандидата культурологии**



003453376

Кемерово 2008

На правах рукописи



САБЕЛЕВА Ольга Васильевна

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОГО
ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Специальность 24.00.01 – теория и история культуры

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата культурологии

Кемерово 2008

Работа выполнена на кафедре культурологии ФГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств».

Научный руководитель:	кандидат культурологии, доцент Астахов Олег Юрьевич
Официальные оппоненты:	доктор культурологии, кандидат философских наук, доцент Конев Валерий Павлович кандидат искусствоведения, доцент Проколова Наталья Леонидовна
Ведущая организация:	ФГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

Защита состоится 5 декабря 2008 года в 15.00 часов на заседании диссертационного совета Д.210.006.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора культурологии при ФГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств» по адресу: 650029, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 17, ауд. 218.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Автореферат разослан « » _____ 2008 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета Д 210.006.01,
кандидат культурологии, доцент



Н. И. Романова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Современная культурная ситуация в России во многом определяется реформированием различных институциональных сфер жизни общества. Серьезные изменения происходят и в области художественного образования, связанные с инкультурацией личности: возникают учебные заведения нового типа, обновляются учебные планы и программы, реформируются теоретические и методические основы преподавания и т. д.

Бесспорно, в советский период была создана и успешно функционировала единая система художественного образования и воспитания, имеющая серьезные успехи и достижения, связанные с актуализацией произведений искусства и художественной культуры в целом. Целая плеяда выдающихся исполнителей, творческие коллективы, пользующиеся признанием во всем мире, широко разветвленная сеть учреждений художественного образования (музыкальные, художественные школы, школы искусств), охватывающая сотни тысяч учащихся, – таковы реальные результаты деятельности прежней художественно-образовательной системы.

Однако неверным было бы представлять дело так, что в этой системе не было своих уязвимых мест, что она всегда и во всем оправдывала себя. Не случайно с середины восьмидесятых годов в печати все чаще стали появляться публикации видных деятелей культуры и искусства, концертирующих артистов, педагогов, руководителей учебных заведений культуры с критикой существующей практики преподавания, равно как и организации всей системы художественного воспитания и образования в стране. На рубеже девяностых годов стала очевидной необходимость серьезной реорганизации существующей практики образования в сфере культуры и искусства, связанной с инкультурацией личности.

Появилась необходимость в принятии организационно-административных, научно-методических мер, способных существенно улучшить положение дел в современном художественном образовании. Претерпевает изменения не только школа искусств как образовательное учреждение, но и сама парадигма художественного образования, что, несомненно, является существенным фактором, определяющим культурную ситуацию в целом. Главной задачей становится не просто обучение основам искусства, но и личностно ориентированный подход к ребенку как к субъекту, не только ретранслирующему произведения художественной культуры, но и участвующему в процессе культуротворчества.

Актуальность данного исследования определяется обращением к состоянию культурного развития современного общества. Подрастающее поколение находится в сложной ситуации, связанной с проблемой культурной самоидентификации, поскольку испытывает влияние радикально новых культурных ценностей и идей, разнообразных форм, стилей и направлений современной культуры. Поэтому процесс художественного образования не может ограничиваться просто передачей традиционных культурных ценностей и знаний от одного поколения к другому. Назначение его состоит в воспитании личности ребенка через обретение собственной системы культурных ценностей, возможности научить воспринимать искусство в контексте культуры как единую систему, а также в умении ориентироваться в сложном культурном пространстве.

Основываясь на культурологическом подходе к художественному образованию, мы рассматриваем становление и развитие личности учащегося как многоэтапный процесс вовлечения человека в культуру, которая одновременно обогащает и развивает саму систему художественного образования и влияет на развитие участников этого процесса.

Обращаясь к полихудожественному обучению, основанному на синтезе выразительных возможностей различных видов искусства, художественное образование способствует развитию навыков формирования синтетических художественных образов, необходимых в восприятии целостной картины мира. В свою очередь, художественное образование способствует не только развитию навыков художественного восприятия и образного конструирования мира, но и выявлению культуротворческого потенциала учащихся, необходимого в связи с решением проблемы самоидентификации личности в условиях постоянно изменяющейся, динамичной современной культуры.

Степень разработанности проблемы

При рассмотрении художественного образования как многоаспектного явления культуры были изучены общепhilosophические, социологические, культурологические, педагогические и искусствоведческие работы.

Для осмысления культуры как целостного системного явления значительный интерес представляют работы А. Я. Флиера, М. С. Кагана, Л. Г. Ионина, Э. А. Орловой, В. М. Розина, Ю. У. Фохт-Бабушкина и др.

Феномен человека культуры определяется в трудах Н. А. Бердяева, П. А. Флоренского, М. М. Бахтина, В. С. Библера, Д. А. Андреева, В. А. Возчикова, Г. И. Гайсиной, К. Г. Колтакова и др. Эти работы позволяют понять процесс становления человека культуры как свободной и ответственной личности

Культурологический подход к образованию представлен в трудах Ю. М. Лотмана, М. С. Кагана, А. Я. Флиера, Л. А. Рапацкой, А. С. Запесоцкого, Н. Б. Крыловой, О. В. Гусевой и др.

Общие психолого-педагогические аспекты образования как явления культуры рассматриваются в работах таких авторов, как Ю. П. Азаров «Искусство воспитывать», Б. С. Гершунский «Менталитет и образование», Е. С. Протанская «Воспитание как диалог и формирование субъекта культуры», В. Г. Давыдов, Т. Г. Калугина, М. М. Поташник, В. И. Зинченко и других.

