

**И.В. Чельшева, Т.П. Мышева, К.С. Черевик**

**Организация социально-культурной  
деятельности с школьниками и  
МОЛОДЕЖЬЮ**

*Учебное пособие для студентов высших учебных заведений  
под ред. И.В.Чельшевой*

Таганрог  
2016

**Рецензенты:**

*профессор, доктор педагогических наук А. В. Федоров,  
доцент, кандидат педагогических наук А. А. Левицкая*

**И.В. Чельшева, Т.П.Мышева, К.С.Черевик. Организация социально-культурной деятельности с школьниками и молодежью/ под ред. И.В.Чельшевой. М: МОО «Информация для всех», 2016. 189 с.**

В учебном пособии рассматриваются теоретические, историко-педагогические, методические и практические аспекты организации социокультурной деятельности с школьниками и студентами.

Первая глава пособия посвящена проблемам социально-культурной деятельности на материале произведений медиакультуры.

Вторая глава повествует об организационных основах социокультурной деятельности школьников и молодежи на материале музейной педагогики.

В третьей главе учебного пособия раскрываются вопросы музыкального образования как одного из видов социально-культурной деятельности.

К каждой главе сформулирован ряд требуемых компетенций, ключевые слова, а также вопросы и задания, способствующие осуществлению самоконтроля полученных знаний студентов.

Учебное пособие предназначено для студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования»); 39.04.03 «Организация работы с молодежью» (магистерская программа «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций») и 51.04.03 «Социально-культурная деятельность» (магистерская программа «Педагогика социально-культурной деятельности»). Материалы учебного пособия также могут представлять интерес для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, молодых исследователей, а также для широкого круга читателей, которые интересуются проблемами высшего профессионального образования.

**© Чельшева Ирина Викторовна, Мышева Татьяна Петровна,  
Черевик Клавдия Степановна**

**©Irina Chelysheva, Tatiana Mysheva, Klavdiya Cherevik.**

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
<b>ГЛАВА 1. Организация социокультурной деятельности с школьниками и молодежью на материале произведений медиакультуры</b>	8
1.1. Теоретические основы организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры	12
1.2. Возрастные особенности использования медиаобразовательных технологий в процессе социокультурной деятельности	23
1.3. Организационные формы социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры	48
1.4. Подготовка студентов к организации социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры	58
1.5. Практика использования медиаобразовательных технологий в социокультурной деятельности	65
<b>ГЛАВА 2. Социокультурная образовательно-воспитательная деятельность с школьниками и молодежью (на музейном материале г. Таганрога)</b>	87
2.1. Формирование музееведения как научной дисциплины	90
2.2. Современные концепции музееведения в контексте социокультурной деятельности с школьниками и молодежью	105
2.3. Зарождение музея как социокультурного образовательного учреждения	111
2.4. Историографический аспект развития музейной педагогики как специальной научной дисциплины	118
2.5. Социокультурная и образовательно-воспитательная деятельность музеев (на примере г. Таганрога)	128
2.6. Музейные программы по социально-воспитательной работе с учащимися и молодежью	133
<b>ГЛАВА 3. Музыкальное образование как один из видов социально-культурной деятельности школьников и молодежи</b>	152
3.1. Традиции и современные принципы музыкального развития подрастающего поколения	154
3.2. Пути совершенствования эмоционального мира школьников в процессе музыкальной деятельности	172
3.1. Педагогическая организация музыкальной деятельности школьников	180
Заключение	187

## ВВЕДЕНИЕ

Организация социокультурной деятельности школьников и молодежи уже долгое время остается неизменно актуальной проблемой. Социальные проблемы - высокий уровень безработицы, преступности, нивелирование ценностей, наркомания и безнадзорность детей и подростков, делают проблему социокультурного развития подрастающего поколения еще более актуальной и требуют переосмысления и поиска новых форм и методов. В современных условиях необходим более широкий взгляд на образование как становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала» [Федоров, 2003, с. 6].

В данном учебном пособии предпринята попытка охарактеризовать теоретические, исторические, методические и практические аспекты организации социокультурной деятельности в работе с школьниками и молодежью на материале произведений медиакультуры, средствами музейной педагогики, а также музыкального образования.

Первая глава пособия посвящена проблемам социально-культурной деятельности на материале произведений медиакультуры. Известный психолог К. Роджерс неоднократно отмечал в своих трудах, что основа прочных знаний – в процессе их поиска. Вместе с тем, именно поиск необходимой информации и ее осмысление вызывают трудности у современных школьников. Действительно, в возрастающем информационном потоке, порой трудно ориентироваться даже взрослому человеку. Поэтому «современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности (морального, политического, социокультурного, правового, эстетического и т.д.)» [Федоров, 2003, с. 9]. Таким образом, сегодня вопрос об актуальности медиаобразования, то есть образования на материале и средствами массовой коммуникации, уже не вызывает никаких сомнений. Нужно отметить, что мировая педагогическая общественность давно осознала значимость этой проблемы не только для интеллектуального развития человека, но и для его информационной безопасности» [Вартанова, Засурский, 2002, с. 43].

В условиях, когда информационная среда одновременно выступает средством не только информации, но и дезинформации, современному подрастающему поколению необходимо умение критически относиться и самостоятельно осмысление продуктов масс-медиа. «Тогда, возможно, нам удастся создать в обществе ту самую атмосферу неприятия всего

безнравственного, что не укладывается в понятие порядочности, честности и открытости, что не согласуется с основными человеческими ценностями. Анализировать сообщения, содержание СМИ – обязанность каждого критически мыслящего гражданина. Текстовое сообщение на мобильном телефоне, песня в стиле рок-музыки, художественный фильм или новость в вечерних новостях – все это СМИ, медиа. И если наши дети уже в школе научатся понимать, что им сообщают, они смогут думать и принимать творческие решения в будущем. Критический анализ СМИ – не профессия, а способ понять современную жизнь» [Вартанова, Засурский, 2002, с. 41-42].

Личность развивается в деятельности, и чем богаче и содержательнее будет эта деятельность, тем больше возможностей создается для становления социально ценных отношений школьников и молодежи к явлениям окружающей действительности, для развития их самосознания, самовоспитания духовных потребностей. В этих условиях чрезвычайно важным становится определение путей целенаправленного формирования образовательной среды, позволяющее в полной мере использовать современные педагогические технологии и способствующее реализации максимальной самостоятельности детей и юношества в различных видах социокультурной деятельности. Именно поэтому медиаобразовательный компонент все активнее включается в содержание социально-культурной деятельности детей и молодежи.

Вторая глава повествует об организационных основах социокультурной деятельности школьников и молодежи на материале музейной педагогики. Важная задача сохранения и приумножения культурного наследия для будущих поколений по праву принадлежит музейным учреждениям и культурным центрам. Именно поэтому задачи организации социально-культурной деятельности подрастающего поколения на материале музейной педагогики и активное использование регионального компонента в системе образования приобретает в современных условиях очень важное значение. Данное направление тесно связано с музееведением и основными структурными компонентами музейной педагогики.

Определение музееведения, его предмета, объекта, структуры дисциплины обусловлены традициями национальных школ музееведения, степенью развития музейного дела и уровнем интегрированности музея в жизнь общества и ее социокультурный контекст. Музейная педагогика представляет собой науку о воспитании и социокультурного развития личности средствами музея, предметом которой являются культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации, ориентированную на передачу культурного опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды. Целью музейной педагогики является развитие личности эстетически и творчески в рамках диалога культур.

Предмет исследования всегда специфичен, в то время как объект исследования, то есть та совокупность реальностей, на которую направляются

познавательные условия, может изучаться с разных позиций несколькими науками. Объектом музейной педагогики является музейно-педагогический процесс, включающий в себя культурно-образовательную деятельность. Он может изучаться музееведением, педагогикой, психологией, искусствоведением и другими дисциплинами. Предметом музейной педагогики являются проблемы, связанные с содержанием, методами и формами педагогического воздействия музея, с особенностями этого воздействия на различные возрастные категории, а также с определением места музея в системе учреждений культуры.

В третьей главе пособия рассмотрены основы музыкального образования как одной из форм социально-культурной деятельности.

Средства культурно-досуговой деятельности – это пути (каналы) или способы передачи содержания (идей, научных взглядов, событий, фактов, образов художественных произведений, жизненных примеров) в целях оказания влияния на сознание, чувства и волю посетителей учреждения культуры.

В методике культурно – досуговой деятельности средствами называют инструменты, с помощью которых раскрывается содержание.

Содержание деятельности, заключенное в ту или иную форму, невозможно реализовать без использования определённых средств. Средства – это основные инструменты, с помощью которых осуществляется социально-культурная деятельность, своеобразный “механизм” доведения содержания деятельности до аудитории. Одним из таких средств является музыка, вид искусства, художественным материалом которого является звук, особым образом организованный во времени. Она включает в себя такие виды как хореография, пение, драматургия.

Хореография – танцевальное искусство в целом. Один из древнейших видов творчества, выразительным средством которого служат движения человеческого тела, связанные с музыкальным сопровождением.

Происхождение пения связано со стремлением человека выразить своё настроение в звуках голоса. Постепенно развиваясь, пение становится предметом особого искусства. Пение применяется не только в соло, но и в совместном исполнении (дуэт, трио, квартет, квинтет, хор, ансамбль, то есть пение солистов с хором).

Драматургия – теория и искусство построения драматического произведения, а также сюжетно — образная концепция такого произведения. Драматургией называют также совокупность драматических произведений отдельного писателя, страны или народа, эпохи. Понимание основных элементов драматического произведения и принципов драматургии исторически изменчивы. Драма трактовалась как действие, совершающееся (а не уже совершившееся) при взаимодействии характера и внешнего положения действующих лиц. Действие представляет собой известную переменную в известный промежуток времени.

Материалы учебного пособия предназначены для студентов и магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования»); 39.04.03 «Организация работы с молодежью» (магистерская программа «Организация работы с молодежью в сфере культуры и массовых коммуникаций») и 51.04.03 «Социально-культурная деятельность» (магистерская программа «Педагогика социально-культурной деятельности»). Материалы учебного пособия также могут представлять интерес для преподавателей высшей школы, студентов, аспирантов, молодых исследователей, а также для широкого круга читателей, которые интересуются проблемами высшего профессионального образования.

**ГЛАВА 1.**  
**ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С**  
**ШКОЛЬНИКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ НА МАТЕРИАЛЕ**  
**ПРОИЗВЕДЕНИЙ МЕДИАКУЛЬТУРЫ**

(автор данной главы – кандидат педагогических наук, доцент  
**И.В. Чельшева**)

*Цели. После изучения главы 1 студенты должны*

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>	<i>в) владеть</i>
Основные термины и понятия медиаобразовательного процесса	Оперировать основными понятиями медиаобразования	Навыками применения основных понятий в практике медиаобразовательной деятельности
Возрастные особенности организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры	Осуществлять сравнительный анализ возрастных особенностей школьников и студентов в организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры	Способностью учитывать возрастные особенности организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры
Связь ключевых положений развития медиаобразования взаимосвязь с социокультурной ситуацией	Представлять развернутую характеристику развития медиаобразования в структуре социокультурной деятельности	Умениями осуществлять сравнительный анализ развития медиаобразования в общем социокультурном и педагогическом контексте
Цели и задачи организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры различных организационных формах	Определять и формулировать цели и задачи организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры различных организационных формах	Способностью осуществлять сравнительный анализ целей и задач организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры различных

		организационных формах
Формы, методы и содержательные компоненты организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры	Осуществлять сравнительный анализ методических и практических подходов к организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры	Навыками осуществления сравнительной характеристики организационных форм организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры

### *Ключевые слова к главе 1*

медиаобразование	цели и задачи социокультурной деятельности на материале медиакультуры
социокультурная деятельность	методика социокультурной деятельности
масс-медиа	возрастные особенности организации социокультурной деятельности
медиакультура	формы и методы социокультурной деятельности на материале медиакультуры
медиатекст	практика организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры

### *Вопросы и задания к главе 1.*

#### *Вопросы*

1. Что понимается под социокультурной деятельностью?
2. Какова роль социокультурной деятельности на материале медиакультуры на современном этапе развития общества?
3. В чем состоит актуальность организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры?
4. В чем заключается влияние произведений медиакультуры на школьную и молодёжную аудиторию?
5. Каковы роль и значение медиакультуры в освоении культурного и информационного поля?

6. Каким образом развиваются основные подходы к организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры различных видов и жанров?
7. В чем состоят основные функции медиакультуры?
8. В чем состоят особенности организации социокультурной деятельности с младшими школьниками на материале медиакультуры различных видов и жанров?
9. В чем заключаются особенности организации социокультурной деятельности с подростками на материале медиакультуры различных видов и жанров?
10. В чем состоят особенности организации социокультурной деятельности со старшими школьниками на материале медиакультуры различных видов и жанров?
11. В чем состоят особенности организации социокультурной деятельности с молодежной аудиторией на материале медиакультуры?
12. С какими факторами связаны особенности учета возрастных особенностей в организации социально-культурной деятельности на материале медиакультуры?
13. Какие цели и задачи медиаобразовательного процесса выступают доминирующими при организации социокультурной деятельности с школьниками и молодежью?
14. Какие отечественные исследователи сыграли наиболее существенную роль в развитии социокультурной деятельности на материале произведений кинематографического искусства?
15. Каков вклад отечественных медиапедагогов в разработке методических и практических подходов к организации социокультурной деятельности с школьниками и молодежью?
16. В чем состоит сущность организации занятий социокультурной направленности на материале и средствами медиа?
17. В чем состоит сущность основных организационных форм организации социокультурной деятельности с школьниками и молодежью на материале медиакультуры?
18. Какова роль кинолюбительского движения в развитии социокультурной деятельности на материале кинематографа?
19. Каково значение медиапроизведений на материале кинематографа и интернет в социокультурном развитии современных школьников и молодежи?
20. Какова роль социокультурной деятельности в развитии медиатворчества школьников и молодежи?

### *Задания*

1. Представьте характеристику социокультурной деятельности

2. Обоснуйте современные формы организации социокультурной деятельности с школьниками и молодёжью на материале медиакультуры.
3. Обоснуйте основные положения организации социокультурной деятельности с школьниками и молодёжью в условиях образовательного учреждения.
4. Представьте основные положения организации социокультурной деятельности с школьниками и молодёжью в условиях учреждения дополнительного образования.
5. Обоснуйте основные принципы организации социокультурной деятельности с школьниками и молодёжью в условиях культурно-досугового учреждения.
6. Представьте сравнительный анализ подходов к организации социокультурной деятельности с школьниками и молодёжью в условиях учреждений различного типа.
7. Представьте анализ методических подходов к организации социокультурной деятельности с школьниками и молодёжью в условиях учреждений различного типа.
8. Охарактеризуйте основные функции масс-медиа и их влияние на организацию социокультурной деятельности детей и молодежи.
9. На основе анализа исследований российских медиапедагогов (О.А. Баранова, Л.М. Баженовой, И.С. Левшиной, В.А. Монастырского, С.Н. Пензина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова и др.) составьте аналитический обзор основных положений социокультурной деятельности школьников на материале медиакультуры.
10. На основе анализа исследований российского медиапедагога (по выбору студента) составьте аналитический обзор основных положений социокультурной деятельности молодежи на материале медиакультуры.
11. Опишите содержание социокультурного процесса на материале кинематографического искусства в работе с младшими школьниками.
12. Представьте сравнительный анализ содержания социокультурного процесса на материале кинематографического искусства в работе с подростками и старшими школьниками.
13. Представьте анализ основных разработок в сфере социокультурной деятельности на материале медиакультуры для молодежной аудитории.
14. Представьте характеристику понятия медиатворчества.
15. Дайте анализ методических компонентов социокультурной деятельности школьников на материале медиакультуры.
16. Представьте структуру функционирования юношеских и детских кинотеатров и их обоснуйте их роль в социокультурном развитии детей и молодежи.
17. Проанализируйте роль и значение кино клубных объединений в развитии социокультурной деятельности школьников и студентов.

18. Обоснуйте структуру и содержание занятий социокультурного направления на материале медиакультуры для школьников определенной возрастной группы.
19. Представьте анализ социокультурной деятельности на материале медиа в учреждениях культуры.
20. Охарактеризуйте связь медиаискусств с социокультурным развитием личности.

### **1.1. Теоретические основы организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры**

Современный человек живет в информационном пространстве, которое «составляет его новую среду обитания, реальность современной культуры. Средства массовой коммуникации, новые технологии проникли во все сферы жизни» [Кириллова, 2005, с.4]. Медиа стали основным средством производства современной культуры, а не только передаточным механизмом информации. Сегодня медиа - один из основных факторов социализации молодого поколения. Объектом воздействия потока сообщений становится не столько отдельный индивид, сколько сознание и поведение целых групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации.

Стремительное развитие глобального информационного пространства, являющегося одним из важнейших компонентов современной цивилизации существенно актуализирует интерес к использованию произведений медиакультуры в организации социально-культурной деятельности. В данном процессе важное значение имеет функционал современных медиа, выполнение ими целого ряда социально-воспитательных функций: информационной, воспитательной, образовательной, социально-управленческой, рекреативной, релаксационной.

К примеру, образовательная функция состоит в передаче знаний, позволяющих оценивать и упорядочивать сведения, полученные из других источников, и ориентироваться в сложном потоке информации.

Воспитательная функция заключается в передаче образцов жизни, примеров поведения, в пропаганде ценностей, отношений к миру, людям, к самому себе, в приобщении к культуре и искусству, к этическим, правовым, идеологическим и прочим нормам современного общества. К тому же, молодежная массовая культура оказывает значительное воспитательное воздействие, причем иногда в силу распространенности подобных явлений среди юношей и подростков влияние массовой культуры достаточно серьезно, устойчиво и глубоко. Неслучайно пропагандируемые цели и ценности жизни, образцы поведения, выдвигаемые медиакультурой, часто становятся четкими установками для подрастающего поколения и воспринимаются им как руководство к действию.

Все возрастающая популярность масс-медиа у школьников и молодежи определяется следующими факторами, среди которых А.В. Федоров выделяет следующие:

- использование терапевтической, компенсаторной, рекреативной, эстетической, познавательной, информационной, коммуникативной, нравственной, социальной и др. функций искусства;
- опора на зрелищно-развлекательные жанры (как правило, базирующиеся на мифологии), серийность, сенсационность;
- гипнотизм, угадывание желаний публики, интуицию и т.д. [Федоров, 2001, с. 7].

