

ИСКУССТВО

VITA
BREVIS,
ARS LONGA

№ 13 / (469) УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ МХК, МУЗЫКИ И ИЗО
АВГУСТ / 2011 Подписные индексы по каталогу Роспечати «Газеты. Журналы»: 32584 (инд.), 32585 (орг.), 26110 (электронная версия)



СПЕЦВЫПУСК

Освоение
культурного
наследия

В номере:

Образование
как входение
в культуру 2

Многоканальная модель
освоения культурного
наследия 7

Стратегия визуальной
коммуникации 11

Образовательное
путешествие как
педагогический
метод 16

Работа в музейном
пространстве 20

Ученические
проекты 24

Работа с культурным
наследием
в виртуальном
пространстве 28

Авторы
всех статей номера:

Любовь
ВАНЮШКИНА,
доктор педагогических наук

Елена
КОРОБКОВА,
кандидат педагогических наук,
Санкт-Петербург

Образование как ВХОЖДЕНИЕ В КУЛЬТУРУ

(2) С. ПОЛЮТИН
Петербургский Вавилон
2005

От Человека образованного — к Человеку культуры

Любой учитель «Мировой художественной культуры» совершенно точно знает, что «рассказывать об искусстве» дело не только весьма трудное, но и чаще всего малоэффективное. Искусство требует самого искусства — непосредственного общения, диалога с произведениями. Именно поэтому мы начинаем разговор о культурном наследии и способах его освоения с обращения к произведению, которое, несомненно, знакомо большинству наших собеседников (1).

О чем оно? Вот что лежит на поверхности. Картина написана на сюжет библейской притчи о Вавилонском столпотворении. Она повествует о жителях древней столицы Месопотамии, которые после Всемирного потопа захотели возвести башню до небес, надеясь, что она спасет их от любых неприятностей. На строительство пришло множество народа, быстро сумевшего высоко поднять грандиозное сооружение над землей. Но Бог, разгневанный их дерзостью, решил воспрепятствовать работе и «смешал языки». Люди перестали понимать друг друга, воцарилась великая паника, полный беспорядок, и башня так и осталась недостроенной. Говорят, что до сих пор в каждом городе можно найти обломки камней этой башни.

Но ограничивается ли этим смысл картины? Вполне очевидно, что сколько зрителей — столько и версий, гипотез, предположений... Одно из возможных ее прочтений — предостережение художника человечеству. Если под действием центробежных сил разобщенность людей будет усиливаться, то в конце концов они действительно разучатся понимать друг друга. И эти опасения, высказанные почти четыреста лет назад, вполне оправдались: многие века люди «разбрасывали камни», строили свои миры — маленькие вавилонские башни, с вершины которых открывается не безграничное пространство, а лишь башня ближайшего соседа.

Однако мудрость библейской притчи заключается в том, что она дарит надежду: многие люди, покидая Вавилон, уносили с собой камни на память о том времени, когда **мир и люди были едины**, в надежде, что эти камни когда-нибудь еще пригодятся.



Возможно, что именно сегодня наступило время «собирать камни» и складывать из разрозненных фрагментов то единое пространство жизни человека, которое мы называем культурой. И, как всегда, это первыми почувствовали творцы искусства. Вот еще одна Вавилонская башня, но уже нашего времени. Ее автор — современный петербургский художник С. Полютин (2).

Трудно определить, когда и где разворачивается действие произведения. На первый взгляд, в Петербурге XVIII века, но погружение в этот странный мир порождает ощущение перетекания пространства и времени. Однако заметить эти метаморфозы способен только тот, чье представление о мире не ограничивается высотой собственной «вавилонской башни».

Стремительные процессы формирования единого пространства культуры отражаются не только в искусстве. В *сфере экономики* обычным явлением стали транснациональные корпорации и международная торговля, в объединенной Европе существует единая валюта, иностранные инвестиции поступают в российскую экономику, и даже возникают целые поселения иностранных рабочих в российских городах.

В *сфере массовой коммуникации и информации* самая очевидная примета времени — развитие разнообразных средств коммуникации и тотальный обмен информацией, следствием чего является расширение информационного пространства, что приводит к формированию универсального языка общения.

В *социальной сфере* — свобода перемещения и общения людей дает им возможность чувствовать себя гражданами мира.

(1) ПИТЕР БРЕЙГЕЛЬ
СТАРШИЙ
Вавилонская башня
1654



На CD-диске вы найдете
приложения к материалам номера

Все это явственно свидетельствует о том, что земля становится **единым открытым поликультурным пространством** и человеку предстоит научиться в нем жить. Дать опыт существования в этом интегративном пространстве культуры — миссия школы. Но для начала школа должна осознать себя частью культуры, пересмотреть собственное отношение к целям и ценностям образования в соответствии с логикой культуры.

До середины 1980-х гг. образовательная сфера рассматривалась как **самостоятельная и самодостаточная система**. А.Г. Асмолов охарактеризовал ее как **«образование внутри образования»**. Развитие данной сферы происходило исключительно за счет собственных ресурсов: разработки новых программ, корректировки учебных планов, введения новых учебных дисциплин и пр. Этот путь оказался тупиковым, поскольку внутренние ресурсы не безграничны и рано или поздно приводят к «перегреву» и сбою всей системы.

В начале 1990-х гг. образование перестало восприниматься как замкнутая и самодостаточная система. Сегодня **образовательная сфера** рассматривается как часть других мегасистем, прежде всего культуры. Таким образом, сложилась принципиально новая модель — **«образование внутри культуры»**.

Подобные идеи еще на рубеже XIX–XX вв. высказывал С.И. Гессен, обосновывая тесную связь между культурой и образованием, а цель образования он видел в приобщении к ценностям культуры. В конце XX в. сходную позицию отстаивал В.С. Библер, высказавший тезис о необходимости перехода от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Современная педагогическая наука, базируясь на этих идеях, творчески развивает их, трактуя **образование как незавершенный и непрерывный процесс освоения культурного наследия — восхождение к культуре**.

Сложность проектирования модели образования в логике культуры состоит не столько во внешних факторах, сколько в осознании внутренних глубинных противоречий, существующих между двумя системами: современной культурой и современным образованием, а главное — в поиске путей их преодоления.

Противоречие первое: культура целостна, а образование предметноцентрично.

Понятием «культура» современная философия определяет «все, что люди делают с собой и с миром, не проводя различия между текущей, переменчивой, свободно подвижной частью культуры и другой ее частью, которая... апеллирует к универсальным ценностям» (П. Козловски. Культура постмодерна).

Иными словами, пространство культуры включает все сущее: шедевры и массовую продукцию, артефакты прошлого и настоящего, «предметы» почитания миллионов и вещи, наделенные ценностью лишь для одного. Но, несмотря на пестроту и неоднородность всех компонентов культуры, она — органична и целостна. Подобно тому как разрозненные фрагменты жизни на фресках-мозаиках Льюиса Лаво, подчиняясь замыслу художника, складываются в целостный образ (3), из хаоса явлений, понятий, событий, артефактов рождается феномен культуры.



(3) ЛЬЮИС ЛАВО
Адам. Одна кровь, много национальностей
1997

Уже более тридцати лет назад французский исследователь А. Моль сравнил современную культуру с экраном телевизора, на котором в произвольном порядке мелькают разные сюжеты: новости, музыка, спектакль, публицистика, философия, религия... Их выбор определяет

зритель, переключая каналы так, как ему вздумается, при этом не особенно заботясь, чтобы все, что он видит на экране, составляло целостную картину.

Однако феномен культуры новой эпохи как раз в том и состоит, что это единство рождается как результат соединения множества сопрягающихся, но достаточно дискретных фрагментов, не имеющих строгих границ. Возникновение порядка из этого хаоса обусловлено типом мышления и сознания современного человека, который ставит в центр познания не конкретные факты, сведения, понятия, сгруппированные по областям знания, а культурные явления и доминанты, которые, подобно магниту, притягивая и соединяя отдельные фрагменты культуры, «сцепляют» их с другими.

Классическая же модель школьного образования, которая и сегодня остается господствующей формой организации учебного процесса, по-прежнему основывается на педагогической идее сведения содержания образования к знаниям, структурируемым учебными предметами (В. Розин). Иными словами, огромное количество в общем-то необходимой информации осваивается школьниками вне культурного контекста, а следовательно, не находит применения в реальной жизни. Подтвердим свою мысль высказыванием известного философа современности П. Козловски: «Культура призвана составлять контекст, ткань смысла, с которым можно соотносить индивидуальное решение».

Предпринимаемые попытки изменить ситуацию (усиление межпредметных связей, интеграция и пр.) и «склеить» из множества предметных знаний целостную картину мира пока не приносят сколько-нибудь значимых результатов. Сказанное дает методологам и философам образования основание констатировать, что школа начала XXI века по-прежнему остается слепком школы эпохи Просвещения, для которой предметоцентризм и сциентизм были прогрессивной педагогической установкой.

Противоречие второе: культура говорит на разных языках, а образование — на языке науки.

Новая культурная ориентация общества, характеризующаяся многосторонним взаимопроникновением различных сфер — науки, экономики, искусства, религии и включением иных пластов в культурный контекст, приводит к формированию общего культурного знакового языка.

В Средние века в качестве такого языка использовали религию, которая служила фундаментальным методом познания и объяснения мира. Позднее, в эпоху Просвещения, в общественном сознании утвердился язык науки (сциентизм), чему способствовали великие (прежде всего естественно-научные) открытия, породившие иллюзию всемогущества научного знания.

Но уже во второй половине XX столетия мы отказались от амбициозных притязаний науки на единственно правильный способ познания и преобразования мира. В начале третьего тысячелетия человечество отчетливо осознает, что мир «говорит на разных языках», а не только на языке логики научного знания. Эти «языки» вступают в открытое общение друг с другом, и люди признают правомерность и допустимость существования различных (в том числе и находящихся в конфликте) позиций.

Подобное взаимодействие предполагает восстановление в правах множественности различных форм полезного образовательного знания, метафизики и религии как автономных и взаимодополняющих типов знания. Для современного человека все большее значение, наряду с научным, приобретают теологическое, мифологическое и особенно художественное знание, обогащающее картину мира, делающее ее более глубокой, насыщенной и лично значимой.

Так, хорошо известная из учебников картина мироздания не входит в противоречие с образом мира, созданным фантазией хорватского



(4) И. РАБУЗИН
Мой мир

художника-примитивиста И. Рабузина (4). Здесь даже соблюдены известные каждому школьнику доминанты научного знания: существование Земли в космическом пространстве, солнечный диск — центр Вселенной, наличие атмосферы. Однако эта Земля отличается от хорошо знакомой нам по фотографиям из космоса: она обжита, уютна, защищена и открыта солнцу. Таким образом, общее унифицированное знание обогащается единичным, но очень ярким и самобытным образом, бесконечно раздвигая представления ученика о Вселенной, давая ему шанс на создание собственных миров.

К сожалению, школа далеко не всегда дает ученику такой шанс.

Противоречие третье: пространство культуры многомерно, а образование — линейно и однонаправленно.

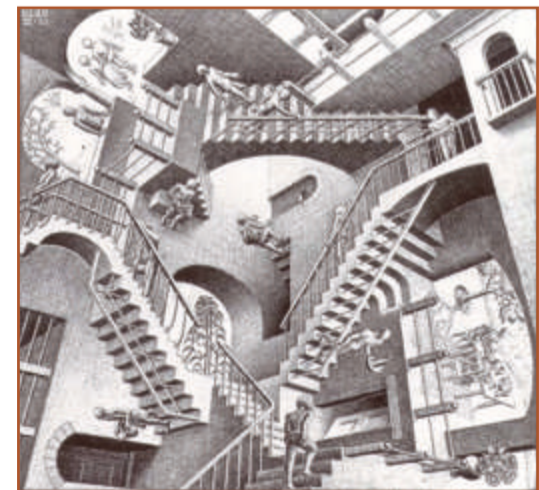
Нам представляется, что наиболее точно передает образ современной культуры картина М. Эшера «Относительность» (5), воплощающая многомерность мира и относительность, условность и субъективность человеческого знания. Странное пространство, в котором нарушена перспектива и нет привычных «верха» и «низа», соединяется не менее странными лестницами, ведущими непонятно куда. Создается впечатление, что они, подобно лестницам замка Хогвардс из романа о Гарри Поттере, способны перемещаться, объединяя разные пространства и времена, каждое из которых хранит бесценный опыт человечества. В этом удивительном пространстве нет главного и второстепенного, значительного и незначительного, потому что весь этот опыт без исключений есть «золотой запас» человечества. Какую лестницу выбрать, двигаться ли по ней «вверх» или «вниз», выбирает сам человек в зависимости от того, что необходимо ему здесь и сейчас.

Модель существования в этом пространстве определяется логикой «диалога культур», которая основывается на идее М.М. Бахтина о том, что любая культура является открытой и при всем своем многообразии «входит в единый (хотя и не прямолинейный) процесс становления культуры человечества». Это позволяет обращаться к прошлым эпохам и задавать «чужой культуре» новые вопросы, каких она сама себе не ставила... и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины».

В то же время современное образование можно сравнить с движением по лестнице прогресса, с непрерывным восхождением по ступеням: от низших — к высшим. Следуя этой логике, на высшей (ближайшей к современному человеку) ступени лестницы и сосредоточены самые главные открытия и достижения, которые позиционируются как наиболее совершенный и достойный освоения опыт человечества. Создается иллюзия, что все, созданное до этого, незначимо, второстепенно, не важно сегодня.

Однако опыт показывает, что мы все чаще и чаще обращаемся за решением возникающих у нас вопросов к далекому прошлому. Так, ученые, создающие концепцию развития современной российской глубинки, пришли к выводу, что оптимальным вариантом для регионов, где традиционно существуют народные промыслы, является не создание промышленных комбинатов или комплексов, напичканных электроникой, а развитие производства по принципу средневековых мануфактур, основанных на индивидуальном ручном труде.

Противоречие четвертое: культура диалогична — имеет много смыслов, а образование монологично — стремится к унификации мнений, формированию общепри-



(5) М. ЭШЕР
Относительность
1953



нятой («правильной») точки зрения.

Современная культура предполагает многообразие личностно ориентированных смыслов, каждый из которых имеет право на существование.

Любой объект культуры несет в себе множественные разнообразные значения, и их «прочтение» зависит лишь от индивидуального опыта личности, уровня общей культуры — кругозора и контекста восприятия. Современная культура толерантна и допускает множественные толкования смыслов и значений одного и того же объекта.

В полной мере эту особенность существования в пространстве современной культуры демонстрируют взаимоотношения человека с произведениями искусства. Именно творения художественной культуры, обладающие многомерностью и неисчерпаемостью смыслов, открывают широкое поле для диалога, отправной точкой которого становится жизненная позиция самого человека, самостоятельно решающего, что «хотел сказать» ему автор.

Пример — один из самых знаменитых портретов мира «Мона Лиза». Неискушенный зритель, рассматривая это произведение, «считывает» лишь то, что лежит на поверхности: портрет женщины в старинной одежде со странной полуулыбкой, на фоне пейзажа. Кто-то вспомнит имя Леонардо, кто-то — популярную книгу Д. Брауна «Код да Винчи», возможно, кто-то знает легенду о создании портрета.

Более опытному глазу и пытливому уму могут открыться иные горизонты — удивительная перспектива, не поддающаяся описанию игра света и тени, волшебство ускользающей улыбки, мерцание красок... Но и этим постижение картины не исчерпывается.

Иными словами, каждый зритель увидит в этом произведении свое и проникнет на тот уровень понимания, какой доступен ему в настоящий момент. Подобная полифония смыслов отличает не только это произведение или иные шедевры, она присуща всей современной культуре, втягивающей человека в своеобразную игру. И правила этой игры позволяют не только наделять произведение различными смыслами (которые вкладывал в них их создатель и о которых не помышлял), но и встраивать в иные, иногда парадоксальные контексты. Вот несколько прочтений знаменитого шедевра художниками XX века (6).

Эта особенность современной культуры с трудом сочетается с традициями школьного образования, тяготеющего к «единственно верной» точке зрения. Даже если ученику дается свобода высказываний, его рассуждения в конечном счете должны подтвердить общепринятую позицию, которая унифицирует все многообразие смыслов, содержащихся в объектах культуры, до одного или нескольких «правильных», выбранных в качестве образца, соответствующих положениям учебника.

Познавательную активность ученика, интерес к живому обсуждению снижает то, что любой педагог обладает абсолютной компетентностью, владеет «правильными» ответами. «Верные» ответы, которые надо усвоить (запомнить) ученику, снижают мотивацию к обучению, сводят его до примитивно-утилитарного уровня, отбивая желание к поиску нестандартных решений, противоречий в изучаемом материале. Известный педагог У. Глассер называет эту ориентированность учащихся на единственно вер-

(6) Ф. ЛЕЖЕ
Мона Лиза
1930

ный ответ «принципом определенности», который вырабатывает стойкое убеждение, что «даже самые весомые доводы, к которым вынужден прислушиваться учитель, ничего не стоят по сравнению с правильным ответом».

Потребность в разрешении противоречия между полифоничной тканью культуры и гомофоничностью школьного образования требует разработки новых методов и технологий, ориентированных на со-творчество, продуцирование собственных версий, гипотез, предположений. И «локомотивом» этой модернизации, вполне очевидно, должны стать предметы образовательной области «Искусство», дающие опыт многогранного прочтения мира.

Противоречие пятое: современная культура, существующая в условиях неопределенного настоящего и непредсказуемого будущего, стимулирует поиск креативных ответов на вызовы времени, а образование предлагает пользоваться готовыми рецептами, сформулированными в школьной программе.

Современное состояние мира отличается быстротечностью, обилием нового, высокой степенью непредсказуемости, что порождает у людей чувство неопределенности и чревато столкновением с непривычными ситуациями.

Это приводит к тому, что многие наши современники, осознающие непрогнозируемость будущего, постоянно ощущают дискомфорт, неуверенность, беспокойство. По образному выражению известного ученого Э. Тоффлера, они никогда не чувствуют себя «как дома» и подобны путнику, который, едва обустроившись в чужой стране, переселяется в другую, затем в следующую, постоянно ощущая себя «чужим среди чужих».

(7) ХАВЬЕР СЕНОСИАН
Наutilus
2006



Преодолеть этот дискомфорт можно лишь за счет креативной адаптации в пространстве культуры, которая предполагает готовность личности к поиску нестандартных решений конкретных проблем и вопросов бытия и требует «живой мысли».

Как всегда, наиболее убедительные подтверждения объективных процессов, характеризующих современную культуру, мы находим в искусстве. Так, одним из путей преодоления ощущения дискомфорта, который порождает современная цивилизация, стала биоархитектура, основанная на принципах природосообразности. Архитекторы данного направления не пошли по пути «косметического ремонта» пространства жизни человека, а нашли креативное решение — использовать при проектировании и сооружении зданий элементы конструкций, существующих в природе. Этот принцип позволяет привести биологическую сущность человека в гармонию с законами самой природы.

Жилая постройка под названием «Наutilus» напоминает ракушку (7). Этот образ определяет и внутреннее пространство дома. Здесь нет привычной геометрии современных домов, с параллельными поверхностями пола и потолка. Формы обтекаемы, углы почти незаметны, мебель вырастает прямо из стен. Зеленые насаждения становятся естественной частью интерьера, а не просто фрагментом привычного вида из окна. Таким образом, архитектор пытается преодолеть представление о городе как об искусственно созданной среде, возвращая человека в мир природы. Этот образ можно рассматривать как одну из возможных моделей адаптации к реалиям современной жизни.

Анализируя сферу образования, следует отметить, что школе такая быстрая адаптивность несвойственна, с одной стороны, в силу здорового педагогического консерватизма, с другой — в силу сложившегося за многие десятилетия приоритета информирования перед развитием.

Школьное образование с его комплексом традиционных методов (лекция, рассказ, работа с текстами учебных пособий) наилучшим образом обеспечивает транскрипирование готового знания, максимальное усвоение всей информации и контроль над процессом. Знание предъясняется не в виде оригинальных текстов, подлежащих исследованию, верификации для построения собственных версий и интерпретаций, а как пересказ, вербальное объяснение, толкование для последующего заучивания. Ограничение процесса познания информированием, работой с «чужими текстами» неизбежно подавляет самостоятельность и креативность мышления, исключает людей из процессов понимания, собственного переживания, созидания собственных текстов культуры.

Потребность разрешения этого противоречия диктует необходимость дополнения традиционного аудиторного способа образования образованием внеаудиторным, которое строится в логике от «частного — к общему», от попыток найти конкретные решения неразрешимых вопросов, от отдельных версий, гипотез, умозаключений — к их сравнению, согласованию, обобщению.

Обозначенные противоречия являются своеобразными вехами на пути модернизации образовательной сферы, ее интеграции в пространство культуры. Этот вектор требует пересмотра приоритетных задач воспитания и обучения: значимым становится воспитание **Человека культуры**, создание среды, способствующей росту и творческому развитию личности в процессе освоения мира культуры, а не трансляция знаний об историко-культурном опыте человечества и воспроизведение стереотипов его использования.

Культурное наследие и способы его освоения

Вхождение в мир культуры, который педагогическая наука рассматривает как пространство становления личности, начинается для ребенка с вещей вполне понятных и очевидных, доступных для рассматривания, наблюдения, эксперимента. Именно поэтому в курсе «Мировая художественная культура» и в школьном краеведении системообразующим понятием является «наследие».

Культурное наследие — «след», оставленный предыдущими поколениями, «совокупность доставшихся человечеству от прошлых эпох культурных ценностей, критически осваиваемых, развиваемых и используемых в соответствии с конкретно-историческими задачами современ-

ности» (Э.А. Баллер. Социальный прогресс и культурное наследие).

Несмотря на то что само понятие «культурное наследие» кажется очевидным и не вызывающим дискуссии в педагогической среде, существует несколько устоявшихся стереотипов его трактовки.

Стереотип первый. Что такое «культурное наследие»?

Нередко для учителя единственным критерием отбора памятников истории и культуры для изучения на занятиях является критерий «ценности» — общественной значимости, уникальности и неповторимости объекта. Такой подход к трактовке «культурного наследия» сводит содержание предметов МХК и краеведение к изучению «шедевриады» — набора известных, наиболее часто цитируемых произведений искусства и культуры. Но культурное наследие имеет более широкие границы и подразумевает:

- не только признанные шедевры — культурные ценности высшего порядка, но и совокупность всего, что создано людьми в материальной и духовной сфере и что может восприниматься как «обыденное» (жилье дома рядовой застройки, промышленные объекты, уличные фонари, предметы повседневного быта); стоит отметить, что в этот ряд памятников культурного наследия вполне могут попасть объекты, которые имеют личностное значение для ограниченного числа людей или даже для кого-то одного (самая обычная скамейка во дворе, рисунок ребенка, питьевой фонтанчик на дороге и пр.);

- не только то, что было создано в далеком прошлом, но и то, что придумано нашими современниками (памятники, здания, картины, произведения декоративно-прикладного искусства, предметы быта). Именно по этим «следам» будут судить о культуре начала третьего тысячелетия. Так, несомненно, одним из значимых памятников Петербурга XXI века стало здание только что построенного «Бизнес-центра Бенуа». Его фасад украшен рисунками костюмов А. Бенуа, которые были созданы художником для знаменитых «Дягилевских сезонов» (8);

- не только материальные, овеянные объектами, но и ценности духовного порядка — идеи, этические и моральные нормы, законы, обычаи, традиции. Для Петербурга такими неочевидными памятниками культурного наследия являются известные всему миру белые ночи, «небесная линия города на Неве» (Д.С. Лихачев) (9) петербургская непогода — одна из самых неизменных примет Северной столицы вне зависимости от исторической эпохи.

Стереотип второй. Зачем изучать культурное наследие?

Наиболее точно цели обращения к культурному наследию отражает педагогическая лексика. Анализируя процесс организации взаимодействия учеников с объектами культурного наследия, педагоги чаще всего употребляют словосочетания «познакомиться с культурным наследием», «изучить культурное наследие», «узнать информацию об объектах культуры», «сохранять и заботиться». Все это на вербальном уровне точно отображает формулу организации педагогического взаимодействия с памятниками культуры: «знает — понимает — любит» и цель: дать знания о наиболее значимых из них.

В рамках этой формулы ученику предлагается огромный массив фактологической информации о прошлом и настоящем культурного наследия, причем уже в готовом виде и чаще всего с готовыми эмоциональными оценками. В результате прилежный ученик приобретает внушительный багаж знаний о разрозненных объектах культурного наследия: перечисляет шедевры и достопримечательности, имена творцов художественной культуры, даты создания произведений, факты из истории их бытования и др. Таким образом, в центре внимания педагога оказывается не ученик, а сами объекты культурного наследия и информация о них.

Но вне личностного контекста полученное знание мертво: школьник довольно смутно представляет, зачем ему знать все это, и плохо понимает, как соотносить эту информацию со своей жизнью. Очевидно, что такая модель малоэффективна, из нее изъято самое важное и ценное — понимание, переживание и присвоение, иными словами, личность самого ребенка.

Вероятно, традиционное изучение культурного наследия необходимо дополнить его «освоением», которое является следствием самостоятельной активной мыслительной деятельности ученика в процессе исследования памятников культуры и стимулирует его развитие. Именно этот личностный рост школьника и те глубинные изменения, которые он претерпевает в процессе взаимодействия с памятниками культуры, и должны стать доминантой педагогической деятельности.

Стереотип третий. Как осваивать культурное наследие?

При всем разнообразии методов, форм, способов и приемов работы с культурным наследием можно обнаружить нечто общее — большинство из них основано на работе с копиями (слайды, репродукции, компьютерные презентации, аудиозаписи и пр.).

Зачастую это объясняется отсутствием «достойных внимания» объектов культуры в ближайшем окружении. Но подобную картину мы можем наблюдать и в Москве, и в Петербурге, и в других крупных городах, где нет недостатка в шедеврах, не говоря уже о памятниках обыденной культуры. Корень проблемы заключается в сознании самого педагога, который не видит разницы между оригиналом и копией, особенно если она хорошего качества. Результатом становится устойчивое представление о том, что полноценное освоение культурного наследия возможно вне контекста, «по картинкам».

Ущербность этой позиции в том, что постепенно разница между реальными объектами и их имитацией практически стирается, и копия в сознании учеников приобретает идентичность с оригиналом, что, в свою очередь, неизбежно приводит к редуцированию множественных смыслов, присущих любому памятнику культуры, до ограниченного набора школьных истин.

Таким образом, за каждым предметом окружающего мира, представленным в виде наглядного пособия, закрепляется определенное и единственно «верное» значение, в результате мир образов утрачивает важнейшую функцию трансляции культурного опыта, а ученик — навыки конкретно-образного мышления и восприятия.

Данное утверждение не означает, что наглядность в школе не нужна. Ее широкое применение помогает избежать сухости и отвлеченности преподавания, благодаря «копиям» в некоторой мере можно компенсировать удаленность российской глубинки от культурных центров и дать возможность ученикам составить представление о знаменитых памятниках культуры. Однако этот опыт взаимодействия с копийными изображениями необходимо сочетать с опытом совершенно иного порядка — непосредственного исследования и самостоятельного «диалога» с подлинными памятниками культуры.

Экология культуры

Еще одним стереотипом массового сознания, связанным с понятием «культурное наследие», являются представления о том, что, как и зачем сохранять в культурном наследии. Новые подходы к осмыслению миссии культурного наследия предполагают трансформацию понятия «охрана культурного наследия» в более широкое поле «экологии культуры».

Термин «экология» происходит от греческого *oikos* — дом, родина. До последнего времени он обозначал отрасль науки, исследующую отношения между людьми и окружающей их природой, естественным «домом» человечества. Но за время развития цивилизации человек построил себе еще один «дом»: он наполнил окружающий его мир смыслами, значениями, ценностями, традициями и назвал этот второй, сотворенный им дом — «культура». Так человек стал единственным на планете живым существом, у которого два «дома» и две «родины» — породившая его природа и порожденный им самим огромный мир культурных ценностей. Вот почему в последние годы термин «экология» был распространен и на эту сферу существования человечества, вызвав к жизни такие понятия, как «экология души» и «экология культуры».

Впервые различать традиционную «биологическую» экологию и экологию культуры предложил Д.С. Лихачев, делая при этом акцент на роли памяти, духовной преемственности, тес-

(8) С. ЧОБАН
Бизнес-центр Бенуа
2008



ной взаимосвязи прошлого и настоящего. Он писал: «Если природа необходима для его (человека) биологической жизни, то культурная среда не менее необходима для его духовной, нравственной жизни... Между тем вопрос о нравственной экологии не только не изучается, но и не поставлен. Изучаются отдельные виды культуры и остатки культурного прошлого, вопросы реставрации памятников и их сохранения, но не изучается нравственное значение и влияние на человека культурной среды в ее целом, ее воздействующая сила...»

Постепенно начиная с 1990-х гг. термин «экология культуры» входит в педагогическую теорию и практику: употребляется на конференциях, звучит в научных сообщениях, появляется в учебных программах. Однако суть стоящих за этим термином процессов и явлений, как нам кажется, до сих пор не вполне отчетливо осознается, и связано это с тем представлением о культуре, которое присуще современному педагогическому сообществу.

Как уже было отмечено, обыденное сознание зачастую ставит знак равенства между искусством и культурой и подразумевает под культурой известные всему миру достопримечательности и наивысшие достижения человеческого духа. Культура, таким образом, представляется готовой и законченной и воспринимается как нечто надежное и устойчивое. Она все более отождествляется с традицией, кристаллизуется в нормах и образцах, будь то заповеди морали или образцы высокого искусства.