Практические вопросы творческого развития личности поднимаются в трудах ведущих педагогов-исполнителей, композиторов, в методических разработках преподавателей училищ и вузов таких, как Б. М. Теплов «Психология музыкальных способностей», Г. М. Цыпин «Человек. Талант. Труд», Е. Г. Гуренко «Исполнительское искусство: методологические проблемы», В. И. Горлинский «Модернизация системы музыкального образования и воспитания в современной России: актуальные проблемы переходного периода», Б. М. Неменский «Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания», К. Орф, Э. Жак-Далькроз, Б. Я. Яворский, И. В. Арановская, М. М. Берляничик, В. Ю. Григорьев, А. И. Лагутин, Е. Н. Прасолов и др. Эти исследователи затрагивают различные стороны процесса становления творческой личности не только как исполнителя – творца, но и личности, умеющей воспринимать произведения художественной культуры.

Психология творчества рассматривается в работах Л. С. Выготского, Б. Г. Ананьева, Д. К. Кириарской, В. П. Лебедевой, В. В. Медушевского, В. И. Панова и др.

Вопросы полихудожественного обучения искусству как способа формирования целостной картины мира освещаются в трудах таких ученых, как Б. М. Юсов, Л. Г. Савенкова, В. Ражников, Е. Г. Прасолов, Н. П. Коляденко и др.

Институциональные аспекты организации художественного образования и детских школ искусств, в частности рассматриваются в работах, отражающих следующие проблемы деятельности образовательных учреждений:

- управленческая и организационная деятельность образовательных учреждений культуры затрагивается в трудах Т. А. Артеменковой, Л. Г. Арчажниковой, Б. Л. Березовского, Г. Б. Брука, А. Н. Якупова и др.;

- вопросы сохранения и развития системы образовательных учреждений культуры освещаются Е. А. Александровой, П. Л. Волком, С. И. Дорошенко, А. П. Мохонько и др.;

- содержание учебного процесса в образовательном учреждении культуры анализируется в работах И. Е. Домогацкой, С. Ф. Максимовой, Г. В. Маяровской, С. Мураталиевой и др.

Для осмысления регулятивных оснований деятельности школы искусств как социокультурного института использовались нормативно-правовые документы Министерства культуры Российской Федерации, статистические данные Департамента культуры и национальной политики Кемеровской области с 1995 по 2005 годы, а также программы развития школ искусств городов Кемерово, Новокузнецк, Прокопьевск и др.

Однако в имеющейся научной литературе, посвященной различным аспектам отечественного художественного образования, как ни парадоксально, отсутствуют работы, в которых бы фундаментальная культурообразующая природа и функции школы искусств анализировались как важнейшие составляющие в реализации культуротворческого потенциала личности и воспитания учащегося как человека культуры. В научных публикациях, посвященных системе отечественного образования и роли в ней школ искусств, недостаточно полно разработан культуротворческий подход к художественному образованию, а в функциональном аспекте недостаточно проанализировано состояние художественного образования в пореформенный период, пути и выходы из современного кризиса, охватившего систему российского образования в целом.

Таким образом, **теоретическая проблема** исследования определяется тем, что в настоящее время существует пробел в системе культурологического знания о современном отечественном художественном образовании, ориентированном на воспитание человека культуры, которое необходимо при концептуализации научно обоснованных представлений о состоянии, целях, задачах и перспективах его развития.

В свою очередь, культурологический подход к исследованию художественного образования, используемый в настоящей диссертационной работе, способствует рассмотрению вопросов организации и художественной культуры в целом. При этом ставится задача разработать теоретические основания для выработки практических рекомендаций, наполняющих образовательный процесс новым культурологическим содержанием.

Объектом исследования является художественное образование как явление культуры и как культурный процесс, формирующий личность.

Предметом исследования является процесс реализации культуротворческого потенциала личности учащегося в системе художественного образования.

Цель данного исследования состоит в анализе художественного образования как явления культуры, направленного на реализацию культуротворческого потенциала личности.

Достижение поставленной цели исследования предполагает решение **следующих задач:**

- выявление имманентного культуuroобразующего характера системы художественного образования;
- анализ кризисной ситуации, сложившейся в современной культуре, и её отражение в системе художественного образования;
- исследование особенностей художественно-образовательной среды творческого развития личности учащегося;
- определение роли полихудожественного образования в осуществлении культуросообразного ценностного мировосприятия личности;
- рассмотрение качеств личности учащихся в школе искусств, необходимых в реализации их культуротворческого потенциала.

Методология исследования. Теоретическую основу исследования составляет культурологический подход, который реализуется в связи с раскрытием положения о культуросообразности развития человека как личности, как субъекта культуры, где сущность художественного образования выступает как культуротворческий процесс, основанный на создании культурной среды, в которой деятельность организована в формах культурного бытия.

Аксиологический подход в исследовании связан с рассмотрением процесса воспитания учащегося на основе обращения к ценностям национальной и мировой культуры, способствующего не только ретрансляции художественной культуры, но и формированию учащегося как активного субъекта культуры.

Эмпирический аспект исследования потребовал обращения к структурно-функциональному и к конкретно-эмпирическим методам: анкетированию, наблюдению и т. д., необходимым для выявления специфики организации художественного образования как целостной полифункциональной системы, характеризующейся нерасторжимым единством ее компонентов. Подобная целостность во многом определяется историко-культурным контекстом, характер которого был выявлен посредством сравнительно-исторического метода.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. В диссертации представлен взгляд на школу искусств не только как на образовательно-педагогическое учреждение, но как на социокультурный институт, призванный формировать, прежде всего, культурное пространство общества.