Хотя некоторые увлечения произведениями массовой культуры временны и поверхностны (как, например, фанатичное поклонение рок- и поп-звездам), и с возрастом проходят, однако временность и проходимость увлечений масс-медиа не означает, что они вообще не оказывают никакого влияния на личность подростка или юноши. Такое влияние, несомненно, есть, но оно опосредствовано общением со сверстниками, которые имеют такие же увлечения и становятся на определенное время объектами личностного и поведенческого подражания для общающихся с ними детей. Известно, например, что следование одной и той же моде (скажем, на музыку определенной рок-группы), проявление интереса к одним и тем же явлениям массовой культуры являются для окружающих людей сигналом того, что их носители и пропагандисты выступают как люди определенных взглядов. Это ориентирует подростков и юношей в выборе круга друзей, приятелей для общения. Одинаковые или схожие в чем-то вкусы в области медиа для подростков и юношей нередко выступают признаком того, что их сверстников волнуют те же личные проблемы, что и их самих. Это обеспечивает межличностный выбор и избирательность в общении, а оно в свою очередь, будучи замкнутым на определенном круге людей, направляет воспитание.

Тревогу, как нам кажется, должны вызывать не сами увлечения школьников различными медиа, а их возможные долговременные негативные последствия, связанные, например, с длительным отвлечением внимания подростков и юношей от других источников личностного развития (от учебной деятельности, саморазвития и т.д.). Такое явление наблюдается, когда подростки начинают не просто увлекаться, например, компьютерными играми, а полностью уходят с головой в виртуальный мир игры. В этом случае увлечение медиа может привести к так называемому «виртуальному синдрому» (заключающемуся в виртуальной зависимости). Тогда школьник живет исключительно теми событиями, которые происходят в компьютерной игре, и теряет интерес к реальной жизни, общению, учебной деятельности. Негативное влияние компьютерной техники, в случае ежедневного многочасового погружения в виртуальный мир давно установлено медиками и психологами.

Характерные особенности «виртуальных детей», которые злоупотребляют компьютерными играми или Интернет, заключаются в ослаблении зрения, эмоциональной неустойчивости, а иногда и заканчиваются нервными срывами. Понятно, что такие учащиеся показывают далеко не лучшие результаты в учебной деятельности, так как у них попросту не остается времени на учебу. Возникают и проблемы в общении со сверстниками: круг интересов детей, страдающих компьютерной зависимостью узок, и ограничивается лишь такими вопросами, как новинки компьютерных игр и особенности их прохождения. Другое дело, когда изучение произведений медиакультуры способствует личностному росту и развитию, формируют эстетический вкус, самостоятельность и творчество, ответственность и самостоятельность в суждениях, умения ставить перед собой задачи, творчески разрешать их и адекватно оценивать ситуацию, используя информацию из разных источников.

По данным социологических исследований, подрастающее поколение все больше предпочитает медиатексты развлекательного характера. Это связано с изменением ценностных ориентаций молодежи, для которой наиболее значимыми становятся ценности потребления, как товарного, так и духовного.

Л.А. Иванова высказывает мнение о том, что «одной из форм социально-психологической адаптации подрастающего поколения к действительности стала их мимикрия, то есть коррекция взглядов, ценностных ориентации, норм поведения в соответствии со стандартами новых взаимоотношений. Употребление наркотиков, взяточничество и тому подобные факты все чаще воспринимаются в обыденном сознании не как нравственная аномалия, а как вполне оправданный вариант взаимоотношений в быту, в политической деятельности, в бизнесе. Средства массовой коммуникации не только отражают ценности и установки общества, но и влияют на них, утверждая, что существующий порядок вещей является единственно возможным и непреложным» [Иванова, 2005, с. 257].

Современных школьников - активных потребителей различной медиапродукции отличает «с одной стороны, обращение к информационному поиску, с другой - устойчивый интерес к развлекательным программам» [Федоров, 2005, с. 6]. Этому способствуют существующие тенденции в подаче материала в масс-медиа, предполагающие «смешение» жанров, стирание граней между реальными событиями и вымышленными фактами. Молодежная аудитория с трудом может отличить реальные события от виртуальных, представляемых масс-медиа в реалистической манере. Таких программ становится все больше и больше, как на зарубежном, так и на отечественном рынке медиапродуктов. Например, в телепрограммах такого рода интервьюеры нередко демонстрируют невежливость, разнузданность, фамильярность ради популярности аудитории. Особенно ярко проявляется это в передачах, ориентированных на молодежь и подростков.

Большую озабоченность педагогов и психологов вызывают насилие и жестокость, активно позиционируемые медиаканалами. Криминальная хроника занимает одно из ведущих мест в тематике медиакультуры. По проценту отведенных на это страниц или эфирного времени криминальные медиатексты стоят на втором месте после рекламы. Бесконечный показ или описание перестрелок, ограблений и т.д. уже перестает казаться чем-то чрезвычайным и воспринимается просто как зрелище или увлекательное чтение [Бондаренко, 1994, с. 78]. Таким образом, ребенок с ранних лет знакомится с лавиной преступлений, насилием и обманом. Он сталкивается с ситуацией, когда средства массовой информации демонстрируют ему «ловкачество, беспринципность, продажность, материальное обогащение любой ценой» [Бондаренко, 1994, с. 79].

Перечисление негативных моментов, которые вносят различные масс-медиа в воспитание и образование детей, может быть продолжено. Вместе с тем, игнорирование значения и влияния средств массовой коммуникации на развитие личности вряд ли приведут к позитивным изменениям в отечественном образовании и воспитании. Л.М. Баженова справедливо считает, что «сколько бы ни ограждали школьников от масс-медиа, это не принесет своих результатов, если в основе всего будет стоять только запрет. То, что существует в культурной жизни общества, вряд ли можно сделать просто запретным. Значительно более перспективен путь образования в этой области - и с целью воспитания «иммунитета», и с позиции развития ребенка. Медиа обладают поистине удивительными развивающими возможностями. Все дело лишь в методах их использования в процессе образования и воспитания учащихся» [Баженова, 2004, с. 4]. Трудно также не согласиться с мнением О.А. Баранова о том, что «медиакультура обладает ярко выраженным эмоциональным, психофизиологическим характером воздействия. Она создает и предлагает своеобразные модели эмоционально-чувственного отношения к окружающему, обогащая духовный опыт и способность к переживанию, становится все более значительным компонентом нравственной жизни человека» [Баранов, 2001, с. 9]. Поэтому в современных условиях назрела настоятельная необходимость в выяснении характера последствий, путей влияния средств массовой коммуникации на воспитание и социальное формирование подрастающего поколения, а также роли педагога в использовании средств массовой коммуникации.

В российской педагогике медиаобразование осуществляется в формах спецкурсов, медиакружков, факультативов, медиастудий, интеграции в различные учебные предметы школьного курса. Огромные перспективы медиаобразование открывает и в системе дополнительного образования. Это обусловлено богатым потенциалом медиаобразовательных методик и технологий для развития ребенка, его интеллектуального и творческого роста, способностей, самостоятельного мышления.

При подготовке будущих руководителей социально-политической, общественной и социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры активно используются основные методы медиаобразования, рассматриваемые как способы работы педагога и ученика, при помощи которого достигаются цели медиаобразования [Федоров, 2001, с. 34 – 40]. Традиционно к методам медиаобразования относят:

- словесные (рассказ, лекция, беседа, диалог, обсуждение, анализ, дискуссия и т.д.);
- наглядные (просмотр аудиовизуального материала);
- репродуктивные, исследовательские, эвристические, проблемные, игровые (моделирование художественно-творческой деятельности создателей медиатекстов, импровизация и т.д.).

Профессором А.В.Федоровым выделяются следующие функции медиаобразовательных занятий:

- обучающие (усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов, способность применять эти знания в иных ситуациях, рассуждать логически);
- адаптационные (первоначальный этап общения с медиакультурой)
- развивающие (развитие мотивационных, волевых и других свойств и качеств личности, опыта творческого контакта с медиа);
- управляющие (формирование наилучших условий для анализа медиатекста) [Федоров, 2001, с. 65].

В медиаобразовательной практике могут применяться разнообразные способы деятельности: дескриптивный (пересказ содержания медиапроизведений), классификационный (определение места медиатекста в историческом и социокультурном контексте), аналитический (анализ структуры медиатекста, его языка, авторской позиции), личностный (описание отношений, переживаний, чувств, воспоминаний, ассоциаций, вызванных медиатекстом), объяснительно-оценочный (формирование суждений о медиатексте, его достоинствах в соответствии с эстетическими, моральными и др. критериями) [Федоров, 2001, с.65].

Будущие молодежные лидеры, организаторы культурно-досуговой деятельности должны владеть умениями осмысления, критического анализа, выявления эстетического и художественного значения медиатекстов (текстов, созданных средствами и на материале различных медиа), определения их потенциальных возможностей для образования, развития и воспитания подрастающего поколения. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Ю.Н.Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.).

Медиакомпетентная личность должна быть способна самостоятельно и осознанно оценивать медиатексты, поддерживать критическую дистанцию по отношению к популярной медиакультуре, творчески осваивать современное

медиапространство. По определению профессора А.В. Федорова, медиаобразование должно предоставить возможность:

«- развивать способности, знания и отношения, необходимые для анализа способов, с помощью которых медиа активно конструируют реальность;

- получать знания социального, культурного, политического и экономического значения этих конструкций и распространяемых ими ценностей;

- развивать уровень оценки и эстетического восприятия медиатекстов;

- декодировать медиатексты, чтобы распознать и оценить культурные ценности, практическую значимость, идеи, содержащиеся в них;

- распознавать, анализировать и применять разнообразие технического использования и создания медиатекстов;

- осознавать, что те, кто создают (конструируют) медиатексты, делают это, исходя из множества мотивов (контроль, давление и др.) – экономических, политических, организационных, технических, социальных и культурных;

- понимать, что каждый человек вовлечен в селективный и аналитический процесс исследования медиатекстов. Этот процесс и связанные с ним смыслы/значения зависят от психологических, социальных и природных факторов» [Федоров, 2005, с. 7].

Основные положения развития медиакомпетентности легли в основу образовательно-информационных моделей медиаобразования, которые включают в себя изучение теории и истории медиа; воспитательно-эстетических моделей, рассматривающих моральные и философские проблемы медиатекста; моделей развивающего обучения, предполагающих развитие творчества, воображения, интерпретации и т.д. Наиболее перспективными для современного отечественного медиаобразования, на наш взгляд, являются модели А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, А.В. Шарикова и др.

Проблема развития медиакомпетентности успешно решается в Таганрогском институте имени А.П.Чехова. Решение этой важной задачи началось в 2002 году с внедрения в данном вузе утвержденной и официально зарегистрированной учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ специализации 03.13.30 «Медиаобразование». Целью данной специализации выступала подготовка медиакомпетентных педагогов, способных полноценно использовать медиа в учебно-воспитательном процессе. Среди учебных дисциплин, которые осваивали студенты были такие, как «Теория медиа и медиаобразования», «Технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология медиакультуры», «История медиаобразования» и т.д. В целом, изучение данных курсов направлено на развитие профессиональной

медиакомпетентности будущих педагогов, определяемой как «совокупность мотивов, знаний, умений, способностей» [Федоров, 2007, с. 70].

Позже, с переходом на новые образовательные стандарты, медиаобразовательные компоненты были включены в программы подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического направления, а также магистрантов по направлениям подготовки «Организация работы с молодежью» и «Социально-культурная деятельность». В учебных курсах медиаобразовательной направленности были сохранены основные стратегии медиаобразования, включая элементы вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и требований к составляющим образовательного процесса, интеграцию изучения теоретического материала с практическими занятиями, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медиаматериале. Многолетняя практика вузовского медиаобразования доказала, что благодаря данному подходу в результате изучения медиаобразовательных курсов студенты не только приобретают необходимые теоретические знания, но и учатся использовать эти знания в процессе практической деятельности: разрабатывают и апробируют циклы занятий кино/ видео/медиаклубов, юнкорских кружков, факультативов по медиаобразованию для всех возрастных категорий школьников, используя полный арсенал методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых.

Методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию творческой деятельности студентов на материале медиа, направлены на развитие полноценного восприятия медиапроизведений. Так, подготовка будущих бакалавров и магистров к использованию медиаобразовательной деятельности в социокультурной деятельности и работе с молодежью включает не только знакомство с произведениями медиакультуры, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медиапроизведений; выполнение групповых и индивидуальных игровых, творческих заданий; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов, телепрограмм, статей и т.д.).

Анализ современной литературы по проблеме медиаобразования свидетельствует о том, занятия, направленные на развитие медиакомпетентности студенческой аудитории, основаны на использовании игровых и творческих форм. В частности, в медиаобразовании различные творческие задания классифицируются по определению в зависимости от характера содержания учебного материала; от характера требований, предъявляемых к получению конечного результата; от соотношения «данных» и «целей» выполнения учебной работы; от формы ее организации и выполнения. В настоящее время наибольшее распространение в практике

медиаобразования получили следующие циклы творческих занятий на материале медиакультуры:

1. Цикл литературно-имитационных, театрализованно-ситуативных, изобразительно-творческих занятий для овладения аудиторией креативными умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств.

2. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории полноценного восприятия медиатекстов.

3. Цикл творческих занятий, направленных на развитие у аудитории умения анализировать медиатексты [Федоров, 2001, с. 64-82].

Содержательные компоненты медиаобразовательных занятий каждого цикла творческих занятий представлены следующим образом:

- «литературно-имитационные» творческие занятия, предполагают изучение учащимися основных понятий медиа («сценарий», «экранизация», «сюжет» и др.). Основным показателем для литературно-имитационных творческих заданий является «способность учащегося кратко сформулировать свои сценарные замыслы, вербально раскрывающие аудиовизуальный, пространственно-временной образ гипотетического медиатекста. В результате у аудитории развивается индивидуальное, творческое мышление, отвечающее «понятийному» и «креативному» показателю художественного развития личности в области медиакультуры» [Федоров, 2001, с.67];

- «театрализованно-ситуативные» творческие занятия предполагают подготовку и создание различных медиатекстов по заранее написанным планам и сценариям: ведение «телепередач», «репортажей»; руководство процессом съемки «фильма»; музыкальное сопровождение «фильмов» и «передач»; исполнение ролей в «фильме» и т.д. результатом «театрализованно-ситуативных» заданий является формирование качеств, отвечающих тем или иным показателям художественного развития личности: знание основных этапов создания медиатекста, функций авторов медиатекстов, специфика их работы, творческие способности в создании собственных медиатекстов. Показателем эффективности выполнения «театрализованно-ситуативных» заданий считается способность в игровой форме освоить основные этапы создания медиатекстов;

- «изобразительно-имитационные» творческие занятия способствуют развитию воображения, фантазию, ассоциативное мышление, невербальное восприятие аудитории: создание рекламных роликов, рисунков и коллажей по тематике произведений медиакультуры; комиксов по мотивам различных медиатекстов и т.д. Основным показателем выполнения данных заданий является умение студентов в невербальной форме передать свои впечатления от просмотра произведений медиакультуры.

Известно, что особый интерес у аудитории вызывают такие задания, которые можно реализовать на практике. Так, работая над литературно-имитационными заданиями на медиаматериале студенты не просто сочиняют

собственный минисценарий фильма, но и готовятся к его реальному воплощению, постановке. Затем творческие работы выносятся на коллективные обсуждения, лучшие из них отбираются для последующей работы.

При выполнении литературно-имитационных творческих заданий возможно применение такого вида работы как «рассказ от имени героя». Это задание также проводится на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем - пишет небольшие письменные работы («письма») от имени главных или второстепенных персонажей или зрителей, которые увидели этот фильм, передачу и т.д. Еще один вариант выполнения этого задания – составление рассказа от имени неодушевленного предмета, животного, фигурирующего в медиатексте. После выполнения задания проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы. Таким образом, в процессе игрового процесса «аудитория проникает в лабораторию авторов произведения медиакультуры» [Федоров, 2001, с. 46].

В процессе выполнения театрализованно-ситуативных заданий аудитория принимает участие в инсценировке эпизодов медиатекста. Реализация этого вида заданий проводится в виде ролевой (деловой) игры: между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», ведущих и участников «телепередач», журналистов и пр. Перед аудиторией ставятся следующие конкретные задачи:

-«журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события» и т.д.);

-«режиссерские» (общее руководство процессом «съемки», выбор «актеров» («телеведущих») и т.д.;

-«звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);

-«декоративно-художественные» (изготовление и использование декораций, костюмов и т.д.);

-«актерские» (исполнение ролей в учебном «видеофильме», «телепередаче») и т.д. [Федоров, 2001, с. 54]

Выполняя те ли иные задачи, создатели медиатекста не ставят перед собой цели представить законченные произведений медиакультуры, претендующие на профессиональный уровень. Их главная задача состоит в знакомстве с процессом постижения аудиовизуального языка, развитии творческого потенциала каждого участника.

Изобразительно-имитационные задания включают в себя создание афиш, фотоколлажей, рисунков на темы произведений медиакультуры, рисованных «комиксов» по мотивам тех или иных медиатекстов и т.д.). Задания этого типа направлены на развитие «воображения, фантазии, ассоциативного мышления, восприятия аудитории» [Федоров, 2001, с 55].

Среди традиционных форм данного цикла - конкурсы афиш, коллажей, рисунков, комиксов.

Таким образом, основные методические принципы и приемы медиаобразования направлены на развитие творческого и интеллектуального потенциала студентов, расширение их кругозора, познавательных процессов и самопознания.

Особый интерес у аудитории вызывает предоставление возможности самостоятельно разрабатывать сценарии медиатекстов на материале телевидения, Интернета, кинематографа, прессы, а затем осуществлять их презентацию, проводить анализ собственных аудиовизуальных и печатных медиатекстов. В этой связи нам представляется справедливым мнение О.А. Баранова и С.Н. Пензина о том, что «широкое использование произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей непосредственного педагогического процесса при оптимальном сочетании с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру» [Баранов, Пензин, 2005, с. 155].

Особое значение в контексте изучения медиаобразования имеет развитие аналитических способностей. В связи с этим одним из ключевых моментов развития медиакомпетенции является умение анализировать и интерпретировать медиатексты различных видов и жанров. К примеру, просмотры и коллективные обсуждения экранных медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов) способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умениям аргументированно оценить медиаинформацию, активизирует познавательный потенциал студентов. Выполнение данного вида заданий позволяет не только констатировать эстетические и художественные медиапредпочтения студентов, но и способствовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса аудитории.