В данном контексте задачи экологии культуры ограничиваются тем, чтобы сохранять и изучать тот бесценный «клад», который достался нам в наследство, чтобы в свою очередь передать его последующим поколениям.

Современная наука, как мы убедились, трактует культуру иначе. Она рассматривает ее как духовную среду существования человека, не разъятое на отдельные фрагменты целостное поле жизни человечества, где сосуществуют разнообразные объекты культурного наследия, каждый из которых наделен определенной совокупностью смыслов и значений.

В этом случае культура не место поклонения великим образцам прошлого, а значимый фактор настоящего, неотъемлемая часть жизненной среды человека, в которой он самореализуется и находит ответы на вопросы современности.

Но если культура это среда существования человека, то перед нами остро встают проблемы взаимоотношений человека с этой средой, иными словами, проблемы экологии культуры. В этом сложном понятии можно выделить по крайней мере три аспекта, имеющие особое значение для педагогической науки и практики: сохранение культурной среды, сохранение целостности системы (экосистемы) культуры и сохранение единства смыслового поля культуры. Рассмотрим каждый из них.

Аспект первый. Экология культуры подразумевает **сохранение культурной среды, созданной предшествующими поколениями людей**, сохранение памятников истории и культуры — их изучение, охрану и реставрацию. Именно так трактовал этот термин сам Лихачев: «Запас памятников культуры, запас культурной среды крайне ограничен в мире, и он истощается со все прогрессирующей скоростью». И если, писал Дмитрий Сергеевич, до известных пре-

(9) Ф. АЛЕКСЕЕВ
Вид Дворцовой
набережной от
Петропавловской
крепости
1794



делов утраты в природе восстановимы (можно очистить загрязненные реки и моря, восстановить леса, поголовье животных), то с памятниками культуры дело обстоит совсем иначе: «Их утраты невосстановимы, ибо памятники культуры всегда индивидуальны, всегда связаны с определенной эпохой в прошлом, с определенными мастерами. Каждый памятник разрушается навечно... И он совершенно беззащитен, он не восстановит самого себя».

Вспоминая трагическую судьбу многих памятников, Д.С. Лихачев обращается к каждому из нас: «Мы не должны... надеяться, что сохранением культуры прошлого занимаются специальные государственные и общественные организации, что это «их дело». Мы сами должны... понимать красоту и быть добрыми — именно добрыми и благодарными нашим предкам, создавшим для нас и наших потомков всю ту красоту, которую не кто-либо другой, а мы не умеем порой опознать, принять в свой нравственный мир, хранить и деятельно защищать».

Российская школа откликнулась на этот призыв. В базовой образовательной программе появился региональный компонент, а в учебном плане многих образовательных учреждений — курсы краеведения, задача которых дать представление о культурном богатстве края (города), которое находится в ближайшем окружении школьника. Охрана и восстановление памятников малой родины стали одним из наиболее значимых направлений в работе школы.

Однако это только первый шаг в деле освоения культуры, верхний и сегодня совершенно очевидный пласт экологического сознания, касающийся проблематики сохранения культуры как неотъемлемой среды существования человечества.

Аспект второй. Другая важнейшая мысль, высказанная Лихачевым, связана с осознанием того, что **культура представляет собой гармоничную и всеобъемлющую систему и экология культуры должна заниматься сохранением не только памятников и объектов культурного наследия, но и целостности культурной среды.** Культурная среда, «владеющая не только национальными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству, — писал Лихачев, — представляет собой концептосферу, сохраняющую в себе все культуры прошлого и настоящего».

Принятие этого положения означает, что любое, даже самое незначительное явление культуры (или кажущееся нам таковым) обладает непреходящей ценностью и его исчезновение приводит к разрушению системы, искажению «портрета» культуры в целом. Так, исчезновение культуры некоторых народов, в силу их малочисленности и нашего небрежения пропадающих с лица земли, неизбежно приводит к обеднению всей культуры, ее видоизменению.

К аналогичным последствиям приводят попытки изъятия, уничтожения, трансформации отдельных культурных пластов из сознания общества (10–12). Однако утерянное вместе с ними знание неизбежно влечет за собой повторение ошибок и необходимость преодоления препятствий, уже пройденных человечеством в прошлом. И тогда, по словам С.И. Гессена, «каждое поколение как бы начинает жить сызнова, вновь и вновь воспроизводя минувшее, не продолжая его».

Модельной ситуацией подобной трансформации истории может служить история оформления вестибюля станции метро «Нарвская» в Санкт-Петербурге. Она была открыта в 1955 г. и в проекте носила название «Сталинская». Отсюда и помпезность украшений — многочисленные фигуры рабочих, шахтеров, колхозников, ученых, инженеров, гирлянды и развевающиеся знамена... И весь этот пафос, нацеленный на восхваление вождя народов, обращен в никуда — самого-то вождя нет. Его мозаичный портрет, некогда украшавший вестибюль, был убран из оформления в 1961 г. Воссоздать запланированный облик интерьера станции помогает странный горельеф, сохранившийся над эскалатором: все пространство заполняет праздничная толпа людей, взоры которых обращены в центр композиции, где нет ничего особенного. И эта пустота рождает вполне обоснованные предположения о том, что ее центром была фигура Сталина (13,



(10) И. ШАРЛЕМАНЬ
Вид на Благовещенскую церковь с Благовещенского моста
1850



(11) К. ТОН
Благовещенская церковь
1844–1849. Снесена в 1929

14).

Убирая по разным причинам из современного пространства культуры целые культурные эпохи, мы создаем псевдокультуру, которая лишена многомерности и глубины.

К нарушению экосистемы культуры может привести и изменение баланса между отдельными областями деятельности человека — снижение уровня исследований и разработок в любой отрасли обязательно сопровождается общим упадком культуры. Острейшая проблема возрождения национальной культуры самым тесным образом связана не только с возвращением традиций русской художественной школы, но и с сохранением, интенсивным развитием российской науки. Ведь наука сегодня перестает восприниматься как «вещь в себе», а



(12) Н. МИТУРИЧ
Дом культуры им. Первой пятилетки (справа)
1930. Снесен в 2005

ее открытия, по выражению известного физика Эрвина Шрёдингера, «бессмысленны вне своего культурного контекста».

Мысль о единстве всех составляющих культуры воплотил в компьютерном коллаже профессор А. Тамир, создавший первый в мире Музей науки и искусства (город Бер-Шева, Израиль) (15). Органичное соединение в одном образе века двадцатого с шестнадцатым, науки с искусством, реального человека и художе-



(13) Горельеф на ст. метро «Нарвская» в Санкт-Петербурге
Проектный вариант

(14) Горельеф на ст. метро «Нарвская»
Современный вариант



ственного персонажа еще раз напоминает нам о том, что культура безгранична, что в научном мышлении всегда присутствует элемент поэзии, а «настоящая музыка и настоящая наука требуют однородного мыслительного процесса» (А. Эйнштейн).

Создание условий для формирования у учащихся данного аспекта экологического сознания предполагает усиление культурологической составляющей в образовании, как в рамках гуманитарных предметов, так и в области естественно-научного знания.

Аспект третий. Современная наука рассматривает культуру как знаковую и символическую среду, сохранение единства которой также является важной частью экологии культуры.

Сегодня мы все меньше понимаем друг друга и уже не только на уровне межнациональном

(16) КАЦУСИКА ХОКУСАЙ
Слепцы и слон
1814



и межкультурном. Индивидуализация общества, создание субкультурных сообществ приводят к размыванию единого семантического (смыслового) поля культуры. Все чаще люди, говорящие на одном языке, сталкиваются с тем, что не понимают друг друга. Смыслы, которые вкладываются в слова, понятия, термины, не совпадают; нам все сложнее стало договариваться между собой: младшие плохо понимают старших, провинциалы с трудом постигают смысл, который вкладывают в свои сообщения жители столичных городов, подростки одного района не могут найти общего языка с такими же подростками из другого района.

Очевидно, что культура, даже в пределах одного языкового пространства, например русского, — бесконечно многоязыка. Кроме того, повседневный язык далеко не всегда способен описать специализированные области культуры. В то же время сообщения, сформулированные на любом из специальных языков, не могут быть восприняты большинством людей и, следовательно, полноценно ориентировать человека в его отношениях с миром. Следует учитывать, что язык культуры не сводится только к лингвистике, в качестве полноценных текстов культуры могут рассматриваться любые знаковые системы: иконографические, вещные, деятельностные.

Таким образом, мы оказываемся в ситуации, описанной в знаменитой притче о слепых, ощупывающих разные части слона. Трогавший ухо слона сказал: «Слон — это нечто большое, широкое и шершавое, как ковер». Тот, кто ощупал хобот, сказал: «Он похож на прямую пустотелую трубу, страшную и разрушительную». Третий, ощупавший ногу слона, возразил: «Слон могуч и крепок, как колонна» (16).

Но если культура как целостное явление не может быть описана ни на одном из известных нам языков, то возникает потребность выработки особых языковых средств, которые позволили бы донести до всех и каждого вне зависимости от индивидуальных способностей восприятия и общественного положения базовые представления культуры, являющиеся ценностными установками того или иного сообщества.

В контексте культурологического образования это означает необходимость формирования у учащихся навыков семиотического анализа конкретных текстов культуры, что позволяет рассматривать любое явление, событие или артефакт как систему знаков и символов, образующих языковую метафору. В логике данного подхода учащиеся знакомятся с различными видами знаков, учатся узнавать и выделять их в окружающем мире, создавать собственные тексты культуры с помощью общепринятых знаков и символов, создаваемых самим автором текстов.

Неоценимую помощь в формировании подобных навыков способны оказать предметы образовательной области «Искусство». Значительность искусства состоит в том, что оно вовлекает в свою сферу самые разные языки культуры и природные коды, позволяющие отразить и донести практически до каждого базовые ценности культуры, на основе которых и происходит объединение различных общественных страт в единое сообщество.

Осмысляя все составляющие термина «экология культуры», мы можем дать следующее определение этому понятию: **под экологией культуры понимается круг исследований и разработок, объединивший в одном поле теоретические изыскания и практическую деятельность, связанные с проблематикой сохранения культурной среды, осознания целостности и неразрывности культурного пространства, освоения культуры как предметной, знаковой и символической среды.**

(15) А. ТАМИР
Эйнштейн — Мона Лиза.
1/2 Mona Lisa + 1/2
Einstein = 1 totality

Многоканальная модель освоения культурного наследия

Аудиторные и внеаудиторные формы

(1) П. ПЕРУДЖИНО
Передача ключей
апостолу Петру
1482



Пять характеристик современной школы

На картинах старых мастеров можно видеть сюжеты, героем которых является святой Петр (1, 2, 3). Чаще всего художники изображали апостола со связкой ключей, которыми он, по преданию, открывал райские врата. Но почему ключей несколько? Разве в рай ведут несколько ворот? Или у ворот несколько замков, которые запираются и отпираются разными ключами? А может быть, это метафора, с помощью которой творцы искусства пытаются подсказать нам, что путь в райские кущи не один? Зритель волен сам подумать ответ.

Образ святого Петра с ключами ассоциируется не только с многообразием общечеловеческих проблем, но и, как это ни покажется странным, с проблемами образования, каждый раз возвращая нас к вопросу: является ли школа тем единственным универсальным каналом, который призван удовлетворять жажду познания окружающего мира? Или врата, охраняющие тайны мироздания, можно открыть и другими ключами? Попробуем в этом разобраться.

Массовое общественное сознание традиционно связывает процесс образования именно со школой — важнейшим институтом культуры, осуществляющим социализацию личности. Однако стоит заметить, что, говоря о школе, чаще всего имеют в виду классическую образовательную модель, сформировавшуюся еще в XVII веке. Еще раз обозначим эти феноменологические характеристики, чтобы отчетливо представить себе, каким образом определяют они процесс вхождения школьников в пространство культуры.

Наукоориентированность. Сциентистский характер образования, понимаемого как освоение последних научных достижений и открытий, вобравших в себя предыдущий опыт и знания, наилучшим образом готовит человека к будущему, дает необходимые жизненные ориентиры и модели поведения. Важнейшие этапы предшествующей культуры рассматриваются в такой модели как «пролог» к самому важному, значимому и нужному этапу — современности.

Информационность. До сих пор в образовательном процессе информационная составляющая доминирует над развивающей. Школа по своей природе — «мир идей», которые педагог транслирует ученикам. Ребенок имеет дело с теориями, идеями, закономерностями, гипотезами — чужими текстами, которые ему предъявляются в готовом виде. Огромные пласты науки, культуры, искусства предстают перед учащимися не как результат бесконечного поиска, открытий, ошибок, разочарований, сомнений, иногда отступлений, а как набор готовых истин,

(2) ЭЛЬ ГРЕКО
Раскаяние святого Петра
1605



лишенный, по словам Г.С. Батищева, «следов человеческой деятельности». Усилиями комментаторов, интерпретаторов и популяризаторов они адаптированы до уровня краткого упоминания или перечисления готовых выводов.

Ролевая регламентация участников педагогического процесса. В традиционной модели учитель рассматривается как хранитель знаний (прежде всего научных) и опыта, носитель истины, транслирующий в сознание школьников целостную картину мира путем сообщения фактов, сведений, идей, понятий, опытов, экспериментов, описывающих эту картину, готовый дать квалифицированную оценку или «правильный» ответ на любой вопрос. Ученик же воспринимается как существо слушающее, запоминающее, воспроизводящее информацию — объект педагогического воздействия.

В работе «Школа и общество» Дж. Дьюи рассказывает о неудачных попытках приобрести мебель для своей школы, ибо вся она приспособлена исключительно для слушания. На парте ровно столько места, сколько нужно для книги, карандашей и бумаги, что предполагает лишь один вид деятельности: «...простое учение уроков из книги есть лишь другой род слушания... Слушание означает... пассивность, впитывание; говорит, что здесь есть некий готовый материал, приготовленный попечителем учебного округа, советом, учителем, из которого ребенок должен впитать в себя возможно большее в наименьший срок». Такой же отпечаток «слушания» несут на себе программы и методы обучения — «ухо и книга, которая заменяет ухо, составляют путь, одинаковый для всех... Есть известная сумма — установленное количество готовых выводов и сведений, которые предназначаются для усвоения всеми детьми без разбора в положенное время».

Такое образование, считает Дьюи, порождает несостоятельность личности, столкнувшейся с непредсказуемыми явлениями, неспособность самостоятельно адаптироваться к ним, использование чужого опыта.

Лучше и успешнее всего школьник умеет подтверждать, опровергать, комментировать чужие идеи, выводы, гипотезы. Но крайне редко ему предлагается создать собственную версию, самостоятельно ее обосновать и проверить. Вместе с тем за рамками урока чаще всего остаются именно проблемы и ситуации, волнующие учеников, обсуждение которых необходимо им для выработки индивидуальной стратегии жизненного поведения, успешной социальной адаптации. Суть процесса точно выявил ученик петербургской школы, который на вопрос анкеты «Что такое для вас школа?» ответил: «Школа — это место, где нам отвечают на вопросы, которых мы не задавали».

Советская педагогика добавила еще две характеристики в традиционную образователь-

ную модель — **одноканальность и школоцентризм**. Это означает, что школа рассматривается как основной, единственно полноценный канал получения качественного образования, приобщения личности к культурному наследию, освоения опыта, накопленного человечеством. Все остальные институты выполняют «обслуживающую» по отношению к школе роль.

Ядро модели образования, сложившейся в отечественной педагогике, школа («второй дом»), на которую государство возложило основную ответственность за образование, воспитание, культурное развитие, социализацию личности и за многое другое. В этой системе ключевая фигура — учитель. Обеспечивая выполнение государственного заказа, он берет на себя ответственность практически за все: от получения школьниками проездных билетов в метро до комплектования списков призывников для военкомата и трудоустройства учащихся.

Образовательная деятельность институтов культуры, которые раньше выступали как партнеры школы, приобретает по отношению к ней подчиненную позицию, корректируется задачами школьного обучения, обслуживает его и осуществляется под лозунгом «В помощь школе». Делая вывод, еще раз воспользуемся метафорой: согласно такой модели, в Рим, вопреки поговорке, ведут не все дороги, а только одна.

Дороги, которые ведут к истине

В советской школе процесс освоения культурного наследия понимался как работа с «готовыми» текстами, иллюстрирующими отвлеченные идеи. Лишенная загадки действительность попадает в школу в виде наглядных пособий, которые выступают заменителем материального мира. Именно с этими wybranными для подтверждения сообщаемых идей вещами и вступает в общение ученик. Такую модель мира, заключенного в пространстве классной комнаты, обозначим как образование аудиторного типа.

Аудиторное образование (от лат. *audire* — слушать; *auditor* — слушающий; *auditorium* — комната для слушания) базируется на предельном усвоении аксиомы, идеи, которую предстоит усвоить, подтвердить (опровергнуть) или в правильности (ошибочности) которой надо убедиться в ходе обучения.

Этот процесс укладывается в схему: выбор идей (отбор идей, отбор содержания обучения) — их сообщение в аудитории (рассказ, лекция, объяснение, иллюстрированный показ, обсуждение, диспут, дискуссия, коллоквиум, лабораторная работа и др.) — контроль за глубиной и качеством их усвоения (опрос, контрольная работа, зачет, тестирование, экзамен).

Однако время, когда дверь в мир открывалась лишь одним ключом, когда **сам мир воспринимался как готовый законченный текст с отчетливыми контурами будущего, это время заканчивается**.

Господствующие позиции аудиторного образования были основательным подорваны событиями конца 1980-х гг., когда российская школа открылась для новой философии образования. Отвечая вызовам времени, новая философия образования рассматривает образовательную систему как модель **культуроориентированную и развивающую**. Это означает, что приоритетом становится не «овладение знаниями», а незавершенный и непрерывный процесс освоения всего культурного наследия, **восхождение личности к культуре**.

Специфика современной культуры такова, что в ее пространстве существует множество «дорог», каждая из которых может привести нас к постижению Истины. И нам уже не обойтись одним ключом. Новые цели и ценности философии образования **потребовали перехода к многоканальной модели освоения культурного наследия**.

В центре многоканальной модели всегда находится ребенок, которому предстоит научиться жить в многомерном пространстве культуры. Миссия разнообразных социокультурных институтов — обеспечивать избыточность каналов вхождения в это пространство. При этом **школа рассматривается лишь как один из многих каналов получения образования**.

Приобщение личности к культуре в системе институтов культурного наследования отличается от школьного не столько местом проведения занятий и формой их организации, сколько использованием специфических методов познания мира, присущих различным институтам культурного наследования.

Такой тип организации образовательной деятельности мы обозначим как **внеаудиторное**

образование. Под внеаудиторным образованием понимается выработка индивидуальных жизненных стратегий, позволяющих личности действовать в неопределенных ситуациях, используя комплекс исследовательских методов освоения окружающего мира.

Сформулируем некоторые черты внеаудиторного образования.

Внеаудиторное образование осуществляется через систему разнообразных исторически сложившихся социокультурных институтов, действующих параллельно со школой и обеспечивающих комплексное освоение окружающего мира.

Приобщение к культурному наследию, как правило, происходит вне школьной аудитории и строится по иной логике: от восприятия явлений жизни, жизненных ситуаций, вещей, предметов и объектов материальной среды, «мира вещей» — к осмыслению «мира идей», побуждая к формированию эмоциональных откликов и впечатлений, созданию самостоятельных исследований, суждений, умозаключений, понятий и идей.

Внеаудиторное образование «уравнивает» в правах все формы познания: научное (когнитивное), теологическое, художественное (эмоционально-образное), интуитивное.

По своей природе внеаудиторный тип образования имеет деятельностный характер и опирается не на силу мнений признанных авторитетов (чужие тексты), а на эксперимент, исследование мира, имеющее целью создание собственных текстов, продуцирование гипотез, версий, теорий и их обоснование.

В отличие от традиционного (аудиторного) образования внеаудиторное более свободно, неформально, не сковано жесткими требованиями, уставными и нормативными документами учебного заведения, рамками историко-культурных традиций, предметно-классно-урочной системой, образовательными стандартами, традиционной ролевой регламентацией субъектов образовательного процесса.

Специфику внеаудиторного образования воплощает диалоговый характер познания — осмысление фактов и размышление над реальным опытом, когда формируются и высказываются разные мнения, происходит сопоставление точек зрения, их истолкование, обмен и взаимодополнение.

Важно отметить, что многоканальная система образования ни в коем случае не предполагает ущемления прав школы, умаления ее роли и влияния на формирование общественного сознания, отмену (замену) аудиторного образования внеаудиторным. Речь идет о естественном и органичном соединении образовательных, воспитательных, культурных и иных потенциалов школы и социокультурных институтов, гармоничном сочетании аудиторных и внеаудиторных методов освоения окружающего мира. Иными словами, хотелось бы дать школьнику «связку различных ключей» — возможность полноценно познавать действительность не только через книжную премудрость в классе вместе с учителем, но и в библиотеке, музее, на природе, дома в семье, в театре, чтобы он мог свободно выбирать, какие замки каких дверей ему открывать, по каким дорогам отправляться в путь.

Анализ модели внеаудиторного образования позволяет утверждать, что она в гораздо большей степени, чем традиционная модель, учитывает специфику современного типа культуры и дает возможности для сопряжения двух систем — Образования и Культуры, преодоления противоречий между этими системами.

Педагогический потенциал многоканальной модели образования

Рассмотрим, как некоторые из обозначенных нами в первой статье противоречий могут быть частично или полностью преодолены в рамках многоканальной модели образования, сочетающей образование аудиторного и внеаудиторного типа.

Противоречие первое: культура целостна, а образование предметноцентрично.

Многоканальная модель дает шанс системного освоения пространства культуры, воз-

можность осознать мир как целостность, не разделенную на отдельные предметные области знания.

Многомерное представление о мире рождается, если личность имеет дело с естественной природной или культурной целостностью, представляющей собой модель мира. Ее исследование позволяет преодолеть насильственное разделение знаний по научным областям, обусловленное предметным преподаванием. В качестве таких моделей могут выступать:

- **городское пространство**, если к его освоению подходить с позиций синтетического, целокупного метода (*Н.П. Анциферов*), предполагающего, что город рассматривается как уникальный хранитель и выразитель сменяющихся культур, в пространстве которых образовательный процесс не строится по привычному для школы предметному принципу. Город — модель мироздания, исследование многогранной жизни которого во всех проявлениях и взаимосвязях может стать уникальным образовательным пространством. Именно такой подход к городу как к единому сложному организму позволяет, не разрушая его целостности, соединить разрозненные факты и сведения, полученные книжным путем, с жизненным практическим опытом;

- **музейная коллекция**, если помнить о том, что по своей природе музей — «мир вещей» — есть идеальное воплощение диалога культур, в котором мирно уживаются различные эпохи. Это дает основание видеть в каждой музейной коллекции овегеченную модель мира, познание которой осуществляется особыми средствами;

- многомерные **понятия** (например, традиция), различные артефакты культуры, если двигаться от их исследования к осознанию идей, которые они олицетворяют, ибо именно многомерность и неоднозначность культуры превращают ее в то поле, где личность получает возможность омыслить мироздание с разных позиций.

Противоречие второе: культура говорит на разных языках, а образование — на языке науки.

Многоканальная модель предполагает вовлечение в образовательный процесс разнообразных социокультурных институтов. Именно множественность форм образовательного знания, их интеграция, диалоговый характер взаимодействия, составляющие сущность многоканальной модели, служат основанием для овладения различными способами познания мира.

Так, о потребности интеграции различных способов познания свидетельствует всплеск интереса к художественному познанию в массовой школьной практике. Наиболее интересны эксперименты в области естественно-научного образования. Авторский коллектив петербургских ученых и педагогов создал экспериментальные учебники «Естествознание» для 10–11-х классов, уделив особое внимание работе с произведениями искусства как с «первоисточниками», исследуя которые школьники «открывают» законы природы, постигают жизнь Вселенной, отрабатывают научные и художественные методы познания.

Каждая глава учебника открывается «эпиграфом» — репродукцией или изображением произведения искусства, размышления над смыслом которого способны обогатить естественно-научные представления школьников художественным видением проблемы. Например, главу о взаимосвязи структуры объекта и его свойств предваряет «Покрытая мехом чашка» американки М. Оппенгейм (4). Исследование художественного произведения рекомендуется предварить беседой, обсудив, что:

- Разнообразные структуры состоят из различных элементов и обладают разными свойствами.

- Наука изучает свойства различных структур, опираясь на научные данные, эксперимент и практический опыт: если меняется структура — меняются свойства. Действует ли эта закономерность, если объектом исследования становится произведение изобразительного искусства?

- Иногда искусство идет против очевидной логики, обогащая привычное восприятие дей-

ствительности, наши представления о вещах, формах, свойствах предметов окружающего мира. В произведениях искусства у объектов меняется функция: утилитарная уступает место символической.

После беседы школьники могут обратиться непосредственно к фотографии артобъекта и, используя предложенный алгоритм, ответить на вопросы:

1. Рассмотрите изображение странного объекта. Выскажите версии относительно его предназначения.

2. Предположите, как взаимосвязаны структура объекта и его предназначение? Какая функция преобладает в его предназначении — утилитарная или символическая? Поясните свою мысль примерами.

3. Как вы считаете, способно ли искусство обогатить наши представления о взаимосвязях структуры и свойств предметов окружающего мира?

Очевидно, что в этом странном объекте школьники узнают чашку, блюдце и ложку, но также очевидно, что материал, из которого они выполнены, делает невозможной утилитарную функцию предмета, превращая его в объект другого предназначения. Какого именно — это и предстоит обсудить.

«Общение» с произведениями искусства подсказывает, что здесь на первый план выступает не утилитарная, а символическая функция. Такой взгляд на мир открывает перед школьниками новые возможности его познания. За гранью научных представлений об объектах окружающего мира даже обычные бытовые вещи, вопреки своей структуре, способны выполнять не свойственные им функции. А следовательно, они могут вписываться в самый разнообразный и необычный культурный контекст.

Наиболее убедительным и ярким примером такой трансформации служат вещи, по тем или иным причинам попадающие в музей. Здесь полностью игнорируется их природная структура, они теряют свое практическое назначение и превращаются в музейный экспонат, с которым надо обращаться очень бережно и осторожно, относясь к нему прежде всего как к музейному объекту.

Противоречие третье: культура диалогична, она имеет много смыслов, а образование монологично — стремится к унификации мнений, формированию общепринятой («правильной») точки зрения.

Проиллюстрируем это положение, обратившись к произведениям художественной культуры, которые по своей природе не сводимы к единственно верному прочтению. Однако такие попытки мы можем наблюдать в практике работы школы, и зачастую они не только не учитывают множественность смыслов великих творений, но и опошляют их, низводя до утилитарно-бытовой иллюстрации.

Так, например, в рекомендациях, опубликованных в методическом журнале «Биология», педагогу предлагается провести интегрированный урок анатомии и МХК на тему: «Свет мой, зеркальце, скажи, в чем значение железы?» (о железах внутренней секреции). Детям предлагаются тексты о симптомах различных заболеваний щитовидной железы, а затем надо из репродукций портретов работы Леонардо, Рубенса, Левицкого выбрать изображения тех персонажей, кто страдал нарушениями деятельности этой железы. Завершает урок задание: «Попробуйте поставить диагноз Джоконде». «Величие» педагогического замысла свелось к идентификации малопоэтичных симптомов гипертиреоза (ослабление зрения, задержка жидкости в организме, бесплодие, выпадение волос, особенно в области бровей, раздражительность и др.). Какое послевкусие оставит общение с одним из самых загадочных и волнующих образов мирового искусства?

Приведенные примеры — всего лишь попытки внедрения многоканальной модели в образовательную сферу. Их обобщение и систематизация — дело будущего. Однако все сказанное убеждает в том, что педагогическое сообщество сегодня отчетливо осознает, что нива просвещения перестала быть монополией школы, ее сообщество возделывают самые разные социальные институты: семья, церковь, музей, библиотека, театр. Единство этих социальных институтов — хранителей и трансляторов культуры осознается и рассматривается как **новое открытое образовательное пространство.**

В завершение стоит еще раз вернуться к образам святого Петра: ключи в его руках — тайна, однако по логике разнообразия смыслов культуры наше предположение о множественности «путей в рай» имеет право на существование.

(4) М. ОППЕНГЕЙМ
Покрытая мехом чашка

1936



ПРИЛОЖЕНИЕ

ТЕМА: «ЦАРСТВОВАНИЕ АЛЕКСАНДРА I: ТРИ ВЗГЛЯДА НА ЭПОХУ»

Цель: осмысление исторического периода с использованием потенциала многоканальной модели освоения культурного наследия.

Контекстуальная рамка эпохи задается по крайней мере четырьмя смысловыми доминантами: исторические события, персоналии, стиль жизни и проблемы общественного сознания (культура, искусство, наука, техника). Для разных эпох определяющей может быть любая из них. Задача педагога — отобрать те события, героев, памятники, явления общественной жизни, которые воспринимаются как символы времени.

Для реконструкции эпохи Александра I в качестве объектов исследования могут быть выбраны следующие культурные «тексты»:

- письменные источники (исторические комментарии, документы, свидетельства современников, художественные произведения);
- городское пространство (архитектурные памятники);
- музейное пространство (выставка «Под знаком орла. Искусство ампира» в Государственном Эрмитаже).

Каждый вид «текста» рассматривается как самостоятельный и полноценный канал — срез общественного сознания времени правления Александра I, каждый запечатлел важнейшие события и вехи эпохи, особенности жизни и быта, самых ярких героев.