2. Рассмотрены пути модернизации школы искусств как учреждения, построенного на стратификационном, предметно-уровневом методе обучения. Предложены основные принципы возможной парадигмы художественного образования: восприятие учащегося как субъекта образовательного процесса, диалогический метод обучения, комплексный подход к изучению художественной культуры, философско-культурологическое осмысление изучения художественной культуры.

3. Определяется подход к воспитанию личности учащегося школы искусств как человека культуры, что осуществляется при развитии культуротворческого потенциала ребенка.

4. Проанализированные теории синкретиза, синтеза и интеграции различных видов искусства, рассматриваются как методологическое основание при разработке технологий развития художественного представления и образного мышления в процессе освоения произведений художественной культуры, формирования творческой фантазии, способствующих реализации культуротворческого потенциала личности.

На защиту выносятся следующие результаты и положения:

1. Ретроспективный взгляд на становление художественного образования позволяет проанализировать и осмыслить те процессы, которые происходят в художественном образовании сегодня. Исторически сложившийся процесс освоения художественной культуры определяется не только трансляцией культурных ценностей от поколения к поколению, но и развитием культуротворческого потенциала личности – процесса, тесно сопряженного с решением проблемы самоидентификации.

2. Смена «знаниевой» парадигмы художественного образования на лично ориентированную дает возможность повысить качество образования, выйти на современный уровень образовательных технологий и рассматривать школу искусств не только как образовательное учреждение, но как учреждение, дающее возможность включения в культурную жизнь, обретения культурной компетенции, расширения системы ценностных ориентаций учащихся в процессе освоения культурного пространства

3. Актуализация культурно-образовательной среды в школе искусств способствует реализации творческого потенциала детей с разным уровнем способностей. В результате инкультурации учащийся становится способ-

ным свободно ориентироваться в окружающей его культурной среде, осознавать ценность культурных форм, созданных предыдущими поколениями, находить взаимопонимание с другими людьми; формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сродство с членами данной культуры. Обращаясь к теории «мультиинтеллекта», школа искусств даст возможность реализации культуротворческого потенциала ребенка благодаря определению вида и уровня его природных способностей.

4. Одним из методологических принципов современного художественного образования, реализуемых в школах искусства, является система полихудожественного воспитания, построенная на основе взаимодействия видов искусства. Интегрированный, или полихудожественный, подход к преподаванию искусства предполагает открытие единой природы всех видов искусств и опирается на природную полихудожественность ребенка, что позволяет ему, кроме доминантного вида деятельности, осваивать разнообразные виды художественного творчества, постигать целостность культуры. Именно такой подход является основой воспитания личности как человека культуры.

5. Доминанты абстрактно-идеальной модели выпускника современной школы искусств и ее параметры включают в себя не только знания, умения, навыки, но и показатели личностного развития учащегося: ориентацию на общечеловеческие ценности, широкую эрудицию, потребность в непрерывном образовании, нравственное самоопределение, способность к творчеству и саморазвитию, ценностное восприятие произведений художественной культуры, связанные с компонентами необходимыми для реализации культуротворческого потенциала личности (креативные, когнитивные, аксиологические, праксеологические).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в работе представлена система аргументов в пользу взгляда на школу искусств как учреждения, прежде всего ориентированного на решение культурологических задач, связанных с инкультурацией личности. Обращение к культуротворческой парадигме в исследовании художественного образования позволяет расширить представление о динамике не только образовательных процессов, но и культуры в целом.

Теоретическое значение работы состоит также в раскрытии содержания современного процесса изменения парадигмы художественного образования, связанного с переходом от «наполнительной» модели к культуротворческой, способствующей актуализации образовательных потребностей личности в современной культуре.

Практическое значение исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы в планировании и определении стратегии развития школ искусств и системы образования в сфере культуры и искусства как на федеральном, так и на региональном уровнях в контексте общекультурной динамики. Результаты исследования могут быть использованы в практической работе руководителей, педагогических работников детских школ искусств, а также в деятельности работников муниципальных органов управления культуры.

Материалы диссертационной работы, ее основные положения и выводы могут быть использованы также при разработке и чтении в вузе курсов культурологии, теории и истории культуры, педагогики, социологии образования. По результатам исследования автором разработан спецкурс «Школа искусств как социокультурный институт».

Апробация работы. Основные положения диссертационного исследования представлены на следующих конференциях: Всероссийской научной конференции «Вторые Кузбасские философские чтения» (Кемерово, 2002), VII Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (Томск, 2003); Всероссийской научной конференции «Человек и мир человека» (Рубцовск, 2004); Всероссийском научно-практическом форуме «Искусство учит, объединяет, воспитывает» (Чебоксары, 2004), Межрегиональной научно-практической конференции «Детское художественно образование: новые концепции и подходы» (Новосибирск 2004), Межрегиональной научно-практической конференции «Реструктуризация сельской школы: опыт, проблемы, перспективы» (Кемерово, 2005), Всероссийском фестивале молодежи и студентов творческих вузов «Фольклорные студии» (Кемерово, 2006), Межрегиональной научно-практической конференции «Актуальные проблемы социокультурных исследований» (Кемерово, 2008).

По результатам исследования опубликовано 9 авторских научных работ.

2. ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность выбранной темы исследования, формулируются цель, задачи работы, раскрывается научная новизна диссертации.

Первая глава «Динамика художественного образования в контексте культурного пространства России XX века» посвящена культурологическому обоснованию художественного образования, анализу кризисной ситуации, возникшей как в обществе, так и в культуре, и рассмотрению возможных путей модернизации художественного образования.

В первом параграфе «Историко-культурологические аспекты становления системы художественного образования в культуре России XX века» дается характеристика институционального определения художественного образования, представленного в официальных документах Министерства культуры Российской Федерации, а также анализ определенных исследователей этого процесса, рассматривающих художественное образование как самостоятельное социокультурное явление.