К основным методическим приемам, используемым при проблемном анализе медиатекстов относятся: «просеивание» информации (аргументированное выделение истинного и ложного в материалах прессы, телевидения, радио и т.д., очищение информации от «румян» и «ярлыков» путем сопоставления с действительными фактами и т.д.); снятие с информации ореола «типичности», «простонародности», «авторитетности»; критический анализ целей, интересов «агентства», то есть источника информации [Федоров, 2004, с. 166]. Декодирование, анализ и интерпретация медиатекста в целом и его отдельных составляющих трансформирует процесс изучения произведения медиакультуры в процесс общения с ним как с живым собеседником. Это общение открывает перед адресатом медиа неповторимый

мир, в котором заложены замыслы, идеи авторов медиатекста, и интерпретация этих идей исполнителями последнего и т.д.

Оценка медиапроизведений в студенческой аудитории основывается на комплексе взаимосвязанных показателей: эмоциональная включенность аудитории; эмоциональная активность суждений о медиапроизведении; оценочное чувство; умение анализировать медиатекст; образное мышление; умение сообщить достаточные нормы общения с произведениями медиакультуры для вынесения оценки; проявление оценочного суждения на новом уровне и в иной форме [Федоров, 2001, с.13].

Таким образом, в процессе медиаобразования (в частности – при изучении медиатекстов различных видов и жанров) будущие педагоги не только получают новые знания, но и выходят на более высокий уровень понимания медиаинформации, знакомятся с различными областями ее применения, анализа, синтеза и т.д. Среди основных форм работы выделяются мозговой штурм, ролевая игра, решение эвристических и проблемных задач, дискуссия и т.п.

Полученные знания и практические навыки работы со школьной аудиторией на материале медиа будущие педагоги демонстрируют в ходе конкурсных презентаций медиаобразовательных проектов. Этот вид работы позволяет осуществить сравнительный анализ студенческих разработок, способствует выявлению наиболее перспективных моделей и направлений медиаобразования для реализации в условиях современного российского образования.

Будущая профессиональная деятельность магистрантов неразрывно связана с различными социально-педагогическими структурами – школами, учреждениями дополнительного образования, детскими домами, социальными приютами, оздоровительными центрами, молодежными общественными организациями и т.п. В связи с этим подготовка студентов в процессе медиаобразовательной деятельности направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации мероприятий социокультурной направленности: конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медиаматериале. Неслучайно подготовка студентов к осуществлению социокультурной деятельности на материале медиакультуры реализуется в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях, и направлена на развитие способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности личности, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду.

## **1.2. Возрастные особенности использования медиаобразовательных технологий в процессе социокультурной деятельности**

*Младший школьный возраст* характеризуется перестройкой всех познавательных процессов ребенка (восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи), а также приобретением качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и систему межличностных отношений.

Как и дошкольник, учащийся младших классов отличается подвижностью, непоседливостью, импульсивностью поведения, неустойчивостью внимания. Но роль ученика накладывает на него новые обязательства: вместо игровой деятельности, которая была преобладающей в дошкольном возрасте, на одно из первых мест выходит учеба, вовлекающая ребенка в сложную умственную деятельность, цель которой – получить новые знания.

Просмотр телепередач, видеофильмов, компьютерные игры и Интернет являются важнейшим компонентом повседневной жизни ребенка младшего школьного возраста. Что касается чтения периодической печати, то школьники (особенно младшие) читают газеты и журналы гораздо меньше, чем дети более старшего возраста.

К началу обучения в школе современные первоклассники уже имеют значительный медийный опыт. Младшему школьнику наиболее понятны, доступны и интересны зрелищные виды искусства (например, кинематограф, телевидение), поэтому интерес к экранным искусствам у детей проявляется раньше, чем к музыке или литературе. Детское восприятие таково, что младшему школьнику легче воспринимать экранное зрелище, где он видит игру актеров, декорации, слышит музыкальное оформление, чем сосредоточиться, к примеру, на чтении. Наверное, именно потому младшие школьники так любят смотреть телевизор, а если речь заходит о чтении, то предпочитают, чтобы взрослые им читали или что-то рассказывали. В это время дети при помощи своего воображения и фантазии представляют себе образы героев, происходящие действия и т.д. Часто плоды фантазии и воображения воплощаются в рисунках или играх ребенка.

К сожалению, время, отведенное на программы и фильмы для младшего школьного возраста на общедоступных телевизионных каналах, сокращается год от года. В настоящее время для детских передач отводится в среднем менее 10 % от общего эфирного времени. Исключение составляют разве что специальные «детские» каналы, которые транслирует спутниковое телевидение, такие как «Ракета ТВ», «Теленяня» и др.

подавляющее большинство младших школьников проявляют живой интерес к фильмам. Фильм для них, по мнению известного медиапедагога Л.М. Баженовой, это, «прежде всего, интересная история. В ней что-то происходит, эти коллизии захватывают, что-то пугает, что-то радует, и так

хочется, чтобы все хорошо закончилось – хорошие герои победили, а зло было бы наказано. Из фильма дети берут сюжеты для игр, подражают героям. Даже в момент просмотра фильма дети 6-8 лет иногда начинают распределять роли – кто будет кем из героев, и в течение всего фильма они наиболее внимательно следят за «своим» героем» [Баженова, 2004, с. 5]. Действительно, наиболее интересные истории, увиденные на экране, надолго остаются в памяти ребенка, становятся его любимыми фильмами, которые хочется посмотреть еще и еще раз.

Младшие школьники искренне верят в чудеса и волшебство, поэтому неудивительно, что подавляющее большинство из них с удовольствием смотрит сказочные и фантастические фильмы. Недаром говорят, что сказки – кладезь народной мудрости. «Огонь, вода и медные трубы», «Морозко», «Варвара-краса, длинная коса» и другие фильмы, снятые по мотивам народных сказок, уже долгие годы привлекают внимание и пользуются огромным успехом у многих поколений российских детей. Конечно, как и сами народные сказки, так и их экранизации, обладают большим воспитательным потенциалом: учат доброте, честности, смелости и справедливости. Неслучайно именно с изучения фильмов-сказок рекомендуют начинать приобщение ребенка к миру киноискусства многие российские медиапедагоги (Л.М. Баженова, О.А. Баранов, С.Н. Пензин и др.).

Мультипликация – один из излюбленных видов аудиовизуальных медиатекстов аудитории самых разных возрастов, уровней медиавосприятия и эстетических вкусов. Этот вид киноискусства с большим трудом укладывается в рамки традиционных возрастных предпочтений и остается любимым аудиторией, несмотря на возраст, социальное положение и профессиональный статус. Ну и, конечно же, больше всех мультипликационные фильмы любят дети. Экспансия западных экранных медиатекстов привела к тому, что современные российские школьники больше знакомы с мультипликационными фильмам У. Диснея о Микки Маусе, Дональде Даке, Плуте, чем с образами, созданными в работах отечественных мультипликаторов. Да и к тому же в некоторых мультфильмах, создаваемых последнее время отечественными мастерами, все чаще прослеживаются аналогии с западными работами. Несмотря на это, лучшие российские мультфильмы продолжают пользоваться неизменной любовью аудитории, а отечественная мультипликация имеет свою самобытность, оригинальные находки и решения, которые не могут оставаться без внимания юных зрителей [Чельшева, 2008].

Младшие школьники так же, как и взрослая аудитория, выступают в качестве целевой аудитории телевизионной рекламы. Они после просмотра рекламного ролика достаточно активно воздействуют на родителей с требованием приобрести рекламируемое новшество. В «детской» рекламе ставка делается на особенности детского восприятия: яркость, необычность формы, волшебство и т.д. Для усиления интереса к рекламируемому товару

используются всем известные сказочные сюжеты: создатели рекламного текста очень часто «встраивают» рекламируемый товар в схемы известных сказочных историй.

Конечно же, общение с медиамиром не замыкается у младших школьников только просмотром фильмов, сериалов, телевизионных программ и мультфильмов. Все больше детей младшего школьного возраста обращаются к виртуальному миру – миру компьютерных игр, общения в сети Интернет. Компьютерные игры, обладающие большой притягательной силой для школьников и молодежи, во многом созвучны с жанрами, сюжетами и мотивами телевизионной продукции. Здесь можно встретить криминальные, спортивные приключенческие, фантастические и мультипликационные игрушки для самого разного возраста. Такие игры очень динамичны, занимательны и доступны для детей. Кроме того, они так же, как и многие телевизионные игры, интерактивны. В ходе компьютерной игры юный игрок может сам изменять ее темп, степень трудности, место действия, выбирать понравившегося героя и т.д. К тому же доступность практически любой информации, большие развлекательные возможности, приближенность виртуальной реальности к жизненным условиям по эмоциональности и эстетическим канонам и т.д., объясняют неизменную популярность компьютерных игр.

Но, в то же время, у современных компьютерных технологий есть и обратная сторона. Современные исследования свидетельствуют о том, что на совершение насилия в компьютерных играх уходит 80-90 % времени, 55 % компьютерных игр на российском рынке включают сцены насилия и убийств, в 39 % игр содержатся эпизоды драк разной степени жестокости, в 35 % игр изображены катастрофы. Наиболее агрессивными признаны «стрелялки» и игры военной тематики. И только 17 % компьютерных игр спортивной тематики не содержат сцен насилия [Федоров, 2004].

Нужно признать, что сцены медийной агрессии обладают своеобразной привлекательностью для детской аудитории. Среди причин привлекательности подобных сцен А.В. Федоровым выделяется желание испытать волнение, своеобразный эмоциональный всплеск. «Дети смотрят страшные сцены, потому что они возбуждают их воображение, усиливают эмоциональное волнение» [Федоров, 2004]. Известно, что просмотр сцен с насилием или угрозами насилия значительно активизирует сопереживание, увеличивает скорость сердцебиения и давление. Кроме того, установлено, что многим детям нравится виртуально участвовать в агрессивных действиях. Согласно проведенным опросам, 39 % школьников нравится смотреть, как люди дерутся, причиняют друг другу боль и т.д., 48 % школьников всегда сочувствуют жертве, а 45 % сопереживают «плохому парню» [Федоров, 2004]. При этом мальчики более подвержены «эффекту агрессии» и наиболее часто сравнивают себя в собственном воображении с агрессором. Девочки же во время просмотра чаще представляют себя жертвой.

Личностные особенности младших школьников оказывают значительное влияние на общение с медиапроизведениями, содержащими экранное насилие: агрессивные дети наиболее часто отдают предпочтение программам и фильмам со сценами насилия и агрессии, им нравится наблюдать, как другие люди ведут себя агрессивно. Школьники, для которых насилие является неотъемлемой частью окружающего их социального окружения, больше интересуются насилием на экране – им нравятся те программы и фильмы, которые близки к жизни, соответствуют их реальному окружению, созвучны с их жизненным опытом [Федоров, 2004].

При этом привлекательность сцен с насилием и жестокостью усиливается в случае, если они далеки от реальности (скажем, присутствуют в фильме фантастического жанра), ведь каждый первоклассник при просмотре понимает, что на самом деле такой истории, как в фильме, произойти не может никогда. Еще один немаловажный момент: сцены насилия вызывают наибольший интерес тогда, когда в фильме предполагается предсказуемый результат или справедливый финал (добро побеждает зло). Кроме того, «смягчающим» эффектом при показе таких сцен обладает музыкальное сопровождение, монтаж, декорации, спецэффекты и т.д. Наконец, ребенок смотрит подобные сцены с большим интересом, если находится в привычной домашней обстановке, вместе с взрослыми [Федоров, 2004].

Ребенок в младшем школьном возрасте уже достаточно хорошо понимает не только свои чувства, но и переживания окружающих: он сочувствует любимым героям, передает их эмоциональные состояния. В этом возрасте наиболее чувствительные и эмоциональные дети зачастую пытаются всячески избежать экранного насилия, чтобы не испытывать негативные эмоции. Например, увидев жестокую сцену на экране телевизора, они выходят или выбегают из комнаты, выключают телевизор или переключаются на другую программу во время демонстрации насилия, прячутся под одеяло, зажимают глаза, подвигаются поближе к взрослым, берут их за руку и т.д. Так ребенок пытается «отгородиться» от подступающего к нему страха, последствия которого могут выражаться в повышенной тревожности, развивающихся неврозах, приступах агрессивности и т.д. Иными словами, «хрупкая психика детей младше 7-10 лет в результате контакта с агрессивными медиатекстами подвергается серьезной травме, итогом которой часто становятся страх, заикание, тревожное эмоциональное состояние и т.д.» [Федоров, 2004, с. 65].

Американские ученые провели исследование, результаты которого шокировали даже искушенных: младшим школьникам и дошколятам был показан фильм «Искусство смерти». Демонстрация на экране разного рода убийств привела к тому, что все школьники испытали шок в разной степени. Такая реакция вполне понятна, так как «одна из особенностей детской психики заключается в том, что информация, полученная ребенком с экрана, воспринимается им как истина» [Абраменкова, 1999, с. 7]. Можно представить

себе, какой огромный вред здоровью и психологическому состоянию ребенка наносят подобные медиатексты...

Несмотря на то, что у современных первоклассников уже накоплен определенный медийный опыт, многие школьники, переступающие порог начальной школы, имеют довольно ограниченный опыт общения со сверстниками – растут единственными в семье, не ходят в детский сад и т.д. Попадая в новый, школьный коллектив, многие ученики испытывают трудности в налаживании межличностных отношений с одноклассниками: одни испытывают страх выступать перед классом, стесняются открыто высказать свое мнение, а другие – наоборот, не научились слушать других, уступать друг другу. И хотя большинство младших школьников довольно быстро адаптируются к новому для себя коллективу, в сфере общения трудностей у них хватает.

Современные младшие школьники, по свидетельству учителей, также испытывают значительные трудности, когда необходимо сосредоточиться, логически мыслить, излагать связный текст. Одной из причин этих трудностей является обилие различной информации, предлагаемой медиа. Известно, что для развития мотивации учеников к процессу обучения необходимо активизировать познавательную активность, расширять круг их интересов. Познавательная активность в младшем школьном возрасте довольно высока, она проявляется в любознательности ребенка, который задает множество вопросов, стремится узнать новое о знакомых предметах и явлениях окружающего мира, но, вместе с тем, большое количество новой информации может способствовать и утомлению, потере интереса и стремлению переключиться на другой вид деятельности. В США были проведены исследования, результаты которых говорят сами за себя: «просмотр телевизора более 10 часов в неделю оказывает негативное влияние на успеваемость ребенка в школе», «дети, смотрящие телевизор более 6 часов в день, имеют самые плохие отметки в школе» [Оранж, Флинн, 2007, с. 63].

Попробуем прокомментировать эти результаты. Восприятие в младшем школьном возрасте тесно связано с эмоциями. Чаще всего, ребенок обращает внимание на то, что возбуждает у него интерес, акцентируясь на том, что важно для него. При восприятии и осмыслении телевизионной передачи, статьи в газете или журнале, просмотре фильма и т.д. детскому сознанию нужно отобрать наиболее интересную и нужную информацию, интерпретировать, обработать ее, то есть «пропустить через себя». Обилие ярких красок, стремительно сменяющих друг друга картинок, кадров, звуков представляет собой определенную трудность для детского восприятия, оставляет после себя обрывочные образы в памяти. Такое поверхностное восприятие способствует формированию так называемого «клипового мышления», то есть невозможности установить связь между разнородной информацией. После довольно напряженной умственной работы ему трудно переключиться на выполнение домашнего задания. Восприятие некоторых

медиа-текстов, предназначенных, например, для взрослых, также представляет трудность для осознания младшего школьника. Во время многочасового телевизионного просмотра юный зритель очень сосредоточен на том действии, которое видит на экране. Чрезмерное усложнение цепи событий и их нагромождение, к примеру, в сериалах (а некоторые из них, как мы знаем, транслируются на экранах все годы детства ребенка) не позволяют ему удерживать в памяти целостную картину увиденного. Со временем ему трудно вспомнить, кого из героев фильма он видит на экране. Разобраться же в нравственных перипетиях сюжета для взрослых ему еще сложнее. Поэтому постепенное пресыщение экраном может оказать и отрицательное влияние на успехи в учебе.

При общении с медиа, как, впрочем, и при чтении, дети младшего школьного возраста часто идентифицируют себя с телевизионными, компьютерными или кинематографическими героями: идентификация помогает ребенку лучше понять характер и поступки персонажей. Однако возникающее порой несоответствие между тем, что увидено на экране, и тем, что происходит в реальной жизни, приводит некоторых детей в смятение, у них возникает так называемый ценностный конфликт, с которым связаны трудности, которые впоследствии могут оказать негативное влияние на формирование мировоззрения, сферу общения в семье, жизненные ориентиры. К тому же, учитывая, что дети младшего школьного возраста получают доступ к медиапродукции не только для детской, но и для взрослой аудитории, способствующей формированию далеко не всегда высоконравственных качеств личности, возникает проблема «некритичности и подражания» этим образцам.

Пассивное потребление медийной информации способствует возникновению у юной аудитории стереотипных суждений, согласно которым, только приобретая, скажем, рекламируемые товары, или, копируя поведение известных телевизионных или кинематографических героев, можно стать похожим на идеального человека, преуспевающего в жизни. Поэтому, наверное, современное подрастающее поколение очень стремится во что бы то ни стало иметь «все, как в кино»: большой дом, машину последней модели, шикарную мебель, видеоаппаратуру, компьютер, сотовый телефон, много денег и т.п. Кстати, исследования последних лет, касающиеся приоритетных жизненных ценностей современных школьников, подтверждают, что на первом месте у учащихся находятся материальные блага (70,2 % опрошенных). Вторая ценность, которую указали учащиеся – семья (12,8 %), на третьем месте – работа (10,6 %) [Гунтарова, 2005]. И одной из причин пассивности и инфантилизма подрастающего «медийного» поколения, о котором сейчас так много говорят в прессе и на ТВ, является, в том числе, и видимая доступность удовлетворения всех желаний «здесь и сейчас», «легких» денег в некоторых телевизионных программах, компьютерных играх, рекламе, юношеской «желтой прессе» и т.п.

В связи с этим, необходимость развития медиаграмотности начиная с младшего школьного возраста, обусловлена несколькими факторами. Во-первых, младший школьный возраст является чрезвычайно важным периодом для интеллектуального, физического и психоэмоционального развития ребенка. Во-вторых, современный ребенок к моменту поступления в школу имеет, как правило, довольно значительный аудиовизуальный опыт: активно общается с телевизионной, компьютерной, видео- и звукозаписывающей техникой, владеет навыками обращения с мобильной телефонией и т.д. В-третьих, ученики начальной школы, сталкивающиеся с постоянно растущим потоком информации (учебной, медийной), испытывают значительные трудности, когда им необходимо использовать поисковые навыки, самостоятельно критически оценить полученную информацию, проявляя не только интеллектуальную и познавательную активность, но и личностную, субъективную позицию, творческую индивидуальность.