ГРУППА 1. Письменные источники

1. В библиотеке познакомьтесь с содержанием книг, посвященных александровской эпохе («Россия первой половины XIX в. глазами иностранцев»; Д.С. Мережковский. «Александр I»; Н.Я. Эйдельман. «Из потаенной истории России XVIII–XIX вв.»; А.С. Пушкин. «Повести Белкина» и лирические произведения; А.М. Гордин, М.А. Гордин. «Пушкинский век»; Я.А. Гордин. «Мистики и охранители»; Ж. де Сталь. «Десять лет в изгнании»). При желании можно дополнить список другими изданиями (воспоминаниями современников, сборниками документов, художественными произведениями того времени).

2. Составьте представление о содержании каждой из этих книг и отберите те, которые, на

ваш взгляд, дают наиболее яркое представление об эпохе.

3. Используя *только* те тексты, с которыми вы работали при выполнении задания, составьте пятиминутный рассказ, который отражал бы ваше представление об основных чертах царствования Александра I (5), о динамике изменений в России в первой половине XIX в. Для создания целостного рассказа обратите внимание на:

- важнейшие события;
- основные исторические персонажи;
- ключевые проблемы общественного сознания;
- образ жизни россиян в эпоху царствования Александра I.

(6) Архитектор К. РОССИ
Генеральный штаб.
Жилые апартаменты
К. Нессельроде
1823



Если на основании представленных на выставке материалов невозможно описать какой-либо из перечисленных выше аспектов эпохи, постарайтесь объяснить причины того, почему именно эта сторона оказалась «пропущенной» в музее.

ГРУППА 3. Городское пространство

1. Вам предстоит совершить путешествие по историческому центру Петербурга и познакомиться с архитектурными памятниками эпохи Александра I. Во время этого путешествия постарайтесь найти ответы на вопросы, которые помогут вам реконструировать основные черты того времени.

1.1. Начните свой маршрут с Дворцовой площади. Остановитесь под аркой Главного штаба, рассмотрите ансамбль площади. Запомните и постарайтесь описать (или письменно зафиксировать) возникающее у вас впечатление (7).

1.2. Рассмотрите детали оформления арки Главного штаба. Почему арку назвали триумфальной, как выражена идея триумфа в декоративном оформлении арки?

1.3. Пересеките площадь, остановитесь у Зимнего дворца. Вновь рассмотрите ансамбль площади и зафиксируйте свое впечатление. Изменилось ли ваше восприятие площади после смены точки обзора? Как вы думаете, почему?

1.4. Обойдите Александровскую колонну, рассмотрите ее декор (8). Попробуйте объяснить смысл декоративного оформления колонны и выбор места для ее установки. Можно ли считать колонну смысловой доминантой ансамбля площади и почему?

1.5. От Дворцовой площади пройдите к главному фасаду Адмиралтейства. Рассмотрите декоративное убранство главной башни Адмиралтейства, постарайтесь объяснить его смысл. С какими реформами Александра I было связано строительство этого здания и здания Главного штаба (9)?

1.6. По Невскому проспекту пройдите к Казанскому собору. Рассмотрите скульптуры и рельефы, украшающие храм и площадь перед ним (10–14). Предположите, какие общие идеи связывают оформление собора и окружающего его пространства с ансамблем Дворцовой площади. В храме постарайтесь узнать историю строительства здания; какую роль играл Казанский собор в жизни Петербурга начала XIX в.?

2. Используя только впечатления и знания, полученные при выполнении задания, составьте пятиминутный рассказ, который отражал бы ваше представление об основных чертах царствования Александра I, о динамике изменений в России в первой половине XIX в. Для целостности вашего рассказа не забудьте упомянуть:

- важнейшие события;
- основных исторических персонажей;
- ключевые проблемы общественного сознания;
- стиль жизни россиян того времени.



(8) О. МОНФЕРРАН
Александровская колонна. Западная сторона постамента. Поверженный шведский лев
1834. (<http://vivatfomenko.narod.ru>)



(5) Ф. КРЮГЕР
Конный портрет императора Александра I
1837

Если на основании отобранных источников невозможно составить представление о каком-либо из перечисленных выше аспектов эпохи, постарайтесь объяснить причины того, почему именно эта сторона оказалась «пропущенной» в письменных источниках.

ГРУППА 2. Пространство музея

1. Вашей группе предстоит работать на выставке «Под знаком орла. Искусство ампира» в Государственном Эрмитаже (здание Главного штаба) (6). Обойдите выставку, рассмотрите экспонаты. Постарайтесь понять логику, которой руководствовались создатели экспозиции, для этого ответьте на вопросы:

- какие экспонаты отобраны для выставки и почему;
- как они размещены в пространстве (на какие тематические блоки разделена выставка);
- в чем особенности оформления выставочного пространства;
- чем могли руководствоваться организаторы экспозиции, выбирая местом для организации выставки именно здание Главного штаба;
- объясните смысл названия выставки.

2. Из представленных на выставке экспонатов отберите те, которые, на ваш взгляд, позволяют понять:

- какие исторические события стали знаковыми для эпохи;
- кто и почему оказался «властителем дум»;
- какие проблемы волновали общественное сознание александровской эпохи;
- каким был стиль жизни россиян того времени.

3. Используя только «текст» выставки, составьте пятиминутный рассказ, который отражал бы ваше представление об основных чертах царствования Александра I, о динамике изменений в России в первой половине XIX в.



В меньшей степени это присуще выставке, но и там проектирование экспозиционного пространства, подбор экспонатов, их соотношение и размещение в музейном пространстве также несет на себе отпечаток субъективной позиции его создателей.

Городское пространство — самое «независимое», оно способно «говорить на языке вечности» прежде всего в силу того, что памятники символизируют устоявшееся, отфильтрованное временем представление об эпохе.

Сравнение различных источников позволяет не только яснее и отчетливее увидеть общие

характерные черты, олицетворяющие дух эпохи, но и понять то особенное, специфическое, единичное, что «подмечено» одним из источников. В этом огромное преимущество многоканальной модели, органично и естественно соединяющей различные каналы освоения культурного наследия, ибо только наложение различных по своей сущности текстов культуры, дополнение одного другим и позволяют в результате получить объемный, живой, многомерный образ эпохи, события, любого явления, которое мы реконструируем в своем сознании.

Если на основании «городского текста» вы не смогли составить представление о каком-либо из перечисленных выше аспектов эпохи, постарайтесь объяснить причины того, почему именно эта сторона оказалась недостаточно отражена в городском пространстве.

(9) И. КОРОБОВ,
А. ЗАХАРОВ,
скульпторы И. ТЕРЕБЕНЕВ,
Ф. ЩЕДРИН
Адмиралтейство
1728–1823

При подведении итогов школьникам предлагается проанализировать свои наблюдения, сделать вывод о специфике освоения культурного наследия посредством исследования городского или музейного пространства, письменных источников.

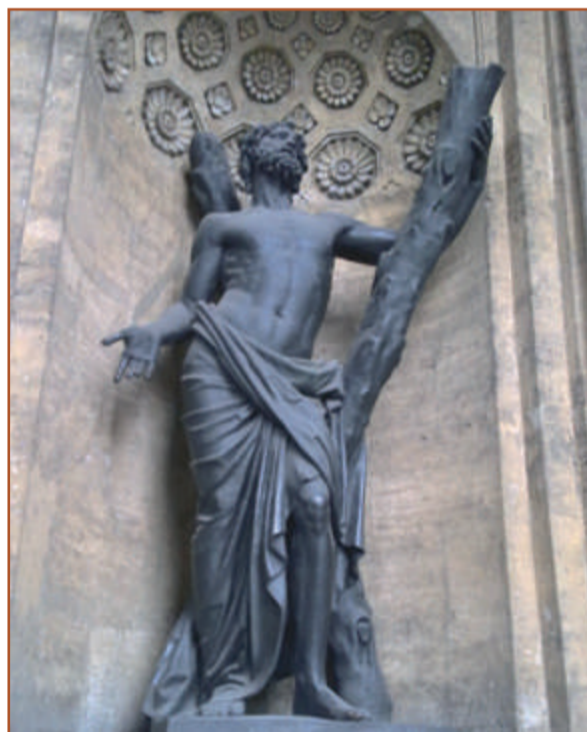
ТАБЛИЦА «Три взгляда на эпоху»

	Городское пространство	Музейное пространство	Письменные источники
Важнейшие исторические события			
Герои времени			
Проблемы общественного сознания			
Стиль жизни, быт			

После завершения работы участники анализируют заполненную таблицу, выявляя:

- какие особенности изучаемой эпохи запечатлены во всех трех группах культурных «текстов»;
- какие именно штрихи к «портрету эпохи» добавляют письменные источники, городское и музейное пространство;
- в чем заключается специфика постижения культурного наследия с помощью каждого из каналов.

Общее обсуждение позволит осознать, что в том, как именно каждый источник это отображал и воплощал, есть огромная разница. Авторы литературных произведений, без сомнения, наиболее субъективны. В мемуарах, воспоминаниях и особенно в художественных произведениях авторский голос слышен вполне отчетливо, и собственный взгляд на эпоху, который формируется у читателя, в значительной мере определяется создателем письменного текста.



(11) В. ДЕДУТ-МАЛИНОВСКИЙ
Статуя Андрея Первозванного в нише северного портика Казанского собора
1811 (otzovik.com)



(12) И. МАРТОС
Статуя Иоанна Крестителя в нише северного портика
1807 (<http://www.piter-arch.ru>)



(13) Б. ОРЛОВСКИЙ,
архитектор В. СТАСОВ
Памятник М.И. Кутузову
1837



(14) Б. ОРЛОВСКИЙ,
архитектор В. СТАСОВ
Памятник М.Б. Барклаю де Толли
1837

Стратегия визуальной коммуникации

Технология «Образ и мысль»

Две модели взаимодействия с объектом познания

Давайте внимательно рассмотрим в детях, увлеченно рассматривающих гравюру или игрушку. Художники сумели схватить нечасто встречающуюся ситуацию: сочетание живого непосредственного детского интереса к познанию мира и возможность его реализации самым естественным и приемлемым для ребенка способом — исследованием (1–2).

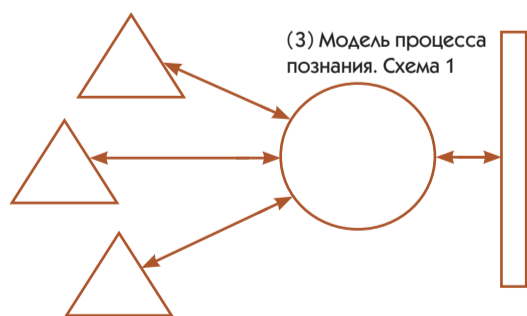
В педагогической науке уже давно стали общим местом рассуждения о значении собственной познавательной, эмоционально-ценностной деятельности ребенка для его личностного роста и развития.

Однако, в образовательном процессе мы чаще всего идем другим путем, предпочитая выступать «посредниками» и транслировать общепринятые, проверенные и одобренные тексты, подменяя самостоятельное детское исследование запоминанием результатов чужих открытий.

В преподавании предметов искусства это наиболее очевидно, так как основу традиционных (аудиторных) методов их изучения в школе составляют рассказы о жизни творцов искусства, истории создания и бытовании произведений, об исторической эпохе и ее отражении в памятниках культуры, сюжете произведений или стилях, школах, технике и пр. В качестве стимула деятельности детей используется внешняя мотивация, а естественные глубинные потребности личности самого ребенка не принимаются в расчет. Такой подход фактически исключает для школьника возможность «сметь свое суждение иметь». Но если у детей нет мотивации к формированию собственного мнения, то исследование также становится лишним элементом в системе образования.

Искусство из объекта изучения и обсуждения, превращается в иллюстрацию основ искусствоведческих наук — **непосредственное подменяется опосредованным**. А раз так, возникает острая необходимость в высококвалифицированном и образованном посреднике, берущем на себя функцию носителя информации и «переводчика», который растолковывает содержание картины (скульптуры, архитектуры и др.), вербализуя различные языки искусства.

Такая модель процесса познания может быть представлена в виде схемы (3), где ученики обозначены треугольниками, преподаватель — кругом, объект познания — прямоугольником. Знаковая фигура — преподаватель (специалист, эксперт), который должен дать объемное, глубокое научное знание по проблемам той или иной области.



Преподаватель не только транслирует содержание, но неизбежно (открыто или завуалированно) высказывает, передает в уже готовом виде собственные ощущения, оценочные суждения, эмоциональные характеристики. Отсюда и стандартная формулировка тем «творческих» сочинений и эссе: «За что я люблю мой прекрасный город», «Купание красного коня» как символ революции» и др.



(1) Э. ФРЕП
Дети, рассматривающие гравюры
1855



(2) НЕИЗВЕСТНЫЙ ХУДОЖНИК
Дети у камня
Середина XIX в.

В этой ситуации школьники стремятся воспринять информацию (вместе с оценкой) с максимальной полнотой и подробностью, поскольку ее освоение и ретрансляция гарантируют успешность обучения. При этом они практически **исключены из общения с памятниками культурного наследия**, не имеют дела с оригинальными текстами, которые необходимо исследовать, пройти путем проб и ошибок, выдвинуть собственные версии и их доказать. Ребенок **воспринимает этот объект опосредованно, через призму гипотез, версий, готовой информации** преподавателя, который либо сам исследовал его, либо воспользовался уже готовой версией другого специалиста. Самому объекту познания отводится роль иллюстрации, подтверждающей ту или иную авторскую мысль.

Обозначим еще одну особенность анализируемой модели: основной вектор взаимодействия направлен на организацию коммуникации ученика с преподавателем. **Взаимодействие школьников между собой не является непременным и обязательным условием и не имеет принципиального значения**. В любом случае их вопросы учителю (если они прозвучали) лишь в незначительной степени корректируют ход занятия, практически не меняя ни его логики, ни содержания, ни основных выводов.

В этой ситуации отчетливо видна точка зрения на воспитание ученика как читателя, зрителя, слушателя, характерная для советской педагогики, которая предполагала активное вмешательство в жизнь ребенка, игнорируя законы и логику его внутреннего развития. Действительно, стоит ли обращать внимание на субъективный опыт ребенка, его высказывания и суждения, подчас столь далекие от «правильных», грамотных, литературно сформулированных оценок специалистов?

В этой логике гораздо привлекательнее работать с искусствоведческим текстом или набором текстов (лучшие педагоги умеют и не боятся подбирать противоречивые тексты, представляющие разные точки зрения, что позволяет создать конфликт обсуждения). Такой подход не закладывает основ формирования чрезвычайно важного опыта верификации этих текстов, который рождается только в самостоятельной деятельности и связан с созданием собственного текста. Под собственным текстом в данном случае понимается любой продукт творческой деятельности: сочинение, рисунок, проект, самостоятельное высказывание по поводу чего-либо и пр. Отдавая право «суждение иметь» специалисту, мы навсегда обрекаем ребенка пользоваться «полуукраденным добром» — отчужденным знанием, которое оказывается практически бесполезным в новой, незнакомой ситуации.

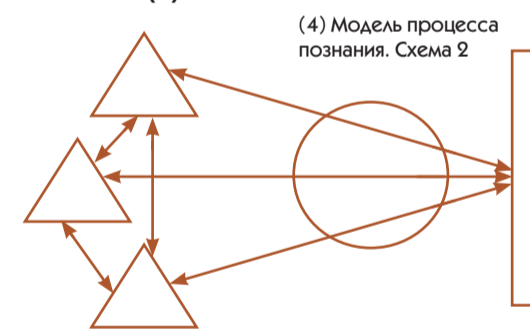
Вместе с тем современное образование начинает движение в другом направлении, опираясь на положения гуманистической педагогики и психологии, которые видят источник раз-

вития личности в ней самой. Курс «Мировая художественная культура», организующий непосредственное общение ребенка с произведениями искусства, как раз и должен строиться на презумпции доверия к ученику, вере в его возможности.

Эта презумпция доверия позволяет превращать работу **со всеми текстами** в мощный инструмент личностного роста, в том числе и с собственными текстами учеников: высказываниями, оценками, суждениями, в которых отражен их субъективный (когнитивный и эмоциональный) опыт, с «неправильными» или нестандартными версиями и гипотезами, неотчетливо сформулированными и даже некорректными. Включение подобного многообразия текстов в образовательный процесс открывает широкие возможности для превращения отчужденного знания в живое, развития способности приобретать не только знания, умения, навыки, но и знания о путях получения знаний, умения критически оценивать и формировать умения и навыки.

Обучение начала XXI века больше не ассоциируется с образом «мудрого» наставника, «наполняющего сосуд» или «пишущего на чистом листе». Сегодня педагогическая аранжировка урока должна быть четко ориентирована на ученика: учитывать его возраст, психологию, запросы, культурный опыт и предпочтительные виды деятельности. Урок не средство самовыражения учителя, пусть и очень яркой, талантливой личности, а средство самовыражения ученика. Содержание урока, способы подачи материала нацеливают на то, чтобы дать ученикам возможность «достроить» исторический, культурологический, цивилизационный контекст. Любая информация дается как часть незаконченной, но целостной картины мира.

Эта целостность достигается не за счет учительской монологичности, а в силу диалога с учеником, который волен трактовать, сопоставлять, интерпретировать события, факты, мнения, явления, процессы. Урок ориентирован на комплексное развивающее воздействие: активное включение ученика не только в познавательную (когнитивную), но и в эмоционально-ценностную, преобразовательную деятельность. Урок предлагает ученику: «Додумай! Оцени! Попробуй сделать!». Это позволит дать школьнику «опыт существования в культуре»: установить собственный взгляд на художественный текст, ощутить себя наследником мировой культуры, увидеть современный мир как средоточие различных культурных пластов, доступных освоению, где каждый может свободно ориентироваться и выбирать нужное. В таком случае процесс познания может быть представлен так (4):



Ученики действуют в условиях неопределенности, когда необходимо самостоятельно искать решения, выдвигать и обосновывать собственное прочтение текста. Преподаватель более не отождествляется с аккумуляцией и трансляцией знания. Функция наставничества, передачи опыта уступает место фасилитированию, превращая учителя в проектировщика развивающей среды, организатора познавательной деятельности. Сама **деятельность строится в соответствии с закономерностями естественного развития личности ребенка, от его потребностей**, а не от представлений преподавателя о том, что важно, нужно, интересно детям.

Принципиальное значение имеет не только коммуникация учащихся с преподавателем, но и контакты, общение, возникающие внутри самой группы. Каждый участник дискуссии обладает определенным запасом знаний и умением решать некоторые задачи, определенным репертуаром когнитивных стратегий. В процессе группового взаимодействия он получает возможность сформулировать и высказать свою позицию, выслушать мнение других участников, при необходимости «надстроить» и перестроить собственную мысль, отразить чужую, сделать комментарий или дать оценку.

Перенос приоритета педагогической деятельности из сферы информирования в сферу создания условий для личностного роста диктует построение познавательного процесса от объекта исследования, непосредственную работу с ним. Это обусловило **специфические методы освоения культурного наследия**, которые помогают ученикам сводить воедино информацию, полученную из разных сфер, переходить от конкретного опыта к обобщению, выдвигать версии, доказательно их обосновывать, проверять достоверность. Одним из них является стратегия визуальной коммуникации — методологическая основа внеаудиторного способа работы с пространственными искусствами (изобразительное искусство, архитектура, произведения декоративно-прикладного искусства).

Стратегия визуальной коммуникации

Современный человек получает более 70% информации через зрение. Но как мы смотрим и что видим? Всякий ли смотрящий видит? Можно ли научиться **видеть**? Можно ли **научить** видеть? Эти и подобные им вопросы люди задают себе нечасто, но для педагогов, работающих с предметами образовательной области «Искусство», их осмысление — вопрос профессиональной компетентности.

Сложность формирования **визуальной культуры** обусловлена не только масштабом проблемы, но и тем, что многие педагоги не осознают ее как проблему. Считается, что достаточно привести ученика в музей (в город, на выставку), ярко и интересно дать информацию, и он готов стать зрителем: «волшебная сила искусства» сделает все сама, обеспечив катарсис (ведь именно так и случилось с героем произведения Г. Успенского «Выпрямила»).

Но жизненный опыт опровергает эти стереотипы, по крайней мере, исключения весьма редки. Накопление опыта визуального диалогового взаимодействия с произведением требует такой же тщательной поэтапной подготовки, как умение не только читать слова, но понимать подтекст и контекст литературного произведения, улавливать его скрытые смыслы (забота уроков литературы), способность слышать музыку, а не набор звуков, следить за развитием музыкальной темы (приоритет уроков музыки) и пр.

Непонимание природы искусства значительной частью педагогического сообщества и, как следствие, отсутствие потребности в адекватных технологиях работы с ним приводит к тому, что большинство выпускников школы так и остаются на стадии «начинающего зрителя». Они могут **смотреть, но не видеть**: не способны замечать отдельные мелкие и, казалось бы, незначительные детали произведения; воспринимать их во взаимосвязи; интерпретировать визуальные объекты и образы; формулировать свое мнение по поводу увиденного и отстаивать его.

Присмотритесь к поведению посетителя музея, особенно художественных. Социологи давно заметили, что музеи являются для многих людей пространством, в котором они чувствуют себя дискомфортно, особенно если предстоит осваивать его самостоятельно, без экскурсовода, гида или того, «кто знает».

Петербургский исследователь М.В. Осорина установила, что затруднения, отсутствие контакта между зрителем и произведением обусловлены комплексом личностных психологических проблем, среди которых выделяет три основных:

- страх, связанный с комплексом неполноценности, ощущением собственной некомпетентности и интеллектуальной недостаточности;
- протест, связанный с негативным опытом авторитарного педагогического давления на зрителя;
- предубеждения, обусловленные предварительным некомпетентным вмешательством авторитетных лиц и мнений.

Все обозначенные проблемы порождены той самой школьной ситуацией, в которой ребенку не дали права «свое суждение иметь». Большинство посетителей музея искренне убеждены, что не смогут без специалиста «понять» картины, скульптуры, декоративно-прикладное искусство, поскольку не знают сюжетов, не имеют специального образования или не видели это произведение... Если довести логику подобных рассуждений до абсурда, тогда следует



(5) В. СИДОРОВ
Пора безоблачного неба
1969

признать, что музеи существуют для художников и искусствоведов, музыкальные концерты — для музыкантов и композиторов, театральные спектакли — для актеров и режиссеров.

Но в том-то и дело, что произведения искусства создаются для всех людей. Пластические искусства предполагают, что зрители прежде всего рассматривают, а не слушают рассказ о них или читают этикетаж (путеводители, справочники). Корень проблемы не в недостатке информации о произведении, а в отсутствии опыта взаимодействия с ним: страха показаться смешным, неумения видеть и размышлять над увиденным, боязни дать себе свободу и высказать собственное мнение, возможно, не совпадающее с общепринятым.

Можно ли преодолеть эти стереотипы восприятия? Да, можно. Существуют способы, помогающие людям овладеть стратегией визуальной коммуникации, развить зрительские навыки. Но, безусловно, как и обучение любому делу, этот процесс требует времени, целенаправленной и систематической работы, особых педагогических технологий, учитывающих возрастные психологические особенности личности и опирающиеся на ее внутреннюю мотивацию и законы естественного развития.

Одна из возможных стратегий формирования визуальной коммуникации основана на исследованиях Л.С. Выготского и Ж. Пиаже и теории стадий эстетического развития американской исследовательницы А. Хаузен, которая выделила и описала пять основных стадий развития эстетического восприятия: от «начинающего зрителя» до зрителя опытного.

1. Стадия рассказчика отличается крайним субъективизмом восприятия и высказываний, являющимся результатом непосредственных ощущений от зрительных образов, реакцией на самые очевидные их особенности. Все значение произведения сводится к тому, что в буквальном смысле видит начинающий зритель или что возникает в его памяти.

Суждения о произведении чаще всего сводятся к «нравится» — «не нравится». Так, например, картина В.М. Сидорова (5) скорее всего понравится детям, потому что пейзаж похож на природу родного края или собственной дачи. Ребенок заметит деревянные дома, две березы и мальчишек, может вспомнить, что летом, когда он был в деревне у бабушки, тоже валялся на траве, играл в футбол, ходил купаться на реку. Возможно, за этими воспоминаниями последует подробный рассказ о впечатлениях лета, который уже не будет иметь непосредственного отношения к картине.

2. Конструктивная стадия характеризуется утилитаризмом анализа произведения, когда в основе оценки — реалистичность изображения (в соответствии с представлениями человеке о реализме) и точность изображения деталей. Эстетическая ценность объекта определяется способностью творца создать иллюзию того, что изображено «как в жизни». И наоборот, нереалистическая живопись способна вызвать раздражение и даже негодование. Вероятно, каждому доводилось слышать возмущенные реплики по поводу, например, кубистического Пикассо: «Женщина просто уродина, а ребенок не похож на настоящего, какой-то дефективный» (6).



3. Стадия классифицирования предполагает, что зритель уже рассматривает объект, используя рациональный анализ: классифицирует произведения, пытается соотнести их с известными ему художественными стилями, периодами, авторами. Ценность произведения напрямую связывается с принадлежностью произведения знаменитому мастеру или известной школе. Для такого зрителя сила признанного авторитета непререкаема. Боязнь сделать промах — «не оценить» известного мастера (Репина, Моне, Уорхолла) — побуждает восхищаться, даже если произведение не нравится (именно поэтому такой зритель прежде всего интересуется именем автора). Архетип подобной модели поведения описан в романе «Анна Каренина»: княгиня Бетси делано удивляется тому, что кто-то может уйти, не дослушав «божественную Патти», но автор иронично замечает, что сама она вряд ли смогла бы отличить великую певицу от последней хористки.

4. Интерпретативная стадия базируется на стремлении анализировать произведение с позиций субъективного опыта, с опорой на собственную интуицию. Зрителю важно сформулировать свое мнение, сравнить с мнением других. Значимость эстетического объекта заключается в способности произведения искусства вызвать личные ассоциации: лежащая на подоконнике телефонная трубка способна оживить целую гамму чувств, переживаний, ощущений и воспоминаний, напомнить зрителю эпизоды собственной жизни, а возможно, события, которые весьма далеки от ожидания телефонного звонка (7). В данном случае произведение играет роль «спускового крючка», запускающего механизм ассоциативного метафорического мышления.

5. Рекреативная стадия отличается парадоксальностью оценки, анализом произведения одновременно с субъективной и объективной точки зрения, позволяющим воспринимать его во всей многомерности и неисчерпаемости смыслов. Так, для неискушенного зрителя «Приход миссии на Таганку» И. Новикова — изображение странных безликих людей, стоящих на городской площади.

Но для человека, обладающего определенным уровнем визуальной культуры, значимыми становятся и темные окна, и глухие фасады домов, и церковь без колокольни, и тени, которые отбрасывают безликие фигуры, и уличные часы без цифр, и многое другое. Он сможет почувствовать настроение тревожного ожидания и предчувствия, пронизывающие полотно и порождающие множество самых разнообразных ассоциаций. А если зритель еще обладает и неким культурным кругозором, то ему не составит труда соотнести эту картину с другим шедевром...

В педагогическом контексте значение теории стадий прежде всего в том, что она декларирует важность всех этапов эстетического развития без изъятия: переход с одной ступени на



(7) Ю. ПИМЕНОВ
Ожидание
1959

другую должен происходить свободно и естественно, без попыток ускорить это движение, «перепрыгивая» или пропуская несколько ступеней, поскольку это нарушает алгоритм естественного развития личности.

Предлагаемая стратегия визуальной коммуникации призвана помочь начинающему зрителю «сдвинуться» с позиции субъективной реакции и задуматься о возможности существования нескольких трактовок произведений искусства. Опыт общения начинающего зрителя с искусством будет тем плодотворнее, чем больше он получает возможностей выразить себя и наблюдать, как выражают себя другие люди, столкнуться с самыми разными точками зрения и задуматься над намерениями самого автора.

Педагогическая технология «Образ и мысль»

Инструментом формирования стратегии визуальной культуры личности, основанной на теории стадий эстетического развития, может стать педагогическая технология «Образ и мысль». Эта технология разработана для категории «начинающий зритель» и адресована прежде всего педагогам, работающим с дошкольниками и младшими школьниками. Однако она может быть вполне эффективно использована для обучения других категорий «начинающих зрителей», если скорректировать методику в соответствии с возрастными и психологическими особенностями аудитории. Именно эта способность технологии к трансформации делает ее универсальной для использования во всех курсах МХК независимо от программы. Овладев алгоритмом взаимодействия с произведениями искусства на уроках МХК, зритель может переносить этот опыт на иные культурные объекты и обращаться к нему в своей повседневной жизни.

Технология включает в себя последовательно выстроенные и особым образом организованные групповые занятия, в ходе которых происходит общение с произведениями изобразительного искусства.

Технология направлена на развитие творческих способностей и визуального восприятия личности. Она не ставит задачу передать конкретную сумму или даже систему знаний, но ориентирована на создание условий для накопления и совершенствования опыта выстраивания когнитивных систем, что приводит к постепенным и многоплановым изменениям в способах мышления. Внимание педагога сосредоточено на глубинных личностных изменениях, которые происходят в детях под воздействием общения с искусством, в процессе самоформирования индивидуально-личностных смыслов произведений изобразительного искусства.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ «ОБРАЗ И МЫСЛЬ»

Достижение прогнозируемых результатов обеспечивается комплексом организационно-педагогических и методических условий. Прежде всего, самые простые, даже банальные технические требования подготовки занятия.