Художественное образование с культурологических позиций рассматривается как социокультурный феномен, понимаемый как единство культуротворческой деятельности индивида, развития социума и культурной преемственности. Способность индивида к культуротворчеству позволяет не только осваивать, но и создавать культурные ценности. В процессе художественного образования происходит осмысление того, что уже стало достоянием общества, но пока еще не известно ребенку. Поэтому важным является формирование тех качеств, знаний и навыков, которые сделали бы индивида «своим» в пространстве художественной культуры.

Художественное образование рассматривается как процесс не только образовательный, но и воспитательный. Доказывается, что целью художественного образования является не только приобретение специальных знаний, но и становление личности человека, его характера, мироощущения, интеллектуальной и эмоциональной сферы. Именно школа искусств является тем учреждением, предназначение которого – развитие мотивации личности к познанию, творчеству и воспроизводству художественной культуры. В освоении результатов культурной деятельности человечества, в возможности творить мир, в осуществлении способов инкультурации и заключается культуротворческая парадигма художественного образования. Поэтому художественное образование ориентировано не только на процесс подготовки профессионалов, но и на формирование аудитории, подготовленной к восприятию и освоению продуктов художественно-культурной деятельности.

Функции художественного образования, связанные с воспроизводством культурных ценностей, одновременно рассматриваются и как человекотворческие, и как адаптивные. Выполняя эти функции, художественное образование является средством накопления и актуализации образцов художественной культуры общества. Кроме того, в художественном образовании содержится потенциал эстетического воздействия на учащихся, которое тем выше, чем более развит уровень восприятия художественной культуры. Эстетические переживания в восприятии художественной культуры являются важными составляющими процесса воспитания, который

неотделим от процесса художественного образования. Умение воспринимать произведения художественной культуры, воспитание ребенка как «человека культуры» является и культурологической функцией детской школы искусств

Художественное образование в России издавна развивалось по двум направлениям. Кроме отечественной традиции, берущей свое начало в культуре Московской Руси, оно уходит своими корнями в европейскую культуру. Поэтому, рассматривая культуротворческие процессы, происходящие в художественном образовании сегодня, мы обращаемся к античной философии, которая стала фундаментом всей европейской науки и культуры. Рассматривая историческую взаимосвязь образования и культуры, представленную в трудах философов эпохи Возрождения, Нового времени, немецкой классической философии, мы понимаем эти процессы как две неразрывные сферы, через которые осуществляется процесс становления и развития человека.

Ориентирование на всестороннее развитие учащихся существовало в музыкальной педагогике Европы уже в XVII–XVIII веках. Такая синкретичность обучения предопределяла высокий развивающий эффект преподавания, вела к освоению широкого круга профессий. В семьях русской аристократии обучение детей музыке, иностранным языкам, танцам было обычной практикой.

Синкретичность образования в ряде стран сохраняется и сейчас. Такова образовательная система в Индии, Японии, многих странах Европы.

В русской культуре сеть учебных заведений, осуществлявших художественное образование, сформировалась к концу XVIII века, когда на смену крепостным школам пришли частные и государственные учреждения. Поскольку лежащая в основе отечественного художественного образования русская православно-ориентированная философия была направлена на преобразование мира, на очищение, спасение личности, то уже в XIX веке проявилось стремление русских педагогов рассматривать образование не формально, как род службы, а как область духовной культуры.

Преобразования советского времени поставили перед художественным образованием задачу, в которой искусство рассматривалось как одно из важнейших средств воздействия на человека, формирование его отношения к социальным явлениям

В 60–70 годы XX века логика развития художественного образования потребовала модернизации традиционной системы, создания новых учреждений – детских школ искусств, которые в малых городах и сельской местности стали центрами эстетического воспитания, и в которых скон-

центрировались все мероприятия, связанные с пропагандой искусства. В школах искусств обрели свою жизнь идеи массового художественного образования и воспитания школьников, заложенные Б. В. Асафьевым, Б. Л. Яворским, С. Т. и В. Н. Шацкими. Ставшее возможным развитие синтетических жанров способствовало формированию сознания, способного воспринимать не только отдельные виды искусства, но и художественную картину мира в её целостности.

Благодаря развитию синтетического творческого мышления, воспитанию вкуса, ориентированного на восприятие контекста художественной культуры, у ребенка формируется установка, культуросообразная современному обществу. По сути своей школа искусств готовит учащегося к оптимальному чувственно-эмоциональному и интеллектуальному включению в реальную жизнь своего общества и всего человечества, поскольку именно образование является наиболее сильным фактором формирования картины мира человека.

Во втором параграфе «Кризисные тенденции культуры в динамике художественного образования в России конца XX – начала XXI века» анализируются явления жизни общества, вследствие которых проявились кризисные тенденции в культуре.

Индустриальное общество, породив глобальный кризис, потребовало изменение самого человека, его мировосприятия, сознания, нравственных установок. Согласно О. Шпенглеру, кризис не есть стадия перед новым процветанием, он является завершением цикла, окончательным угасанием культуры. Можно сказать вслед за Шпенглером, что наличие кризисов – это закон всемирной истории. Все великие конфликты мирозерцания, политики, искусства, науки, чувства происходят под знаком противоположности культуры и цивилизации

Другая точка зрения на кризис представлена в работах П. А. Сорокина, который определяет кризис как поворотный момент человеческой истории, когда одна форма культуры исчезает, а другая проявляется. Диагноз нашего времени, к которому приходит П. Сорокин, – это кризис социальной, политической, экономической организаций, имманентный западному обществу в целом. Все эти стороны жизни взаимозависимы, и в случае изменения одной из них остальные неизбежно подвергаются схожей трансформации.