Л.М. Баженовой выделяется ряд задач, которые могут быть положены в основу медиаобразования младших школьников:

- 1) развитие восприятия;
- 2) художественная деятельность;
- 3) осмысление результатов восприятия и оценка экранных произведений;
- 4) освоение знаний о языке, выразительных средствах экрана [Баженова, 6].

Мы уже отмечали, что восприятие младшего школьника отличается фрагментарностью. Ученики младших классов испытывают значительные трудности при просмотре крупных медиаформ: например, длительной по времени телевизионной передачи. Они, как правило, «выделяют один или несколько эпизодов, которые произвели на них наиболее сильное впечатление» [Баженова, 2004, с. 33]. Поэтому в медиаобразовании младших школьников очень важен разбор и обсуждение небольших фрагментов, эпизодов медиатекста.

Активизации интереса к произведению медиакультуры при его обсуждении с младшими школьниками способствует постановка вопросов, например: «какой эпизод фильма (телепередачи) понравился больше и почему?», «каким был герой в начале фильма, и каким стал в финале?», «какие чувства вызвала у вас эта сцена? Какая звучала музыка? Почему такая?» и т.д.

Среди основных форм и методов медиаобразовательной работы с младшими школьниками выделяют игры, творческие задания на медиаматериале, викторины, конкурсы медиаобразовательной направленности, диалог, беседы и т.п.

Игровая деятельность способствует развитию внимания, памяти, мышления, смекалки и т.д. и действенность применения игровых элементов именно в этом возрасте, становится понятной: ребенок в младшем школьном возрасте только что вышел из периода, когда ведущим типом его деятельности являлась игровая. Благодаря высокой восприимчивости, отзывчивости младших школьников, их довольно легко вовлечь в игры: дидактические,

ролевые, подвижные и т. п. Играя, ребенок удовлетворяет, прежде всего, свою естественную потребность – получает положительные эмоции, удовольствие, радость.

Неслучайно игры и игровые элементы широко используются в обучении младших школьников: очень важно, чтобы для полноценного развития школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр и имел достаточно времени, чтобы заняться ими. Здесь немаловажное значение могут иметь развивающие и познавательные компьютерные или телевизионные игры, вызывающие у младших школьников большой интерес. С их помощью ребенок может совершенствовать свои знания по учебным предметам.

Роль медиапедагога в игре неоднозначна: он может быть как сторонним наблюдателем, так и активным ее участником. Важно помнить, что в игре каждый ребенок должен получить возможность свободного самовыражения без угрозы насмешек, неуспеха и отвержения. Поэтому нужно проявлять терпение к ребенку, хвалить его пусть даже небольшие успехи, поддерживать в неудачах. Немаловажным фактором является также то, что, чувствуя себя в полной безопасности, ребенок способен раскрыться, «выплеснуть» наружу свои внутренние, глубоко личные проблемы. Если, например, ребенок с помощью компьютерной или телевизионной игры знакомится с алфавитом, учится словообразованию, педагог может оказать ему значительную эмоциональную поддержку, которая является важным условием успеха. Этому служат различные средства: улыбка, физический контакт, постоянное внимание ко всем творческим проявлениям ребенка и т.п.

Известно, что в младшем школьном возрасте компьютерные развивающие игровые программы выполняют важную обучающую, развлекательную и коррекционную функции. Игровые компьютерные технологии широко применяются в ряде стран (Канада, Великобритания, США и др.) для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обработке лингвистической информации. Ребенок, обращаясь к компьютеру, может получить классифицированную, скомпонованную согласно его возрасту информацию по интересующему вопросу. Печатание текстов на компьютере может оказать помощь детям, у которых есть проблемы с тонкой моторной координацией движений, а также помогает развивать зрительную координацию. Обучающие игры на правописание, которые получили широкое распространение в англоязычном варианте, подходят для детей с недостаточно развитой слуховой памятью, так как они специально направлены на улучшение грамотности юных пользователей [Оранж, Флинн, 2007, с. 31].

Примеры обучающих и развивающих программ для младшей школьной возрастной группы есть и на телевидении. Яркий пример таких программ – «АБВГДейка», «Улица Сезам» и др. В этих передачах любимые герои учат детей правописанию, счету, общепринятому поведению, знакомят с окружающей природой. Сочетание обучения с игрой в подобных

компьютерных и телевизионных программах, способствуют активизации познавательных интересов школьников младшего школьного возраста. В них широко используются песни, музыка, стихи и т.д., создающие положительный эмоциональный настрой на получение новых знаний.

Игровая деятельность младших школьников, как правило, тесно связана с проведением различных викторин, соревнований, конкурсов. Эта связь не является случайной, так как известно, что конкурсы способствуют развитию лидерского потенциала детей, поддерживают здоровый азарт в коллективе, преследуют цели самореализации и самовыражения школьников в совместном медиатворчестве. При этом важнейшее условие педагогического руководства конкурсными играми – доверительная обстановка в классе, доброжелательное отношение к учащимся. Участие в конкурсной деятельности позволяет раскрыться индивидуальным особенностям каждого ребенка, помогает младшему школьнику завоевать авторитет у одноклассников.

Большой интерес у младших школьников вызывают творческие задания на материале медиа: создание фото- и видеofilmа, рисунков-кадров для художественного или мультипликационного фильма, подбор музыки к сцене из фильма или его отдельному кадру, визуального ряда к музыкальному фрагменту, сочинение реплик для героев в неозвученном фрагменте фильма, игровая имитация телепередач и т.д.

Можно полностью согласиться с известным исследователем и медиапедагогом Л.М. Баженовой: «надо, опираясь на опыт самих учащихся, помочь ученикам осмыслить его, расставить необходимые акценты. Тогда все медиа станут не только не мешать детскому развитию, а, наоборот, способствовать ему. Опыт работы с детьми показывает, что, формируя медиакультуру детей, мы способствуем их нравственно-эстетическому, интеллектуальному развитию, развиваем их речь, коммуникативные качества, познавательные и когнитивные способности. Таким образом, занимаясь медиаобразованием учащихся, мы не только помогаем им разобраться в мире художественной информации самого разного характера, но и способствуем их развитию» [Баженова, 2004, с. 7].

*Границы подросткового периода* совпадают с обучением детей в 5-8 классах средней школы и охватывают возраст от 11-12 до 14-15 лет. Особое положение подросткового периода в генезисе развития личности отражено в его названиях: «переходный», «переломный», «трудный», «критический». В них зафиксирована сложность и важность происходящих в данный период изменений во всех сферах развития индивида.

Кардинальные изменения в структуре личности ребенка, вступающего в подростковый возраст, определяются качественным сдвигом в развитии самосознания, благодаря чему нарушаются прежние отношения между ребенком и средой. Центральным новообразованием данного возраста выступает возникающее у подростка представление о себе как о взрослом, и,

как следствие, стремление казаться таковым в глазах окружающих. Чувство взрослости является стержневой особенностью личности, ее структурным центром, отражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе и окружающим, определяет его переориентацию с одних норм и ценностей на другие – с детских на взрослые. По мнению Л.С. Выготского, в этом возрасте происходит «становление качественно новых образований, появляются элементы взрослости в результате перестройки организма, самосознания, отношений с взрослыми и товарищами, способов социального взаимодействия с ними, интересов, познавательной и учебной деятельности, содержания морально-этических норм, опосредующих поведение, деятельность и отношения» [Выготский, 1981, с. 126-128].

Претензии подростка на новые права во взрослом мире распространяются, прежде всего, на сферу отношений с взрослыми. Он обижается и протестует, когда старшие пытаются ограничивать его самостоятельность и, как кажется подростку, «излишне опекают», «контролируют», не считаются с его интересами, отношениями, мнениями и т.п. Зачастую забота взрослых воспринимается подростком очень негативно, и этот негативизм связан с обостренным чувством собственного достоинства, возросшей уверенностью в своей «взрослости». Появление у подростка чувства собственной взрослости и потребности в ее признании окружающими рождает совершенно новую проблему прав взрослого и подростка в отношениях друг с другом.

Поэтому в подростковом периоде очень часто складываются ситуации, чреватые возникновением противоречий, конфликтов, а иногда и серьезных межличностных обострений, когда, с одной стороны – у взрослого сохраняется отношение к подростку еще как к ребенку, а с другой – подросток перестает осознавать себя ребенком и требует равноправных отношений. Как следствие – возникают конфликтные отношения в семье и в школе. Часто резкое неприятие родителями или учителями факта взросления детей во многом объясняется их прошлой тревогой, связанной с собственным взрослением. При этом и сами взрослые находятся в стрессовом состоянии, неблагоприятно сказывающемся на их эмоциональном и физическом благополучии. Таким образом, не достигшие фактической взрослости подростки ее отстаивают, а родители, видящие в них прежних детей, активно этому сопротивляются. Стремление «обрести себя» приводит к отчуждению подростка от тех, кто привычно, из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Отчуждение по отношению к семье внешне выражается в негативизме: в стремлении противостать любым предложениям, суждениям, чувствам, проявляемым родителями и родными.

В исследовании данного возрастного периода важное место принадлежит исследованиям Р.С. Немова, который проанализировал положение подростка в современном обществе и выявил причины конфликтов, происходящих в переходный период от детства к взрослости. Он констатировал, что у

подростка возникает стремление перейти в группу взрослых и пользоваться теми привилегиями, которых нет у детей, выделил факторы, обусловившие трудности подросткового возраста, которые связаны с многочисленными качественными сдвигами, приобретающими подчас характер коренной ломки прежних особенностей, интересов и отношений ребенка; изменениями, нередко сопровождающимися, с одной стороны, появлением у самого подростка значительных субъективных трудностей, а с другой – трудностей в его воспитании. «Подросток не поддается воздействиям взрослых, у него проявляются разные формы непослушания, сопротивления и протеста (упрямство, грубость, негативизм, строптивость, скрытность, замкнутость и т.д.)» [Немов, 1995, с. 124].

Итак, усвоение внешних признаков взрослости делает подростка «взрослым» в собственных глазах, и, как ему кажется, в глазах окружающих. В связи с этим у школьника возникает потребность, чтобы окружающие считались с ними, как с взрослым. Подростки стараются осознать, какие поступки мешают им занять желаемое «взрослое» место в семье или обществе друзей, поэтому часто они не поддаются предъявляемым требованиям родителей, проявляя непослушание, сопротивление и протест, иногда переходящие в упрямство, грубость, негативизм, строптивость и т.д. Иными словами, подросток начинает сопротивляться требованиям, которые ранее не вызывали у него протеста: обижается и протестует, когда взрослые ограничивают его самостоятельность, свободу, не допускает опеки, контроля со стороны родителей, требует, чтобы окружающие считались с его интересами, мнением и т.п. У подростка проявляется обостренное чувство собственного достоинства, он осознает себя человеком, которого нельзя подавлять, унижать, лишать права на самостоятельность.

В то же время, специфические трудности в общении взрослого и подростка могут отсутствовать, если отношения между ними строятся по определенному типу отношений взрослых – дружеских, содержательного сотрудничества с характерными для них нормами взаимного уважения, доверия, помощи. Подростку необходимо понимание со стороны взрослого. Общность их жизни может создаваться разным содержанием, а сотрудничество развертываться в разных видах деятельности, но то и другое необходимо в равной мере. Теплые отношения, эмоциональный комфорт способствуют укреплению взаимопонимания между взрослыми и детьми, содействуют формированию положительных качеств личности.

Одним из важнейших факторов развития личности подростка становится его собственная социальная активность, направленная на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений с взрослыми и сверстниками, на самого себя. При этом специфическая социальная активность подростка заключается в большой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях. Иными словами, в

подростничестве происходит своеобразное проектирование своей личности и будущего, сопровождающееся попытками реализовать собственные намерения, утвердиться среди сверстников и т.д.

Активность подростка проявляется во всем: он начинает проявлять интерес к новым видам деятельности, причем зачастую интерес так же быстро угасает, как и появляется. Ребенок «ищет себя», пробуя различные виды деятельности, в том числе и творческой. К примеру, для этого возраста довольно характерным явлением бывает стремление заниматься в спортивной секции, но проходит совсем немного времени и подросток утрачивает к ней интерес и переключает свое внимание на занятия музыкой или коллекционированием и т.п. Конечно, лучше было бы, если бы интерес подростка был сосредоточен на какой-либо одной сфере, но в любом случае, в активной деятельности подростка проявляется его стремление к самоактуализации, происходит осознание своего внутреннего мира и личностных качеств. Интерес оказывает значительное влияние и на отношение к учебной деятельности – если подросток не видит жизненного значения приобретаемых знаний для себя лично, а какой-либо урок кажется скучным, неинтересным, у него могут формироваться негативные убеждения и отрицательное отношение к соответствующим учебным предметам или сферам деятельности.

Пожалуй, одним из самых устойчивых интересов подростка является интерес к общению, но именно в сфере общения многие школьники-подростки испытывают значительные трудности, связанные с неприятием в коллективе, классе, компании друзей и т.д. Если такого рода трудность постигла подростка, то она превращается для него в настоящую проблему, которая тяжело переживается, а в будущем может иметь весьма негативные последствия для всей последующей жизни. Неприятие ребенка в коллективе (в классе, во дворе и т.д.), отсутствие интереса к нему как к личности наносит жестокий удар по самолюбию, особенно в подростковом возрасте. Вот поэтому подросток так бурно реагирует на случаи нетактичного замечания со стороны взрослого, или, чего хуже, унижения его достоинства в глазах сверстников. Ведь потерять авторитет в глазах товарищей, уронить свою честь – большая трагедия для подростка. Здесь, в своем стремлении к самоутверждению в глазах сверстников он может зайти достаточно далеко, невзирая на нормы и правила поведения.

Общение со сверстниками – с теми, кто обладает такими же, как у него, жизненным опытом, дает возможность подростку посмотреть на себя по-новому, а дружба с ними становится одной из самых значимых жизненных ценностей. Благодаря дружбе (если, конечно, она настоящая, а не основана на какой-нибудь выгоде для одной из сторон), подросток начинает осознавать, что такое сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка. При этом именно в этот период еще, в сущности, маленький человек начинает понимать, как глубоко ранит измена, чем измеряется непонимание, как нелегко быть

одиноким и обманутым. Эти переживания знакомы каждому, они становятся школой жизни, основой для построения взаимоотношений подростка во взрослой жизни.

Во многом жизненный опыт современных подростков складывается не только на основе формирования и развития реальных межличностных отношений, но и под влиянием произведений медиакультуры. Кстати, общение и обсуждение различных медиатекстов (фильмов, телепрограмм, компьютерных игр и т.д.) у подростков происходит именно в кругу ровесников, и зачастую, мнение о том или ином произведении зависит от того, какое отношение к нему сложилось в кругу «значимых своих».

Одним из самых суровых «уроков» для подростка становится неприятие в ближайшем окружении. Отвержение в среде сверстников часто приводит к формированию негативных сторон характера, комплексов. «Отверженный» в коллективе подросток постепенно теряет уверенность к себе и своим способностям, вырабатывает особую стратегию поведения, позволяющую ему избегать общения, замыкается в себе, а иногда и наоборот, становится агрессивным, стараясь привлечь к себе внимание, завоевать авторитет при помощи физической силы и т.д. Для такого подростка СМК играют особую роль – дефицит реального общения и невозможность самоутвердиться в коллективе замещается, компенсируется при помощи масс-медиа. Играя, например, в компьютерную игру, такой ребенок моделирует собственную ситуацию «успеха», так необходимую ему, не в реальном, а в виртуальном мире.

Самостоятельно преодолеть проблемы, возникающие в сфере общения со сверстниками, подростку бывает чрезвычайно сложно, так как у него нет еще достаточного опыта, твердой жизненной позиции. Не будучи еще способным глубоко и объективно оценивать самого себя, подросток не чувствует в себе достаточно сил, чтобы в одиночестве предстать перед миром людей как уникальность, которой он стремится стать. Зачастую для того, чтобы сверстники «приняли» его в свою группу, обратили на него внимание и общались на равных, ему приходится подчиниться воле большинства или стать похожим на тех, кто находится рядом с ним в поведении, словах, поступках. Если же этого не происходит, общения «на равных» не получается, а иногда разные позиции сторон перерастают в конфликт, и ребенок становится изгоем. В знаменитом фильме Р. Быкова «Чучело» показана подобная история, и хотя эта картина вышла на экраны около двадцати лет назад, проблема преодоления детской жестокости так и осталась нерешенной, а культ физического или психологического превосходства большинства над меньшинством продолжает иметь место в и в нашей жизни, и в жизни наших детей.

Всем известно, что очень легко быть сильным духом и телом, когда тебя окружают единомышленники и верные друзья, но также трудно оставаться таковым, оказавшись в одиночестве и столкнувшись со стеной непонимания и

неприятия. Трудности в общении со сверстниками не всегда ограничиваются лишь отвержением и неприятием, а сопровождаются насильственными действиями, имеющих в детских и подростковых группах и коллективах самые разные формы: от обидной клички, прозвища, оскорбительного взгляда до причинения тяжких телесных повреждений. К сожалению, не всегда в подобных случаях на помощь детям приходят взрослые (учителя и родители): часто они просто не знают о сложившейся ситуации, а иногда не придают особого значения важности решения этой непростой проблемы, искренне считая, что «дети разберутся сами», а возникший конфликт рано или поздно придет к своему разрешению. Порой такая позиция приводит к драматическим и даже трагическим последствиям, примеров которым очень много...

Вообще, представление подростков о себе во многом зависит от того, как его оценивают окружающие: этим обусловлена ярко выраженная потребность в высокой оценке и хорошем отношении окружающих. Подросток во что бы то ни стало стремится выделиться среди других, стать лучшим, и если ему удастся стать признанным, оказаться победителем или знаменитостью (хотя бы в пределах собственной компании или школы), радости его нет предела. В основе же неуверенности в своих силах, робости, стеснительности подростка зачастую лежит боязнь показать свое неумение, незнание в той области, в которой без труда разбираются другие, иными словами, страх поражения. Именно поэтому школьники в подростковом возрасте очень чувствительны к оценкам собственных качеств и возможностей, к успеху и неудаче, стремятся показать себя с лучшей стороны, заслужить одобрение, особенно тех людей, отношение и мнение которых имеет для них большое значение. Это так называемое «самоутверждение» подростка может проявляться в самых разнообразных формах – от стремления победить в спортивных соревнованиях, до срыва занятий в школе. Между тем, за наносным равнодушием к окружающим и показной «взрослостью» скрывается ранимая душа: подросток очень чувствителен, его эмоции не всегда устойчивы, он чрезвычайно впечатлителен, болезненно ощущает любую несправедливость в окружающем мире. И ему как никогда требуется понимание окружающих – взрослых и сверстников. Что касается последних, взаимопонимание с ними становится наиболее важным и нужным.