Основное и главное условие заключается в том, что весь процесс работы строится как рассмотрение и обсуждение изображений, которые могут проецироваться на большой экран, плазменную панель или интерактивную доску.

Изображение на экране должно быть большим и очень хорошего качества, находиться на уровне глаз зрителей, так чтобы можно было охватить взглядом все произведение и детали. Различные технические искажения изображения могут привести к искажению смысла произведения.

Затемнение помещения должно быть достаточным, но не абсолютным, так как участникам обсуждения необходимо видеть друг друга, реагировать не только на словесные высказывания, но и на мимику и жесты.

Очень важно правильно разместить всех вокруг экрана. Обычный класс с традиционной расстановкой столов не подходит, поскольку не располагает к беседе. Оптимально поставить стулья полукругом, обеспечив возможность ви-

деть не только изображение, но и всех остальных. Если педагог работает с маленькими детьми, вполне уместно расположить их на полу (на ковре или подушечках), но так, чтобы они сидели не слишком плотно, не заслоняли друг друга изображением.

Имеет значение и количество участников обсуждения. Лучше всего, если группа состоит из 13–15 человек. Это позволяет педагогу видеть и держать в поле своего внимания всех, ответить каждому, заметить робкое желание молчунов высказаться или среагировать на эмоциональность гиперактивных.

Если у педагога есть возможность сделать видео- или фотосъемку занятий, это может оказать бесценную помощь в педагогической рефлексии: просматривая рабочий материал, легче заметить и осмыслить удачные и упущенные моменты, оценить собственные педагогические находки.

Одним из ключевых моментов реализации технологии «Образ и мысль» является подбор произведений искусства. Правильно подобранный зрительный ряд позволит начинающему зрителю продвинуться в освоении искусства, понять, что его личная точка зрения не является единственной или абсолютно «правильной», такой же ценностью обладает мнение других зрителей.

Для отбора произведений из мирового культурного наследия используются следующие основные критерии:

- **Многообразие** — произведения изобразительного искусства, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства разных эпох, созданные разными народами, на основании их доступности и соответствия психологическим и возрастным особенностям «начинающего зрителя». Желательно, чтобы часть произведений находилась на экспозиции музеев города, региона или в городском пространстве. Лучше, если для обсуждения будут предложены нерасшифрованные (малознакомые) произведения, это освободит от сложившихся стереотипов восприятия.

- **Многозначность** — зрительные образы должны быть неоднозначными, давать простор воображению и фантазии в соответствии с природой самого искусства, допускающего множественность разнообразных прочтений и интерпретаций одного и того же произведения, одновременного существования различных (иногда взаимоисключающих), одинаково «правильных» точек зрения. Именно это свойство обеспечивает диалоговый характер взаимодействия.

- **Доступность для данного возраста** — произведения должны учитывать возможности «начинающего зрителя», быть насыщены деталями и содержать в себе возможность развернутого рассказа. При обсуждении зрители могут давать самые разные толкования, более или менее близкие идее создателя. Но для того чтобы воображение и фантазия не увели «начинающего зрителя» слишком далеко к пути, который может привести к собственно художественному прочтению произведения, необходимы детали. По мере накопления опыта рассматривания и обсуждения будут усложняться сами зрительные образы, будет появляться все больше элементов загадочности, незавершенности.

СТРАТЕГИЯ ВОПРОСОВ

«Образ и мысль» реализуется с помощью специально разработанной методики, главными компонентами которой являются стратегия вопросов и организация группового обсуждения различных впечатлений и версий.

Специфика технологии «Образ и мысль» — в ее внеаудиторном характере: обсуждение начинается не с рассказа (беседы, лекции, комментария и пр.) педагога о произведении (эпохе, авторе, стиле), а с предложения всмотреться в незнакомое произведение и высказать свое мнение по поводу увиденного.

Учитель не дает предварительной информации (название, автор, время и история создания произведения, его художественные особенности), избегая ситуации, при которой направление, а чаще готовые выводы для исследования ребенку уже заданы. Так, например, если перед рассматриванием камня Солнца (календарь ацтеков) педагог сообщит о назначении этого предмета и материале, из которого он сделан, то детям останется только согласиться с высказанной версией и найти детали, подтверждающие ее. В результате ребенок смотрит на произведение уже не своими глазами, а глазами учителя.

В то же время отсутствие информации при работе с произведением, побуждает всматриваться в объект исследования, искать ответы в нем самом, доказывать свою версию, иными словами, создавать собственный текст культуры. В этой ситуации очень важно, что «начинающий зритель» вынужден актуализировать собственный субъективный опыт, использовать его для интерпретации и оценки художественного образа.

Сказанное не означает, что любые сведения о произведении — тайна. Если участники дискуссии захотят узнать имя автора или название произведения, предоставьте требуемую информацию или помогите найти ее самостоятельно. В любом случае мотивация к такому знанию будет иной, чем отношение к трансляции чужого, не очень востребованного в данный момент текста.

Ядро технологии «Образ и мысль» — стратегия вопросов для организации группового обсуждения. Адекватным для ее реализации типом вопросов являются вопросы «открытого» характера, не имеющие однозначно правильного ответа, провоцирующие учащихся на самые разнообразные и нестандартные ответы, основанные на самостоятельном исследовании художественных образов. Они являются противоположностью «закрытых» вопросов, которые предполагают наличие единственного правильного ответа.

Традиционно в методиках работы на занятиях образовательной области «Искусство» преобладают именно «закрытые» вопросы. Так, при работе с картиной Шардена «Прачка» (8) педагог скорее всего спросит: «Чем занята женщина, расположенная в центре картины?», «Что стоит перед ней?», «Что делает ребенок?», «Какие предметы составляют обстановку комнаты?»

Предложенные вопросы задают уже готовый ракурс исследования, направляют внимание ученика на то, что представляется важным и значимым для самого педагога, соответствует его прочтению произведения, но вполне могут не совпадать с доминантами интереса школьника.

Опытный экскурсовод Русского музея однажды рассказала случай, происшедший на экскурсии для пятиклассников. Ученики слушали рассказ о картине К. Брюллова «Последний день Помпеи»: об истории создания, ее великом гуманистическом пафосе, «биографиях» персонажей и прочем, что всегда рассказывают на подобной экскурсии. Когда же им предложили задать вопросы, мальчик, стоящий впереди, спросил: «А что это за птичка?» Экскурсовод сначала даже не могла понять, о чем идет речь, но, всмотревшись в край холста, на который указал ребенок, действительно увидела там что-то такое, что отдаленно напоминало птичку. Именно на изучение этого фрагмента картины и было направлено все внимание ребенка, тогда как тщательно отобранная и ярко преподнесенная информация специалиста никак не затронула его сознание. Ситуация не свидетельствует об отсутствии интереса пятиклассника к произведению, его «примитивном» восприятии картины или эмоциональной глухоте, а всего лишь демонстрирует несовпадение логики взрослого и ребенка, пренебрежение законами естественного развития, которые диктуют идти в первую очередь от внутренней познавательной потребности «начинающего зрителя», а не только от представлений специалиста о том, что является самым важным в произведении или что надлежит зрителю знать о нем.

Для технологии «Образ и мысль» разработан комплекс вопросов открытого типа, которые

(8) Ж. Б. ШАРДЕН
Прачка
1735



используются в соответствии с продуманным алгоритмом. Вопросы рекомендуются предлагать один за другим (а не несколько одновременно, даже если они относятся к одной теме), выстраивая их в логическую цепочку и не меняя формулировок.

Основу стратегии вопросов составляют три основных. Первый, запускающий механизм обсуждения, направленный на первоначальное знакомство с произведением, стимулирует внимательное рассматривание и определение хотя бы в самых общих чертах того, что изображено. Простой и общий вопрос **«Что вы видите?»** используется для включения в обсуждение, позволяя даже самым неискушенным зрителям перечислить, дополнить и уточнить друг друга, все, что попало в поле их зрения, отметить многочисленные детали. Так, рассматривая сценку, изображающую мастеров в кузнице (9), дети подробно расскажут, чем они заняты, какие инструменты изобразил художник, опишут их одежду и позы, прически и бороды. Возможно, кто-то сделает и более тонкие наблюдения, подметив яркое красное пламя в печи или отблеск огня на подкове, которую куёт мастер.

(10) КАМАЛЬ-УД-ДИН БИХЗАД
Строительство
форта Карнак
1494–1495



(9) Л. ПЛАХОВ
В кузнице
1845



В ходе обсуждения первый вопрос могут дополнять его вариации: «Что еще вы видите?», «Кто-нибудь может что-то добавить?», «Есть ли еще что-то, о чем не говорили?», способствующие более пристальному всматриванию в произведение, побуждающие искать все новые и новые детали.

Формулировки всех вопросов стратегии отточены и видоизменяют их нецелесообразно. У педагогов, начинающих работать с этой технологией, часто возникает желание «упростить» вопрос: например, вместо «Что вы видите?» использовать вариант «Что здесь изображено?». Такое, казалось бы, незначительное изменение коренным образом меняет все целевые установки, смещая суть исследования с рассказа о том, что увидел ученик, на попытки угадать, что хотел изобразить художник.

Вместе с первым вопросом «в связке» можно задавать вопрос **«Что происходит на картине?»** — более сложный, побуждающий к осмыслению сюжета, ориентирующий на рассматривание отдельных деталей и на восприятие изображения в целом. В ходе обсуждения участники получают возможность не только номинировать то, что видят, но и установить связи между деталями, предметами, персонажами. Так, безграничные возможности для любых наблюдений и впечатлений открывает старинная персидская книжная миниатюра (10).

Ученикам интересно не только перечислять мельчайшие детали. Акцент вопроса на происходящее помогает «начинающему зрителю» перейти на новый уровень постижения,

(11) К. ХОКУСАЙ
Большая волна
1823



проникнуть в те истории, которые «рассказывают» произведения, с удовольствием достраивая сюжет. Очень скоро они замечают, что художник изобразил строительство, скорее всего, это крепость или дворец с высокими стенами, строители копают землю, переносят строительный материал, дробят камень. Из этих отдельных впечатлений и реплик складывается яркая, шумная, многоголосая картина стройки.

Триаду основных вопросов замыкает вопрос **«Что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе так думать?»**, который стимулирует поиск в произведении аргументов, позволяющих каждому убедительно отстаивать ту или иную точку зрения относительно рассматриваемого произведения искусства, искать и приводить аргументы в защиту своей трактовки. Задавать этот вопрос целесообразно как уточняющий, когда уже прозвучало несколько версий и предположений. И для автора версии, и для остальных участников обсуждения будет интересно узнать, что послужило основанием для подобных заключений.

Иногда парадоксальность ситуации, в которой применен вопрос, помогает по-другому посмотреть на художественный образ, подметить что-то новое и необычное в очевидном. Так, при обсуждении гравюры Хokusая (11) ученики сразу говорят о том, что это огромная волна, готовая обрушиться на лодку. Вопрос «А что ты видишь здесь такого, что позволяет тебе утверждать, что это волна (вода)?» побуждает еще и еще раз внимательно рассматривать изображение в поисках аргументов, которые поражают оригинальностью и особой пристальностью взгляда.

Смысловая нагрузка этого вопроса очень велика, так как он постоянно напоминает о необходимости обосновывать и разъяснять суть любого высказывания или версии, причем аргументы необходимо искать в самом произведении.

Особенно важно использовать вопрос, когда учащиеся не просто перечисляют детали или рассказывают о том, что происходит, но еще и дают эмоциональные личностные характеристики происходящему. Ощущение тревоги, чего-то опасного, даже страшного, буквально разлитое в картине К.С. Петрова-Водкина (12), они улавливают довольно быстро. Сложнее найти аргументы, подкрепляющие это впечатление: на улице темно,

поздний вечер или ночь, а люди не спят и одеты, женщина обняла девочку, как бы защищая ее, мужчина напряженно всматривается в темноту сквозь оконное стекло... Эти и другие детали помогают видеть не только сюжет — «текст», но и вникать в подтекст и контекст произведения, его суть и смысл, заметить художественные средства, которые использовал автор для воссоздания особой атмосферы.

Использование вопроса выполняет еще одну функцию — предупреждает высказывание ни на чем не основанных голословных утверждений. Вместе с тем стоит иметь в виду, что иногда дети в силу своей яркой природной фантазии способны увидеть то, что дано видеть только им. В таких ситуациях следует быть деликатными и готовыми к компромиссу: если ученик выдвинул версию, привел доказательства и даже уточнил свою мысль, указав на изображении, что он имеет в виду, но его видение не разделяют большинство участников дискуссии, не стоит оценивать сказанное как «ерунду». Возможно, здесь имеет место своеобразное видение мира и лучше прокомментировать это именно так.

Столь же важен третий вопрос и для педагога, поскольку позволяет посмотреть на произведение глазами ученика, а иногда и помочь ему увидеть что-то новое, ранее незамеченное.

По мере накопления опыта взаимодействия с художественными произведениями реестр вопросов расширяется, появляются вопросы более узкой направленности, относящиеся, например, к персонажам картины: **«Как вы думаете, кто главный герой произведения?»**, **«Что мы можем сказать об этом человеке?»**. Некоторые вопросы — **«Где это происходит?»**, **«Когда это могло происходить?»** — побуждают детей обращать внимание не только на позы, жесты и мимику героев картины, но и на одежду, характер интерьеров, пейзажей, особенности изображенных объектов, оттенки освещения и пр. Вопросы **«Что, как вам кажется, могло заинтересовать художника в этом сюжете?»**, **«Где, как вам кажется, находился художник, когда рисовал эту сцену?»** ориентируют на определение ракурсов изображения, размышления о намерениях автора.

Весь комплекс вопросов обеспечивает организацию коллективной (групповой) дискуссии, в процессе которой учащиеся могут высказывать все, что они думают, глядя на произведение искусства, аргументировать высказанные версии и реагировать на комментарии друг друга.

ОРГАНИЗАЦИЯ ГРУППОВОГО ОБСУЖДЕНИЯ

Наиболее эффективная форма обсуждения произведений изобразительного искусства — **дискуссия** (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование). Ее методическую основу составляет такая специфическая характеристика природы искусства, как **полилогичность**: никогда даже самый грамотный и просвещенный зритель в одиночку не сможет воспринять всю глубину произведения искусства. Интерес к точке зрения других, к диалогу как наиболее адекватному способу освоения материала делает искусство тем пространством, в котором зритель получает возможность максимально и полно реализовать свой природный личностный потенциал, развить обычную способность зрительского восприятия, научиться видеть смысловую ткань зрительного образа произведения.

Участие в дискуссии дает ученику возможность осознать и четче выразить собственную мысль, облечь в слова неясные ощущения и впечатления («Мысль рождается через речь». Л.С. Выготский).

Дискуссия — это «строительные леса», которые помогают подниматься к постижению индивидуально-личностных смыслов художественного образа, быстрее продвигаться в «зоне ближайшего развития». Каждый участник видит в произведении то, что в состоянии подметить в данный момент в соответствии с уже имеющимся опытом. Но сравнение своего мнения с высказываниями других помогает заметить то, чего не увидел, получить новый импульс для собственных рассуждений, даже если прозвучавшая версия совсем не соответствует его видению. Из этих разрозненных частных наблюдений постепенно и складывается общее, более глубокое и многомерное понимание произведения, одинаково значимое для всех участников обсуждения.

Одним из наиболее важных с педагогической точки зрения моментов дискуссии является возможность для участников убедиться в



(12) К.С. ПЕТРОВ-ВОДКИН
1919 год. Тревога
1934

том, что кроме собственного мнения существуют и другие оценки. Поясним сказанное примером. Вот как разворачивалось обсуждение росписи древнеегипетской гробницы (13).

«Как обычно, все началось с перечисления целого ряда наблюдений, среди которых прозвучало: «Здесь мужчина, который стоит на каком-то мосту». После целого ряда высказываний кто-то из детей произнес: «Это не мост; он, по-моему, идет по какому-то канату...» Другой ребенок заметил: «Это, пожалуй, не канат, скорее человек плывет на лодке». Следующий участник дискуссии заметил: «Эта лодка находится в каком-то странном месте; может быть, на краю обрыва». После обсуждения изображенного места кто-то сказал: «Это и не обрыв, а просто край... то ли берега, то ли еще чего-то». После небольшой паузы следующий участник дискуссии произнес: «Это все-таки лодка, и она плывет по краю воды». Другой: «Да, как по границе между небом и землей... А может быть, между жизнью и смертью. Кстати, лотосы в Древнем Египте — священные цветы». Следующий: «А быть может, этот мужчина плывет в царство мертвых, а эта женщина — богиня, которая его поджидает?»

Если проанализировать, что здесь произошло, то мы видим, что сначала было высказано несколько конкретных (казалось бы, взаимоисключающих) наблюдений: мост — лодка — берег — обрыв; затем кто-то, проанализировав для себя сказанное, вышел на обобщающее слово — «граница»; и это слово повлекло за собой ассоциативный ряд другого, уже метафорического уровня».

Осознание равноправности всех высказанных версий (при условии их аргументации) — ключевой момент естественного развития мышления, преодоление его эгоцентризма. Дискуссионное обсуждение произведений стимулирует продвижение по стадиям эстетического развития, акцентирует эту стадию развития интеллекта, создавая предпосылки для осознания многомерности искусства.

Успех группового обсуждения в значительной степени зависит от точности соблюдения определенных установок. Прежде всего это касается **переосмысления функций и социальной роли педагога** в образовательном процессе. Выше мы уже обосновывали необходимость отказа педагога от миссии «носителя истины», его трансформацию в фасилитатора (от англ. *facilitate* — облегчать, помогать, способствовать; *facilitator* — посредник), способствующего процессу коллективного принятия решения, организатора комфортной развивающей среды, в которой ученик с удовольствием включается в напряженный процесс общения с высоким искусством. Для этого необходимо поменять не-

которые психологические установки, соблюдая простые правила.

Правило первое. Начинать обсуждение не с информации о произведении, а с его рассматривания. При этом не надо торопить «начинающего зрителя», лучше дать ему возможность спокойно изучить изображение, накопить личные впечатления, сформулировать (более или менее отчетливо) свою версию.

Правило второе. Использовать вопросы стратегии визуальной коммуникации, задавать их в рекомендуемой последовательности и в соответствующих формулировках.

Правило третье. Стимулировать участников дискуссии высказываться, обязательно предоставляя эту возможность всем желающим, не прерывать выступающего, даже если он отвечает медленно, с большими паузами. Любому учителю знает, что далеко не всегда молчат те, кому нечего сказать. В любом коллективе есть формальные и неформальные лидеры, и именно эти «заданные» и устоявшиеся роли регламентируют поведение. Использование технологии «Образ и мысль» открывает большие возможности для преодоления психологических стереотипов, создает условия для «проявления» тех, кого принято считать «трудными», «неактивными», «молчунами».

Правило четвертое. Проявлять искренний интерес к мнению учащегося, каким бы «примитивным» или «странным» оно ни казалось. Всегда показывайте свою заинтересованность в обсуждении, и дискуссия обязательно удивит детскими открытиями, которые, возможно, поменяют и взгляд педагога на произведение, покажут то, что он не заметил.

Правило пятое. Научиться слушать, слышать и уважительно, без раздражения принимать все ответы, подтвержденные конкретными наблюдениями, даже если они кажутся совершенно неправильными, не соответствуют

(13) Сцена охоты в нильских зарослях. Роспись гробницы в Фивах
Конец XV в. до н. э.



Важной частью дискуссии является обобщение высказанных версий. Для этого авторы технологии предлагают использовать перифраз: учитель после одного или нескольких высказываний «передает» не буквально, но без искажений мысль учеников. В перифразе допустимо исправлять речевые ошибки, но ни в коем случае не рекомендуется исправлять авторское, иногда корявое высказывание ученика, снижая ценность самого высказывания.

Перифраз выполняет ряд существенных педагогических функций:

- **принятие мнения.** Повторяя высказанное учеником соображение относительно произведения, учитель тем самым показывает, что он понимает и ценит каждую прозвучавшую мысль, создавая ситуацию, при которой начинающий зритель ощущает, что его высказывания важны и интересны всем;

- **повторная презентация точки зрения.** Педагог еще раз обращает внимание участников дискуссии на высказывание, делая интонационные акценты на наиболее значимых словах, помогает расслышать все реплики, подчеркивая значимость и ценность внимательного выслушивания всеми участниками обсуждения высказанных версий и точек зрения;

- **уточнение высказанной версии.** Версии, высказанные начинающими зрителями, не всегда облечены в грамотную литературную форму, иногда высказывания звучат неотчетливо и даже коряво. Педагог делает достоянием всех участников обсуждения наиболее важное, уникальное, то, что сумел подметить именно этот ребенок. Поэтому нередко перифраз будет начинаться с фразы: «Если я тебя правильно услышал, то...»;

- **развитие динамики группового обсуждения.** Педагог должен внимательно следить за возникающими в ходе дискуссии ситуациями. Если несколько учеников высказали схожие наблюдения или соображения или, наоборот, различные позиции, то в перифразе необходимо обратиться на это их внимание, объединив высказывания по сходству или различию. При этом различные мнения не-

видению учителя или мнению авторитетных экспертов. Самая нелепая идея при более пристальном анализе может дать толчок к конструктивному решению, стать катализатором продуктивных творческих идей. Единственное условие принятия версии — ее доказательность.

Правило шестое. Прояснять высказывания, задавая уточняющие вопросы. Если есть необходимость, можно предложить ученику показать на самом изображении, что именно он имеет в виду. При этом не стоит менять ход его рассуждений, расширяя мысль или модифицируя ее направленность.

Правило седьмое. Реагировать на каждое высказывание, показывая вербально или невербально, что версия отвечающего услышана. Для этого лучше всего использовать «язык тела»: кивок головы, жест, улыбку или сказать: «Я услышал тебя».

Правило восьмое. Не давать категоричных оценок ответам («правильно» — «неправильно», «хорошо» — «плохо», «подумай как следует», «у кого есть правильный ответ?» и др.). Возможно, не все ответы совпадут с общепринятым прочтением произведения, некоторые версии будут основаны на том, что ученик домыслил (иногда без всякой опоры на зрительный образ). В таких случаях имеет смысл попросить автора высказывания уточнить (показать на изображении), что именно послужило основой для высказывания.

Правило девятое. Не высказывать собственное мнение («правильное» мнение специалистов) до тех пор, пока участники обсуждения сами не предложат это сделать. Психологически вполне очевидно, что авторитет педагога автоматически делает его мнение приоритетным, тем самым блокируя рождение других версий (особенно несоответствующих) или направляя дискуссию в заданное русло. Однако если дети выразили желание услышать позицию педагога, это стоит сделать в завершение обсуждения, уточнив, что высказанное мнение — одно из возможных.

Правило десятое. Не спешить искусственно заканчивать обсуждение. Это стоит делать лишь в том случае, когда обсуждение затухает и версии начинают повторяться.

Правило одиннадцатое. После нескольких групповых обсуждений, в ходе которых участники дискуссии работали с «копиями», очень полезно предложить использовать накопленный опыт на экспозиции музея: исследовать неизвестные произведения, а также те, которые уже обсуждались. Это позволит посмотреть на них свежим взглядом, заново открыть их, подметив детали, которые сложно увидеть в репродукции: сопоставить реальный формат произведения с воображаемым и собственными физическими параметрами; рассмотреть фактуру картины, живописные особенности и пр.; определить место произведения в пространстве музейной экспозиции.

обходимо увязывать между собой: «Маше женщина, изображенная на картине, кажется печальной. А Ваня добавил, что это впечатление возникает из-за ее глаз».

Следует особо отмечать те случаи, когда мнение класса или отдельного ребенка в чем-то изменилось: «Сначала нам казалось, что... но теперь мы начинаем думать, что... тоже имеет свои основания», «Я вижу, что ты переменял свою точку зрения». Подобные ситуации свидетельствуют о напряженной внутренней работе участников обсуждения, а способность некоторых переменить («достроить») свое мнение, услышав более убедительную аргументацию другого, свидетельствует о важном шаге на пути развития не только визуальной коммуникации. Когда учитель обращает внимание на групповую динамику обсуждения, дети начинают понимать, каким образом их комментарии вписываются в общий ход рассуждений, дополняют и обогащают общее понимание произведения живописи.

Перифраз педагога требует особой деликатности, т.к. не должен исказить смысл высказывания детей. Его задача — уловить суть версии и определить тип высказывания: простое наблюдение, уточнение, ассоциация, оценка, эмоция, сравнение, размышление и пр. Каждому типу высказывания соответствуют определенные глаголы, с которых целесообразно начинать перифраз: «увидел» или «заметил» (какие-то новые детали), «обратил внимание, что этот предмет...», «возникло впечатление», «почувствовал», «удивился», «показалось странным», «сравнил», «решил», «предположил», «задумался» и т.д.

Перефразируя реплики детей, мы меняем только слова (например, можем перестроить предложение, убрать слова-паразиты и жаргонизмы, ввести, если это необходимо для расширения словарного запаса, специальные искусствоведческие термины) и делаем акценты на том новом, что прозвучало в высказывании учащегося.

Завершает обсуждение итоговое обобщение учителя, призванное вдохновить участников дискуссии на дальнейший поиск и познание.

Образовательное путешествие как педагогический метод



(1) К.Д. ФРИДРИХ
Вид из студии художника
1806



(2) И. СЛАВИНСКИЙ
Из серии
«Живой камень»
Конец XX в.

Приглашение к путешествию

Разговор о путешествиях хотелось бы начать с рассматривания этого не очень известного полотна немецкого художника Фридриха, написанного в самом начале XIX века (1). Распахнутое окно — словно приглашение к путешествию, за ним — мачта корабля, водная гладь, тающий в тумане город и безоглядная манящая даль непознанного, неоткрытого и непонятого.

Человеку всегда было свойственно то тревожное чувство, которое заставляло его покидать обжитые места и отправляться в опасный путь за неведомым. Мифы и сказания, герои которых пускаются в странствия, история географических открытий, путешествия литературных героев XVII–XIX вв. — все это подтверждает, что путешествие стало непременным спутником человечества, помогая открывать и преобразовывать мир.

И уже начиная с XV века, времен странствующих поэтов и философов, путешествие становится неотъемлемым элементом образования. Оно дает возможность преодолеть схоластику обучения, вырваться за границы «чужого» знания, приобрести новые впечатления, встретиться с неизведанным, получить яркие, а главное — собственные, представления о мире и людях, его населяющих.

К XIX веку образовательные странствия по миру становятся обычным делом и являются в некоторой степени мерилем уровня и качества образования.

Но только ли наглядностью исчерпывается образовательный потенциал путешествия? И почему мы, живущие в XXI веке, все так же неодолимо стремимся покинуть отчий дом, когда в нашем распоряжении Интернет и телевидение и одним нажатием клавиши мы можем вызвать к жизни незнакомые цивилизации, картины экзотических стран и затерянных уголков земли. Что же движет нами и зачем мы пускаемся в странствия? Отчасти ответы на эти вопросы можно найти, рассматривая картину современного петербургского художника И. Славинского (2).

Из «окон» странного здания можно увидеть не только знакомые петербургские виды, но и причудливые миры, в которых соединяются настоящее, прошлое и будущее, реальное и мистическое. И это тоже приглашение к путешествию, но не по странам и континентам, а по бескрайнему миру культуры, смыслы которой скрыты за реалиями современного мира.

Итак, XXI век открывает новую страницу в книге странствий, приглашая нас двигаться не столько по горизонтали, расширяя горизонты и

приобретая новые впечатления, сколько по вертикали, соединяя знакомые нам пространства с неизведанными, постигая целостность мира и всего сущего в нем.

Такого рода путешествия с легкой руки одного из их создателей — И.М. Гревса получили название «путешествия в культуру» и легли в основу «Школы экскурсионизма», созданной отечественными педагогами в начале XX столетия. Путешествие в культуру сохраняет все важнейшие компоненты реального путешествия. Оно также таит в себе **открытия** и позволяет встретиться с незнакомым и непознанным. В нем существует **элемент непредсказуемости**, ведь смысл любого путешествия заключается в том, чтобы найти то, что, возможно, изначально и не думал искать. Путешествие стимулирует формирование новых целевых установок и требует решения новых задач, позволяя проверить себя на жизненную зрелость, оценить готовность к различным нестандартным ситуациям. Путешествие всегда предполагает **движение** от одного объекта к другому, каждый из которых становится «кирпичиком» для создания собственной картины мира.

Наконец, путешествие — это всегда **поиск себя** и определение своего собственного Я, которое происходит в столкновении с иным, через погружение в мир иного, благодаря чему, как писал С.И. Гессен, «приходим мы к сознанию своего личного достояния». Путешествие в культуру дает возможность расширить границы своего общения практически до бесконечности, стимулируя ненасильственное привнесение в свою жизненную среду новых понятий, новых смыслов, чутко уловленных и принятых в качестве своих, зачастую неосознанно.

Что такое образовательное путешествие?

Очевидно, что осуществление подобных путешествий в культуру потребовало поиска новых инструментов, позволяющих реализовать педагогический потенциал, изначально присущий самой форме путешествия, соединить реальное передвижение в пространстве с освоением культурных пространств.

Хорошо знакомая нам учебная экскурсия, педагогический потенциал которой подробно изучен и описан, не способна решать такие задачи. Сохраняя внешнюю форму путешествия, она практически игнорирует смыслы, заложенные в этом способе освоения мира, ограничиваясь расширением кругозора школьника и обогащением его представлений о реальности.