Сегодня на уровне государственной политики наблюдается недооценка культуры как консолидирующего фактора и важнейшего ресурса духовного преображения России. Исходя из теории кризиса П. Сорокина, культура не только отражается в образе жизни и умонастроении людей,

но и сама выражает объективную действительность. Индустриальное общество, меняя сознание людей, меняет и преобладающую в обществе систему культуры, открывая новые ценности и меняя форму культуры. Вопреки диагнозу Шпенглера и его последователей, культура не умирает, а открывает новые потенциалы, новые формы, примером тому является массовая культура.

Как самостоятельное явление массовая культура индустриального общества стала развиваться, в первую очередь, в качестве рынка сбыта для бизнеса, специализирующегося в области развлечений. Акцент в ней делается не на создании новых художественных ценностей, а на потреблении созданных. Усвоение культуры осуществляется на уровне развлекательных мероприятий, исключая активное участие человека (кино, телевидение, массовые и спортивные зрелища). Особенно заметно превращение культуры в объект потребления в сфере искусства, так как оно превращается из способа самовыражения в способ получения дохода, начинает подчиняться экономическим соображениям. Творец озабочен не тем, чтобы донести до зрителя свое видение мира, а соответствовать вкусу покупателя и соответствовать уровню его восприятия.

Общая кризисная ситуация в обществе не могла не вызвать кризис и в художественном образовании, где проявились такие следствия кризисных тенденций, как экономические трудности, несовершенство законодательной базы, нехватка кадров, недостаточное материальное и методическое обеспечение учебного процесса и т. д.

Кроме того, наблюдается разрушение престижа художественного образования, утрата интереса к получению знаний. Поэтому одной из важнейших проблем последнего десятилетия стала проблема сохранения и развития системы художественного образования. В связи с экономической политикой государства постоянно возникает угроза закрытия школ искусств или передачи их в органы управления образования, что уже происходит в некоторых регионах страны.

Одной из причин низкой эффективности школ искусств является то, что они решают задачи не столько общего художественного образования, сколько нацеливают преподавателя на достижение отдельными воспитанниками элитарного уровня, что приводит к системе натаскивания обучаемых на конкурсные программы, приводит к одностороннему технологическому развитию в ущерб широкому культурно-художественному воспитанию учащихся.

Кризисная ситуация, возникшая в современной культуре, требует поиска конкретных решений для выхода из кризиса, в том числе смены

общей парадигмы образования. Новая парадигма образования в противовес «наполнительной» модели должна быть ориентирована на становление человека в культуре, на раскрытие его глубинных способностей

Одним из путей построения новой образовательной парадигмы является развитие новых форм образовательного процесса, например, замена классно-урочной формы обучения на стратификационную, как предлагает академик М. М. Поташник. Дети, обучающиеся в школе искусств, как правило, имеют творческие способности, но эти способности различны, как различен и их уровень. Поэтому школа искусств должна создавать учащимся такие условия, чтобы возможность выбора совпадала с индивидуальными возможностями ребенка, тем самым давая ему шанс на всестороннее художественное развитие. Деление учащихся можно рассматривать не только по выбранной специальности: инструментальной, хореографической, вокальной и т. д., но и по уровню изучения дисциплин. Задача стратификационного или предметно-уровневого обучения – дать возможность учащемуся выбрать предметы, которые он мог бы осваивать более углубленно, и предметы, изучаемые им для общего развития или ознакомления.

Поэтому можно сказать, что кроме негативных явлений, кризис вызвал трансформационный процесс в системе художественного образования, заставив её видоизменяться и приспособливаться к новой действительности.

Принимая во внимание точку зрения на кризис П. Сорокина, следует отметить, что кризис общества, вызывая смену форм культуры и сознания людей, несомненно, затрагивает и художественную культуру, но в художественном образовании трансляция культурных ценностей является обязательной составляющей. Поэтому художественное образование, восприняв новую образовательную парадигму, остается, прежде всего, транслятором тех культурных ценностей, которые проверены временем, поскольку формирование личности должно, в первую очередь, основываться на культурном опыте прошлого.

Во второй главе «Реализация личности учащегося как человека культуры в культурно-образовательной среде школы искусств» вводится понятие культурно-образовательной среды, даются определения культуры, обосновывающие такое понятие, как «человек культуры», а также характеризуются процессы формирования личности выпускника школы искусств как конечного результата деятельности этого вида образовательного учреждения. Приводятся качественные характеристики личности выпускника, соответствующие понятию человека культуры.

В первом параграфе «Культурно-образовательная среда определения и реализации творческих способностей личности учащегося в школе искусств» анализируется среда школы искусств, необходимая для определения и реализации творческого потенциала личности учащегося, которая является источником познавательной, культурной информации. Благодаря вхождению в среду школы искусств, дети активно включаются в процесс инкультурации, осознают свою культурную идентификацию.

Творческая среда, создавая предпосылки для определения предрасположенности человека к тем или иным видам деятельности, способствует выявлению и реализации способностей, а также возможности личного роста учащихся.

Обучение детей с разным уровнем способностей и разного возраста возможно при условии внимания к личностным достижениям каждого ученика. Для этого необходимо создание условий для творчества не только талантливых детей, но и детей со средним и низким уровнями способностей. Специально организованная среда должна способствовать освоению пространства жизнедеятельности ребенка, развитию целостного восприятия культуры как универсальной картины мира.