Проблема биологического фактора в развитии подростка обусловлена тем, что именно в этом возрасте происходят значительные изменения в организме ребенка на пути к биологической зрелости: начинается новый этап физического развития и разворачивается процесс полового созревания. Половое созревание и сдвиги в физическом развитии имеют немаловажное значение в возникновении новых психологических образований. Эти изменения делают подростка объективно более взрослым и являются одним из источников возникающего ощущения собственной взрослости (на основе представления о своем сходстве с взрослыми). Вместе с тем, половое созревание стимулирует развитие интереса к противоположному полу,

появление новых ощущений, чувств, переживаний. Одновременно у подростка возникает интерес и к медиа (журналам, кинофильмам, сайтам в Интернете), предназначенным для взрослых.

Перестройка нервной системы подростка влечет за собой изменения внутренних состояний, реакций, настроений и часто является основой его общей неуравновешенности, раздражительности, взрывчатости, возбужденности, двигательной активности, периодической апатии, вялости. Немаловажную роль при этом могут играть медиа (в особенности ТВ и Интернет), так как именно в подростковом возрасте наблюдается «пик» интереса к медиам. Иногда интерес, скажем к сети Интернет, может перерасти в зависимость (интернет-аддикцию).

Наступление ощущения взрослости происходит у подростков по-разному, так как у каждого из них формируются различные по содержанию жизненные установки: значимое для одного ребенка может не иметь ценности для другого. В целом, подростки часто ориентируются во взрослом мире, подражая не только окружающим их взрослым людям на улице, в семье, но и образцам, которые они видят в кинофильмах, по телевидению, на страницах журналов и газет и т.д. Часто в буквально смысле слова кумирами подростков становятся звезды кино, эстрады. Подростки не только стремятся подражать внешнему имиджу своих кумиров, но и копируют манеру говорить, держаться, двигаться. В этом случае усвоение чужого опыта путем общения со средствами массовой информации происходит следующим образом: например, посмотрев какой-либо фильм, видеозапись, подросток начинает подражать понравившемуся герою, независимо от того, положительный это герой или отрицательный. Конечно, не всегда такие образцы являются положительными и приводят к позитивным изменениям в поведении и имидже ребенка. В случае, если такой кумир являет собой негативный образ, бросающий вызов обществу, и поведение подростка может также негативно влиять на его взаимоотношения с окружающими. Какие примеры выберет подросток единственно верными для себя, будет зависеть от очень многих факторов: социальной среды, в которой рос ребенок, его ближайшего окружения, культурных традиций и ценностей семьи, влияния сверстников, собственной готовности принять тот или иной образец как наиболее верный и значимый и т.д. Не менее важным фактором в современной социокультурной ситуации являются произведения медиаккультуры, оказывающие значительное влияние на мировоззрение, ценности, жизненные приоритеты и поведение современных подростков.

Итак, для подросткового возраста живой интерес вызывает знакомство с миром взрослых. Это знакомство происходит у подростков не только при непосредственном общении с этим миром и наблюдениях за ним, но и посредством общения с произведениями массовой культуры (фильмами, компьютерными играми для взрослых, популярной музыкой и т.д.). Кстати, здесь кроется еще одна существенная причина роста агрессивности и

жестокости в детской и молодежной среде. Она заключается в постоянно увеличивающемся потоке медиаинформации, содержащей насильственные действия. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что «подростковая преступность в России приобретает масштабы национального бедствия, и среди важных социальных причин многие юристы в качестве ее катализатора называют низкопробные боевики» [Тарасов, 2005, с. 78].

Экранное насилие может оказывать значительное влияние на подростка. В кинофильмах или компьютерных играх, например, криминального жанра, обилие постоянно демонстрируемого жестоких сцен приводит к постепенному привыканию юной аудитории к демонстрации преступности, формированию неоправданной терпимости по отношению к ней. «Здесь и сейчас» – этот девиз принимает порой чудовищные формы в сознании некоторых юных зрителей и понимается ими как вседозволенность и призыв к любым действиям, в том числе – и криминальным, за которыми не последует наказания. Тем самым в обыденном сознании подрастающего поколения снимаются психологические барьеры, стоящие на пути нарушения закона, препятствующие переходу на путь совершения преступлений. Постепенно стремление решать все возникающие конфликты при помощи силы или численного превосходства становится жизненной позицией, одним из принципов выживания в жестоком мире, убеждением, что «побеждает сильнейший», и «жизнь – это джунгли, где каждый – за себя».

Сцены насилия и жестокости очень часто встречаются и в компьютерных играх. Приведем пример небольшого эссе, написанного одним из подростков на тему виртуального насилия: «Хотя компьютерные игры – дело увлекательное, я заметил, что в некоторых играх очень много крови, насилия и жестокости. Я провел свое исследование и выявил игры, где насилия больше всего: Это: «Suffering» и «Punisher». В игре «Suffering» нужно убивать монстров и чудовищ. Там вы находитесь в старом городе с полным войском чудовищ. Большой набор оружия и почти в каждый момент вам надо набирать очки, с помощью которых вы сможете превращаться в чудовище. В игре «Punisher» вам предстоит играть за беспощадного героя по имени Каратель. Он одет в плащ и футболку с черепом. Вам можно будет мучить людей. Я думаю, что если долго играть в такие игры, то захочется повторять все, что делают герои в жизни» [Чельшев, 2006, с. 94].

Такую реакцию подростка на сцены виртуального насилия можно назвать довольно типичной: воспринимая различную медиаинформацию (телепередачи, фильмы, сайты и т.д.), аудитория (в особенности – юная) усваивает нормы, ценности определенной социальной группы, вырабатывает определенные жизненные установки и рассматривает полученную информацию через призму этих ценностей и ориентаций.

Так как медиаобразование не включено в школьную программу, процесс общения школьной (в том числе – и подростковой) аудитории с медиаискусствами складывается стихийно, к достижению подросткового

возраста у ребенка складываются уже довольно устойчивые аудиовизуальные предпочтения (причем, связанные не только с медиапродукцией для детей, но и для взрослых). Современные исследователи отмечают, что у многих подростков отношение к экранным искусствам носит потребительский характер: герои фильмов, к примеру, воспринимаются ими весьма поверхностно, в основном, симпатии или антипатии к ним основаны на мнении других людей, пользующихся авторитетом у подростков – сверстников или взрослых. А что касается популярности некоторых фильмов, программ или компьютерных игр, так она зачастую объясняется веянием «моды» или присутствием захватывающего сюжета, при помощи просмотра которого можно хорошо отдохнуть, расслабиться или посмеяться от души...

На сегодняшний день многие подростки, к сожалению, пополняют армию «всеядных зрителей», потребляющих без всякого выбора огромный объем кино- и видеопродукции, не задумываясь над художественными особенностями, моральными принципами, заложенными в фильме, компьютерной игре или телепрограмме. Причин такой «всеядности» достаточно много. Это и низкое качество некоторых транслируемых на нашем телеэкране фильмов и программ, и ориентация на развлечение при просмотре ТВ или видеofilмов, и многое-многое другое. Важное значение здесь играет и воспитание зрительской (экранной, медийной) культуры в семье и школе. Как говорится, «в задаче спрашивается»: что будет смотреть ребенок к наступлению подросткового возраста, если в его семье заведено смотреть «все подряд»? Понятно, что этот вопрос скорее риторический, так как ответ на него очевиден...

В современных условиях медиаобразовательный потенциал в работе с подростками реализуется, преимущественно, в процессе интеграции медиаобразования в различные учебные предметы, либо – в работе кружков, медиастудий, школьных редколлежий, фото/видеомастерских и т.д. При этом, по мнению Е.А. Бондаренко, «переход в область дополнительного образования отнюдь не означает необязательности изучения медиакультуры; напротив, именно в этом случае освоение специальных знаний, технологических навыков и умений работать с информацией будет иметь наибольший эффект и способствовать развитию личности и формированию индивидуальности подростка» [Бондаренко, 2002, с. 11].

В настоящее время формирование культуры подростков в области восприятия, понимания, интерпретации информации, поступающей по каналам массовой коммуникации, основ критического мышления и умения создавать собственные сообщения на языке медиа, затрагивается в трудах многих медиапедагогов (О.А. Баранова, Е.А. Бондаренко, И.С. Левшиной, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, С.Б. Цимбаленко, А.В. Шарикова, С.Н. Щегловой и др.).

Например, Е.А. Бондаренко отмечает, что современная социокультурная ситуация создает «необходимость разработки новых учебных технологий в

сфере медиакультуры, которая должна внести свой вклад в развитие и формирование таких социальных и мировоззренческих качеств, которые необходимы на данном этапе развития общества» [Бондаренко, 2002, с. 11].

По мнению Е.А. Бондаренко, для того, чтобы овладеть технологией обучения подростков в сфере медиакультуры, педагогу необходимо освоить следующие частные технологии:

- организацию благоприятного психологического климата и системы внутренних мотиваций для занятий медиакультурой в малых творческих группах;
- диагностику общего развития подростков, хода учебного процесса и его результатов;
- управление учебно-познавательной деятельностью учащихся (включая аспект практического ориентирования на самостоятельное творчество в сфере аудиовизуальных искусств);
- самоанализ результатов обучения (рефлексия – как для учащихся, так и для самого учителя) [Бондаренко, 2002, с. 12].

Мы уже отмечали, что для внутреннего мира подростка характерно обостренное эмоциональное восприятие, причем он одинаково эмоционально переживает как собственные удачи, так и ошибки, не всегда адекватно оценивает себя и свои способности, проявляет повышенную критичность к своей внешности, поведению и т.д. Н.П. Рыжих, говоря об эстетически ориентированном медиаобразовании подростков на материале экранных искусств, отмечает: «Умелое руководство со стороны медиапедагога может способствовать накоплению информации, углублению прежних представлений, расширению ассоциативной сферы, своеобразной интеллектуализации эмоций. А затем происходит качественный скачок, у подростка возникает потребность в новом эмоционально-смысловом освоении произведения экранных искусств. Поэтому в этом возрасте подросткам необходимы знания в этой сфере (история, направления, жанры и т.д.), которые в силу своих особенностей служат чувственно-эмпирическому, абстрактно-логическому, документированному, научному, психологическому, метафорическому освоению мира» [Рыжих, 2002, с. 44].

Медиаобразовательные программы для подростков должны быть направлены, прежде всего, на развитие личности, обогащение ассоциативного поля, освоение новых методов творчества, самопознания и познания мира. Процесс освоения подростками современного медиапространства должен способствовать:

- реализации художественно-творческого потенциала подростков в формах, нацеленных на профессиональную ориентацию;
- формированию равновесия в эмоциональном и интеллектуальном освоении мира;
- формированию личной и активизации общественной позиции школьника;

- освоению ряда умений и навыков, необходимых для полноценного понимания информации и создания собственных медиатекстов;
- возникновению реальной, действенной системы межпредметной интеграции через работу над творческими проектами;
- интенсификации освоения знаний по базовым предметам и формированию целостной, единой картины мира [Бондаренко, 2002, с. 13].

Обучение в старших классах школы соответствует возрасту от 15 до 17 лет. Этот период принято называть периодом ранней юности. В данном возрасте завершается физическое созревание, а в социальном плане ранняя юность – завершающий этап первичной социализации личности. Ведущим видом деятельности в ранней юности продолжает оставаться учеба, однако мотивация в старших классах существенно меняется, и учебная деятельность начинает восприниматься как средство подготовки к будущей трудовой жизни.

В ранней юности активно протекает процесс формирования личностных качеств и самосознания. Рост самостоятельности, открытие самого себя – важная особенность старшего школьника. Это время активного мировоззренческого поиска, своеобразным фокусом которого становится проблема поиска смысла жизни: решаются не только проблемы, связанные с выбором профессии, но и проблемы нравственного выбора, утверждается мир нравственных понятий. Юношеские самооценки становятся более стабильными, чем в подростковом возрасте, но, в то же время, еще не определены притязания, что и порождает активизацию процессов саморазвития и самовоспитания.

Самопознание в юношеском возрасте все больше связывается с возможностями овладения своими чувствами и эмоциями. Перестройка сознания старшего школьника связана «не столько с умственным развитием, сколько с появлением у него новых вопросов о себе и новых контекстов и углов зрения, под которыми он себя рассматривает. Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира, формирование относительно устойчивого представления о себе» [Мурюкина, 2006, с. 67]. Постепенно молодые люди начинают признавать большинство ценностей, характерных для их культурного окружения, учитывать потребности и интересы окружающих в той же степени, как и свои собственные. Этот длительный процесс продолжается весь период процесса взросления.

Старший школьный возраст – возраст интенсивного формирования мировоззрения. У старшеклассников уже не только имеется достаточный запас знаний, но и отчётливо проявляется стремление и возможность к их систематизации. В данный период возрастает интерес к теоретическим знаниям, желание обобщить изученные факты, установить общие принципы и закономерности. Для старшеклассника характерна напряженная внутренняя работа, содержание которой связано с анализом поведения, своего

внутреннего мира, внутреннего мира друзей, всех окружающих. Юноша и девушка – каждый сам по себе, стремятся к идентификации с собой, со сверстниками того же пола, а также друг с другом. К примеру, одинаковые или схожие в чем-то вкусы в области медиа для учащихся старших классов нередко выступают признаком того, что их сверстников волнуют те же личные проблемы, что и их самих. Это обеспечивает межличностный выбор и избирательность в общении.

Именно от духовных качеств личности в юности зависит, как проявляет себя молодой человек в отношениях с другими людьми, в какой он решает проблемы, связанные с успехом и неуспехом в жизни. Многие при решении проблем зависят от меры развития нравственного самосознания [Гамезо, 2003, с. 219]. Рефлексивность сознания, внимание к личным переживаниям принимает подчас в ранней юности гипертрофированный характер. Она неотделима, по мнению Е.А. Шумилина, от самонаблюдения, выражающегося в самоанализе, самокритике, самопроверке, самоконтроле и т.д. [Шумилин, 1999, с. 61]. В связи с этим огромное значение в ранней юности имеет дружба со сверстниками. С друзьями старшеклассник делится своими мнениями, желаниями, в спорах с ними – ищет и добивается истины. Юношеский канон дружбы, по сравнению с подростковым, заметно индивидуализируется, выдвигая на первый план такие ценности, как понимание, искренность, взаимопомощь. Отсутствие друзей в юношестве переживается весьма болезненно и воспринимается как личный недостаток.

Молодежная массовая культура (в том числе – и экранная) оказывает неоднозначное воздействие на нравственное становление старшеклассников. Не секрет, что масс-медиа нередко нарушают общепринятые нравственные нормы, используют различные манипулятивные технологии для воздействия на сознание зрителя, читателя. Говоря о влиянии масс-медиа на старших школьников, Ю.Н. Усов подчеркивал: «Мироощущение современных учащихся, их нравственные убеждения зависят от каждодневного, неуправляемого воспитателями воздействия массовой электронной культуры, вызывающе такие болезненные отклонения, как видеоклипизм, видеомания, видеофилия и т.д. И в это же время открывается перспектива использования благотворных и образовательных возможностей в развитии интеллекта и эмоций на основе аудиовизуальной медиакультуры: различных видов мышления, художественно-творческой деятельности, восприятия, навыков интерпретации, эстетической оценке многообразных медиатекстов» [Усов, 2000, с. 75].

В юношеском возрасте возрастает интерес к художественно-творческой деятельности на медиаматериале: любительской видеосъемке, созданию собственных фильмов с привлечением компьютерных программ и т.д. К примеру, современные мультимедийные программы позволяют старшеклассникам самостоятельно программировать пространственно-временную реальность экрана, создавать динамичные зрительные образы

средствами мультипликации (анимации) и т.д. Непосредственное включение в творческое информационное взаимодействие становится для старших школьников одним из важных средств самореализации: они с удовольствием занимаются видео- и фотосъемкой, монтируют собственные фильмы и т.п. Однако в связи с потребительским характером отношения к миру медиа, осознанием его существования только как источника развлечения, у многих старшеклассников преобладает практический компонент отношения к произведениям медиакультуры.

Еще одной важной проблемой старших школьников, связанной со средствами массовой коммуникации и информации, являются коммуникативные барьеры, возникающие в результате чрезмерного ухода в мир SMS, интернетных чатов и т.д. К примеру, привыкание к виртуальному общению приводит к трудностям, возникающим у школьника в реальном мире. Как пишет Л.С. Зазнобина, «старшеклассник уходит в свой информационный «кокон», не проявляет природной любознательности» [Зазнобина, 1996, с. 67]. Это негативно сказывается на учебно-познавательной деятельности, выражаясь в стремлении получить готовую информацию, не проявляя поисковых умений. В учебной деятельности старшеклассника (а зачастую – и студента) подобная пассивность по отношению к информационным ресурсам приводит к трудностям, связанным с анализом полученной информации, необходимостью аргументировано высказать свое отношение к изучаемому материалу. «Напичканные медийной техникой квартиры современных городов (и особенно – мегаполисов) дают учащимся широкий выбор, который, как правило, решается в сторону наименее «затратных» способов чтения медиатекстов. Например, необременительного просмотра развлекательных телепередач... Вот почему на вопрос: «Что ты делал вчера?» российские школьники назвали просмотр ТВ (68 %) и видеофильмов (20 %), игры в компьютерные игры (33 %), слушание музыки (27 %). И только 17 % отметили чтение книг и периодики...» [Федоров, 2007, с. 23].

Это мнение поддерживает В.П. Чудинова, которая, на основе проведенных экспериментальных исследований круга чтения современных российских выпускников школ, смогла выявить следующие тенденции:

- постепенное снижение интереса к печатному слову, падение престижа чтения и как следствие – сокращение доли чтения в структуре свободного времени;
- преобладание прагматичного, информационного, «делового» чтения (то есть по учебной программе), 48 % учащихся читают литературу только в учебных целях) над «свободным»;
- изменение «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера;

- уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, предпочтение периодики (в основном развлекательной, рекреативной);
- усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение [Чудинова, 2007, с. 12-13].