Цель экскурсии — дать новые впечатления, сообщить за короткое время значительное количество фактических данных, исторических сведений и наглядно проиллюстрировать их, привлекая разнообразные объекты культурно-

го наследия. Как встроить эти факты и отрывочные сведения в свой мир, как использовать их для решения задач сегодняшнего дня, создания собственной картины мироздания — таких вопросов экскурсионный метод не поднимает. В лучшем случае учебная экскурсия созвучна темам, изучаемым в школьной программе, а полученные в ходе экскурсионной поездки сведения могут быть использованы в качестве учебного материала для тех или иных предметных областей.

Трансформировать простое передвижение в пространстве в поисках новых впечатлений в целенаправленный процесс познания мира, результатом которого является становление личности, ее самоопределение в культурном пространстве, способно образовательное путешествие.

Образовательное путешествие — это педагогический метод, позволяющий преобразовать окружающую среду в среду развития личности посредством «распредмечивания» объектов окружающего мира — выявления культурных смыслов, значений, образов, которые в них заложены и являются отражением мировидения и мироощущения человека.

Образовательное путешествие ставит своей целью научить подростка странствовать в безграничном мире культуры: прокладывать в нем свои собственные маршруты; находить ориентиры, способные приоткрыть дверь в прошлое, объяснить настоящее, заглянуть в будущее; читать те культурные послания, которые содержат объекты культурной среды.

Для того чтобы разобраться в специфике этого метода, остановимся на трех позициях, кардинально отличающих его от уже упоминавшейся нами учебной экскурсии.

1. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Существенное отличие образовательного путешествия от экскурсии заключается в том, что оно ориентировано не столько на **приобретение** информации о мире, сколько на **освоение** историко-культурного опыта человечества. Если объектом экскурсионного изучения являются конкретные здания и памятники, определяемые заявленной темой, то объект внимания образовательного путешествия — социальный и культурный опыт, накопленный цивилизацией и транслируемый последующим поколениям через объекты культурного наследия.

В ходе путешествия все предметы, окружающие человека, рассматриваются как своеобразные тексты культуры, «расшифровка» которых позволяет установить взаимосвязь между реальными объектами и воплощенными в них идеями, соотносаясь с которыми человек способен выбирать стратегии своего поведения, планы и сценарии собственного развития.

В отличие от экскурсии, определяющей для образовательного путешествия является идея — тот культурный текст, который, как предполагается, освоит ученик, и явления культуры, с которыми он познакомится, те новые представления, которые приобретет, те взаимосвязи между различными объектами культурной среды, которые выявит.

Эта идея формулируется в виде вопроса, задачи или проблемы, которые «поведут» за собой, соединят все предлагаемые к исследованию объекты, выстроят их в определенный маршрут. Так, например, тема «Петербургские храмы» вполне подходит для экскурсии, в которую войдет подробный рассказ о наиболее известных соборах города и их демонстрация в последовательности, определяемой оптимально удобным маршрутом движения экскурсионной группы. Для образовательного путешествия важно не просто познакомить с храмами, существующими в Петербурге, а найти ответы на вопросы, которые помогут сориентироваться в пространстве культуры, например: «Как устроен храм?», «Какие типы храмов существуют?» или «Можно ли считать Петербург православной столицей?», «Какие из православных традиций существуют в современном городе?».

Необходимость «расшифровки» (выявления) культурных смыслов, заложенных в разнообразных объектах культурной среды, задает еще одно важное направление содержания образовательного путешествия: наряду с культурными смыслами учащийся осваивает разнообразные способы взаимодействия с миром, способы его познания, как научные, так и «инонаучные». Важно также, что это познание основывается на собственных наблюдениях, впечатлениях, размышлениях и требует не созерцательного отношения, а напряженной, активной духовной работы.

И, наконец, образовательное путешествие разворачивается в реальном пространстве, используя в качестве культурных ориентиров разнообразные объекты окружающего мира, что предполагает непосредственное знакомство учащихся с ними и приобретение знаний и представлений о них.

Таким образом, образовательное путешествие разворачивается на нескольких содержательных уровнях и решает несколько задач:

- знакомство с разнообразными объектами культурного наследия;
- приобретение опыта исследования подобных объектов;
- получение представлений о тех культурных процессах и явлениях, которые нашли отражение в этих объектах культуры.

Как мы видим, лишь одна из этих содержательных доминант — знакомство с разнообразными объектами культурного наследия — присуща традиционной экскурсии.

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Обозначенные цели и задачи образовательного путешествия диктуют и принципиально иные, отличные от экскурсионных, формы и способы его реализации. Экскурсия, как мы уже отмечали, нацелена на конкретный результат — дать за короткое время значительное количество фактических сведений, проиллюстрировав их разнообразными объектами культурного наследия.

В силу этого методика экскурсионной работы сосредоточена прежде всего на вопросах, связанных с деятельностью эксперта (экскурсовода или педагога): как сделать экскурсионный материал доступным, его изложение увлекательным, показ объектов наиболее ярким и в итоге — пробудить интерес к заявленной теме.

Организация познавательной деятельности учащихся не является предметом рассмотрения экскурсионной методики. В экскурсионной практике за учащимися и педагогом традиционно закреплены определенные роли — ведомые и ведущий. Школьникам предлагается небогатый выбор видов деятельности: слушать экскурсовода, осматривать предложенные им объекты в той логике, которая задана экскурсоводом, иногда фиксировать полученную информацию.

Педагог, если он сам ведет экскурсию, выступает в качестве единоличного хранителя знания: он прокладывает маршрут, выбирает объекты, определяет методику их показа, объясняет, рассказывает, отвечает на вопросы. Если же педагог, как сегодня часто случается, передоверяет эти функции экскурсоводу, то его роль сводится к тому, чтобы собрать и организовать детей, обеспечить безопасность и дисциплину.

Метод образовательного путешествия направлен на созидание личности. Поэтому для него сам процесс приобретения знания является не менее важным, чем его результат — освоение культурных текстов и понятий. Именно процесс познания, в основе которого лежит непосредственный диалог человека с миром, и является предметом рассмотрения методики образовательного путешествия. Процесс познания, в ходе которого обретается и усваивается исследовательский опыт, навыки освоения мира и его личностного «переживания», строится особым образом:

- предполагает непосредственное взаимодействие человека с объектами своего окружения, которые становятся основным средством получения информации о мире и человеке;
- основывается на стратегии визуальной коммуникации;
- идет не от теории к иллюстрации, а от личных ощущений и наблюдений к формированию новых представлений;

- превращает исследование артефакта в личное переживание, связанное с определенными усилиями, с поиском и открытием;

- позволяет каждому участнику выдвигать собственные версии и корректировать их на основе коллегиального группового обсуждения;

- предполагает свободу выбора источников получения информации об объектах окружающего мира;

- исключает посредническую деятельность педагога (экскурсовода) в процессе «диалога» личности с объектом исследования и изучения (взрослый, если он сопровождает группу, выступает не в качестве руководителя, объясняющего и показывающего, а в роли организатора исследовательской деятельности учащихся).

3. СТРАТЕГИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

И экскурсия, и образовательное путешествие могут быть использованы как для единичного изучения/исследования того или иного объекта культуры, так и для системного освоения целостных и многогранных феноменов культуры, таких, как город, музей, культурно-исторический комплекс и пр.

Метод образовательного путешествия рассматривает любой культурный объект как целостность, как своеобразный слепок культурного самосознания эпохи. Именно поэтому его освоение строится в логике культурного развития, что предполагает выявление проблем и вопросов, составляющих подвижную ткань культуры и определяющих облик исследуемого культурного феномена.

Целостность представлений достигается за счет изучения и исследования феномена культуры по нескольким содержательным линиям, которые дают представление о *структуре мира*, его устройстве, а также характеризуют *положение и деятельность человека* в этом мире. Так, например, исследование городского пространства структурировано по следующим содержательным линиям:

- «Каменные лики»: дает представление о географических особенностях города, его пространственной структуре, знакомит с кодами, позволяющими расшифровывать информацию, сохраняемую в городской среде, прежде всего с языком архитектуры, учит анализировать особенности предметно-пространственной среды, а также ориентироваться с использованием карты и системы городских ориентиров;

- «Город как исторический памятник»: исследует город как непосредственное место исторических событий, сохраняющее в той или иной форме память о них, учит читать городскую среду как исторический документ, помогающий сформировать собственное отношение к истории города и страны;

- «Город как центр мировой культуры»: рассматривает город как форму «диалога культур», предполагает научить «путешествиям» в культуру различных времен и народов, не выходя за пределы городской черты;

- «Центры городской жизни»: знакомит с видами социокультурной практики, выработанными человечеством, рассказывает о законах существования институтов культуры, дает представление о способах приобщения к их деятельности;

- «Горожане»: знакомит с законами социальной жизни города, ее инфраструктурой, дает возможность показать разнообразие и богатство форм жизни горожанина в исторической ретроспективе и способы его существования в современном городе;

- «Город как художественный образ»: раскрывает секреты сложного художественно-образного языка, в котором преломляется своеобразие города, соединяется реальность и вымысел, учит рассматривать город не только как живописное приложение к художественному тексту, но и как возможность расширения и обогащения этого текста, помогает соотнести художественный образ города с тем явлением, которое способствовало его образованию;

- «Город как центр научно-технического прогресса»: выявляет технологические аспекты развития городской жизни, показывает взаимосвязь любых культурных явлений с уровнем научно-технических достижений общества, учит рассматривать объекты городской среды как технические сооружения, отражающие их функциональное назначение, использовать техническую информацию как один из возможных каналов «диалога» с городом.

В этом случае в качестве системообразующего элемента выступают те умения и навыки существования в культуре, которые приобретает ученик в ходе освоения содержания той или иной линии. И выбор путешествия определяется тем набором компетенций, которые должны быть сформированы у ученика в той или иной предметной области, для чего отбирается соответствующее содержание — объекты городской среды.

Таким образом, **образовательное путешествие может рассматриваться как уникальная стратегия освоения мира культуры**, которая позволяет приобрести представление о культуре в целом при изучении ее отдельных артефактов, осознать единство и хрупкость концептосферы культуры, овладеть способами ориентирования в безграничном пространстве культуры, а также эффективно использовать развивающий потенциал повседневного окружения человека.

4. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПУТЕШЕСТВИЯ

Образовательное путешествие, как правило, состоит из трех взаимосвязанных этапов: подготовка к путешествию, работа на маршруте и подведение итогов путешествия (защита).

Подготовка к путешествию

Подготовка к образовательному путешествию начинается с определения его темы и, что не менее важно, — его идеи (проблемы), осмысление которой актуально для современного школьника, способно «повести» его в путешествие. При этом необходимо учитывать наличие реальных объектов культуры, исследование которых позволит учащимся справиться с задачей.

Объекты, отбираемые для образовательного путешествия, должны удовлетворять следующим требованиям:

- являться единичным выражением всеобщих законов существования, указывать на смыслы и структуры, лежащие вне данного конкретного объекта;
- обладать, по выражению Л. Баткина, «свободной зоной сотворчества», которую автор оставляет для своего «зрителя», давая возможность домыслить, дофантазировать, дорешать нечто в своем восприятии;
- предоставлять возможность для выявления тех многообразных связей, которые существуют в культурном пространстве как на уровне реальной действительности, так и на уровне понятий и представлений.

Подобрав объекты исследования, необходимо составить образовательный маршрут — определить очередность исследования объектов, последовательность предлагаемых для решения задач, сформулировать вопросы и задания, составляющие содержание маршрутного листа.

Маршрутный лист — это своеобразный путеводитель, который не только указывает «дорогу», но и содержит вопросы и исследовательские задания, а также подсказывает способы исследования объектов, возможные пути поиска информации. Он, таким образом, представляет собой подробный алгоритм деятельности учащихся в городском, музейном или виртуальном пространстве.

В маршрутном листе указаны:

- объекты, которые предстоит исследовать, иногда в определенной педагогом последовательности (в иных случаях составление маршрута доверяется самим участникам путешествия);
- порядок действий учащихся при исследовании данных объектов;
- вопросы, которые позволят сконцентрировать внимание учащихся, побудить их тщательно рассматривать и исследовать предлагаемые артефакты, анализировать полученную информацию. Вопросы должны носить открытый характер, то есть не предполагать ответов по типу «правильно-неправильно», «да-нет», их задача — стимулировать учеников высказывать версии и предположения и аргументировать их, вновь и вновь обращаясь к объекту исследования. Однако учащиеся могут обратиться и к иным источникам информации, которые они вправе выбрать самостоятельно: общение с представителями различных социальных слоев, обращение за консультацией к специалистам, исследования в библиотеках или архивах.

Часть заданий может опираться на различные виды творческой деятельности подростков, что дает им возможность осмыслить инфор-

мацию, полученную в процессе исследования, творчески переработать ее и тем самым освоить на личностном уровне.

В качестве примера такого задания приведем маршрутный лист образовательного путе-

шествия по Санкт-Петербургу «Наука путешествовать». Его цель — дать первые умения самостоятельной исследовательской деятельности в городском пространстве: научить ориентироваться в переплетении улиц и площадей, про-

кладывать маршруты в поисках тех или иных городских объектов, использовать систему доминант и опознавательных знаков, «считывать» информацию, которую содержат различные памятники культурного наследия. В ходе путешествия ученикам предстоит ответить на вопрос: как услышать и понять, о чем «рассказывает» Город?

МАРШРУТНЫЙ ЛИСТ

● Вы находитесь в Литейной части города, получившей свое название по главной магистрали этого района — Литейному проспекту. Расположенное неподалеку от него в центре небольшой площади церковное здание стало своеобразным памятником русскому оружию.

Что необычного в этом памятнике по сравнению с другими сооружениями подобного назначения?

Какие особо чтимые петербургские святыни связаны с этим памятником? (3–7)



(6)



(3)



(4)



(7)



(3) М. ЗЕМЦОВ, П. ТРЕЗИНИ, В. СТАСОВ Спасо-Преображенский собор 1743–1754, восстановлен в 1825–1829

(4) элемент ограды

(5–6) декоративные рельефы на стенах

(7) медали на створках главных ворот (<http://ru.wikipedia.org>)



(5)

● К западу от этого здания вы увидите новый ориентир, давший название улице. Какую связь можно обнаружить между этими двумя объектами? (8–10)

● Оказавшись на ближайшем мосту, найдите здание, описанное Пушкиным как «пустынный памятник тирана, забвенью брошенный дворец». Прокомментируйте эти строки поэта. Что означает фраза «Прадеду правнук»? Где вы будете ее искать? В чем смысл «спора» памятников: только что осмотренного вами сейчас и того, что вы увидите в самом конце маршрута? (11–13)

(8) И. КОРОБОВ Пантелеймоновская церковь 1730-е. (dic.academic.ru)

(11) В. БАЖЕНОВ, В. БРЕННА Михайловский замок (Инженерный) 1797–1801

(10) барельеф и мемориальная доска на фасаде (www.spb-guide.ru)



(8)



(9)



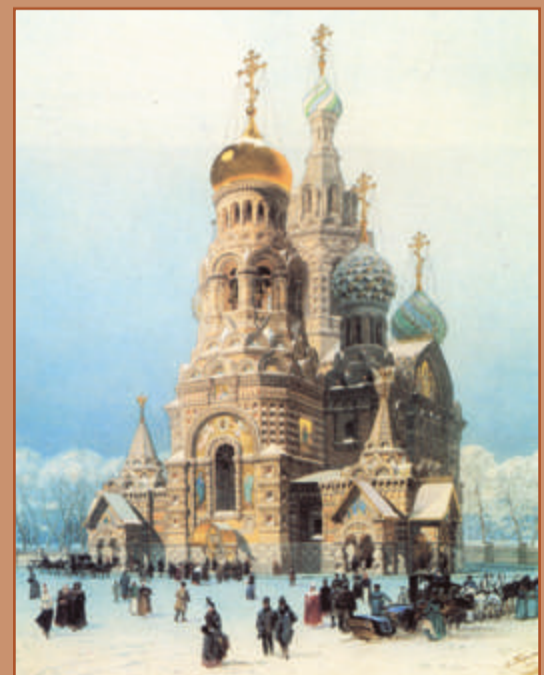
(10)



(12) ДЖ. ШАРЛЕМАНЬ Михайловский замок 1850

(13) Б. РАСТРЕЛЛИ Памятник Петру Великому 1747

● Найдите и осмотрите здание, увидев которое «многие невольно вспоминали Покрова на рву, что в Москве на Васильевском спуске Красной площади». Чем можно объяснить это сходство? Можно ли назвать это сооружение памятником? (14)

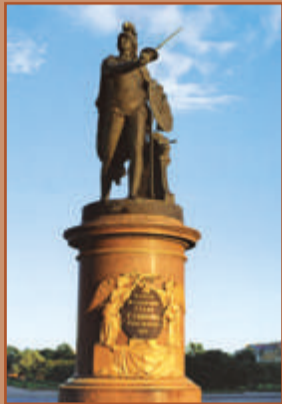


(14) А. ПАРЛАНД Храм Воскресения Христова (Спаса на Крови) 1889

● Следующий пункт вашего маршрута — памятник полководцу, описанный в стихотворении Всеволода Рождественского:

... В его руке стремительная шпага,
Военный плащ клубится за плечом,
Пернатый шлем откинут, и отвага
Зажгла зрачки немеркнущим огнем...

Попытайтесь дать собственный комментарий по поводу портретного сходства героя стихотворения и его скульптурного образа. Что рассказывает памятник о полководце и его подвигах? (15)



(15) А. ВОРОНИХИН,
М. КОЗЛОВСКИЙ,
Ф. ГОРДЕЕВ
Памятник
Александру
Суворову
1799–1801

● Найдите неподалеку сооружение, которое получило свое название по отделке фасадов, изумившей современников необычностью, красотой и богатством. Чем, по вашему мнению, объясняется необычная пышность отделки здания?

Рассмотрите памятник, установленный во дворе. Можете ли вы обнаружить связь памятника с местом, где он установлен? (16)



● Ваш путь лежит на главную площадь Петербурга. Перечислите здания, образующие площадь и расположенные в ближайшем соседстве. Почему именно эти сооружения образуют «центр» империи? (17)

● Конечную точку вашего путешествия вы сможете определить по стихотворным строкам:

Се образ изваян премудрого Героя,
Что, ради подданных лишив себя покоя,
Последний принял чин и царствуя служил,
Свои законы сам примером утвердил,
Рожденны к скипетру, простер в работу руки,
Монаршу власть скрывал, чтоб нам открыть науки.
Когда он строил град, сносил труды в войнах,
В землях далеких был и странствовал в морях,
Художников сбирал и обучал солдатом,
Домашних побеждал и внешних сопостатом...

М.В. Ломоносов

Совпадает ли образ памятника, созданный автором стихотворения, с вашим впечатлением от этого монумента? (18)

(16) А. РИНАЛЬДИ
Мраморный дворец
1768–1785
П. ТРУБЕЦКОЙ, Ф. ШЕХТЕЛЬ
Памятник Александру III
1909

(18) ФАЛЬКОНЕ,
М.А. КОЛЛО,
Ю. ФЕЛЬТЕН
Памятник Петру I
(Медный всадник)
1768–1770



Создание такого рода образовательных маршрутов требует от педагога определенного навыка, а главное — предварительного самостоятельного исследования тех объектов, которые будут включены в маршрутный лист. В ходе этой работы уточняется маршрут, определяются городские ориентиры, выясняется потенциал памятников, которые были намечены для исследовательской деятельности учеников, — их информативность, доступность для самостоятельного изучения, наконец, определяется круг вопросов и исследовательских заданий.

Другой аспект предварительной работы связан с подготовкой школьников — участников путешествия. Путешествие предполагает наличие у учеников определенного багажа знаний, к которому они будут обращаться в поисках ответов на вопросы, возникающие во время прохождения маршрута. Выбирая маршрут, педагог обязан учитывать уровень подготовки своих учеников, их интеллектуальные возможности. Коллегиальное обсуждение, практикуемое в ходе путешествия, способствует актуализации школьных знаний, введению их в оборот и практическое использование. Но возможно, что этих знаний окажется недостаточно или работа на маршруте потребует специфических сведений, которыми дети не обладают.

В этом случае необходимо ввести учеников в контекст предстоящего исследования: дать основные термины и понятия, снабдить информацией, которая может им понадобиться в ходе самостоятельной работы на маршруте. Возможно, таковые сведения они получат на экскурсии, предшествующей самостоятельной работе, или же этот материал станет содержанием школьного урока или домашнего задания. Но в любом случае, перед тем как учащиеся выйдут на маршрут, педагогу необходимо обсудить с ними цель путешествия, очертить круг проблем, которые им предстоит решать в процессе самостоятельной работы, и наметить пути их решения.

Работа на маршруте

Основной частью образовательного путешествия является самостоятельная работа учащихся на маршруте, который, как уже было сказано, может пролегать в городском, музейном или виртуальном пространстве.

Образовательное путешествие предполагает работу детей в малых группах, по 6–9 человек, в зависимости от возраста участников. Как правило, каждая группа получает собственный маршрут, маршруты групп не совпадают или совпадают частично — они могут проходить в различных районах города, в различных музеях или музейных залах, но при этом решать (частично или в полном объеме) вопросы, поставленные перед путешественниками на предварительном обсуждении.

Совокупность исследований, совершенных учениками на разных маршрутах, дает возможность изучить проблему многогранно, посмо-

треть на нее с разных точек зрения, а в дальнейшем обсудить различные ее аспекты.

На первых порах, пока у учащихся нет определенных навыков исследовательской деятельности, предпочтительно, чтобы каждую группу сопровождал педагог, основная задача которого организовать работу детей, выбрать наиболее удобные точки для осмотра, обеспечить безопасность.

Во время работы на маршруте он направляет внимание учеников на тщательное разглядывание объекта и его самостоятельное изучение, помогает найти пути получения информации, организует исследовательскую деятельность, оперируя вопросами и заданиями маршрутного листа.

Не менее важно научить детей работать в группе: выслушивать суждение каждого участника путешествия; помнить, что каждый имеет право на собственное мнение; уметь аргументированно отстаивать свою точку зрения; принимать к обсуждению все возможные версии и гипотезы; корректировать собственные представления в процессе обсуждения; вести конструктивный диалог.

Возможно, что, изучая предлагаемые объекты, путешественники столкнутся с «неразрешимыми» вопросами. Задача педагога заключается не в том, чтобы дать готовые ответы, а в том, чтобы указать возможные пути поиска недостающей информации. Результатом этого могут стать последующие самостоятельные исследования в библиотеках, архивах, музеях, обращение к компьютерным программам, встречи с уникальными людьми и новые образовательные путешествия.

Заключительная работа (защита)

Путешествие не может считаться завершенным до тех пор, пока не будут подведены его итоги. Итоговое занятие получило название «защита», так как ученикам предоставляется возможность отстоять свое, часто отличное от общепринятого, мнение, основываясь на тех фактах, с которыми они познакомились во время путешествия, и тех ощущениях, которые они испытали.

Защита менее всего напоминает отчет о работе или последовательное изложение того, что удалось увидеть или узнать в процессе прохождения маршрута. Она строится как проблемное обсуждение, в результате которого высказываются версии по поводу заявленной в ходе подготовки проблемы путешествия.

Ученикам предлагается ответить на вопросы, обозначенные в маршрутном листе, на основе этого изложить свой взгляд на проблему, которая решалась в ходе путешествия, и аргументировать собственную точку зрения с помощью результатов своих исследований. Первоначально эта работа проводится в каждой из подгрупп, в итоге вырабатывается общая позиция, которая либо обсуждается с педагогом, либо выносится на общую защиту. Возможность представления различных маршрутов на общей защите позволяет задать панорамность обсуж-

дению, выявить многогранность рассматриваемого явления или события, познакомиться с различными точками зрения, выстроить логически завершенную картину, наиболее полно отражающую заявленную тему путешествия.

Форма проведения подобного занятия может быть различной и зависит от фантазии и возможностей педагога: выступления подгрупп или диспут, театрализация или создание визуальных образов, создание выставок или коллекций и т.п. В любом случае это не урок, а обучающая игра, имеющая свои правила и определенную систему оценивания. Ее основу составляют следующие положения:

● защита строится таким образом, чтобы высказались как можно больше участников путешествия, чем больше выступающих в подгруппе, тем выше оценивается ее работа;

● за педагогом закрепляется право задавать уточняющие вопросы, а также вопросы, позволяющие поддерживать и разворачивать дискуссию;

● обсуждение носит непредсказуемый характер и требует как от педагога, так и от учеников мобильности мышления и способности к импровизации;

● задача педагога — поддерживать динамику дискуссии и направлять ее в контексте решения задач, обозначенных в данном конкретном путешествии;

● за участниками защиты признается право на ошибку, неверные высказывания не влекут за собой низкой оценки;

● поощряется деятельность учеников, связанная с размышлениями, построениями версий и гипотез, доминантой обсуждения являются не знания учеников, а выдвигаемые предположения и их аргументация;

● приветствуется коллективная работа учащихся, подсказки и дополнение ответов товарищей рассматриваются на защите как положительный фактор;

● высоко оцениваются не только ответы учеников на вопросы, но и их собственные вопросы, которые возникают в процессе обсуждения;

● снижение оценки может быть связано с недостаточной тщательностью исследовательской работы на маршруте, что приводит к слабой аргументации высказываемых мнений и предположений, а также с неумением слушать своих коллег.

Все три этапа образовательного путешествия — подготовка, работа на маршруте и защита — составляют единое целое и реализуются последовательно.

Своеобразие этого метода заключается в том, что в нем с наибольшей яркостью реализуется сама природа странствия — «путешественность». Под этим термином его создатель И.М. Гревс понимал движение человека по миру, в результате которого происходит «слияние его души с человеческой», «переживание грандиозных процессов, создающих все то, что составляет наше драгоценное состояние», и рождается ощущение непосредственной сопричастности миру.

Работа в музейном пространстве

(1) ДЖ. ПИЗАНО
Распятие
1250



(2) П. ПЕРУДЖИНО
Распятие
Ок. 1482



(3) ДЖ. ТЬЕПОЛО
Распятие
1750



(4) С. ДАЛИ
Гиперкубическое распятие
1954



Диалог смыслов

Наш разговор о музее и его миссии мы начинаем с обращения к одному из самых цитируемых библейских сюжетов — распятию Спасителя. Перед вами — несколько изображений, повествующих о смерти Христа, созданных разными авторами, в разные исторические эпохи, в разных странах (1–4). Все они об одном, и в то же время каждый из авторов переосмысливает это краеугольное для истории человечества событие, ищет собственные смыслы, отвечает на вопросы, волнующие его современников...

Вполне возможно, что ответы, предлагаемые создателями шедевров, могут противоречить друг другу. Чаще всего их даже трудно совместить или просто сопоставить в кратком континууме одной человеческой жизни. Однако есть место, где такой диалог смыслов, взглядов, мнений возможен, а каждый из нас может принять в нем участие. Это пространство музея, который по природе своей, как еще в XIX веке мудро заметил русский философ Н.Ф. Федоров, является «не собиранием вещей, а собором лиц».

Несмотря на внешнюю схожесть произведений, даже самый неискушенный зритель отчетливо чувствует разницу смыслов, которые скрыты в каждом из них. Эти образы позволяют наглядно увидеть, как менялись мировоззрение людей, понимание ими собственного жизненного предназначения и ответ на вечный вопрос: «Не напрасна ли жертва?».

Подобный диалог произведений является своеобразной моделью переплетения культур разных времен и народов в пространстве музея. Музей — это место встречи не только материальных следов различных культур, но и смыслов и значений, что и позволяет рассматривать музейное пространство как пространство диалога культур.

Зачем идти в музей?

Способность вступать в диалог с объектами культурного наследия формируется разными путями. Имеет право на существование знакомство с произведениями по иллюстрациям, копиям или интернет-ресурсами. Однако только музей способен дать то, что психологи называют четвертым измерением, — собственное видение и переживание объекта, рождающие эмоциональный отклик, готовность к диалогу.

Пространство музея, где непротворчиво встречаются и соседствуют самые противоречивые артефакты, наилучшим образом создает условия для становления человека культуры. Но использовать уникальный потенциал музейных коллекций в образовательной деятельности пе-



(5) Ника Самофракийская
Ок. 190 г. до н. э.

(6) Портбукет
Конец XIX в.



(7) Маска народности бамбара
Мали

дагог может лишь тогда, когда отчетливо понимает, зачем он привел детей в музей. Обычно, отвечая на этот вопрос, педагоги дают несколько стандартных ответов: расширить кругозор; познакомить с чем-то новым, «оживить» то, о чем шла речь на уроках... Но вполне очевидно, что, ограничиваясь подобным кругом задач, мы не сможем помочь состояться грамотному музейному посетителю, тем более человеку культуры.

Попробуем разобраться, какие результаты дает освоение музейного пространства. Выделим несколько, на наш взгляд, ключевых позиций.

- Музей дает возможность **увидеть неизвестные образцы культуры**, которые посетитель никогда не встречал да и не мог встретить в своем окружении (5).

Прежде всего это предметы, которые мы называем *шедеврами*, — общепризнанные уникальные творения. Прикоснувшись к ним, сопоставив с другими, созданными в ту же эпоху, мы получаем возможность вникнуть в их смысл и понять, почему эти произведения стали знаковыми для своего времени.

Кроме этого музей предоставляет прекрасную возможность преодолеть границы времени, демонстрируя предметы, *ушедшие из обиходной культуры*, но хранящие память о явлениях и событиях прошлого. По мере исчезновения пластов культуры исчезают и вещи, с ними связанные, теряются даже их названия. Найдется не очень много наших современ-

ников, которые смогут понять предназначение щетки для стирания с ломберного столика меловых записей, сделанных во время карточной игры, банальной «авоськи» для продуктов или шляпной коробки.