Именно среда школы искусств является одним из инструментов, который способствует раскрытию врожденных творческих способностей детей. В параграфе рассматриваются дидактические принципы А. Дистервега, в одном из которых говорится о том, что у кого отсутствуют задатки к известному занятию, знанию или искусству, тот не может быть образован для этого занятия или искусства. Поэтому, согласно принципу А. Дистервега, главная цель школы искусств состоит в том, чтобы выявлять, раскрывать, возвращать и помогать реализации врожденных способностей ребенка.

В советской психологии бытовало мнение, что способности возникают не от рождения, а формируются под влиянием среды, условий общественной жизни и воспитания. Такова была теория Л. С. Выготского и ряда других советских психологов.

В параграфе рассматривается альтернативная теория «мультиинтеллекта» Х. Гарднера, согласно которой уже в детском возрасте обнаруживаются весьма несходные природные склонности и склад ума. Систематизировав свои наблюдения, Х. Гарднер создал теорию мультиинтеллекта, разделив способности на девять видов. Каждый из нас наделен всеми способностями, но лишь одна или две из них у отдельного человека могут быть развиты сильнее. Наиболее правильным мы считаем трактовать предложенные Гарднером виды интеллекта именно как способности, то есть

операционные системы, максимально приспособленные к освоению той или иной деятельности.

Все наши способности специфичны и действуют в определенной области. Смешивая их в разных пропорциях, природа получает все многообразие наших дарований. Поэтому важно тестирование ребенка при поступлении в школу искусств для определения вида способностей и оказания помощи родителям в выборе того вида искусства, к которому наиболее предрасположены физические и психологические операционные системы ребенка.

Современная психология творчества разделяет термины «способность», «одаренность» и «талант». Крупный российский психолог С. Л. Рубинштейн говорил о том, что способности – это операционный аппарат человеческого сознания, помогающий ему системно воспринимать информацию, анализировать её и строить нужные алгоритмы действий. Способности не равны приобретенным с их помощью умениям, они лишь объясняют скорость и качество овладения этими умениями и объясняют различия между людьми.

«Одаренность» Д. К. Кирнарская определяет как термин, обозначающий выдающихся детей, требующих к себе повышенного внимания и особых образовательных подходов. Д. К. Кирнарская в своей теории доказывает, что способности не равны таланту, с помощью которого рождаются высочайшие достижения человечества. Талант не возникает из способностей и не является их высшей ступенью, а представляет собой иное, интегративное и многокомпонентное психическое свойство. Каждый талант обладает набором своеобразных качеств: операционных, креативных, эмоциональных. Отсюда вытекает редкость таланта, его уникальность.

Таким образом, школа искусств решает задачу обучения детей разного уровня одаренности:

- 1) одаренность явная, проявленная;
- 2) одаренность возрастная, то есть ребенок проявляет одаренность в определенном возрасте;
- 3) одаренность скрытая, то есть одаренность, которая по каким-либо причинам не проявила себя.

Для каждого вида одаренности свойственны свои виды деятельности и способы её реализации. Этим определяется необходимость в школе искусств психолога. Об этом же говорят и результаты анкетирования, проведенного нами среди преподавателей школ искусств. Причем психолог нужен не только для определения вида и уровня способностей ребенка, но и для решения практических задач, таких как преодоление страха перед вы-

ступлением на сцене, выстраивание необходимых взаимоотношений преподавателя с учеником, выявление причин утраты заинтересованности в обучении, возрастных особенностей ребенка. Возможно, дети, у которых отсутствует интерес к занятиям музыкой или рисованием, заняты не своим делом, а в школе некому дать рекомендацию, какой вид творчества соответствует врожденным данным конкретного ребенка. Делается вывод, что, исходя из разного уровня и вида способностей, необходим дифференцированный подход к обучению. Сюда входит не только создание программ разного уровня сложности, но и создание учреждений разного вида и типа, ориентированных на формирование разного вида мышления и разного вида профессиональных навыков.

Выявление и реализация способностей при помощи художественного образования – это способ познать себя, научиться воспринимать новое и осваивать новые идеи и действия, не бояться перемен и всегда действовать сообразно обстоятельствам. Именно художественное образование больше чем какое-либо другое способствует достижению названных целей.

В свою очередь культурно-образовательная среда оказывает влияние на проявление способностей. Эта среда формируется с помощью многообразия качественных средств различных дисциплин культурологического цикла, она предполагает активную деятельность участников образовательного процесса, создает пространство для общения детей и взрослых, формирует внутреннее культурное пространство личности.

Во втором параграфе «Роль полихудожественного образования в формировании целостного восприятия культуры» рассматривается проблема соотношения, взаимосвязи, взаимодействия между искусствами, их взаимовлияния, поскольку виды искусства не существуют сами по себе, а связаны с множеством явлений общественной жизни, отражением целостной картины мира.

Прослеживается историческая закономерность становления художественной культуры: единство процессов, протекающих в разных видах искусства, формирования таких общих для них понятий, как ритм, пространство, пропорции, динамика и т. д. Отнесем сюда также развитие видов искусств от первобытного синкретизма слова, музыки, пантомимы до независимых форм художественной деятельности, возникших в процессе освоения окружающего мира. Каждое искусство стремится выразить и развить то, что является его неповторимой особенностью, а с другой стороны – использовать опыт и достижения других видов искусства, расширить свои возможности и границы. XX век стал веком интеграции искусств, которые развиваются в тесной взаимосвязи. Обучение изолирован-

ному виду искусства вне контекста художественной культуры обедняет его смысловую и культурную ценность.