Стихийный опыт общения с произведениями медиакультуры, достаточно стойкие медийные предпочтения с установкой на развлечение, невысокий уровень интереса к чтению – все это ведет к снижению интеллектуального уровня выпускников школ, формирует поверхностное медиавосприятие юной аудитории. Именно поэтому привлечение старшеклассников к художественно-досуговой, творческой деятельности на медиаматериале, представляет собой важную задачу, решение которой возможно как в процессе работы киноклуба, кинофакультативных занятий, так и в процессе интеграции медиаобразования в курсы школьных дисциплин.

Методика медиаобразовательных занятий со старшеклассниками с целью развития полноценного восприятия медиатекстов, творческих, креативных умений на материале медиа может включать следующие виды заданий:

- разработка сценариев и минисценариев произведений медиакультуры;
- деловые игры по подготовке и созданию учащимися медиатекстов на заданную тему;
- создание афиш, газет, рекламных проспектов определенной тематики, съемка собственных фильмов с использованием современных компьютерных программ;
- коллективное обсуждение произведений медиакультуры, например, кульминационных эпизодов с целью развития у аудитории эмоциональной, творческой активности;
- составление рассказов от имени героев (одушевленных или неодушевленных), фигурирующих в медиатексте и т.д.

Студенчество – важная веха в жизни подрастающего поколения, ответственный этап жизни будущего специалиста. Очень трудно представить себе молодого человека, современного студента, не вовлеченного в медиапространство. Можно согласиться с Г.П. Максимовой, которая считает, что «вуз нужно рассматривать как социокультурную систему, смысл которой не ограничивается подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Вуз представляет собой по своей сути форму воспроизводства культурных норм, ценностей и идей, что напрямую соотносится с необходимостью создания университетского медиапространства. Благодаря ему вуз вступает в диалог с молодым человеком, разворачивая взаимосозидательную совместную деятельность» [Максимова, 2006, с. 28].

В современных условиях огромное значение придается качеству высшего профессионального образования, повышению уровня знаний выпускаемых специалистов. Стратегия модернизации отечественного образования

направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной информации, а в способности действовать в различных проблемных ситуациях, осуществляя поиск, отбор и анализ медиаинформации. Поэтому развитие медиакомпетентности студентов выходит на одно из первых мест по значимости в осуществлении высшего профессионального образования.

Особое значение развитие медиакомпетентности имеет в подготовке студентов педагогических вузов, которым в настоящее время для успешного осуществления профессиональной деятельности необходимы не только знания по теории и методике преподавания учебных предметов, педагогике и психологии, но и умения работать с медиаинформацией. Данной проблеме посвящены работы многих отечественных исследователей (Е.Л. Вартановой, Я.Н. Засурского, Н.В. Змановской, Е.В. Мурюкиной, Н.П. Рыжих, Ю.Н. Усова, А.В. Федорова, И.В. Чельшевой и др.). Например, Н.В. Змановская констатирует, что «изучение состояния практики нашей высшей школы показывает несформированность у студентов – будущих учителей – такого качества, как медиаобразованность. Будущие учителя не подготовлены к работе с информацией» [Змановская, 2004, с. 4]. Действительно, в настоящее время медиаобразование осуществляется лишь в ряде российских высших педагогических учебных заведений (Москва, Воронеж, Таганрог, Курган и др.).

В 2002 году учебно-методическим управлением по специальностям педагогического образования Министерства образования РФ утверждена и официально зарегистрирована специализация 03.13.30 «Медиаобразование». Целью данной специализации является подготовка медиакомпетентных педагогов, способных полноценно использовать медиа в учебно-воспитательном процессе. Успешная реализация данной специализации осуществляется на базе Таганрогского государственного педагогического института (факультет социальной педагогики). В рамках специализации будущие педагоги изучают целый комплекс дисциплин, связанных с теоретическими, методическими и практическими аспектами медиаобразования. Среди дисциплин – «Теория медиа и медиаобразования», «Технология медиаобразования в школе и вузе», «Социология медиакультуры», «История медиаобразования» и т.д. Позже данные учебные дисциплины стали неотъемлемой частью учебных планов по подготовке бакалавров магистрантов по целому ряду направлений подготовки. и целом, Включение медиаобразовательного компонента в учебные планы не является случайным, так как он направлен на решение актуальной задачи развития профессиональной медиакомпетентности, определяемой как «совокупность

мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, информационный, методический, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих медиаобразовательной деятельности в аудитории различного возраста» [Федоров, 2007, с. 70] и необходимой сегодня специалисту практически любой области.

Основные положения методики медиаобразования строятся с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и требований к составляющим образовательного процесса, учебные курсы медиаобразовательного направления включают изучение теоретического материала, а также практические занятия, реализация которых предполагает активное использование творческих и игровых заданий на медиаматериале. В результате изучения медиаобразовательных курсов будущие бакалавры и магистры не только приобретают необходимые теоретические знания, но и учатся использовать эти знания в процессе учебной, технологической и научно-исследовательской практики: разрабатывают и апробируют циклы занятий кино- или видеоклубов, юнкоровских кружков, факультативов по медиаобразованию для всех возрастных категорий школьников, используя полный арсенал методов медиаобразования: словесных, наглядных, репродуктивных, исследовательских, эвристических, проблемных, игровых и т.д. Основные организационные формы включают не только знакомство с произведениями медиакультуры, но и обсуждение эстетических, нравственных, философских проблем медиапроизведений; выполнение групповых и индивидуальных игровых, творческих заданий; свободное общение; диспуты; анкетирования; письменные работы (рецензирование, отзывы, сочинения на тему просмотренных фильмов, телепрограмм, статей и т.д.).

Изучение методики медиаобразования открывает будущим профессионалам возможность самостоятельно разрабатывать сценарии медиатекстов на материале телевидения, Интернета, кинематографа, прессы, а затем осуществлять их презентацию в студенческой и школьной аудитории, проводить анализ аудиовизуальных и печатных медиатекстов, в том числе – и педагогической направленности и т. д. В этой связи нам представляется справедливым мнение О.А. Баранова и С.Н. Пензина о том, что «широкое использование произведений художественной кинематографии, передач ТВ, видеозаписей непосредственного педагогического процесса при оптимальном сочетании с традиционными методами обучения и внеаудиторной работой позволяет повысить эффективность процесса обучения, развивать познавательную активность и самостоятельность студентов, прививать интерес к будущей профессии, углублять их эстетическую культуру» [Баранов, Пензин, 2005, с. 155].

Особое значение в контексте изучения медиаобразования имеет развитие аналитических способностей, необходимых современному молодому поколению. К примеру, просмотры и коллективные обсуждения экранных

медиатекстов (фильмов, телепередач, интернетных сайтов) способствуют созданию творческой атмосферы на занятиях, развитию критического мышления и умениям аргументированно оценить медиаинформацию, активизирует познавательный потенциал студентов. Выполнение данного вида игровых заданий позволяет не только констатировать эстетические и художественные медиапредпочтения студентов, но и способствовать более полноценному медиавосприятию, развитию эстетического вкуса аудитории. Полученные знания и практические навыки работы со школьной аудиторией на материале медиа студенты демонстрируют в ходе конкурсных презентаций медиаобразовательных проектов. Этот вид работы позволяет осуществить сравнительный анализ студенческих разработок, способствует выявлению наиболее перспективных моделей и направлений медиаобразования для реализации в условиях современного российского образования.

Профессиональная деятельность будущих социальных педагогов, психологов, организаторов социально-культурной деятельности и молодежных лидеров неразрывно связана с различными социально-педагогическими структурами – школами, учреждениями дополнительного образования, детскими домами, социальными приютами, детскими оздоровительными центрами, общественными организациями и т.п. Поэтому подготовка студентов к использованию игровых форм в процессе медиаобразовательной деятельности должна быть направлена на максимальное использование потенциальных возможностей произведений медиакультуры в организации различных культурно-досуговых мероприятий: конкурсов, игровых программ, ролевых, импровизационных и сюжетных игр на медиаматериале. Эта работа может быть реализована в творческих мастерских, на практических и семинарских занятиях, и направлена на развитие способностей восприятия, эмоционального переживания, воображения, мышления и художественно-эстетической образованности каждого студента, что, как известно, является фундаментом творческой индивидуальности личности, эстетического отношения к искусству, к людям и общественным отношениям, к природе и труду. В связи с этим основные методические приемы медиаобразования с использованием индивидуальных, групповых и коллективных форм работы нацелены на активизацию творческой деятельности на материале медиа, направлены на развитие полноценного восприятия медиапроизведений.

### **1.3. Организационные формы социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры**

Основными организационными формами осуществления социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры выступают медиаклубные, факультативные, студийные, кружковые и др. объединения.

Одним из перспективных медиаобразовательных форм выступают медиаклубные объединения. Большинство современных детских и подростковых клубов самой разной направленности, в том числе и медиаобразовательной, относятся к сфере дополнительного образования школьников и молодежи.

Дополнительное образование представляет собой составную часть системы образования и воспитания детей, подростков, учащейся молодежи, ориентированную на свободный выбор и освоение школьниками дополнительных образовательных программ [Педагогический энциклопедический словарь. 2003, с.76]. В системе дополнительного образования развиваются интересы аудитории к самостоятельной творческой деятельности, осуществляются важные для подрастающего поколения адаптационные процессы, позволяющие жить в современном обществе, проявляя свои способности, чему способствует реализация социальной, рекреативной и досуговой функции, которые выполняют учреждения ДО. Именно в данной сфере последние годы появляются интересные инновации, касающиеся организации детского и молодежного досуга средствами и на материале произведений медиакультуры.

Как известно, «клуб может функционировать как самостоятельное образовательное учреждение и как детское общественное объединение (например, кружок по интересам и пр.). Клубом может быть объявлено любое объединение, включающее даже небольшое количество членов. По направлениям деятельности клубные объединения подразделяются на общественно-политические, научно-технические, художественно-эстетические, спортивные и др.» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с. 122]. Самодеятельные клубы, к которым относят и медиаклубы, создаются в образовательных учреждениях, как, например, в школе, или в клубах по месту жительства.

Прообразом детских клубов в России в начале XX века были детские площадки, «детские собрания», кружки, детские объединения при педагогических обществах, скаутских организаций и др. После 1917 года клубы для детей перешли в ведение органов народного образования. В 20-е гг. XX столетия создавались так называемые школы-клубы, которые были призваны решать задачи обучения одновременно с общим творческим развитием детей. В форме детских клубов были созданы первые Дома пионеров.

Киноклуб как учреждение социокультурной деятельности имеет давнюю историю. Первые киноклубы появились в России в 1925 году. Они были образованы Обществом друзей советского кино (ОДСК). ОДСК возглавлял Ф.Э. Дзержинский, выбранный в 1921 году председателем Комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК, а после его смерти - Я. Рудзутак. В Центральный совет входили С. Эйзенштейн, Д. Вертов, Э. Тиссэ и другие видные деятели киноискусства. Работа киноклубов разворачивалась во

многих городах страны (Москва, Петербург, Киев и др.) и приобретала массовый характер. Общество Друзей Кино разработало собственный устав, совет, который являлся его центральным органом, выпускало свою газету «Кино». Итоги мероприятий, проводимых кинолюбителями, публиковались на страницах газет и журналов, где регулярно проводилось анкетирование кинозрителей. К концу 20-х годов ОДСКФ стало самым массовым объединением в области культуры в стране, а к 1930 году количество его членов составляло около 110 тысяч человек [Федоров, Чельшева, 2002, с. 43].

В кинолюбных объединениях («ячейках ОДСК») для учащихся школ проводились так называемые киноуроки и киноутренники. Посещение этих мероприятий было обязательным для всех без исключения учащихся, так как они завершали изучение учебной темы и использовались для закрепления пройденного учебного материала. Школьники приходили в кино (или в театр, который являлся базой для просмотра фильма, при этом к данной базе прикреплялось несколько школ) в организованном порядке. Киноуроки состояли из нескольких этапов:

- вступительное слово лектора. На этом этапе закреплялась учебная тема;
- демонстрация фильма, во время которого лектор комментировал происходящее на экране;
- после просмотра фильма - закрепление пройденного материала в школе [Федоров, Чельшева, 2002, с. 46].

Разработкой киноуроков занималось ОДСК совместно с методистами, учителями, лекторами. После составления разработки киноурока его необходимо было обязательно «утвердить» на кинокомиссии органов народного образования. При этом разрабатываемые программы подразделялись по учебным предметам, темам, разделам и т.п. Среди детей, регулярно посещающих киноутренники, формировался актив, члены которого организовывали дежурство в читальнях, издавали свою стенгазету с рецензиями на увиденные фильмы и зарисовками, помогали педагогам проводить беседы, работали в кинокружках.

Большое значение в работе кинолюбных придавалось развивающим особенностям кино. Детям предлагались различные задания, развивающие память и воображение, например, провести устные аналогии к сценам из фильма, воссоздать какие-либо моменты картины и др. [Федоров, Чельшева, 2002, 50] Большое внимание уделялось лекциям, предварительной подготовке аудитории к восприятию кинофильмов.

С 1932 года работа ОДСКФ (тогда уже «Общества за пролетарское кино и фотографию») была практически сведена на нет. Количество кинолюбных резко сократилось. В 1934 году это общество было ликвидировано. Дальнейшая история развития кинообразования на протяжении почти трех десятилетий показала, что киноискусство и кинообразование состояли на

службе у идеологии и политики, выполняя роль иллюстративного материала в образовании [Чельшева, 2006, с. 50].

Лишь в 60-х годах XX века киноклубы и кинокружки в России начали возрождаться. Киноклубы, став центром общения для школьников и молодежи, способствовали совместному творчеству, развитию эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений. Они позволяли осуществлять просмотр значительных в художественном отношении фильмов, а также тех, которые вызвали наибольший резонанс в обществе; развивали самостоятельное мышление юных кинозрителей. В 1961 году был открыт первый московский Центральный клуб друзей кино (КДК). В московском клубе «Красный текстильщик» открылся специальный кинотеатр для КДК. Постоянно работающая информационная группа знакомила членов группы с новостями кино.

В 60-70-х годов киноклубы представляли собой «самодеятельные, активные объединения людей, стремящиеся обогатить свои знания об искусстве, научиться разбираться в его творческих проблемах, понимать и ценить идейно - художественные достоинства фильмов, использовать кино как могучее средство познания жизни, мощное оружие политического и эстетического познания. Киноклубы являются высшей степенью по сравнению со школьными кинотеатрами. В школьном кинотеатре работа ограничивается проведением бесед перед сеансом, обсуждением фильмов и сообщением элементарных сведений об искусстве. Киноклуб предусматривает систему формирования художественных вкусов своих членов, их умения творчески самостоятельно мыслить. В его составе нет пассивных наблюдателей» [Баранов, Пензин, 2005, с. 44]. Основными формами работы киноклубов тех лет были беседы, лекции, просмотры и обсуждения фильмов, встречи с деятелями кинематографа, выставки художников и т.д.

Киноклубное движение в стране стало своеобразным досуговым центром для школьников и молодежи: оно удовлетворяло потребность молодежи в общении, в совместном творчестве, в развитии эстетического вкуса и восприятия кинопроизведений. О.А. Баранов, говоря о задачах, стоящих перед киноклубом, выделял прежде всего организацию творческой деятельности, совершенствование «художественной культуры, развитие эстетического вкуса» [Баранов, 1979, с. 42]. Кроме того, в 60-е годы XX столетия выход любого фильма в кинотеатрах был событием в жизни людей, так как видеотехника и домашний просмотр кинофильмов, за исключением телевидения были еще недоступны массовому зрителю. Поэтому учащихся школ и молодежь очень привлекала возможность ознакомиться с новинками отечественного и зарубежного кинематографа, которые демонстрировались в основном в киноклубных объединениях.

Таким образом, киноклубы решали одновременно ряд задач:

1) позволяли осуществлять просмотр значительных в художественном отношении фильмов, а также тех, которые вызвали наибольший резонанс в обществе;

2) стали местом проведения досуга, своеобразным клубом по интересам для школьной аудитории;

3) развивали критическое мышление, художественный вкус, эстетическое восприятие аудитории и т.д. [Челышева, 2006, с. 73].

В 1965 году съезд Союза кинематографистов принял решение оказывать помощь и поддержку киноклубному движению. Была создана комиссия при Союзе кинематографистов по работе с КДК, разработан устав и учебные программы, методические материалы. Впервые представители 36 киноклубов из разных городов страны собрались на международном кинофестивале в Москве в 1967 году.

К началу 70-х годов киноклубы появлялись в разных регионах страны. Например, в Курганской области существовал целый ряд киноклубов, участники которых рассказывали об интересных фильмах в районной газете, в радиопрограммах, в кинотеатрах. Воронежский городской киноклуб был открыт при кинотеатре «Пролетарий», где собирались студенты, преподаватели, все любители кино. В рамках работы киноклуба проводились кинопанорамы, ретроспективные показы, встречи с деятелями кинематографа и т.п. Со временем клубы обрастали филиалами, которые открывались при внешкольных учреждениях, вузах; было организовано несколько киноуниверситетов, главными задачами которых на данном этапе были организация коллектива, подготовка кинопедагогов и т.д. Таким образом, работа по кинообразованию велась в нескольких направлениях, которые один из основателей клуба С.Н. Пензин охарактеризовал следующим образом: «первое - кинолектории для старшеклассников и для учащихся ПТУ; второе - ведение «Основ киноискусства» в классах с педагогической специализацией; третье - факультативы для студентов пединститута и университета; четвертое - кинокурсы для учителей» [Пензин, 1987, с. 119].

Несмотря на все возрастающую популярность киноклубного движения в эти годы, многие киноклубы сталкивались с рядом трудностей. В.А. Монастырский, характеризуя деятельность киноклубов конца 60-х, отмечает, что зачастую в правовом отношении киноклубы были совершенно незащищенными и зависели от интеллектуального уровня и настроения любого чиновника, который мог просто «запретить киноклуб как «идейно вредный» [Монастырский, 1999, с. 104]. Кроме того, возможности киноклубов существенно ограничивал недостаток киноаппаратуры, оборудованных помещений, слабая поддержка органов народного образования и кинопроката. Один из активных кинопедагогов О.А. Баранов отмечает, что в 60-е годы XX века у киноклубов «нет ни базы, ни организационной системы, ни методического центра. Нет специальных фильмов по истории кино, нет квалифицированных лекторов, руководителей киноклубов. Отделения Бюро

пропаганды Советского киноискусства, существующие в крупных городах, не в состоянии удовлетворить запросов многомиллионной аудитории зрителей» [Баранов, 1979, с. 46].