Рассмотрите изображение предмета, помещенного ниже, и попробуйте определить его утилитарное предназначение. Это флакон для духов? Ювелирное украшение? Печать? Или... Нам трудно идентифицировать эту вещь, так как ушли в прошлое великосветские балы, со-

бираясь на которые дамы украшали наряды живыми цветами, используя специальные приспособления — портбукеты (6).

Еще более загадочными являются для нас *вещи, пришедшие из иных культур*, единственная возможность увидеть которые — музейная коллекция. Кто из нас, европейцев, определит предназначение предмета, помещенного ниже? Все попытки угадать бесполезны, так как не ложатся в контекст традиционной культуры африканских народов, ее художественного языка (7).

- Музей позволяет **приобрести опыт соприкосновения с подлинниками**.

Современная культура копирует подлинники. Школьники чаще всего впервые встречаются с шедеврами не в музеях, а на обложках книг, календарях, конфетных фантиках, футболках, кружках и еще в сотнях самых неожиданных мест. Истинным открытием для них является осознание того, что много раз виденное произведение существует в единственном и неповторимом виде — в музее и значительно отличается от своих многочисленных копий. Что дает подобный опыт зрителю?

Во-первых, возможность корректировки собственного восприятия памятника художественной культуры. Так, для многих посетителей Русского музея стало подлинным открытием знакомство с картиной К. Брюллова «Последний день Помпеи» (8). Хорошо знакомая зрителям по книжным иллюстрациям и другим копиям, она тем не менее всякий раз поражает своими размерами, величием, пафосностью. Тогда как картина Рафаэля «Святой Михаил и дракон» (9), воспринимающаяся на иллюстрациях как огромное монументальное полотно, оказывается совсем небольшой по размеру (31 × 27 см), но при этом вовсе не теряет высокого драматизма.

Не менее значима для выявления смыслов произведения возможность проникнуть в творческую мастерскую художника: рассмотреть, как наложены мазки, какие приемы использованы для создания объема, какова фак-



(8) К. БРЮЛЛОВ
Последний день Помпеи
1828

тура поверхности, структура материала, иными словами, то, что делает подлинник «живым», объемным, зачастую кардинально меняя наше восприятие. Так, например, сколько ни рассматривай самые высококачественные иллюстрации картин П.Филонова, они всегда будут «тенью тени» подлинников, очень слабо передающими живую вибрацию, внутреннее движение произведения, как раз и составляющие магию его полотен.

Во-вторых, музей дает опыт общения с подлинником напрямую, без посредников, что помогает ребенку очистить картину от многочисленных позднейших смысловых наслоений, лишает ее суетного повседневного контекста. Так, подростку, не знакомому с картиной Э. Делакруа «Свобода, ведущая народ» (10) и не размышлявшему о смысле произведения, вполне нормальным и естественным кажется изображение великого полотна на обложке модного журнала, подменяющее многообразные смыслы, присущие подлиннику, банальной рекламой (11). Беда не в самом факте игры с известным изображением (что допустимо и оправданно в эпоху постмодерна), а в том, что эти редуцированные до утилитарного уровня смыслы зачастую предъясняются как подлинные и единственно возможные.

В-третьих, обращение к подлинникам является гарантией формирования хорошего вкуса и интуиции, основанных на способности личности оценить «настоящее». Несомненно, что благодаря опыту общения с подлинниками всемирно известных шедевров человек приобретает навык различения «настоящего» и «мнимого», учится понимать, что есть искусство, а что есть подражание ему, кич.

Прекрасным примером воспитания вкуса к подлинному может стать деятельность российских меценатов рубежа XIX–XX вв. Щукина, Морозова, Мамонтова. Воспитанные на творчестве реалистов (12), они тем не менее смогли интуитивно почувствовать, разглядеть, оценить значение нового искусства, принимавшего самые необычные формы, и собрать уникальные коллекции русских и зарубежных авангардистских произведений (13).

● Музей — идеальное пространство для освоения музейных способов познания ми-

(9) РАФАЭЛЬ
Святой Михаил и дракон
1505



(12) И.Е. РЕПИН
Бурлаки на Волге
1870–1873



(13) А. МАТИСС
Арабская кофейня
1913



(11)
Обложка
журнала



(10) Э. ДЕЛАКРУА
Свобода, ведущая народ
(28 июля 1830)
1830

ра, основанных на визуальной коммуникации, художественной интерпретации и эмоциональном сопереживании.

Язык музея — это язык его экспонатов, общение с которыми происходит на нескольких уровнях. Существует вербальная информация, которая способна подсказать название предмета (картины), имя его автора, время создания, дать описание конструкции или сюжета и т.д. Считывание такого рода информации, как представляется педагогам, не составляет особого труда. Однако мы сталкиваемся с тем, что школьники не умеют ее использовать — анализировать и сопоставлять, не могут осознанно прочитать этикетку, часто не в состоянии ее понять и соотносить с экспонатом.

Еще более сложный для понимания учащихся уровень общения с музейными предметами — «раскодирование» информации, представленной невербально. Любой музейный объект может рассматриваться как символический текст, который содержит разнообразную

информацию о своем создании, бытовании, эстетических и технологических функциях. Чтобы «считывать» информацию такого рода, необходим высокий уровень визуальной культуры, значительный опыт исследовательской деятельности.

Невербальные сообщения могут быть донесены до посетителя также с помощью особого условного языка, которым отличается музейная экспозиция. Как правило, предмет демонстрируется не сам по себе, он включен в экспозицию, которая моделирует некую условную ситуацию и может рассматриваться как особое невербальное пространственное высказывание. Таким образом, в целом экспозиция становится художественным текстом, нуждающимся в осмыслении.

При работе с музейными предметами необходимо учитывать еще один важный закон существования музейных коллекций — закон недосказанности. Музейный экспонат всегда неоднозначен, его невозможно «расшифровать» и понять до конца, он всегда — приглашение к размышлению, к со-творчеству. Это позволяет вступить в свободный диалог с произведением, представленным на экспозиции: найти неожиданные образы, ассоциации, творчески осмыслить его и интерпретировать.

Незнание музейного языка приводит к вечной зависимости музейного посетителя от специалистов — экскурсоводов, экспертов, искусствоведов. Сам музей остается для такого посетителя безъязыким, человек, словно слепой, слушает рассказы о том, что можно увидеть, полагается на чужое мнение, чужие эстетические идеалы.

● Музей помогает подростку **найти ценностные ориентиры** и получить ответы на вопросы, волнующие его сегодня. В современном мире, где всё относительно и расплывчато, возрастает роль тех феноменов культуры, которые могут помочь человеку выстроить собственную иерархию ценностей.

Музейные коллекции дают представление о нравственных ценностях, выработанных человечеством за долгое время его существования: здесь можно обнаружить примеры отваги и доблести, трусости и подлости, доброты и всепоглощающей любви. Великая картина Рембрандта «Возвращение блудного сына» (14) это не только гениальная живопись, но и приглашение к размышлению над вечной темой прощения и покаяния, которая не чужда современным детям. Легко ли просить прощения? Нужно

ли прощать? Как отнестись к предательству? Все это вопросы действительно волнуют подростков, переживающих сложный этап становления собственного мировоззрения, формирующих взаимоотношения с окружающим миром, прежде всего с родными людьми.

К тому же опыт освоения пространства культуры — единого и не разделенного на области знания — дает возможность осознать мир как целостность, где всё взаимосвязано и где существуют разнообразные модели мироздания. В процессе освоения мира культуры ученик имеет возможность выбрать те модели, которые составят основу его собственной картины мира, и те убеждения, которые станут впоследствии неотъемлемыми качествами личности.

● И, наконец, отметим, что именно музею принадлежит важнейшая роль в **приобщении посетителей к современному «культурному коду»**.

Культурно-символический код — этот тот набор значений, который обеспечивает включенность человека в смысловое поле современной жизни, что является необходимым для его успешной социализации.

Вероятно, многие знают, что далеко не все произведения, которыми владеют музеи, экспонируются в музейных залах. Посетителям таких гигантов, как Эрмитаж, Лувр или Британский музей, доступна для осмотра лишь небольшая часть коллекций — 5–7% всех собранных артефактов. Перед сотрудниками музеев всегда стоит вопрос, что именно отобрать для экспонирования? Прежде всего наиболее ценные, уникальные произведения, которые составляют славу музея. Наряду с прославленными шедеврами посетителям предьявляются памятники художественной культуры, созданные разными авторами в разное время и обладающие разной художественной ценностью. Чем продиктован их отбор для экспонирования?

Акцент может меняться в зависимости от профиля музея, видения его места среди других институтов культурного наследования, концепции экспозиции и др. Но неизменно одно: выстраивая экспозицию, ее создатели транслируют определенные (не формулируемые вербально) критерии, отображающие ценности и нормы современной культуры.

Сослемся на пример, приведенный Т.П. Калугиной в ее монографии, посвященной феномену художественного музея: «...если до последнего времени в экспозициях русской и советской живописи за Репиным и Суриковым сразу следовал Иогансон, то рядовой посетитель, просто не видя нигде и никогда иных феноменов искусства этого периода и не замечая лакун в последовательной линии развития живописи, таким образом это развитие себе и представлял, а сталкиваясь с явлениями другого толка, считал их не принадлежащими вовсе к сфере искусства, по крайней мере, того настоящего искусства, которое было репрезентировано для него музейным искусством».

Именно экспозиционер становится выразителем художественных ценностей и норм данного общества, формируя восприятие зрителем произведений искусства, его нормы и оценки.

Подобные «подсказки», которые маркируют культурное пространство музея, как раз и помогают посетителю освоить культурный код современности, без чего невозможна полноценная адаптация в окружающей реальности.

Итак, как мы могли убедиться, культурно-образовательный потенциал музея огромен. Остается выяснить, как актуализировать возможности музейной коллекции. Вероятно, мы подошли к самому главному вопросу: что делать с детьми в музее, как организовать их деятельность?

Подходы к организации деятельности на экспозиции музея

Условно можно выделить **три подхода** к организации деятельности на экспозиции музея:

- просветительская деятельность;
- музейно-педагогическая деятельность;
- педагогика музейной деятельности.

Уточним педагогический потенциал каждого из обозначенных подходов.

● **Просветительская деятельность** лучше всего изучена и описана в педагогической литературе.

Основные концептуальные положения этого направления деятельности музея сформировались в России в последней трети XIX века, а ее расцвет приходится на первые два десятилетия XX столетия, когда остро заявила о себе необходимость в самые кратчайшие сроки повысить общекультурный уровень граждан. Именно тогда отечественной педагогикой была разработана эффективная система экскурсионной работы, практически без изменений дошедшая и до наших дней. Ее основу составляет просветительская **экскурсия** — один из старейших, самых распространенных и, безусловно, наиболее популярных в педагогическом сообществе видов организации деятельности учеников в музее.

Традиционная экскурсия является подобием классического школьного урока. Основной упор в ней делается на вербализацию и трансляцию знаний, носителем которых является педагог, экскурсовод, специалист и др. Именно взрослый в этой модели берет на себя функцию посредника между музейным объектом и посетителем, отводя посетителю роль слушателя, воспринимающего и запоминающего информацию.

И сегодня педагогический потенциал экскурсионной работы востребован, так как является наиболее простым и эффективным способом развить перед слушателями панораму событий, явлений, художественных стилей и пр.; в сжатые сроки дать высококачественную информацию об эпохах развития художественной культуры; способствовать превращению разрозненных и отрывочных сведений в систему.

● **Музейно-педагогическая деятельность** также имеет долгую историю становления. Она зародилась в середине XIX века, и ее основу составляло стремление организовать в пространстве музея не только просветительскую, но прежде всего образовательную работу с посетителями. Под музейно-педагогической деятельностью традиционно понимается способ освоения музейного пространства и музейных коллекций, основанный на активной деятельности посетителей на экспозиции музея, организованной преимущественно силами самих музейных сотрудников.

Реализация такого рода деятельности потребовала разработки особых форм работы с детьми и подростками — музейно-педагогических занятий. Их формы разнообразны: исследование предметов музейных коллекций, музейные маршруты и путешествия, игры и театральные действия, музейные произведения и арт-площадки и др. Сегодня во многих музеях такие занятия существуют, и не только занятия, но и целостные музейно-педагогические программы. Появилась даже особая музейная профессия — педагог, задача которого не просто перевести визуальные высказывания в вербальную форму, а обучить посетителя языку вещей и предметов.

Огромным завоеванием музейно-педагогического направления в деятельности музея стал перенос акцента с информирования на самостоятельную исследовательскую деятельность посетителей, накопление опыта взаимодействия с разнообразными предметами музейных коллекций.

Однако данный подход имеет серьезные ограничения с точки зрения эффективности реализации образовательного потенциала музея. Во-первых, любой музейный объект рассматривается как единичное явление, и его исследование направлено прежде всего на приобретение знаний и представлений, связанных с ним.

Во-вторых, чаще всего основной акцент в работе делается на освоении специфического (для каждого музея) набора информации — естественно-научной, исторической, искусствоведческой, который в этой логике является универсальным (подчас единственным) «ключом» для взаимодействия с музейными объектами.

В-третьих, ведущая роль принадлежит «эксперту» (экскурсоводу, музейному сотруднику, специалисту), задача которого — привести к общепринятому в искусствоведческой литературе мнению, как правило, сопровождаемому такими же общепринятыми эмоциональными суждениями и оценками.

Наиболее уязвимое место данного подхода в том, что он предполагает освоение лишь конкретного музея, накопление суммы знаний, связанных с конкретной музейной экспозици-



(14) РЕМБРАНДТ
Возвращение блудного сына
1669

ей. Опыт, полученный посетителями, практически не переносится за границы музея. В дальнейшем дети лишены возможности применить этот опыт в повседневной жизни, не в состоянии использовать его не только для познания окружающего мира, но даже для освоения собраний ближайшего музея. Единственным местом его применения остается данная музейная экспозиция.

● **Педагогика музейной деятельности** — термин, вошедший в педагогический оборот на рубеже XX–XXI вв., обусловленный новыми представлениями об образовании как о процессе непрерывного «восхождения к культуре». Новая философия образования порождает и новые представления о миссии музея, его образовательных возможностях: из места освоения конкретной информации о памятниках культурного наследия, единичных способах взаимодействия с ними музей превращается в место освоения способов существования в культуре.

Таким образом, под педагогикой музейной деятельности понимается освоение внеаудиторных способов познания мира, адекватных природе музея, способность переносить этот опыт на все сферы деятельности личности. Отличительной особенностью данного подхода являются:

— приоритет формирования опыта прямого (без посредника) взаимодействия посетителя с музейными объектами, что предполагает выработку собственного взгляда, версий, предположений, гипотез и их аргументацию;

— акцент на перенос этого опыта с познания конкретных музейных предметов на любые объекты культурного наследия (город, вещи, памятники). С точки зрения педагогики музейной деятельности, любой музейный объект рассматривается как модельный, типологический. Опыт работы с ним предполагает и осознание его уникальности, и возможность перенесения алгоритма исследования на другой подобный объект;

— формирование способности синтезировать отдельные фрагменты знаний, впечатлений, образов в единую многомерную и многогранную картину мира.

Подобный опыт, приобретенный на экспозиции музея, универсален, поскольку не только касается музейной среды, а становится основой для формирования жизненных установок, позиций, моделей существования, поскольку любой музей рассматривается как универсальная модель мира.

Данное направление деятельности в музее только обретает свое лицо, используя хорошо знакомые формы организации занятий в музее и пробуя новые, такие как исследовательский проект и образовательное путешествие.

Подводя итог сказанному, необходимо отметить, что все проанализированные модели деятельности в музее неантагонистичны и работают по принципу дополнения.

Как организовать работу в музее

Следует заметить, что уникальный образовательный потенциал музея еще не гарантирует развития личности ребенка. Необходимо, чтобы не только состоялась встреча ребенка с музеем, но и произошел тот самый культурный диалог, который превращает музей из пространства, наполненного странными вещами, в пространство, наполненное смыслами.

Как же достичь этого? На наш взгляд, наилучшим образом этим целям соответствуют занятия, организованные в логике педагогики музейной деятельности. Предлагаем несколько **методических рекомендаций** по проектированию и организации подобных занятий.

- Разработку подобного занятия необходимо начать с определения темы (проблемы), которая будет лично значимой для ученика и «поведет» его в музей. Важно создать педагогическую ситуацию, при которой ребенок отправлялся бы в музей не только решать учебные задачи, но и искать ответы на вопросы, волнующие его сегодня. Так, например, пятиклассника в первую очередь интересуют проблемы взаимоотношений между людьми, места человека в коллективе сверстников. Для него не менее интересно понять, есть ли загробная жизнь, существуют ли иные цивилизации и каковы они. Материалом для обсуждения подобных проблем вполне могут стать те коллекции музеев, которые рассказывают о давно исчезнувших мирах: Древнем Египте, Месопотамии, Античности. Для старшеклассников искусство может стать неисчерпаемым источником разнообразных моделей существования в обществе: сравнивая современность с XIX–XX веками, они совершают осознанный выбор собственных стратегий поведения.

Стоит отметить, что посещение музея вряд ли сразу даст ответы на все эти глобальные вопросы, но оно может стать первым шагом в решении проблемы, пробудить интерес и желание дальше размышлять и искать варианты ответа.

- Второй шаг, который предстоит сделать учителю, — отобрать в музейной коллекции ма-

териал, изучая и исследуя который ученики смогут решить поставленную перед ними проблему. Важно, что этот отбор может быть осуществлен как самим учителем (в таком случае в формулировке задания дается точный «адрес» произведения: его название, номер зала), так и детьми (для этого необходимо обозначить в задании тему и очертить границы пространства, в котором дети отбирают материал). При отборе материала не следует стремиться к максимальному охвату, не надо давать детям для рассматривания более 5–7 музейных объектов. В противном случае вместо серьезного анализа и «всматривания» в произведение мы получим поверхностное знакомство с памятниками культуры. Отобранные произведения должны быть точно нацелены на решение конкретной проблемы, причем желательно, чтобы они освещали различные ее аспекты, не дублировали друг друга, а добавляли новые смыслы.

- Третий шаг будет заключаться в разработке четкого и понятного алгоритма действий в музейном пространстве, используя который школьники смогут найти ответы на поставленные вопросы. Этот алгоритм может включать:

- элементы музейного ориентирования с указанием объектов, предлагаемых к изучению (например, найдите на экспозиции музея последнее произведение великого голландского живописца);

- вопросы и задания, для выполнения которых ученикам необходимо провести работу, связанную с всесторонним исследованием предлагаемых объектов;

- способы и виды предлагаемой учащимся деятельности (например, внимательно рассмотрите экспонат, прочитайте информацию, узнайте, обсудите и т.д.).

- Важнейшая часть работы связана с организацией непосредственного взаимодействия учащихся с памятником искусства, основой которого является самостоятельная исследовательская деятельность школьника (индивидуально или в малых группах). Если задания сформулированы грамотно, то любое подобное взаимодействие начинается с рассматри-

вания памятника, выявления говорящих деталей, формулировки собственного впечатления. В процессе работы ребенок менее всего должен слушать, задача учителя — помочь ученику освоить азы визуальной культуры, научить его смотреть и делать выводы на основании увиденного, сопрягая новые впечатления с уже имеющимися знаниями и опытом.

При необходимости во время взаимодействия с памятником искусства ученик может обращаться к вспомогательным источникам информации: этикеткам, пояснительным текстам, компьютерным программам в музее и даже — как это ни парадоксально — к рассказу экскурсовода. Самое главное, что инициатором этого обращения должен быть сам ребенок, и задача учителя — лишь подсказать пути поиска недостающих сведений.

- Завершением работы в музее является коллегиальное обсуждение увиденного, во время которого каждому участнику предоставляется возможность высказать собственное мнение о той проблеме, которая решалась в ходе музейного занятия. Такое обсуждение может происходить и в музее, и в классе — это зависит как от самой проблемы (может потребоваться непосредственное обращение к подлиннику), так и от организационных условий работы. В любом случае роль учителя во время такого обсуждения — задать направление дискуссии и организовать ее.

Разработка и организация подобных занятий, несомненно, на первых порах вызовет некоторые трудности у учителя, главная из которых — собственный страх. Педагог боится, что будет выглядеть некомпетентным, не сможет ответить на вопросы, которые возникнут у детей, ведь зачастую они не имеют правильного ответа. Он сомневается в готовности своих воспитанников к подобной работе: не поймут задания, потеряются, потратят время впустую.

Но практика показывает, что довольно скоро и дети, и педагоги, которые отважились осваивать мир музея в данной логике, начинают хорошо ориентироваться в музейном пространстве, обретают умения и навыки работы на музейной экспозиции, осваивают сложный язык музея, шаг за шагом преодолевая пропасть, которая отделяет музейного посетителя от музейного зрителя.

Системообразующим звеном подобного музейного занятия является маршрутный лист, в котором обозначена проблема исследования, дан алгоритм работы на музейной экспозиции и вопросы для размышления. В качестве примера приведем маршрутный лист, адресованный учащимся 5-х классов и предназначенный для работы в Эрмитаже (курс МХК).

МАРШРУТНЫЙ ЛИСТ

Тема путешествия: «Виды письменных памятников в культуре Месопотамии» (15–18).

Вопрос/проблема: Как писали письма древние жители Междуречья? О чем рассказывают глинописные таблички?

Структура путешествия:

1. Подготовительная работа — исследование современного письма; знакомство со спецификой глинописного письма, технологией нанесения глинописных знаков.

2. Самостоятельная работа на экспозиции музея, в ходе которой ученик исследует различные виды письменных источников, представленных в зале древней Месопотамии.

3. Самостоятельные исследования, связанные с выяснением того, как выглядело письмо, посланное тысячелетие назад.

4. Сбор дополнительной информации с целью выявления возможного содержания писем, дошедших до нашего времени.

5. Подведение итогов путешествия, в процессе которого «проектируется» письмо — придумывается его форма, определяется содержание.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ «КЛИНОПИСНАЯ ЛЕТОПИСЬ ЦИВИЛИЗАЦИИ»

Государственный Эрмитаж,
зал Культуры и искусства Древнего
Востока, Передняя Азия

Открывая города древнего Междуречья, археологи столкнулись с тем, что повсюду им встречались странные, похожие на клинья угловатые знаки. Они были высечены на статуях шеду — хранителей ворот, сплошь покрывали стены и полы дворцов, бежали прямо по фигурам на рельефах. Потом их стали находить на чашках, сосудах, предметах утвари, но самое главное — на глиняных табличках разных форм и размеров. Среди этих табличек встречались и письма. Как они выглядели? Что сообщали в них друг другу жители древней Месопотамии? Трудно ли написать письмо «по-месопотамски»? Узнайте это, исследуя экспонаты коллекции Государственного Эрмитажа. Не забудьте взять с собой карандаш и блокнот.

1. Исследуйте современный конверт. Как он выглядит? Из чего сделан? Какие знаки вы на нем обнаружили, что они означают? В каких случаях люди пишут письма друг другу? Что сообщают?

2. Воспользуйтесь электронным путеводителем в вестибюле музея и найдите зал древней Месопотамии в Эрмитаже.

3. Найдите витрину, в которой экспонируются образцы памятников письменности, най-



(15) Печать Лугальанды, правителя Лагаша
Около 2500 г. до н. э.



(16) Круглые печати.
Эпоха Джемдет-Наср
3000 г. до н. э.

денных в Месопотамии. Какие формы подобных памятников вам удалось обнаружить? Для чего они использовались?

4. Рассмотрите глинописные таблички, представленные в эрмитажной коллекции. Вспомните, из какого материала и каким способом они выполнялись? Чем отличаются они друг от друга? Подумайте, с чем связаны эти отличия? Узнайте, каково содержание этих табличек?

5. Внимательно изучите, каким образом расположен текст на глинописной табличке — в строчку, в колонку, сплошным массивом, с отступлением, с выделением абзацев или строк? Предположите, как необходимо прочитывать этот текст.

6. Подумайте, как могли поступать древние жители Месопотамии, если им приходилось записывать слишком длинные тексты, которые не умещались на одной или даже нескольких табличках. Что могла представлять собой месопотамская «книга»?

7. Часто письма помещали в конверт. Найдите такой «конверт» на эрмитажной экспозиции. Как он выглядит? Из чего изготовлен? Как вы думаете, что содержат надписи на конверте? Какие еще знаки вам удалось на нем обнаружить?

Предположите, как письмо попадало внутрь конверта? Что было необходимо сделать, чтобы «вскрыть» конверт?

8. Вместо подписи жители древней Месопотамии использовали печати. Найдите на экспозиции стенд с печатями. Рассмотрите их. Какие виды печатей вам удалось обнаружить? Из чего они изготовлены?

Что было изображено на месопотамских печатях? Встречаются ли на них надписи? Что они могли означать?

9. Выберите печать, которая вам понравилась, зарисуйте изображение, которое вы сможете использовать при создании собственного письма.

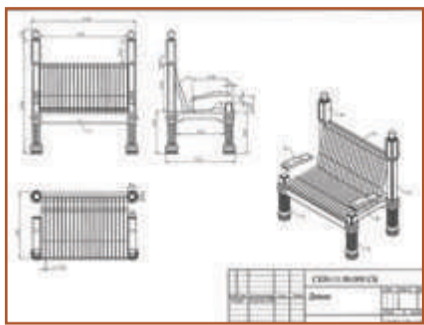
10. Напишите письмо другу, оформив его в стиле древнего послания. Подумайте, какую форму для него выбрать, что написать на конверте, как оформить.



(17) Шумерская
глинопись
Около 2600 г. до н. э.

(18) Цилиндрическая
печать и отпечаток.
Эпоха Джемдет-Наср
3000 г. до н. э.

Ученические проекты



Из какой-то деревяшки, из каких-то грубых жил,
Из какой-то там фантазии, которой он служил.
Да еще ведь надо в душу к нам проникнуть и поджечь.
А чего с ней церемониться? Чего ее беречь?
Б. Окуджава

(1) Проекты

есть прежде всего целей и задач ученического проектирования. Для ученического проекта не столь важен результат — открытие принципиально новых законов или приобретение нового качества известного продукта. Его цель — создание развивающей среды, способствующей развитию таких личностных качеств подростка, как самостоятельность, ответственность, коммуникативность, умение решать проблемы, привлекающая для этого знания из разных областей, прогнозировать результаты своей деятельности и возможные последствия различных вариантов решения.

В ходе проектной деятельности дети обучаются тому, чего не дает традиционная система образования: решать практические задачи, зачастую не имеющие аналога, от самого начала (замысла) до завершения (представления результатов), используя тот багаж знаний и личного опыта, который доступен ребенку на данной ступени развития. Таким образом, проект дает возможность вывести образовательную деятельность из тесных рамок предметного обучения и научить школьника способам достижения результатов, которые будут работать независимо от конкретного содержания.

Стоит оговориться, что в рамках учебной и внеучебной деятельности могут разворачиваться и полномасштабные исследовательские проекты, имеющие значимые практические результаты. Об этом свидетельствуют многочисленные конкурсы молодых дарований — изобретателей, музыкантов, дизайнеров, где подростки представляют впечатляющие результаты своей деятельности.

Однако осуществление подобного рода проектов, как правило, носит эксклюзивный характер и не может стать достоянием массовой практики.

Проект — форма инновационных образовательных процессов

Перед вами несколько изображений. Рассмотрите иллюстрации и попробуйте определить, что их объединяет (1).

Конечно, все это — проекты. Но проекты, как мы видим, бывают самые разные и могут касаться разных сторон жизни человека. Чаще всего мы встречаем проекты зданий, сооружений и интерьеров. Каждому из нас приходилось выступать автором такого проекта, хотя бы переставляя мебель в собственной комнате. В той или иной степени мы сталкиваемся с дизайнерскими проектами, связанными с модой, — выбор или пошив костюма предполагает создание некоего желаемого прообраза. Реже мы оказываемся участниками специальных технических проектов, направленных на конструирование механизмов, машин, технологических процессов и пр. А существуют ли проекты в педагогической сфере? Безусловно, да, и связаны они с «проектированием» личности ребенка, подростка, школьника. В чем специфика педагогических проектов? Попробуем разобраться...

Термин «проект» (от лат. *projectus* — выступающий, выдающийся вперед) предполагает несколько смыслов:

- прототип, прообраз предлагаемого объекта;
- описание (обоснование) замысла, идеи, образа, раскрывающее их сущность и возможность практической реализации;
- деятельность, имеющая начало и конец во времени, направленная на достижение заранее определенного результата/цели.

Проектирование рассматривается в педагогической литературе как преобразовательная деятельность, форма инновационных процессов в сфере образования, несводимая ни к обновлению старого, ни к внедрению нового. Под педагогическим проектированием понимается «построение развивающей образовательной практики, образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности».

Договоримся о понятиях. Ученический проект

Понятие «проект», пришедшее в педагогику из большой науки, естественно, претерпело некоторую трансформацию, которая каса-

(2) Э.М. ФАЛЬКОНЕ
Пигмалион,
Галатя и Эрос
1763



(3) Э. БЁРН-ДЖОНС
Пигмалион и Галатя
1886

Ученическое проектирование в виде результата предъясняет не новые открытия или принципиально новые решения, а собственное, лично значимое открытие школьником, возможно, хорошо известных взрослым истин. Задача такого проекта состоит в том, чтобы помочь ребенку стать первооткрывателем, позволить ему исследовать то, что доступно для наблюдения и согласуется с его опытом, «переоткрыть» для себя известные науке факты.