Изучая художественную культуру в комплексе, получая полихудожественное образование, учащиеся школ искусств приобретают знания о разных стилях, жанрах, исторических этапах становления художественной культуры в целом и её взаимодействии с эволюцией общества. Интенсивно развивающееся направление педагогики – полихудожественное развитие личности – дает возможность изучения комплекса искусств как необходимого компонента образованного человека. В педагогике искусства сегодня получает развитие положение о том, что имеющиеся у человека образы-представления, взятые из отдельных видов искусства (музыки, изобразительных искусств, литературы и т. д.), при помощи творческого воображения способны интегрироваться в иную художественную целостность, новый художественный образ. Художественный язык стал заимствовать средства творческой выразительности из разных видов искусства, обогащаясь при этом сложными и необычными образами. Если рассматривать образ в его прямом, примитивном стиле, то, по мнению А. Ф. Лосева, это механическое отражение чувственных вещей в сознании. Но развитое художественное мышление многообразно, индивидуально и субъективно, поэтому различны возникающие при полихудожественном восприятии образы. Только развив у учащихся творческую способность воспринимать произведения искусства в его целостности, можно рассчитывать, что полихудожественное образование будет активно способствовать становлению индивидуальности учащегося как исполнителя, творца, грамотного слушателя и зрителя.

Далее рассматривается исторический опыт применения в художественной педагогике взаимодействия искусств как способа обучения и воспитания. Еще Д. Тартини советовал своим ученикам подписывать под нотами строки сонетов. Развитие идеи триединства музыки, жеста и слова получило в работах Э. Жак-Далькроза. Его идеи воплотились в эвритмике – принципе воспитания единства слуховых и телесных ощущений. Продолжил эту тенденцию в своей музыкально-педагогической системе К. Орф, который культивировал идею, что ощущение единства музыки, слова и движения естественно в раннем возрасте и позволяет скорректировать односторонность профессионального развития. В отечественной педагогике заслуживает внимания опыт выдающегося музыкального педагога Б. Я. Яворского, придававшего большое значение спонтанному выражению творческого начала в речевых, двигательных, живописных, музыкальных импровизациях.

Академик Б. М. Юсов вводит понятие «доминантная художественная деятельность», выступающая основой художественного образования, на которую наращиваются субдоминантные виды искусства. Исходя из этого положения, проанализированы учебные планы детских школ искусств. Сделан вывод, что традиционное обучение в школах искусств – монохудожественное, ограниченное одним видом искусства, что отражено в учебных планах Министерства культуры СССР 1988 и 1996 гг. Попытка раздвинуть эти рамки сделана в учебных планах нового поколения, предложенных Министерством культуры РФ в 2001, 2003, 2005 гг. В этих документах вводятся смежные виды искусств в качестве предметов по выбору.

Интегрированный, или полихудожественный, подход к преподаванию искусства предполагает единую природу всех видов искусства и опирается на природную полихудожественность ребенка, что позволяет ему кроме доминантного вида деятельности осваивать разнообразные виды художественного творчества и постигать целостность культуры.

Таким образом, при усвоении в процессе обучения художественной культуры как формы синтеза искусств, формируется духовно и интеллектуально целостная личность человека культуры

В третьем параграфе «Человек культуры как цель и результат деятельности школы искусств» рассматриваются проблемы становления человека культуры и реализации его культуротворческого потенциала через формирование определенных качеств личности. Логика понимания художественного образования в настоящее время связана с понятием «образование личности», которое рассматривается как процесс деятельности самого учащегося, сотворения и развития собственной индивидуальности. По мере роста ребенка образование становится самообразованием, т. е. образованием самого себя. Существованием в каждом человеке стремления к творчеству как естественному двигателю культуры, как потребности человека творчески осмысливать действительность М. С. Каган объясняет путь к духовному развитию личности. Таким образом, обращение образования к культуре – это стремление перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», которое позволило выявить взаимосвязь образования, культуры, искусства и личности.

Поэтому для обоснования такого понятия, как человек культуры, нами выбраны два подхода к определению культуры: деятельностный и аксиологический. Исходя из аксиологического подхода, человек культуры – это, прежде всего, свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры и ориентированию в мире духовных ценностей –

личность, способная осуществлять свободный выбор своей жизнедеятельности и способов своего развития. Исходя из деятельностного подхода, предложенного М. С. Каганом и В. М. Межуевым, освоение культуры есть творческая деятельность человека. Человек культуры, являясь субъектом культуры, как личность духовная испытывает потребность в реализации своих сущностных сил в социокультурной деятельности, познании и самопознании.

Понимание ценностной ориентации художественного образования как регулятивного компонента культуры в последнее время стало предметом многих исследований, поскольку культуротворческая парадигма образования отводит ему роль информационного средства обучения, способствующего самореализации, самоутверждению, то есть воплощению потребности личности в культуротворческой деятельности.

Если развивать мысль М. М. Бахтина о том, что освоение культуры – это всегда диалог, то в складывающейся культурной ситуации особенность диалогичности художественного образования заключается не только в формировании восприятия множественности культур, но и диалогичности педагогического процесса, когда на смену монологической педагогике трансляции приходит педагогика диалога субъектов образовательного процесса – преподавателя и учащегося. Становление ребенка как «человека культуры» в процессе художественного образования – процесс отношений субъект – субъектный, проходящий в деятельностно-коммуникативной форме. Поэтому от личности преподавателя во многом зависит формирование взаимоотношений с учащимся, его интерес к овладению знаниями, уровню их освоения. Благодаря диалогичности цепочки учитель – ученик, субъектность ребенка приобретает такие черты, как стремление к контакту, эмоциональному самовыражению, развитие творческой активности, что способствует реализации своей индивидуальности быть не только потребителем, но и творцом культуры.