Сегодня, когда политический аспект деятельности кино клубов утратил всякую актуальность, стала еще более очевидной культурно-эстетическая и коммуникативная природа кино клубных объединений.

К началу нового тысячелетия кино клубы и кино кружки сохранились, как правило, только в крупных городах (Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Рязань, Новосибирск, Воронеж, Самара, Ростов и некоторых других). «Большинство кино клубов сначала перешло на видео, что после короткого бума посещаемости неизбежно привело к резкому сокращению аудитории, в рядах кино клубного движения остались только подлинные энтузиасты» [Федоров, 2001, с. 78]. Трудности, связанные с крайне слабым финансированием школ и особенно внешкольных учреждений повлияли не лучшим образом на дальнейшее развитие и существование в целом кино клубных объединений.

Несмотря на то, что количество кино клубов и кружков по стране сократилось до нескольких десятков, они в современных условиях даже в большей мере отвечают сути кино клубного объединения как сообщества единомышленников, хорошо знающих друг друга и регулярно общающихся на почве общих интересов и связанной с ними совместной деятельности. Структура современных медиа клубов значительно изменилась: кроме кинематографического материала, на котором строилась деятельность кино клубов, современные медиа клубы широко используют возможности различной медиатехники: DVD, видео, компьютеров и т.д.

Современные исследователи (О.А. Баранов, С.Н. Пензин, А.В. Федоров и др.) выделяют возрастание уровня притягательности представителей медиа клубного движения. Данный фактор связан, прежде всего, со значительным ростом зрительского опыта современных школьников, которых уже не удовлетворяет простая демонстрация новых фильмов. В медиа клубе их привлекает возможность поделиться своим мнением, обсудить понравившийся медиатекст, пообщаться с единомышленниками, разделяющими интерес к медиа и т.д. «Социальная значимость медиа клубного движения проявляется в ощущении себя частью «культурного сообщества», в возможностях самореализации и творческой коммуникации, что способствует активизации творческих потребностей, социального самосознания, культурно-эстетического развития» [Цветаева, Марченков, 2001, с. 15].

Именно поэтому среди основных форм работы современных медиа клубов – не только просмотры высокохудожественных фильмов, но и их обсуждения, дискуссии, конкурсные программы, викторины, выполнение творческих и игровых заданий на медиаматериале и т.д. Современные медиа клубы являются центрами досуга и развития школьников, студентов и

людей старших поколений, так как здесь задействованы возможности кинематографа, видео, ТВ, любительской киносъемки и т.д. Методика работы современных медиаклубов описана в работах таких исследователей как О.А. Баранов, С.Н. Пензин, А.В. Федоров, Н.Ф. Хилько и других. Таким образом, медиаклуб является сегодня одной из перспективных форм медиаобразования школьников, имеющей методическую базу и большой опыт работы с учащимися.

Организация социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры традиционно осуществляется и на факультативных занятиях. Факультатив – одна из форм обучения, «направленная на расширение научно-теоретических знаний и практических навыков учащихся, развитие их познавательных интересов и творческих способностей. Факультативные занятия проводятся по специальным программам, организуются по выбору и желанию учащихся» [Коджаспиров, 2001, с. 158]. Особенностью факультативных курсов различных направлений является то, что их программы носят ориентировочный характер, учителя самостоятельно могут составлять оригинальные, авторские программы. Учащиеся зачисляются в группы для изучения факультативных курсов по желанию.

Первые факультативы на медиаматериале (преимущественно-кинематографическом) в отечественной школе появились в начале 70-х годов XX века. Они были призваны способствовать полноценному восприятию киноискусства, учили анализировать фильм как художественное целое, формировали зрительскую культуру школьников и т.д.

Первая факультативная программа по кинообразованию «Основы киноискусства» увидела свет еще в 1974 году [Челышева, 2006, с. 130]. Данный факультативный курс являлся частью системы эстетического образования и опирался на основные положения эстетики (содержание и форма, сюжет, композиция и т.д.), на основы изобразительного искусства, театра, музыки. Основной задачей кинообразовательных факультативов являлось «научить школьников ориентироваться в современном киноискусстве и руководствоваться при оценке экранного произведения правильными эстетическими критериями, способствовать развитию творческих способностей, мышления, воображения, пытливости учащихся» [Челышева, 2006, с. 132]. В программу были включены различные виды творческих заданий: сравнение сценария и фильма, этюды-рассказы о событиях, происходящих в фильме от имени одного из героев, свой вариант финала фильма, составление сценария фрагментов, конкурс рецензий, викторины, конкурсы, экскурсии на киностудии, выпуск стенгазет, встречи-конференции, посвященные мастерам кинематографа и т.п.

Работа с фильмами в киноклубах и кинофакультативах строилась следующим образом: учащимся предлагались проблемные вопросы перед просмотром фильма, который затем обсуждался в ходе дискуссии после

сеанса. Также использовались такие формы работы, как комментированный просмотр, рецензирование фильмов, выполнение игровых и творческих заданий и др. Известный исследователь в области российского кинообразования, И.С. Левшина выделяла следующие основные формы работы с киноматериалом:

- просмотр фильма с учителем;
- рассказ учителя о фильме до просмотра (создание необходимого настроения, социально-психологической установки);
- общая беседа после просмотра фильма (активизация воссоздающего воображения зрителя, определение наиболее значимых моментов киноленты);
- игровые формы (кино-КВН, киновикторины, турниры, аукционы)-особенно в работе со школьниками среднего возраста;
- дискуссия после демонстрации фильма (особенно со старшими школьниками) [Левшина, 1984, с. 19].

Однако факультативы гуманитарного цикла (включая и кинофакультативы), по мнению Ю.М.Рабиновича, не смогли выполнить в полной мере свои задачи вследствие многих причин. Среди них можно выделить следующие: педагоги использовали факультативные часы для «подтягивания» неуспевающих учеников; программы факультативов были слишком сложными, не учитывающими возрастных особенностей учащихся; занятия проходили однообразно, напоминая обычные уроки; отсутствовал комплексный подход (что, как известно, привело к разрозненности всей системы медиаобразования) [Рабинович, 1990, с. 35]. Слабым звеном кинофакультативов стала и недостаточная осведомленность учителей по вопросам кинообразования, неразработанность методики и др.

В современных социокультурных условиях перед медиаобразовательными факультативами открываются большие образовательные и развивающие возможности. Они позволяют совершенствовать знания школьников как в предметных областях, так и в области медиа, способствуют выработке культуры освоения медийного пространства, развивают социальную активность. Кроме того, в процессе факультативных занятий учащиеся получают возможность развивать собственную индивидуальность, самостоятельность мышления, способности, медиавосприятие, интерпретацию и анализ структуры медиатекста, получать новые знания о медиакультуре в целом.

Как свидетельствует история отечественной медиапедагогики, киноклубы, кинофакультативы, а также школьные кинотеатры были призваны способствовать решению целого ряда задач социокультурного развития личности, связанного с медиаобразованием: знакомили с теорией и историей киноискусства; развивали киномышление; формировали зрительский опыт, культурно-художественные потребности; способствовали нравственному и эстетическому развитию, повышению общего культурного уровня и т.д. Их деятельность была тесно связана с целями и задачами всей системы

образования и воспитания. Неслучайно многие исследователи в тот период связывали продуктивность кинообразования с интеграцией кино клубных, кинофакультативных и других кинообразовательных объединений.

Оптимальная форма структуры кинообразования впервые была сформулирована О.А.Барановым. Он выделил следующие подразделения: познавательные (кинокружок и кинофакультатив); организационно-технические (фотографы, осветители, киномеханики и т.д.); исследовательские и пропагандистские (киномузеи, кинобиблиотеки; руководители кружков, лекторы и т.д.); творческие (художники, сценаристы, персонал киностудии) [Баранов, 1979, с. 57].

Продуктивность данного подхода подтвердил известный в истории российского кинообразования «Тушинский эксперимент», проходивший в первой половине 80-х в Москве (район Тушино). В рамках его проведения ставились задачи знакомства с теорией кино, анализа фильма как произведения искусства, формирования навыков киновосприятия и совершенствования восприятия других видов искусства, в том числе литературы и т.д. Данные задачи комплексно решались кино клубом, кинофакультативом, уроками литературы, истории, обществоведения. В ходе проведения экспериментальной работы была разработана тематическая программа просмотров фильмов в кино клубе или кинотеатре, в ходе которых школьники получали знания о кинематографе. «После очередного тематического просмотра работа продолжалась на классном часе для всех учащихся, на факультативе для желающих, особенно заинтересованных искусством кино. Полученные на занятиях клуба теоретические сведения углублялись в практике анализа очередного фильма, а также при рассмотрении смежных с литературой понятий: художественный образ в кино и литературе, содержание и форма в произведениях кино и литературы, понятие о композиции, жанрах и пр.» [Усов, 1982, с. 35]. А.В. Федоров считает, что «интеграция кино клубных и факультативных занятий позволяла достичь значительных результатов в медиаобразовании, так как факультатив являлся своеобразной локальной эстетической средой, обладающей информационно-просветительским и творчески-преобразовательным воздействием на школьную молодежь. Она, в свою очередь, вписывается в широкую эстетическую среду - быт, жилье, ... различные пласты культуры. Между этими двумя измерениями эстетической среды - локальной и широкой - должны возникать определенные созвучия, переплетения, в которых элементы художественные и внехудожественные создают новое, действенное, взаимодополняющее, воспитывающее единство» [Федоров, 2001, с. 64].

Одной из актуальных форм организации социокультурной деятельности на материале медиакультуры продолжают оставаться студии и кружки, объединения по интересам.

Медиаобразование в работе кружков и студий – одно из традиционных направлений в нашей стране: первые такие объединения начали возникать

еще в первой половине XX века. Например, объединения по интересам на материале кинематографа являлись одной из форм кинообразования в 20-е – 30-е годы XX века. Кружки юных кино- и фотолюбителей активно создавались при школах, Дворах пионеров и школьников, в учреждениях дополнительного образования, станциях Юных техников и т.д. Материальную поддержку кинолюбительству предоставляли профсоюзные и партийные организации. Многие кинолюбители отправлялись в экспедиции для съемок отдаленных уголков страны с профессиональными операторами Совкино, приобретая ценный опыт для будущей работы. Кинолюбители освещали текущие события на производстве, в сельском хозяйстве, репортажи местной хроники выпускались регулярно и использовались во всесоюзных и местных киножурналах, а также демонстрировались на появившихся в то время коммерческих сеансах. Кроме работы над фильмами-хрониками в кружковых объединениях была организована и кинопросветительская работа: лекции, кинорейды, выставки и т.д. Для овладения основами любительской киносъемки и работой над фильмом в Москве были открыты сценарные курсы, где вели занятия П. Бляхин, Н. Зархи, А. Ромм, В. Пудовкин и др.

В послевоенные годы был проведен ряд детских кинолюбительских конкурсов, на которых были представлены документальные, мультипликационные, игровые, научно-популярные киноленты, а также «кинопортреты», киноочерки и т.д.: Детское кинотворчество стало популярным видом внешкольного образования. Работа над кинолентами требовала от детей разнообразных знаний, причем не только кинематографических, но и технических, литературных, искусствоведческих и т.п.

В 50-е годы на базе кинокружков открылись первые детские киностудии. Например, в Ярославле была создана студия «Суррогат-фильм», где занимались дети разных возрастов. Эта студия неоднократно представляла свои работы на различного рода конкурсах и фестивалях. Работа кинокружков, а позже – и детских киностудий регулярно освещалась в ежегодниках кино, газетах и журналах. Вообще, 1957-1959 годы принято считать периодом организационного становления кинолюбительства в стране.

В период 70-80-х годов детские кинолюбительские объединения продолжали свою деятельность. Например, в 1977 году состоялся 1-й Всесоюзный фестиваль детских любительских фильмов, где демонстрировалось 27 фильмов, представленных 15 киностудиями, хотя любительских киностудий в стране было гораздо больше.

Интересен опыт ярославской народной киностудии «Юность» под руководством Р. Юстинова, в которой занималось более двухсот школьников разных возрастов. При этой киностудии функционировал фотоклуб, в котором насчитывалось около семидесяти школьников-фотолюбителей. Кроме того, были организованы курсы юных киномехаников, после окончания которых подростки имели возможность работать в сельских клубах и домах культуры.

С работой этой киностудии связан и «Клуб друзей кино», руководимый Н.Н. Юстиновой, семейные киностудии, работающие при филиале «Солнышко», где было задействовано порядка тридцати семей. «Юность» имела в наличии более ста кинокамер и работала в самых разных жанрах кино.

В 70-е годы деятельность детских кинокружков и киностудий была неоднократно представлена на различных тематических конкурсах и фестивалях, посвященных достижениям науки, техники, производства и т.д. Например, на тульский фестиваль в 1974 году, где участвовали учащиеся средних учебных заведений и студенты, было представлено около шестисот любительских кинолент, лучшие из которых были отобраны для Главкинопроката.

В конце 70-х появились так называемые «Спутники» детских кинолюбителей (дочерние, подшефные кинокружки). В 1974 году в целом по стране насчитывалось пять тысяч любительских киностудий, в работе которых принимало участие около шестидесяти тысяч человек (ими снято свыше трех тысяч кинолент). К началу 80-х существовало уже более 11 тысяч любительских кружков и киностудий. Количество кинолюбителей насчитывало около 2 миллионов. К 1985 году в России существовало 211 кинолюбительских кружков и киностудий. Важной заслугой кинолюбительских киностудий и объединений являлось привлечение школьников к совместной творческой деятельности: «Ребята неминуемо включатся в этот процесс с огромным увлечением, тем более, что процесс создания фильма, пусть даже самого примитивного, требует дарований и знаний разносторонних, и буквально все, от признанных эрудитов до ребят, ставших давно притчей во языцех на всех педсоветах, - все без исключения ребята могут в этом процессе ... найти свое вполне уважаемое, вполне достойное место» [Кабо, 1978, с. 144].

В то же время, довольно острым оставался вопрос о квалифицированных руководящих кадрах для детских кружков и любительских киностудий. Нехватка квалифицированных кадров особенно остро ощущалась в сельских и отдаленных районах. Их подготовкой занимались специально открывшиеся факультеты и отделения при институтах искусств и культуры, не в полной мере удовлетворявшие запросы кинолюбительского движения. В такой ситуации большие надежды возлагались на факультеты общественных профессий, имеющиеся во многих вузах, в том числе и педагогических (Красноярск, Москва, Ленинград, Таганрог и т.д.).

До начала 90-х Союз кинематографистов представлял отечественное кинолюбительское движение в Международном союзе непрофессиональных кинематографистов, входящем в состав Комитета по кино и телевидению ЮНЕСКО. Профсоюзные организации оказывали активную поддержку кинолюбительству, но с распадом Советского Союза эта поддержка фактически сошла на нет. Кинолюбители полностью перешли на современную видеоаппаратуру, а «8-ми и 16-ти миллиметровая киноплёнка практически

перестала производиться и поступать в продажу в российские магазины» [Федоров. 2001, с. 78], аппаратура, имевшаяся в наличии у кинолюбителей, уже давно устарела.

С переходом на новые видеотехнологии, кинолюбительство в нашей стране стало вновь возрождаться. В работе современных кружков, как правило, используются не только медиаобразовательные возможности такого искусства как кино, но и возможности других медиа. К примеру, медиакружок на материале таких медиа как кино, фото, пресса, Интернет и т.д., в современных условиях представляет собой объединение, которое не только занимается техническим творчеством (изучает фотоаппаратуру, технологию создания компьютерных газет и журналов, овладевает искусством киносъемки и т.д.), но и отвечает основным задачам медиаобразования:

- «обучение «грамотно» читать медиатекст;
- развитие способностей к восприятию и аргументированной оценке информации;
- развитие самостоятельности суждений, творческого воображения, критического мышления, предпочтений, эстетического вкуса;
- интегрирование знаний и умений, получаемых на различных учебных занятиях в процессе восприятия, анализа и творческой деятельности» [Федоров, 2001, с. 36].

Школьники, занимаясь в таком кружке, учатся не просто «читать» ту информацию, которая передается автором произведения медиакультуры, но и понимать, оценивать художественные и эстетические достоинства того или иного медиапроизведения, отношение автора работы к тому, что изображено на экране и т.д. Обсуждение медиапроизведений (любительских и профессиональных) развивает способности к восприятию и аргументированной оценке медиаинформации. В процессе обсуждения учащиеся не просто рассказывают друг другу и педагогу о своих впечатлениях, но и учатся общаться, вести диалог. Таким образом, анализ и обсуждение произведений медиакультуры может способствовать улучшению микроклимата в детском творческом коллективе. Кроме того, в процессе кружковых занятий учащиеся могут обобщить знания, получаемые на уроках. Например, знания по химии (изучая процесс проявки, печати фотопленки), истории (при знакомстве и обсуждении фотографий, кинофильмов, созданных по мотивам исторических событий или материалы хроники), литературы (сочиняя истории к той или иной фотографии, телепрограмме, кинофильму) и т.д.

#### **1.4. Подготовка студентов к организации социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры**

Процесс подготовки студентов к осуществлению социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры тесно связан с

использование творческих заданий, игровой, проектной и конкурсной деятельностью.

Творческая деятельность является необходимым компонентом здоровой и гармоничной жизни человека. Отношение к любому делу творчески помогает преодолевать трудности, добиваться цели. И одной из главных задач педагога является признание за каждым учеником способностей к творчеству. Только в этом случае можно говорить о воспитании развивающейся личности.

Творчество, понимаемое как «деятельность, направленная на создание существенно нового; как процесс, включенный в постановку и решение проблем, нестандартных задач; как форма познания действительности» [Левин, 1989, с. 12], рассматривается в контексте развития личности как совокупность отдельных свойств (смелость, оригинальность, критичность мышления, независимость и др.). В.И. Андреев считает, что для творческого типа личности характерна «устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально и лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности» [Андреев, 1988, с. 58].

В основе творчества лежат потребности, стремления и желания. Если окружающая жизнь не ставит перед человеком задачи, если привычные и наследственные его реакции вполне уравнивают его с окружающим миром, тогда нет никакого основания для возникновения творчества.

Широкое распространение в практике медиаобразования получили идеи творческого развития личности С. Френе. Исходя из его утверждения, что мышление ребенка определяется формулой: «мыслить - значит делать», многие специалисты считают, что школьники непременно сами должны участвовать в творческом процессе создания аудиовизуальных материалов (создании фильмов, подготовке репортажей, проведении анкетных опросов, интервью и т.д.).