Другая важнейшая задача ученического проекта состоит в необходимости помочь ученику переосмыслить результаты своей деятельности и творчески воплотить их в доступной для него форме. Творчество — сотворение собственного, «незаемного» текста культуры, а если уж не творение нового, то «со-творение», сотворчество — одно из наиболее привлекательных свойств проекта.

Ученические проекты дают возможность каждому школьнику почувствовать себя творцом — новым Пигмалионом, ответственным за свое творение: восхититься, подобно герою Фальконе (2), тому, что сам сотворил; удивиться и озадачиться, как Пигмалион Э. Бёрн-Джонса (3), или почувствовать себя создателем новой огромной и таинственной Вселенной, как это сделал герой нашего современника Н. Дулько (4).

И, наконец, еще один важнейший педагогический эффект проектной деятельности школьников заключается в приобретении опыта самостоятельного исследования, накопление, освоение и индивидуализация которого невозможны иными (в частности, вербальными) способами. При этом ученический проект сохраняет алгоритм, присущий любой проективной деятельности, и включает следующие компоненты:

- формирование идеального прообраза — определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования, желаемых качеств предполагаемого продукта и разработка на этой основе документируемого на любом профессиональном языке проекта (описание, изображение, компьютерная программа и пр.);
- выстраивание «шагов» для достижения желаемого результата — определение методов исследования и последовательности действий, способов оформления конечного продукта, согласование со всеми заинтересованными сторонами;
- реализация идеи соответствующими средствами и подведение итогов проекта — сбор, систематизация и анализ полученных данных, оформление результатов и их презентация.

Таким образом, сохраняя все основные стадии реализации проекта и его основные характеристики (ограничения по ресурсам и срокам), ученический проект наполняет их иным содержанием. Об этом свидетельствуют сами названия ученических проектов, предъясняемых на сайтах учебных заведений: «Видят ли кошки в темноте?», «Животные в городе», «Вода — это жизнь», «Поколение NEXT», «Дуэль и смерть Пушкина», «Ученическое самоуправление — миф или реальность?»

Очевидно, что большая часть проектов решает чисто учебные задачи. Вместе с тем в последние годы получают развитие проекты социально направленные, связанные с проблемами, волнующими самих школьников. Но независимо от содержания главное в каждом из этих проектов не создание уникального продукта, а обучение ребенка умению ставить перед собой практические задачи, выстраивать алгоритм их достижения и реализовыв-



(4) Н. ДУЛКО
Пигмалион и Галатя
2002

вать результаты своей деятельности в творческой форме.

Опираясь на все вышесказанное, попробуем дать определение понятию «ученический проект». Под ученическим проектом понимается последовательный алгоритм действий, разработанный для достижения поставленных результатов в пределах определенных временных рамок. Изменения, которые предполагаются получить вследствие реализации проекта, касаются прежде всего личности самого исследователя.

Специфика целеполагания проектной деятельности определила и отличительные характеристики ученического (детского) проекта:

- проект имеет обучающий характер и потому, как правило, не является полностью самостоятельным продуктом, он создается при участии руководителя, направляющего и корректирующего детское исследование;
- проект не предполагает создания уникального продукта, «неповторимость» результатов заключается лишь в том, что они являются собственным прочтением, как правило, уже известного человечеству опыта;
- проект, как правило, изначально не ориентирован на внедрение результатов в практику, а следовательно, имеет «имитационный» характер. В лучшем случае ученические проекты представлены на выставках, в худшем — уничтожаются сразу после завершения работы. Именно эта характеристика — наиболее уязвимое место ученического проекта, поскольку практико-ориентированность является его неотъемлемой чертой, тогда как невостребованность результатов значительно снижает внутреннюю мотивацию школьников к исследовательской проектной деятельности.

Каким должен быть «идеальный проект»?

Представляется, что «идеальный проект», соответствующий целям и задачам педагогического проектирования, а также запросам и возможностям школьников, должен развиваться в рамках современной культуры и соответствовать определенным требованиям. Обозначим их.

- Первое и самое трудновыполнимое требование связано с реализацией направленности проектной деятельности на результат. Определить значимый результат практической деятельности не только для школьника, но и для общества, создать условия для «нужности» и востребованности конечного продукта в рамках школы, микрорайона, города — одна из сложнейших задач.

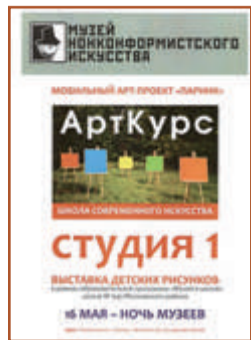
Здесь уместно вспомнить опыт одного из музеев Германии, где каждый год в одном из залов музейной экспозиции профессиональными художниками-дизайнерами оформляется выставка с участием школьников, которых привлекают как к обсуждению концепции выставочного пространства, так и к реализации замысла. Открытая выставка становится достоянием всего города, что делает работу над проектом осмысленной и действительно практико-ориентированной.

В 2009 г. подобный эксперимент был проведен в Музее нонконформистского искусства в Санкт-Петербурге. Ученики одной из петербургских школ в течение всего учебного года посещали занятия в музее: общались с современными художниками, пробовали реализовать собственные художественные идеи, знакомились со спецификой современного искусства. Завершением этой работы явилась выставка, которая была представлена музеем общественности в ходе популярной акции «Ночь музеев» (5).

- Проект не может быть навязан или продиктован, он должен исходить от самих учеников и отвечать их запросам и интересам. В идеале тема проекта должна задаваться самими школьниками, в этом случае проект будет им интересен, а участие в нем примет добровольный характер. Можно предположить, что проект может быть инициирован и учителем, но только после обсуждения с детьми, выявления их интересов и потребностей.

Примером столь удачного проекта может быть открытие монумента «Ленинградский репродуктор», которое состоялось по инициати-

Мировая художественная культура — один из немногих предметов в школьной программе, нацеленных прежде всего на становление личности ребенка в процессе общения с произведениями искусства.



(5)

ве петербургского студента Кирилла Страхова. Еще будучи школьником и занимаясь историей блокадного Ленинграда во Дворце творчества юных, он заинтересовался исторической фотографией (6), на которой были изображены люди, собравшиеся у репродуктора на углу Невского проспекта и Садовой улицы, внимательно слушавшие радиотрансляцию в первый день войны. Так родилась идея создания памятного знака, на реализацию которой ушел не один год. Инициативу петербургского школьника поддержали главный художник города, музеи, хранилища, архивные фонды, чиновники, и 8 мая 2002 года памятник был открыт (7).

- Проект подразумевает разрешение проблемных ситуаций, поэтому идея, заложенная в проекте, должна иметь проблемный характер, а следовательно, множественность разнообразных, но одинаково возможных решений. Как следствие — непредсказуемость проекта, его «открытый финал»: проект должен оставлять свободное пространство для творчества, предполагать корректировку результатов и поиск новых, изначально незапланированных путей решения.

- Проект должен представлять собой законченный продукт, но при этом иметь незавершенный характер, иными словами, иметь тенденцию к дальнейшему развитию, потенциальную возможность стать основой для других исследований, инициировать различные виды исследовательской деятельности, в том числе и проектной.

- Проект интегративен, он объединяет знания из различных областей человеческой деятельности и строится на принципе многоканальности, что предполагает использование для решения поставленной проблемы различных текстов культуры и различных способов познания.

- Проект опирается на самостоятельную активную исследовательскую деятельность учащихся, позволяя сместить акценты с усвоения информации на овладение различными способами взаимодействия со своим окружением. В освоении определенных видов деятельности происходит накопление информации об окружающем мире, обогащение опыта ребенка, а главное — его первичное самоопределение, которое в дальнейшем может помочь в выборе жизненного пути.

- Проект независимо от его содержания выстраивается как культурологическое исследование, в котором узкоспециальная проблема рассматривается в контексте культурных процессов и явлений. В этом случае происходит расширение представлений о взаимосвязи всех предметов и явлений окружающего мира.

Роль и значение проектной деятельности в курсе МХК

Миссия предмета — в том, чтобы помочь ученику, постигая смыслы и значения, сосредото-

(7) Памятный знак «Ленинградский репродуктор» на углу Невского просп. и Малой Садовой ул. (images.google.ru)



(6) Ленинградцы на Невском просп. слушают сообщение по радио о капитуляции Германии

точные в разнообразных произведениях художественной культуры, научиться выбирать из бесценного багажа культуры те ценностные установки и модели существования в культуре, которые в дальнейшем позволят ему самоопределиться и решать проблемы сегодняшнего дня.

И если для большинства школьных предметов, ориентированных на освоение определенного учебного материала, проект является одной из возможных форм организации деятельности, то для МХК он становится основным инструментом реализации целеполагания курса, приоритетной формой освоения содержания.

Кроме этого проектная деятельность может рассматриваться как своеобразная педагогическая страховка, которая не позволяет неопытному педагогу превратить курс МХК в информационный поток сведений о биографиях деятелей искусства, бытовании художественных произведений и т.д. Сущность проектной деятельности предполагает непосредственный «диалог» ребенка с произведениями художественной культуры, поиск личностных смыслов, интерпретацию и творческое переосмысление посланий из далекого прошлого человечества, что и составляет основное содержание предмета «Мировая художественная культура».

Другой аргумент в пользу проектной деятельности на уроках МХК заключается в том, что сама природа искусства многомерна. Художественное произведение дает эффект нескончаемой «игры в бисер», где каждая бусинка представляет собой один из множественных смыслов произведения, и не одна из них не лишняя в этом ожерелье мнений, версий, гипотез, окружающих любое творение искусства. Таким образом, многомерное и многозначное проблемное поле искусства является идеальным для продуктивной поисковой и творческой деятельности школьников.

Наконец, проектная деятельность может частично компенсировать минимальный объем часов, который отведен на изучение предмета в школьном базисном плане. Огромный объем материала, который остается за рамками курса МХК, может быть освоен учащимися в ходе проектной деятельности, значительно расширив их представления и впечатления о мире художественной культуры.

Приведем примеры ученических проектов по МХК разного типа и рассмотрим основные этапы их реализации.

УЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ

Учебный проект исходит из потребности создать условия для более осмысленного и заинтересованного освоения содержания курса МХК, решения конкретных прагматических задач. Так, на изучение стиля барокко в программе курса МХК отведено всего 3 часа. Этого времени, как понимает любой учитель МХК, может хватить лишь на самое общее знакомство с художественным языком барокко, что на практике зачастую оборачивается формированием у школьников распространенных стереотипов типа «барокко — это много завитушек».

Избежать подобного упрощения художественных смыслов может помочь реализация проекта «Стиль барокко в искусстве». Работа над ним предполагает не только исследование художественных особенностей самого стиля, но и выявление того, каким образом данный стиль находит отражение в различных видах искусства.

Проект «Стиль барокко в искусстве»

Первый этап предполагает освоение основных понятий, связанных со стилем барокко; выявление специфических черт этого стиля (на примере изобразительного искусства); формулировку темы исследования.

В учебном проекте тема может быть сформулирована и самим педагогом, однако необходимо, чтобы она имела проблемный характер и хоть в какой-то мере реализовывала интерес самих учащихся. Например, в качестве проблемного вопроса проекта, тема которого «Стиль барокко в искусстве», может стать вопрос: «Насколько востребован этот стиль в современной жизни и можно ли найти его реплики в современной архитектуре, дизайне и других видах культурного наследия?»

На этом этапе определяется алгоритм действий учащихся, в ходе которых им предстоит найти ответ на проблемный вопрос. В учебном проекте алгоритм зачастую задается педагогом

и представляет собой некое руководство в виде перспективного задания, диктующего серию последовательных взаимосвязанных между собой шагов.

Как правило, педагог готовит для участников учебного проекта комплекс дидактических материалов, поддерживающих детское исследование на каждой стадии. Эти дидактические материалы могут представлять собой как подборки различных текстов культуры (что особенно актуально в том случае, если ученики только начали работать в жанре проектов), так и материалы, помогающие школьникам в исследовании конкретных объектов (маршрутные листы, проблемные вопросы и задания).

Второй этап связан с самостоятельной групповой или индивидуальной работой учащихся, которым предстоит:

- исследовать городское пространство — найти и изучить барочные и необарочные здания Петербурга, а также современные городские постройки, сделать вывод об основных чертах барокко в архитектуре, о возможности и уместности «цитирования» элементов этого стиля в сегодняшней практике;

- посетить несколько петербургских музеев и познакомиться с образцами барочного стиля в декоративно-прикладном искусстве, а также изучить современные периодические издания, связанные с дизайном интерьеров, и определить, как часто современные авторы обращаются к стилю барокко;

- исследовать садово-парковый ансамбль Петергофа, определить, каким образом проявляет себя стиль барокко в ландшафтном искусстве, найти подобные образцы в современном ландшафтном дизайне.

В завершение исследования учащимся предлагается в зависимости от объекта исследования:

- создать собственный проект современного здания, включающего элементы стиля барокко (в технике бумагопластики);

- подготовить презентацию коллекции предметов быта, которые могли бы стать украшением барочной гостиной современного здания;

- создать макет барочного сада (из природных материалов).

Третий этап представляет собой презентацию материалов исследовательской деятельности учащихся, в ходе которой определяются общие черты и признаки стиля. Завершается данный этап дискуссией, в ходе которой ученики высказывают собственные версии, почему столь пышный, нарядный стиль не получил дальнейшего развития и не подходит для решения проблем современной культуры.

Завершается исследование домашним заданием, в ходе выполнения которого участникам проекта предлагается придумать дизайн вещи с использованием элементов барочного стиля и представить этот проект в виде эскиза, рисунка, компьютерной модели.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ

Это исследование, обладающее большей степенью самостоятельной активности школьников (по сравнению с учебным проектом), в ходе которого ученику или группе учащихся предоставляется значительная свобода в выборе проблемы и темы исследования, способов освоения материала и принятия решений.

Обязательным условием реализации проектов этого типа является объединение для решения культурологической проблемы содержания ряда предметных дисциплин, как гуманитарных, так и естественно-научных.

Проект «Россия первой половины XIX века: три взгляда на эпоху»

Проект адресован восьмиклассникам, изучающим по МХК и истории этот период, и призван помочь раскрыть особенности различных мировоззренческих позиций, которые и определили облик русской культуры первой половины XIX века.

Первый этап включает уроки литературы, МХК и истории, посвященные событиям, людям и художественным произведениям первой половины XIX века. На этом предварительном этапе ученики определяют собственное отношение к разным мировоззренческим позициям, существовавшим в изучаемую эпоху; выявляют круг проблем для изучения; выбирают

собственное поле исследования и на этой основе объединяются в группы.

Второй этап предполагает самостоятельную исследовательскую деятельность в группах, каждой из которых предлагается совершить:

- образовательное путешествие по городу;
- исследование в одном из музеев Петербурга;

- изучение различных литературных источников: исторических научно-популярных книг, мемуаров и воспоминаний современников, художественных произведений.

Результатом работы является создание каждой группой собственного проекта популярного журнала XIX века, в котором нашла воплощение одна из мировоззренческих позиций эпохи. Модельными прообразами такого журнала могут стать «Северные цветы» (романтическое направление), «Сын Отечества» (классическое направление) и «Современник» (реалистическое направление).

Третий этап — комплексный интегрированный урок, в ходе которого подводятся итоги работы групп. Школьники представляют «воссозданные» журналы, которые по мере их выступлений дополняются соответствующими материалами.

Приведем возможный алгоритм подобного урока.

1. Звучит музыка И. Штрауса, демонстрируются фрагменты кинофильма «Гоголевский Петербург».

2. Учитель объясняет задание — презентация созданного журнала и дополнения в ходе выступлений других групп.

3. Презентации и защита обложки созданных журналов.

4. Группы приступают к заполнению первой — «литературной» — страницы журналов.

Презентация работы группы, «воссоздавшей» журнал «Современник». Ученики разыгрывают сцену из пьесы Н.В. Гоголя «Ревизор», сопровождая ее демонстрацией изображений Александринского театра.

После окончания презентации всем участникам проекта предлагаются вопросы и задания:

- Какой отзыв о пьесе дал бы ваш журнал и почему?

- Прочитайте стихи, лежащие на ваших столах, и выберите одно стихотворение для своего журнала. Обоснуйте свой выбор.

Отзывы оформляются сразу после выступления группы, зачитываются и наклеиваются на «литературную» страничку журнала.

5. Следующая часть выступления этой же группы — рассказ о реальном путешествии по городу «Вслед за Хлестаковым», сопровождаемый цитатами из гоголевских произведений и презентацией, иллюстрирующей ход путешествия. В такой же логике строятся выступления всех остальных групп.

6. Заполнение второй — «художественной» — страницы журналов.

Представители журнала «Северные цветы» рассказывают о картине К. Брюллова «По-

следний день Помпеи», сопровождая рассказ зрительными образами. Ученики вспоминают о живописной манере художника, обращаются к анализу физических процессов, связанных с созданием живописного полотна: вспоминают о световом спектре, говорят о приеме контраста в картине, отмечают фактуру мазка.

На этом этапе урока значительна роль предметов физики и химии. Учитель физики раздает призмы и рассказывает о смещении цветов, а ученики проводят опыт на разложение луча белого света.

Учитель химии предлагает опытным путем получить краску, растворяя пигменты в масле. Учащиеся производят опыт и записывают формулы.

После окончания опытов всем участникам проекта предлагаются вопросы и задания:

- Подумайте, чем картина «Последний день Помпеи», так понравившаяся практически всем современникам К. Брюллова, привлекла представителей тех людей, мировоззрение которых вы исследуете?

- Выберите из предлагаемого набора репродукций картин XIX века ту, которая подходит для вашего журнала. Обоснуйте выбор.

7. Последняя, третья — «архитектурная» — страница журналов заполняется в ходе выступления группы, представляющей проект журнала «Сын Отечества». Участники рассказывают о своем путешествии на Дворцовую площадь, сопровождая его видеопрезентацией. Группа придумала и разыграла диалог очевидцев установки Александровской колонны, суть которого в обсуждении технического чуда возведения памятника (8).

Педагоги-предметники также принимают участие в обсуждении. Учитель химии предлагает рассмотреть коллекцию минералов, выбрать тот, из которого сделана колонна. Под руководством учителя физики ученики производят расчеты, доказывающие прочность данного памятника. Учащиеся записывают формулы и делают вычисления.

После окончания опытов всем участникам проекта предлагаются вопросы и задания:

- От имени современника описываемых событий, который выражает мировоззрение определенной группы людей, напишите очерк об открытии Александровской колонны.

- Произведите реконструкцию Дворцовой площади, учитывая взгляды авторов и читателей вашего журнала. Используя интерактивную доску, украсьте площадь по своему выбору теми городскими деталями (памятниками, фонтанами, садами и т.д.), которые, с вашей точки зрения, наиболее уместны на главной площади столицы.

8. В конце урока ученики завершают оформление журнала.

ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

Творческий проект представляет собой развернутое, более сложное творческое задание, разделенное на этапы и направленное на создание собственного оригинального продукта. В качестве примера приведем проект для учеников 5-го класса «Мозаичные панно и их роль в римской архитектуре».

(8) Г. ГАГАРИН
Возведение
Александровской колонны
1833



Проект «Мозаичные панно и их роль в римской архитектуре»

Цель проекта – расширить и углубить представления учеников о мозаике как особом виде изобразительного искусства; показать богатство и разнообразие мозаичных панно (9–11).

В ходе работы школьникам предстоит создать проект мозаичных панно, предназначенных для частного дома и для общественного сооружения.

Первый этап реализуется непосредственно на уроках МХК и связан с рассмотрением римских мозаичных панно. Школьникам предлагается выявить специфику панно, предназначенных для разных общественных зданий (форма и размер, выбор сюжета, художественное решение) и обсудить технические приемы создания мозаичных изображений.

На этом же этапе формируются рабочие группы по интересам, выбирается объект проектирования: мозаичное панно для терм, жилого дома, загородной виллы, стадиона и др. Участники группы обсуждают сюжет панно, определяют его размеры, художественное решение. В центре этапа – согласование позиций, определяющих алгоритм совместной деятельности.

Второй этап предполагает работу с разнообразными источниками, позволяющими накопить информацию о том, что такое мозаичное панно, какие виды панно существовали, каковы техники их изготовления и т.п.

Для этого школьники изучают литературу по проблеме исследования, посещают музейные экспозиции, совершают учебную прогулку по городу, в ходе которой рассматривают мозаики, украшающие фасады общественных зданий, а также их интерьеры. Ученики зарисовывают, фотографируют эти объекты и создают презентацию на тему «Мозаика в современном городе».

Завершением данного этапа исследовательской деятельности школьников является созда-

ние эскиза мозаичного панно для выбранного типа здания: городского жилого дома, загородного дома, стадиона, станции метрополитена и др. Первоначально осуществляется разметка панно на большом листе ватмана, прорисовывается сюжет. Затем создаются заготовки «смальт» из цветной бумаги или любого другого пригодного материала. И, наконец, группа выполняет общую работу по завершению своего проекта.

Третий этап предполагает презентацию проектов и их обсуждение.

(9) Мозаика в мавзолее Галлы Плацидии
Середина V в.



(10) Детская площадка в Киеве
2009 (rospisy.ru)



(11) Мозаики «Виллы фонтанов» в Португалии
Начало I тыс. (liveinternet.ru)



Годовая подшивка газеты «ИСКУССТВО» на компакт-диске

ПОЛНАЯ ПОДБОРКА МАТЕРИАЛОВ ЗА 2010 ГОД

ПОВТОРНЫЙ ТИРАЖ ПОДШИВОК ЗА 2006, 2007, 2008 И 2009 ГОДЫ

А ТАКЖЕ ТЕМАТИЧЕСКИЕ СБОРНИКИ И ПОДШИВКИ ДРУГИХ ГАЗЕТ ИД «ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ»



Удобная система навигации и поиска: материалы можно выбрать по тематике, рубрике или по номеру газеты.

Для пользователей любого уровня: включи и работай — не требуются инсталляция и место на винчестере.

Компакт-диск пригоден для работы на компьютерах даже устаревшей конфигурации (Windows-95 и выше).

Стоимость диска включает доставку. Рассылка производится только на территории РФ.

КУПОН ЗАПОЛНЯЕТСЯ ПЕЧАТНЫМИ БУКВАМИ!

ФАМИЛИЯ

ИМЯ

ОТЧЕСТВО

ИНДЕКС АДРЕС

	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.	2009 г.	2010 г.
Цена за один диск с доставкой	299 руб.	299 руб.	299 руб.	299 руб.	399 руб.	399 руб.	499 руб.	699 руб.
Английский язык	x	x	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.
Библиотека в школе	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Биология	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
География	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Дошкольное образование	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Здоровье детей	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Информатика	x	x	x	x	x	x	x	шт.
Искусство	x	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
История	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Классное руководство и воспитание школьников	x	x	x	x	x	шт.	шт.	шт.
Литература	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Математика	x	x	x	x	x	x	шт.	шт.
Начальная школа	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Немецкий язык	x	x	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.
Русский язык	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Спорт в школе	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Управление школой	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Химия	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Физика	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.
Французский язык	x	x	x	x	шт.	шт.	шт.	шт.
Школьный психолог	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.	шт.

ЭТИ ДИСКИ МОЖНО ПРИОБРЕСТИ:

- заполнив купон и отправив его в конверте с пометкой «Книга — почтой» по адресу: ИД «Первое сентября», ул. Киевская, д. 24, г. Москва, 121165
- заказав по телефону: (499) 249-47-58
- заказав по электронной почте: podpiska@1september.ru
- заказав на сайте: www.1september.ru

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СБОРНИКИ

Цена за один диск с доставкой – 399 руб.

Газета «Начальная школа» «50 лет системе Л.В. Занкова» — шт.

Газета «Школьный психолог» «Тренинг в теории и на практике» — шт.

Газета «Школьный психолог» «Тест со всех сторон» — шт.

Газета «Литература» «Консультации по темам экзаменационных сочинений» — шт.

Цены действительны до 31 августа 2011 года

Работа с культурным наследием в виртуальном пространстве

(1) Гербарий Э. Дикинсон
1840-е



Культурное наследие в Интернете: возможности и риски

Перед нами два изображения: садовый гербарий (1) и коллекция бабочек (2). Подобные собрания каждый видел многократно, но редко кто задумывается над тем, в чем их смысл, когда есть живые растения и бабочки... Попробуем сделать это и поразмышлять над вопросами: насколько похожи они на настоящих? Потеряли ли что-то, попав в рамки? Нужны ли вообще подобные коллекции?



(3) Виртуальная страница
(animagemella1.livejournal.com);



(4) Зал Рембрандта в Эрмитаже

Несмотря на кажущуюся очевидность и простоту вопросов, ответить на них с ходу не очень получается. Понятно, что и растения, и бабочки очень похожи на живых: сохраняют размеры, форму, рисунок на листьях и крыльях, даже цвет. Однако потерялось самое главное — жизнь, ее живая пульсация. Изъятые из среды, в которой они существовали, живые объекты теряют свое обаяние, а мы лишаемся тех разнообразных ярких ощущений и переживаний, которые испытываем в момент нашей встречи с ними.

Но вместе с тем мы отдаем себе отчет в том, что существование подобных коллекций необходимо. Они позволяют понять законы, по которым существует природа, детально и тщательно, во всех подробностях исследовать отдельные объекты, сравнить и сопоставить их между собой, проследить историю развития того или иного вида и т.д.

Остался последний вопрос: какое все это имеет отношение к предметам МХК и краеведению, далеким от изучения природной среды, и к проблемам информатизации образования? На наш взгляд, приведенный пример как нельзя лучше иллюстрирует то, что происходит с произведениями искусства в тот момент, когда они из музейных коллекций или



(2) Коллекция бабочек
(<http://s33.radikal.ru>)

естественного окружения попадают в интернет-пространство.

Перед нами два варианта одного и того же великого произведения — в музейном зале и в виртуальном пространстве (3–4). Попробуем разобраться, что приобретает (теряет) зритель, в каждом из этих вариантов, соприкасаясь с шедевром

В музее мы видим оригинал, что само по себе способствует состоянию сопричастности к великому произведению — единичному и неповторимому. Музейная экспозиция дает возможность взглянуть в тонкости и детали, которые делают это произведение шедевром и зачастую ускользают при репродуцировании. Но в то же время музейному посетителю хорошо знакомы такие неприятности, как теснота и суэта у картин, блики на стекле, защищающем полотна старых мастеров, неудачная развеска и другие мелочи, которые затрудняют общение с произведением и лишают его сакральности, тайны рождения новых смыслов в диалоге «картина — зритель».

В этой ситуации невольно возникает вопрос: не лучше ли познакомиться с этим произведением, нажав на кнопку компьютера и получив возможность рассматривать картину целиком и в деталях в комфортной обстановке, одному или с друзьями? На этот вопрос невозможно дать однозначный ответ, точно так же как нельзя ответить, что лучше — живой цветок или цветок из гербария. Тем более что комплексное исследование экологической роли изобразительного искусства в условиях интенсивного визуального потока, проведенное в середине 2000-х годов, показало формирование качественно нового фактора музейной коммуникации: квази-музейного эффекта Интернета.

На наш взгляд, основными причинами возникновения подобного эффекта являются высокое качество электронных ресурсов, создаваемых в музеях (на основе музейных коллекций), и рождение феномена виртуального музея. Его «посещение» создает у интернет-пользователя иллюзию присутствия в музейной среде, общения с подлинником, вызывая воспоминания о реальной музейной атмосфере, воссоздавая ситуацию первого впечатления и даже глубоких переживаний.

Попробуем разобраться в том, какие возможности и риски ожидают нас при общении с памятниками культурного наследия в виртуальном пространстве.

Если задуматься над новыми возможностями, которые дает интернет-пространство для диалога с памятниками культурного наследия, то одно из наиболее очевидных преимуществ — возможность безграничного виртуального путешествия по миру, когда даже самые отдаленные памятники и музейные коллекции, такие как затерянные в джунглях храмы майя (5), фрески Тассилин-Аджеря (6) или шедевры частных музеев (7) становятся доступны для осмотра.

Но именно эта легкодоступность любого творения стирает очарование путешественности, ибо всякое путешествие предполагает не только передвижение в пространстве, но долгий путь «восхождения души», порождая состояние предчувствия встречи с прекрасным. Компьютер сводит «духовное странствие» (С.И. Гессен) до нескольких щелчков «мыши», создавая иллюзию освоения тех или иных объектов культуры, которые на самом деле так и остаются «вещью в себе».

Для педагогов эта проблема имеет огромное практическое значение. С одной стороны, появление возможности обратиться к любому памятнику культуры, показать его, хотя бы в виде копии, — благо. Долгие годы учителям приходилось самим, кто как мог, делать слайды с картин великих мастеров, записывать музыкальные произведения или их фрагменты, фотографировать архитектурные памятники.

С другой стороны, большинство детей сегодня совершенно искренне не понимают, зачем идти в музей или ехать за тридевять земель, чтобы увидеть то, что можно посмотреть с минимальной затратой времени и сил, не выходя из дома. Однако постоянное общение только с виртуальными копиями при малом опыте общения с подлинниками порождает «леность души», особое музейное верхоглядство, когда остановиться, задуматься, со-пережить нет ни особого желания, ни времени — ведь мир, заключенный в компьютере, безграничен...

Еще одно преимущество Интернета в том, что он является неограниченным источником разнообразной информации, создавая насыщенное информационное поле, в котором каждый может найти необходимое, вступить в общение не только с самим произведением, но и с другими зрителями.