В процессе освоения пространства культуры у ребенка складывается такое мировоззрение, которое можно считать культуротворческим. Культуротворческое мировоззрение не является отдельной чертой характера, а представляет собой интегральное качество, которое включает в себя комплекс эмоциональных и интеллектуальных свойств. О. С. Средюк выявляет такие элементы культуротворческого мировоззрения: аксиологический – умение понимать и ценить художественную культуру, иметь собственные ценностные ориентации, поскольку выбор ценностей – необходимое условие культурной самоидентификации; праксеологический – умение пользоваться плодами культуры, иметь социальные навыки общения с предмета-

ми культуры; креативный – участвовать в развитии культурогенных процессов через собственное творчество; аффективный – эмоциональное отношение к произведениям искусства и культуры, наличие эмоционального опыта, способность получать наслаждение от общения с художественными произведениями. Мы считаем, что к этому перечню необходимо добавить когнитивный элемент мировоззрения, который дает возможность через приобретенные знания совершенствовать личностную культуру и применять полученные знания для понимания окружающего мира.

Вплощаясь в деятельности учащихся школ искусств, культуротворческое мировоззрение включает в себя синтез как общекультурных, так и специальных знаний, необходимых для культурно – художественной деятельности. Основные аспекты культурно-художественной деятельности, разработанные Л. Г. Арчажниковой, включают ориентационный, мобилизационный, информационный, коммуникативный, интеллектуальный, эмоциональный, исследовательский, художественно-творческий компоненты. Эти компоненты дают возможность учащемуся реализовать свой целевой выбор в области деятельности, связанной с освоением ценностных ориентаций через приобретение собственного культурного опыта.

Бесспорно, что результат образовательного процесса в детской школе искусств – выявление и формирование культуротворческого потенциала личности выпускника – складывается в процессе приобщения к художественной культуре общества и является важной частью общих требований к содержанию художественного образования. Уровень подготовки выпускника – это достигнутая степень индивидуального развития, сформированности определенных качеств личности и способностей решать разнообразные задачи определенной степени сложности. Следовательно, понятие «выпускник» не сводится к объему усвоенных знаний, умений и навыков, а включает опыт творческой деятельности по решению новых проблем, требующих самостоятельности и заинтересованности. Делая вывод из изложенных в нашем исследовании данных, можно отметить, что в сложившуюся схему личности выпускника детской школы искусств вошли следующие составляющие: мотивационная, адаптационная, гносеологическая, гуманистическая.

Рассмотренные нами качества выпускника школы искусств совпадают с тем образом человека культуры, который дают выдающиеся русские философы Н. А. Бердяев, П. А. Флоренский, Д. А. Андреев. Суммируя приведенные качества, можно сделать вывод, что выпускник детской школы искусств как конечный результат процесса художественного образования и воспитания, направленного на развитие культуротворческого потенциала,

является человеком культуры. Формируясь как человек культуры, учащийся школы искусств учится понимать и ценить многообразие художественной культуры как общечеловеческой ценности. Кроме умения воспринимать культурные ценности, выпускник школы искусств также приобретает специальные знания и умения, дающие не только возможность творческой реализации и профессионального определения, но и возможность постоянного самообразования и самовоспитания.

В Заключении подводятся основные итоги исследования.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Сабелева, О. В. Полихудожественное образование как метод интегрированного обучения в школе искусств [Текст] // Омский научный вестник / Омский государственный технический университет. – Омск, – № 8 (45). – 2006. – С. 302–305

2. Сабелева, О. В. Толерантность художественного образования [Текст] // Вторые Кузбасские философские чтения: Материалы Всероссийской научной конференции. – Кемерово: ИНТ, 2002. – Т. 2. – С. 42–44.

3. Сабелева, О. В. Культурологические и социализаторские функции детской школы искусств [Текст] // VII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: Материалы конференции. – Культурология, философия, социология и политология. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2003. – Т. 5. – С. 84–87.

4. Сабелева, О. В. О модернизации художественного образования в современных условиях [Текст] / О. В. Сабелева, Г. С. Баранов // Человек и мир человека: Сборник трудов Всероссийской научной конференции. – Рубцовск: Рубцовский индустриальный институт, 2004. – С. 34–40

5. Сабелева, О. В. Культурологические основы взаимодействия искусств в процессе художественного образования [Текст] // Искусство объединяет, учит, воспитывает. Сборник научных трудов. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2004. – С. 204–206.

6. Сабелева, О. В. Роль детской школы искусств в формировании образовательного пространства современной России [Текст] // Культура и коммуникации: глобальные и локальные измерения / под общ. ред. д-ра филос. наук Ю. В. Петрова. – Томск: Издательство научно-технической литературы, 2004. – С. 320–321.

7. Сабелева, О. В. Формирование личности выпускника школы искусств как результат художественного образования [Текст] // Реструктуризация сельской школы: опыт, проблемы, перспективы. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2005. – Т. 1. – С. 257–261.

8. Сабелева, О. В. Полихудожественное образование как основа для воспитания человека культуры [Текст] // Реструктуризация сельской школы: опыт, проблемы, перспективы. – Кемерово: КРИПКиПРО, 2005. – Т. 2 – С. 289–293.

9. Сабелева, О. В. Качественные изменения художественного образования в современном обществе [Текст] // Культура как предмет комплексного исследования / Кемеровский государственный ун-т культуры и искусств. – Кемерово: КемГУКИ, 2005. – С. 96–100.

Подписано к печати 28.10.2008. Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс».
Отпечатано на ризографе. Уч.-изд. л. 1,3 Тираж 100 экз Заказ № 176

Издательство КемГУКИ 650029, г. Кемерово,
ул. Ворошилова, 19. Тел 73-45-83