Но любой педагог, который сталкивался с поиском материала в Интернете, знает, что далеко не всем источникам можно доверять, а сведения, добытые в Сети, нуждаются в тщательной проверке. Еще острее этот риск осознаётся в тот момент, когда с подбором информации сталкивается ученик. Не имея прочной базы знаний, он часто не способен оценить ту или иную информацию, отбросит явные фальшивки. В результате формируется поверхностное не критичное отношение к информации, когда любой текст воспринимается как абсолютная истина, не требующая доказательств, анализа, сопоставления с другими источниками. Пагубность этой позиции состоит еще и в том, что зачастую информация в Сети анонимна, порож-



(5) Город майя Тикаль
IV–X вв.



(6) Фреска
Тассилин-Аджер
25 500 г. до н. э.

дая иллюзию безответственности и безнаказанности за искажение информации.

И, наконец, проблема, связанная с осознанием природы самого искусства. Интернет-ресурсы открывают неограниченные возможности для решения сложнейшей образовательной задачи в курсе МХК и краеведения — создание условий для овладения школьниками основами языка различных видов искусств и понимания художественных особенностей памятников культурного наследия. Возможности Сети позволяют пользователю проводить бесчисленные эксперименты с изображениями, выявляя своеобразие цветового решения и композиции произведений, «играть» с перспективой и планами, менять тембр и высоту звука, «строить и реконструировать» архитектурные объекты и многое другое.

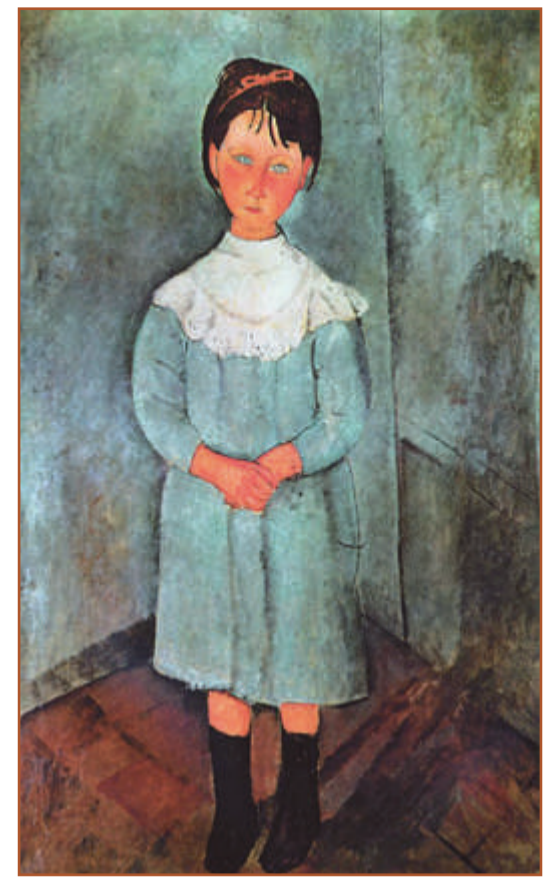
Подобно гербарии или коллекции, произведения, представленные в Интернете, могут стать прекрасными «учебными пособиями» («тренажерами»), на которых ученик осваивает азы общения с искусством. Но постичь природу искусства невозможно только логикой или рассудком. Главное «ухватить» то, что Л.Н. Толстой обозначил в искусстве как «чуть-чуть» — те тонкие, трудноуловимые мелочи и нюансы, кото-

рые не сразу можно распознать, увидеть, услышать, поскольку они открываются только внимательному и заинтересованному «собеседнику» при личной встрече с подлинным. Интернет, постоянно совершенствующий техническую составляющую транслирования объектов художественной культуры, уже сегодня позволяет «препарировать» их, изучить в мельчайших деталях, недоступных невооруженному глазу или уху. Но вряд ли Интернет когда-то сможет передать это «чуть-чуть» — те трудноуловимые подробности, которые составляют тайну искусства и которыми пренебрегает формальная логика.

Поясним сказанное самым очевидным примером. Вот несколько иллюстраций из Интернета.

Если кому-то не посчастливилось видеть подлинники этих картин, то непросто по копиям почувствовать их очарование: нервность живописной ткани картины П. Филонова (8), зыбкость, мерцание, волшебную игру света на полотнах К. Моне (9), магию «игры» со зрителем Р. Магритта (10).

Еще сложнее дело обстоит с теми произведениями, «жизнь» которых немислима без контекста. Скульптура, лишённая света и воздуха реального пространства, в котором она



(7) А. МОДИЛЬЯНИ
Девочка в голубом
1918

существует, приобретает характер симулякра. Последние годы появилось такое оригинальное направление, как архитектурная психология, исследующая особенности восприятия памятников архитектуры с учетом «четвертого измерения» — восприятия статичного объекта как живого организма, рождающегося в единстве среды и времени, в процессе движения зрителя.

Таким образом, даже беглый анализ возможностей и рисков использования Интернета при работе с объектами культурного наследия позволяет осознать, что Интернет открывает новые горизонты, практически безгранично расширяя арсенал возможностей отдельной личности. Но вместе с тем он же создает иллюзию идентичности подлинника и копии, вымывая из сознания потребителя культурных ценностей, важность того самого «чуть-чуть», без которого нет искусства.

Есть ли выход из сложившейся ситуации? Авторам он видится в достаточно простом решении — дополнении и обогащении наработанного с помощью Интернета опыта живым общением с произведениями, к какому бы жанру и виду искусства они ни относились. Другой путь — актуализация именно педагогического потенциала интернет-ресурсов за счет грамотного методического сопровождения организационной деятельности с электронными материалами.

Новые возможности

Не вызывает сомнений то, что новая образовательная среда, одной из феноменологических характеристик которой является ИКТ-насыщенность, способствует достижению качественно новых результатов преподавания предметов искусства. Обозначим их:

- новые возможности в организации **самостоятельной продуктивной деятельности учащихся**, поскольку современные методические грамотно выполненные электронные ресурсы дают свободу выбора содержания и инструментария, позволяя работать с «чужими» текстами культуры, ориентируя на создание собственных;

- создание комфортных условий для **организации дискуссий**. В данном контексте особое значение приобретают такие инструменты организации дискуссий, как видеоконференции, блоги, форумы и т.д.;

- **обогащение информационной среды**, обеспечивающей возможность работы с различными источниками информации медийного типа (визуальные, звуковые, текстовые, трехмерные и т.д.) при условии избыточности и открытости информации, которая может быть дополнена или изменена.

При всей очевидности позитивных аспектов использования интернет-ресурсов не стоит забывать о том, что большая часть материалов Сети не ориентирована на сугубо образовательную деятельность и их использование предполагает соответствующую адаптацию информации для работы со школьниками. И если первый этап процесса внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную деятельность — создание информационных баз данных памятников культуры, разработка инструментов для работы с информацией



(8) П. ФИЛОНОВ
Формула весны
Начало 1920-х

(9) К. МОНЕ
Мост Ватерлоо.
Эффект тумана
1903

— уже близок к завершению, то разработка методик, технологий и инструментов для самостоятельной исследовательской и творческой деятельности учеников — ближайшая педагогическая перспектива.

В настоящее время педагогическое сообщество уже достаточно продвинулось в этом направлении. Попробуем кратко обобщить опыт, накопленный в работе с памятниками культурного наследия в курсе МХК.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ В ИНТЕРНЕТЕ

Традиционные и инновационные методики работы с памятниками культурного наследия могут приобретать в Интернете принципиально новые формы. Так, традиционный метод подготовки рефератов в последнее время утратил смысл из-за появления многочисленных интернет-хранилищ уже готовых рефератов по любым темам. Поэтому современный ученический реферат приобретает совершенно новое качество, приоритетным становится анализ, сопоставление источников и формулировка собственных выводов, а не сбор информации (11–12).

В интернет-среде новое осмысление получает и метод образовательного путешествия, которое превращается в виртуальное при помощи соответствующим образом разработанного методического сопровождения. Как и реальное образовательное путешествие, которое разворачивается в городском или музейном пространстве, виртуальное путешествие по просторам Интернета предполагает разработку маршрутов и алгоритма вопросов, задающих направление исследования и структурирующих его.

Приведем пример такого маршрута, который предоставляет учащимся уникальную возможность знакомства с культурой скандинавских народов в процессе работы с сайтами скандинавских музеев и археологов-любителей.

«Когда они возвращались домой...»

Викинги... При этом слове невольно представляются силуэты кораблей с квадратными парусами, бороздящие моря и океаны, которые служили викингам домом при жизни и последним пристанищем после смерти. Но был у викингов и другой дом — настоящий — со стенами и крышей, который, впрочем, тоже напоминал корабль. Туда они возвращались из дальних походов. Кто ждал их на берегу? Чем занимались викинги от похода до похода? Что представляло собой их поселение? Чтобы узнать это, мы отправимся в путешествие в город викингов.

1. Зайдите на сайт <http://bell.lib.umn.edu/map/OLAUS/TOUR/index.html> и рассмотрите одну из старейших карт северного региона, созданную шведским священником и ученым Олаусом Магнусом в XIV веке (13).

Как выглядят люди и дома, изображенные на карте? Насколько густонаселен был этот край? Какие морские и наземные животные населяли его? Предположите, где могли располагаться поселения викингов.

2. Зайдите на сайт музея Foteviken (<http://www.foteviken.se>) и познакомьтесь с реконструкцией деревни викингов. Выберите ан-

глийский язык и отправьтесь в раздел The Viking Reserve, а оттуда — Visit our Viking town.

Постарайтесь определить, по каким принципам строится город викингов. Существует ли план? Чем определяется выбор места? Как осуществляется защита? Какие здания и сооружения вы увидели в городе? Какие материалы применяются для их постройки? Кто составляет население города? Чем они занимаются?

3. Познакомьтесь с планом и устройством жилого дома викингов на сайтах <http://ulfdalir.narod.ru/maps/brattahlid.htm> и <http://fiord.org/roots/lifestyle/>. Сколько в доме помещений? Что в них располагалось? Рассмотрите схему типовых жилищ викингов. Что объединяет все эти дома? Чем они различаются?

4. Зайдите на сайт исторического музея Стокгольма <http://www.historiska.se>. Выберите английский язык и зайдите в раздел Our exhibitions, Vikings. Найдите на экспозиции изображение жилых домов викингов. Как они выглядели снаружи? Имеют ли украшения? На какие погодные условия они рассчитаны? Поразмышляйте, что дает основание сравнивать дома викингов с кораблями?

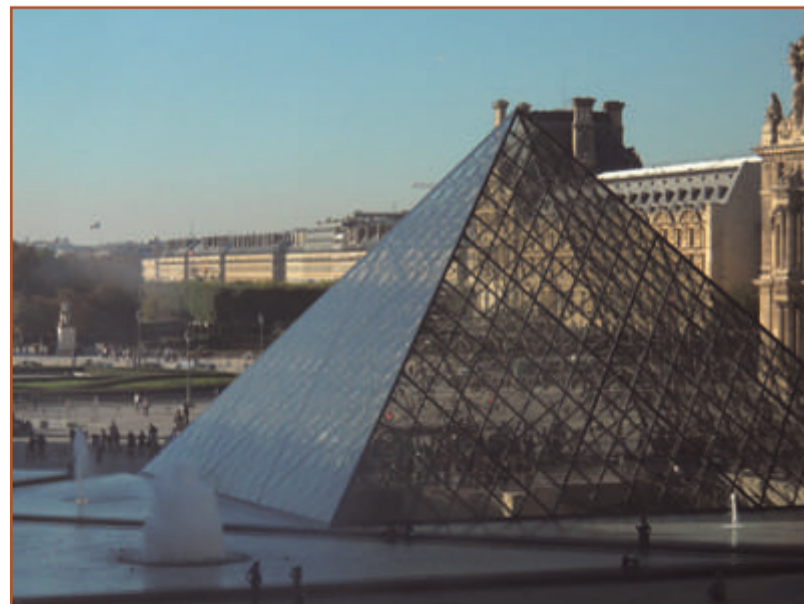
5. В этом же разделе найдите изображение хозяйки дома. Как она одета? Из каких материалов выполнен ее костюм? Есть ли на ней какие-либо украшения? Как вы думаете, какое положение занимала в обществе викингов женщина?

6. Рассмотрите предметы, которые могли находиться в доме. Для чего они использовались? Предположите, как и откуда они попали в дом викинга.

7. Как вы думаете, чем могли заниматься викинги во время между походами?

Иное звучание в интернет-пространстве приобретает и метод проектов. Интернет, как показала практика, идеальная среда для выполнения проектов по МХК. Во-первых, потому, что является неограниченным источником разнообразной и необходимой информации по теме проекта. Во-вторых, потому, что позволяет участникам организовать взаимодействие в любое время и в любом месте, а также обращаться за советом и помощью к необходимым специалистам. В-третьих, потому, что публикация в Интернете собственного проекта накладывает на учеников дополнительную ответственность и в то же время позволяет увидеть результаты со стороны, получить критические и доброжелательные отзывы.

Одна из новаций, которую Интернет дает возможность осуществить, связана с самостоятельным проектированием учащимися сайтов по различным проблемам искусства. Создание

(11) Пирамида Хеопса
2560–2540 гг. до н. э.(12) ЙО МИНГ ПЕЙ
Стеклянная пирамида
Лувра
1989

подобного сайта может стать для ученика значимым собственным проектом, поскольку позволяет ему применить свои умения и знания по различным предметам, организовать собственную деятельность и получить социально значимый продукт этой деятельности.

Еще одно направление работы с интернет-ресурсами связано с аттестацией учащихся. Интернет дает возможность проверить не только уровень знаний с помощью стандартных тестов, но и способность интерпретировать эти знания, вписывать в новые контексты, выявлять взаимосвязи и создавать на этой основе собственные тексты культуры. Формами подобной аттестации, результаты которой сохраняются в портфолио ученика, могут стать такие информационные технологии, как блог, гипертекст, веб-квест и т.д.

Наконец, наиболее очевидно использование сети Интернет на уроках как богатейшей коллекции цифровых ресурсов и хранилища методических разработок педагогов всей страны, обращение к которым существенно облегчает работу преподавателя и позволяет ему экономить свои финансовые и трудовые ресурсы.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ ПОСОБИЙ

Существующие в настоящее время пособия, которые могут быть использованы при изучении курса МХК, условно можно разделить на несколько групп.

Первая включает разнообразную продукцию информационного характера. Подобные пособия представляют собой базы цифровых образовательных ресурсов: произведения живописи, скульптуры, архитектуры, декоративно-прикладного искусства. Значительная часть подобных пособий — электронные всемирные истории искусств, как, например, «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия» (14).

В ряду информационных пособий энциклопедического характера определенное место принадлежит изданиям, посвященным различным аспектам художественной культуры: периоду (эпохе) в развитии мирового искусства; виду, жанру или стилю, искусству страны или региона; творчеству выдающихся мастеров.

Ценность энциклопедических пособий — в широте информационного поля, которая дает возможность быстро удовлетворить запрос, связанный с поиском фактологической информации, и, в отличие от справочника, электрон-

ное пособие имеет огромную базу цифровых ресурсов высокого качества, что позволяет познакомиться практически с любым произведением мирового искусства, детально рассмотреть его. Для пособий этого типа характерна научность и линейная логика изложения материала, ясная структура, которая помогает ориентироваться в содержании, разнообразие иллюстративного материала.

Подобные пособия, адресованные самому широкому кругу пользователей, естественно, лишены ориентации как на школьную образовательную программу, так и на определенную возрастную категорию, что существенно ограничивает их использование на уроке. Чаще всего к ним обращаются как к высококачественному справочному материалу при подготовке к занятиям, написанию рефератов, создании информационных сообщений и т.д.

Поле применения энциклопедических пособий чрезвычайно велико: от подготовки педагогов к занятиям — до активного использования учениками в процессе самостоятельной работы. Объем пособий существенно затрудняет использование их ресурсов в рамках уроков. Исключения составляют уроки-лекции в старших классах, когда необходимо предъявить значительный объем систематизированного материала, подготовленного высококлассными специалистами, и за короткое время.

Ко второй группе можно отнести пособия, которые предполагают в качестве целевой аудитории школьников и в той или иной мере ориентированы на реализацию учебных задач. Как правило, пособия такого типа имеют хорошую методическую оснащенность: демонстрационные материалы, видеофрагменты, фрагменты музыкальных произведений, схемы и анимацию, упражнения и тесты. Их отличительная особенность — интерактивность, обеспеченная электронными инструментами, позволяющими организовать творческую исследовательскую деятельность учащихся. Эти электронные образовательные ресурсы поддерживаются методическим сопровождением, позволяющим учителю понять авторскую логику изложения материала и в соответствии с ней выстроить образовательный процесс.

Ограничение в использовании данных пособий связано с тем, что каждое из них раскрывает лишь небольшой фрагмент содержания курса мировой художественной культуры. Вместе с тем принципы их использования могут очень сильно варьироваться, как и предлагаемые инструменты, и, следовательно, перед педагогом и учениками стоит задача освоения многих пособий, построенных на совершенно разных основаниях.

Использование пособий этого типа целесообразно и педагогически эффективно для организации самостоятельной деятельности учащихся на уроке (по группам или индивидуально), позволяя ввести в ткань занятия элементы развивающего интерактивного обучения, а также для организации самостоятельной (домашней) работы учеников, стимулирующей не репродуктивный характер освоения учебного материала, а его творческое переосмысление.

Третью группу составляют пособия, являющиеся частью учебно-методического комплекса и сопровождающие образовательные программы по мировой художественной культуре. В ряду таких электронных ресурсов: «Мировая художественная культура. От наскальных рисунков до киноискусства» (программа Л.А. Рапацкой) (15), «Мировая художественная культура. 10–11 класс» (программа Г.И. Даниловой), «Мировая художественная культура. 10 класс» (программа Л.Г. Емохоновой).

Основной характеристикой пособий данной группы является их строгое соответствие обязательному минимуму содержания образования в области МХК. В то же время каждое отражает специфику авторских образовательных программ по МХК и учебников.

Пособия отличает стремление авторов придать им интерактивный характер. В некоторых предусмотрена возможность компоновать материал в зависимости от требований конкретного урока, выбирать иллюстрации или видеофрагменты в качестве сопроводительного материала, использовать активные ссылки в тексте на словарь терминов и справочник биографий.

Интерактивность обеспечивают компьютерные инструменты, позволяющие рассматривать трехмерные модели архитектурных памятников, реконструировать постройки, пострадавшие от времени, создавать собственные альбомы наглядных пособий.

Особую привлекательность эти пособия для учителя имеют потому, что они снабжены методическими рекомендациями и комментариями, которые дают возможность использовать их наиболее эффективно.

Сильная сторона пособий третьей группы заключается в том, что они в максимальной степени обеспечивают образовательные потребности в рамках предлагаемой авторской программы и минимизируют необходимость привлечения иных методических и информационных материалов.

Также пособия предусматривают возможности их вариативного использования в учебном процессе: при объяснении нового материала, проведении творческих работ и контроле освоения учебного предмета школьниками, что позволяет их использовать как при организации

учебной деятельности в классе, так и для индивидуальной самостоятельной работы учащихся с учебным материалом предметной дисциплины при выполнении домашних заданий.

Спектр использования пособий третьей группы в значительной степени обусловлен авторской концепцией всего УМК и предполагает, что учитель, выбравший такое пособие, проектирует свою деятельность в рамках заявленной методологии и придерживается методических рекомендаций автора программы. Определенная степень свободы проявляется в отборе ресурсов и их компоновке. Наиболее эффективно использование пособий данной группы при организации традиционных комбинированных уроков, а также для различных форм контроля.

Особую, четвертую группу мультимедийных пособий, которые могут быть использованы при изучении курса МХК, составляют издания, подготовленные на базе коллекций художественных музеев (например, Государственного Эрмитажа или Государственного Русского музея). Сильными сторонами пособий данной группы являются высокое качество изображений, научный выверенный характер текстов, точная атрибуция произведений и обширный дополнительный материал.

Пособия четвертой группы могут быть использованы как в ходе уроков МХК, проводимых в школе, так и для организации музейно-педагогических занятий, позиционирующих музей как полноценное образовательное пространство. Особую роль эти пособия приобретают в том случае, если рассматриваются как своеобразный интегратор, соединяющий знания, приобретенные на уроках МХК, с опытом их использования и преобразования в другой среде, например в музее или городе.

К последней, пятой группе могут быть отнесены пока еще не очень многочисленные пособия, созданные в логике развивающего обучения. Их отличительной характеристикой является иная логика конструирования пособия, фундамент которой составляет не история искусства (отдельные стили или художественные школы, рассказы о шедеврах мировой культуры, их творцах и т.д.), не технологии и практика работы с отдельными ресурсами и даже не образовательная программа. Основа пособий нового поколения — законы «естественного развития ребенка», учитывая которые педагог выстраивает общение ребенка с искусством, моделируя этот процесс и выбирая адекватный педагогический инструментарий. Таким образом, в центре образовательного процесса оказывается не само искусство, а личность ученика, развивающаяся в процессе общения с ним. Этому подчинены все параметры пособия, методика работы с ним, понимание его роли и места в курсе МХК.

Даже небольшая практика применения пособий данного типа показала, что спектр их использования практически неограничен: от традиционной лекции или беседы — до исследовательской самостоятельной деятельности учащихся. Особая ценность таких пособий заключается в том, что с их помощью педагог может создать интерактивную насыщенную образовательную среду, обеспечивающую деятельностный подход и условия для поиска, открытия, исследования.

В то же время необходимо отметить, что в подобных комплексах информационный компонент играет вспомогательную роль, что является естественным ограничением их использования для той категории педагогов, которая видит приоритет преподавания курса МХК в трансляции содержания. Еще одним препятствием может стать тот факт, что такие пособия предполагают более высокий уровень владения ИКТ как для учителя, так и для ученика.

(13) Морская карта Скандинавии Олауса Магнуса 1563



(14) Диск «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия»



(15) Диск «Мировая художественная культура. От наскальных рисунков до киноискусства»

ИСКУССТВО ИТА НЕЛЬЗЯ ИСХОДИТЬ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ МХК, МУЗЫКИ И ИЗО

Издается с 1996 г.

Выходит один раз в месяц

РЕДАКЦИЯ
Главный редактор Марк САРТАН
Ответственный секретарь Эльвира ТАХТАРОВА
Бильд-редактор Елена КНЯЗЕВА
Верстка и дизайн: Анна МАХОТИНА
Подготовка иллюстраций: Владимир СОЛДАТЕНКО
Корректор Галина ЛЕВИНА
Набор: Татьяна СЕМЕНОВА

НА ОБЛОЖКЕ:
ФОТО. Фотобанк Shutterstock

ПОДПИСНЫЕ ИНДЕКСЫ
по каталогу Роспечати
«Газеты. Журналы»:

32584 (инд.),
32585 (орг.),
26110 (электронная версия)

Газета распространяется по подписке

Цена свободная
Тираж 5000 экз.
Тел. редакции:
(499) 249-3410
Тел./факс:
(499) 249-3138
E-mail:
artred@1september.ru
Сайт:
art.1september.ru

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «ЧИСТЫЕ ПРУДЫ»

Зарегистрировано ПИ № ФС77-44315 от 18.03.11
в Министерстве РФ по делам печати
Подписано в печать: по графику 15.06.11, фактически 15.06.11
Заказ №

Отпечатано в ОАО «Чеховский полиграфический комбинат»
ул. Полиграфистов, д. 1, Московская область, г. Чехов, 142300

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ:
ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165
Тел./факс: (499) 249-3138
Отдел рекламы: (499) 249-9870
Сайт: 1september.ru

ИЗДАТЕЛЬСКАЯ ПОДПИСКА:
Телефон: (499) 249-4758
E-mail: podpiska@1september.ru

Документооборот Издательского дома
«Первое сентября» защищен антивирусной программой Dr.Web

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «ПЕРВОЕ СЕНТЯБРЯ»

Главный редактор: **Артем Соловейчик** (генеральный директор)
Коммерческая деятельность:
Константин Шмарковский (финансовый директор)
Развитие, IT и координация проектов:
Сергей Островский (исполнительный директор)
Реклама и продвижение: **Марк Сартан**
Мультимедиа, конференции и техническое обеспечение:
Павел Кузнецов
Производство: **Станислав Савельев**
Административно-хозяйственное обеспечение: **Андрей Ушков**
Педагогический университет: **Валерия Арсланян** (ректор)

ГАЗЕТА ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА:
Первое сентября

ЖУРНАЛЫ ИЗДАТЕЛЬСКОГО ДОМА:
Английский язык, Библиотека в школе, Биология, География, Дошкольное образование, Здоровье детей, Информатика, Искусство, История, Классное руководство и воспитание школьников, Литература, Математика, Начальная школа, Немецкий язык, Русский язык, Спорт в школе, Управление школой, Физика, Французский язык, Химия, Школьный психолог

ДИСТАНЦИОННЫЕ КУРСЫ (вне зависимости от места проживания)

Обучение с 1 сентября 2011 года по 30 мая 2012 года

СПРАВКИ ПО ТЕЛЕФОНУ (499) 249-47-82

КОД КУРСА

- 08-001 *Е.С. Медкова. Искусствоведческие методики в преподавании МХК*
- 08-002 *Т.В. Себар. Как научить понимать язык искусства*
- 08-003 *Т.Б. Сапожникова, О.А. Коблова. Методика проведения уроков изобразительного искусства по теме «Декоративно-прикладное искусство в жизни человека»*
- 08-004 *Б.М. Неменский, И.Б. Полякова, Т.Б. Сапожникова. Особенности обучения школьников по программе Б.М. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд»*
- 08-005 *Е.С. Медкова. Как разбудить в ребенке художника: современные технологии развития творческих способностей (на основе первообразов искусства)*
- 08-006 *Л.А. Залесский. Мировая культура в зеркале музыкального искусства*
- 08-007 *Л.М. Ванюшкина, Е.Н. Коробкова. Культурное наследие и подходы к его освоению в курсах МХК и краеведения*
- 08-008 *М.Н. Сартан. Живопись авангарда. Как ее понимать и как о ней рассказывать*

Базовая стоимость дистанционного курса (без скидок) составляет 1990 руб.

Скидки предоставляются подписчикам изданий «Первое сентября» (только при оформлении подписки через редакцию на два полугодия), членам Педагогического клуба, участникам наших образовательных проектов (в число участников указанных проектов входят слушатели курсов повышения квалификации Педагогического университета и участники фестивалей «Открытый урок» и «Портфолио»).

Окончившие дистанционные курсы получают удостоверение установленного образца.

ОЧНЫЕ КУРСЫ (для жителей Москвы и Московской области)

Обучение с 1 октября 2011 года по 30 декабря 2011 года

СПРАВКИ ПО ТЕЛЕФОНУ (499) 240-02-24

- Н.Г. Мейстер. Творческое развитие детей средствами художественного моделирования из бумаги*
- Т.А. Рокитянская. Музыкальная грамота в образах и движениях*
- Т.А. Рокитянская. Обучение игре на музыкальных инструментах в образах и движениях*
- М.Г. Сальтина. Теория и практика организации школьного театра и внеклассных мероприятий*
- Т.Б. Сапожникова, И.Б. Полякова. Современные методы и приемы преподавания изобразительного искусства детям*

Стоимость очного курса 5400 руб.

Окончившие очные курсы получают удостоверение государственного образца.

Нормативный срок освоения каждого курса – 72 часа.

Дополнительная информация – на сайте <http://edu.1september.ru>

БЛАНК ЗАЯВКИ НА ДИСТАНЦИОННЫЕ КУРСЫ ПЕРВОГО ПОТОКА 2011/2012 УЧЕБНОГО ГОДА

ФАМИЛИЯ _____
 ИМЯ _____
 ОТЧЕСТВО _____
 ДАТА РОЖДЕНИЯ _____
 ИНДЕКС
 АДРЕС (регион, р-н, нас. пункт, улица, дом, корп., кв.) _____

 ТЕЛЕФОН _____
 E-MAIL _____
 МЕСТО РАБОТЫ _____
 ДОЛЖНОСТЬ _____

ВАЖНО ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СКИДКИ!

Если вы
 • являетесь членом ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КЛУБА «Первое сентября»
 или
 • в 2010/2011 учебном году участвовали в фестивалях «Открытый урок» или «Портфолио», обучались на курсах Педагогического университета «Первое сентября», укажите, пожалуйста, номер вашей клубной карты/идентификатор:

я хочу пройти обучение по дистанционным курсам (укажите коды)

Заявки следует направлять по адресу:
 Педагогический университет «Первое сентября»,
 ул. Киевская, д. 24, Москва, 121165.

Электронную заявку можно в режиме on-line подать на сайте <http://edu.1september.ru>. Это удобнее и проще!

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПОДПИСЧИКОВ!

Вы подписаны на бумажную версию журнала «Искусство»?

У вас есть доступ к Интернету?

Если да, то теперь вы можете **БЕСПЛАТНО** получать **ЭЛЕКТРОННУЮ ВЕРСИЮ** журнала!



НУЖНО ТОЛЬКО:

- 1 Зайти на интернет-сайт www.1september.ru
- 2 Зарегистрировать личный кабинет (если у вас его еще нет)
- 3 Ввести код SE-36008-79825 и информацию с квитанции о подписке

С этого момента **1 ЧИСЛА КАЖДОГО МЕСЯЦА** в ваш личный кабинет будет доставляться **НОВЫЙ ВЫПУСК ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**. Читать журнал и работать с ним вы можете в любое удобное время: все выпуски будут храниться в вашем личном архиве.

Электронная версия: • Полностью соответствует бумажной • Выходит гарантированно в срок • Легко распечатывается на принтере • Доставляется по Интернету

Справки по телефону +7 (499) 249-31-38, e-mail: podpiska@1september.ru