В самом деле, опыт медиаобразовательной деятельности с школьниками и студентами, свидетельствует о том, что занимаясь медиатворчеством, аудитория развивает свои способности, реализует собственные потенциальные возможности, расширяет знаниевую базу. Вместе с тем, творческая деятельность детей средствами и на материале медиакультуры – достаточно сложный процесс, требующий от педагога тщательной подготовки и хорошего владения различными технологиями на материале произведений медиакультуры.

Применение игровых и творческих заданий позволяет широко использовать в практической медиаобразовательной деятельности игровые и творческие формы работы: конкурсы, викторины, тренинги и т.п.

К примеру, конкурсы, турниры, олимпиады представляют собой соревновательные формы приобщения студентов к медиаобразовательной

деятельности. Творческие задания и упражнения на медиаматериале активно включаются в ход игр, викторин или конкурсных программ. Проводятся они как своеобразная проверка широты знаний аудитории. В целом, любое творческое дело, задание, упражнение, игра и т.д., должно способствовать самовыражению, а для этого любая разумная идея, предложение, исходящее не только от ведущего, но и от участников, должны быть услышаны, и по возможности приняты педагогом и аудиторией. Привлечение аудитории к совместному творческому процессу способствует развитию умений работать в команде, реализации творческих способностей всех присутствующих. Для этого каждый участник занятия должен найти свое место как на подготовительном этапе выполнения задания, так и в его презентации, где он получает возможность стать художником, сценаристом, болельщиком, оформителем, костюмером, ведущим и т.д. В процессе медиаобразовательных занятий на аудиовизуальном материале довольно продуктивной формой творческой работы является создание телевизионных или кинематографических мини-сценариев. В процессе их подготовки используется весь арсенал художественных средств, который воплощается затем в постановках собственных «фильмов» и «телепрограмм». При практической реализации сценарных разработок возможна организация ситуативных игр: «Биржа труда» (подбор кандидатур на роли телеведущих, актеров, репортеров и т.п.), «Теленовости» (конкурс ведущих, подготовка материалов для «выпуска новостей» и т.п.), «Репортаж с места событий» (развитие умения интерпретировать различную информацию), «Рекламная пауза» (презентация «собственной продукции», подготовка рекламных роликов), «Ток-шоу» (работа в микрогруппах по созданию небольших авторских ток-шоу) и др.

Кроме того, творческое самовыражение становится возможным при применении такой техники как арт-терапия. Основная цель арт-терапии состоит в развитии самовыражения и самопознания через искусство; в развитии способностей к конструктивным действиям с учетом реальностей окружающего мира. Важнейшим принципом данной технологии является безусловное принятие и одобрение всех продуктов творческой деятельности независимо от их содержания, формы и качества. Главная функция педагога в процессе осуществления арт-терапии состоит в облегчении реализации эмоционального состояния в созданном продукте изобразительной деятельности и подразумевает эмоциональную поддержку участников в процессе творческой деятельности.

Техника арт-терапии тесно связана с искусствами, к которым относят и медиаискусства. Данная форма работы возникла в 30-е гг. XX в. В современных условиях при использовании арт-терапии используются разнообразные занятия художественно - прикладного характера (коллажи, лепка, рисование, изготовление мозаики, всевозможные виды поделок и др.).

Например, после просмотра мультфильма, аудитории предлагается проиллюстрировать его при помощи рисунков, поделок, коллажей.

Широко известно, что рисунки - это своеобразная проекция внутреннего мира человека. Они выступают средством усиления чувства идентичности, помогают лучше узнать себя и реализовать свои способности. Неслучайно в методике медиаобразовательных занятий широко применяется техника рисунка при выполнении различных творческих заданий. Скажем, воссоздавая кадры из любимого фильма на бумаге, ребенок не просто передает содержание картины или эпизода, но и собственное отношение к героям, событиям.

В творческих играх, наиболее близких по своей сущности к ролевым, активность участников направлена на выполнение замысла, развитие сюжета. При этом активное развитие фантазии и воображения, которое происходит посредством творческой деятельности вообще, и творческой игры - в частности, играет важную роль в расширении кругозора учащихся. Таким образом, творческие игры обеспечивают ребенку новую позицию - исследователя, творца, вовлекают в поисковую деятельность. Именно такие игры вызывают интерес, будят смекалку, воображение.

Организация социокультурной деятельности на материале произведений медиакультуры основывается на следующих принципах:

- отсутствие принуждения любой формы при включении в игру. Именно позитивное настроение поддерживает взаимопонимание и взаимовыручку участников конкурса или игры;

- принцип развития игровой динамики реализуется через правила игры, которые, в зависимости от организации могут стимулировать развитие игрового сюжета, а могут создавать и монотонность, однообразие;

- принцип поддержки игровой атмосферы реализуется в поддержке чувств и эмоций участников;

- принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности предполагает перенос основного смысла игровых действий в реальный жизненный опыт;

- принцип перехода от простейших игр к сложным игровым формам: постепенное углубление разнообразного содержания игровых заданий и правил - от игрового состязания к игровой ситуации, от подражательства к игровой инициативе и т.п.

Общим признаком игровой деятельности, как известно, является добровольная и свободно выбранная деятельность, способная доставить большое удовольствие всем ее участникам. В творческих играх на материале медиа активность участников направлена на выполнение замысла (например, сценарной разработки фильма), развитие сюжета (процесс его съемки) и т.д.

Увлечение творчеством на материале медиакультуры дает возможность аудитории участвовать в совместной творческой деятельности, общаться с единомышленниками; открывает перспективы, связанные с демонстрацией своих творческих работ на выставках, конкурсах и т.д. Кроме того, «творческие достижения статически не связаны с учебной успеваемостью в

школе. Поскольку школьная программа строго регламентирована, детское и юношеское творчество гораздо полнее и ярче проявляется вне класса, в кружках или сфере досуга» [Дудецкий, 2000, с. 28]. Следовательно, занятие творческой деятельностью на материале медиа может способствовать привлечению к социокультурной деятельности тех детей и представителей молодежи, которые в силу не очень высоких показателей успеваемости, имеют ограниченный доступ к различным формам внеучебной деятельности (таких, как факультативы, научные общества и т.д.).

Вариативность, возможность целостного или фрагментарного использования творческих заданий на медиаматериале, широкий диапазон применения (школы, вузы, учреждения дополнительного образования и т.д.) открывают широкий простор для творчества педагогов. В частности, в методике медиаобразования активно применяются технологические методы и приемы развития критического мышления, технологии активного обучения (включающие методы, стимулирующие познавательную деятельность), интерактивные игровые технологии и др.

Под интерактивным обучением понимается «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.107]. По мнению Т.С. Паниной, интерактивное обучение представляет собой «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем» [Панина, 2006, с.8].

В процессе интерактивного обучения все его участники - активные исследователи, участвующие в творческом поиске. Данные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и учитель, и учащиеся могли учить чему-то друг друга и быть соисследователями» [Мастерман, 1993, с. 23].

Среди основных принципов интерактивного обучения в медиаобразовательном контексте можно выделить диалогическое взаимодействие участников учебного процесса, работу в группах на основе кооперации и сотрудничества, игровую и тренинговую организацию работы с медиапроизведениями. В соответствии с основными принципами формы и методы медиаобразовательного процесса можно представить следующим образом:

- дискуссионные: диалог, групповые и коллективные дискуссии, обсуждение произведений медиакультуры, анализ ситуаций и т.п.;

- игровые: литературно-имитационные, театрализованно-ситуативные, изобразительно-имитационные и др. игровые задания на медиаматериале;
- тренинговые, включающие дискуссионные и игровые формы работы на медиаматериале.

Интерактивное обучение построено «на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [Педагогический энциклопедический словарь, 2003, с.107]. Основным источником познания становится опыт учащихся, при этом педагог не предлагает готовых решений, а побуждает аудиторию к поиску необходимой информации, ведь «для того, чтобы научить учащихся мыслить критически, преподаватель сам должен стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, со-знанию...» [Как развивать критическое мышление..., 2005, с. 40]. Таким образом, сотворчество, диалог, интеракция позволяют участникам образовательного процесса – и учащимся (студентам), и педагогу активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться информацией при решении проблем в процессе дискуссионных, игровых и тренинговых занятий.

Диалогическое взаимодействие, как известно, является одним из основных принципов интерактивного обучения. Диалог предполагает активный обмен информацией, является совместной творческой деятельностью, обладающей огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «в проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексии и самореализацию личности» [Галицких, 2004, с. 18]. Необходимым условием успешности диалога становится готовность к нему и ученика (студента), и самого педагога. Организация диалогического взаимодействия предполагает серьезную работу, требующую от педагога открытости, преодоления собственных стереотипов, толерантности, позитивного принятия личности каждого ученика.

В.В. Сериков выделил следующие условия введения учащихся в ситуацию диалога:

- «определение готовности учащихся к диалогическому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения;
- выявление «опорных мотивов», т.е. волнующих учащихся вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога;
- переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов;
- продумывание различных вариантов развития диалога;
- проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент, критик», «эксперт» и т.п.);

- предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора» [Сериков, 1996, с. 27].

Все более активное применение интерактивных форм и методов работы с медиаинформацией связано с целым рядом факторов. Во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний об изучаемом медиапроизведении и его авторах, активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного их использования в дальнейшей учебной деятельности. Во-вторых, интерактивные методы способствуют повышению мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы, творческого поиска. Это способствует поисковой активности аудитории, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества. Безусловно, данные позиции наряду с возможностями освоения нового опыта деятельности, общения, окружающей действительности способствуют результативности и эффективности интерактивного обучения.

Одним из примеров интерактивной формы работы с произведением медиакультуры может служить метод творческих медиапроектов. Медиаобразовательные проекты выступают важным средством активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств студентов. Метод проектов, ориентированный на исследовательскую деятельность студентов, направлен на применение уже полученных и освоение новых знаний о медиакультуре. Проектная деятельность на материале медиа позволяет студентам стать активными участниками учебно-воспитательного процесса, способствует умению работать в коллективе. Эффективность проектных методик в медиаобразовании по мнению А.В. Спичкина обусловлена следующими причинами:

- проектные методики личностно-ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;
- обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;
- наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель - ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения [Спичкин, 1999, с. 32].

Педагог в работе над проектом оказывает аудитории помощь в поиске информации, является одновременно и источником информации, и координатором работы учащихся. Его важной задачей становится поддержка и поощрение аудитории, активизация ее творческой деятельности. Данные позиции, как нам кажется, являются справедливыми не только для профессионального, но и для школьного обучения, для сферы дополнительного образования, решающей важную проблему организации

досуга, в процессе которой реализуется личностное развитие и творческое самовыражение подрастающего поколения.

Работа над творческими медиаобразовательными проектами может включать в себя такие виды проективной деятельности как создание и творческое воплощение собственных медиапродуктов (фильмов, газет, рекламных роликов и т.д.), разработку сценариев мероприятий (факультативных, кино клубных занятий) для учащихся разных возрастных категорий и т.п. Перед тем, как перейти к практической реализации проектов, аудитории могут быть предложены следующие проблемные вопросы:

- для какой целевой аудитории будет готовиться тот или иной медиаматериал (фильм, презентация, выпуск газеты, журнала, радиопередачи и т.д.);

- какие цели и задачи ставит перед собой автор (группа авторов) проекта;

- какие основные приоритеты и идеи будут заложены в его основу и т.д.

Таким образом, подготовка медиаобразовательных проектов, интерактивные формы работы с произведениями медиакультуры, постановка проблемных вопросов и т.п., позволяют успешно решать основные задачи медиаобразования, способствовать развитию медиакомпетентности школьников и студентов.

Вне зависимости от формы медиаобразовательной работы, приемов, которые используются при организации медиаобразовательных занятий, медиапедагогическая деятельность должна строиться как целостная система, а каждое занятие иметь четкую цель и комплекс педагогических задач. Видение и понимание главной идеи, цели и задач медиаобразовательных занятий помогает обеспечить творческое участие каждого участника в процессе медиаобразования. Важно, чтобы замысел конкретного медиаобразовательного занятия отвечал интересам и возрастным возможностям аудитории, имеющемуся жизненному опыту, способствовал получению новых знаний, активизации познавательной активности и развитию творческого потенциала, позволял успешно применять полученные знания в деятельности.

### **1.5. Практика использования медиаобразовательных технологий в социокультурной деятельности**

В настоящее время существует большое количество игр и игровых упражнений, заданий, конкурсов на материале произведений медиакультуры, которые успешно применяются в практике школьного и вузовского медиаобразовательного процесса. Многие из предлагаемых заданий могут быть самостоятельно дополнены или изменены с учетом индивидуальных и

возрастных особенностей аудитории. Описание каждой игры включает цель ее проведения, основные правила, особенности проведения и т.д.

### *Игры на материале произведений медиакультуры*

*Хорошо и плохо.* Эта игра поможет осознать, какие положительные и отрицательные стороны могут иметь различные медиа, более критично и самостоятельно относиться к ним. Если играет несколько человек, то после выполнения задания ответы игроков сравниваются и обсуждаются. Выигрывает тот, чьи ответы оказались самыми полными и оригинальными.

Для проведения игры необходимо разделить лист бумаги вертикально на две части. В каждой части – заголовки «хорошо» и «плохо». На каждой стороне листа нужно вписать положительные и отрицательные стороны влияния медиа (кино, телевидения, компьютерной игры и т.д.). Например, к положительным сторонам медиа могут быть отнесены следующие высказывания: «Телевидение и компьютерные игры помогают в учебе», «С помощью медиа мы узнаем много нового», «По телевизору показывают веселые программы, от которых поднимается настроение» и т.п. А вот пример описания отрицательных сторон медиа: «Если долго смотреть телевизор, можно испортить зрение», «Если показывают страшный фильм, то потом трудно заснуть», «Есть очень трудные компьютерные игры, которые невозможно пройти, тогда я злюсь» и т.д.

*Разговор на тему...* – игра проводится с целью развития навыков межличностного общения в сфере медиа, критического осмысления медиаинформации. Игроки разбиваются на пары. Каждой паре предлагается определенная тема, например, «Новые компьютерные игры», «Почему вредно долго смотреть телевизор?», «Медиа и учеба в школе» и т.п. После этого каждая пара должна составить свой диалог. Авторы самых лучших и интересных диалогов считаются победителями. В процессе непринужденного общения все участники должны высказать свою точку зрения о медиа, о значении СМК в жизни каждого человека.

*Фотография за окном* – данная игра развивает наблюдательность и внимание, а также полноценное восприятие аудитории. По команде ведущего игрокам предлагается посмотреть в окно несколько секунд, после чего они должны рассказать, что увидели. При этом увиденную за окном картину нужно стремиться описать словами как можно точнее, как бы фотографируя. Затем задание усложняется, и игрокам предлагается представить, что все увиденное за окном – один кадр из фильма, к которому необходимо придумать начало и конец.

*Кастинг* – еще одна игра, развивающая внимание и наблюдательность. Игрокам дается задание внимательно рассмотреть друг друга и постараться как можно лучше запомнить внешность партнеров. Через две-три минуты выбирается один игрок (режиссер), который будет проводить «кастинг». Его задача заключается в том, чтобы, стоя спиной к остальным учащимся,

называть тех игроков, которые будут им «утверждены» на определенные роли в фильме. Роли могут быть самые неожиданные: Баба Яга, разведчик, бизнесмен, милиционер, фотомодель и т.д. Ведущий должен не просто назвать определенного претендента на роль, но и подробно описать внешность (какие у него глаза, какого цвета волосы, во что одет и т.д.), пояснить причины своего выбора. По окончании описания, если оно соответствует истине, претендент на «роль» сам становится ведущим.

*Озвучка* – игра, способствующая развитию полноценного восприятия медиатекста, фантазии и творческого воображения. Для проведения игры можно заранее записать на видеомэгнитофон фрагменты из мультфильмов, телевизионных программ, фильмов-сказок или рекламы и т.д. После того как между участниками распределяются роли, участники начинают работать над озвучиванием отрывка.

Перед игроками можно поставить несколько другую задачу – озвучить данный отрывок таким образом, чтобы фрагмент прозвучал в определенном жанре, например, в жанре комедии, детектива, приключенческого фильма, фильма «ужасов» и т.д. Таким образом озвучивать можно не только художественные или анимационные фильмы, но и телепередачи. Приведем пример такого озвучивания школьниками передачи «В мире животных». Здесь перед игроками ставится довольно сложная задача – озвучить животных: обезьян, львов, тигров, дельфинов и т.п. Многие школьники выполняют это задание, демонстрируя неплохое чувство юмора. Например, вот так был озвучен диалог двух львов, резвящихся на лужайке:

– Ну, как твои дела? Опять бегаешь без дела?

– Совсем нет! Недавно удалось поймать хорошую добычу! Сделал дело – гуляй смело!

При желании можно предложить аудитории озвучивать не только людей или животных, но даже неодушевленные предметы (разговор зданий, деревьев, реки и берега и т.д.).

*Стоп-кадр* – сюжетно-ролевая игра, способствующая развитию зрительно-художественной образности. Игрокам демонстрируются стоп-кадры из известных кинофильмов (мультфильмов) и предлагается воспроизвести монологи от имени главных героев, изображенных на них. Лучше, если в процессе игры будут использоваться кадры из фильмов разных жанров. Во время выполнения задания остальные игроки выступают в роли жюри, отмечают лучшие варианты ответов.

*Музыкальные редакторы* – игра, направленная на развитие эстетического вкуса, полноценного восприятия медиатекста, фантазии и творческого воображения. Для ее проведения можно использовать записанные на видео фрагменты из любых медиатекстов: мультфильмов, телевизионных программ, фильмов или рекламы, а также аудиозаписи из домашней фонотеки. Задача

«музыкальных редакторов» состоит в подборе наиболее удачного музыкального сопровождения к видеофрагментам.

*Выпуск новостей.* Эта ролевая игра – импровизация способствует более глубокому ознакомлению аудитории с профессиями в сфере медиа, а также развивает творческое воображение и фантазию. На время игры каждая команда превращается в «репортеров», «телеведущих», «специальных корреспондентов» и т.д. «Выпуски новостей» могут быть посвящены самым разным темам: семье, рассказам о новостях из жизни друзей или о походе в театр и т.д. Какая бы тема ни была выбрана для выпуска, главное, чтобы новости были актуальными, правдивыми и интересными.

*Журналисты* – еще одна игра-импровизация, направленная на развитие речи, фантазии и творческого воображения. Каждому играющему выдается свой порядковый номер. Ведущий начинает рассказывать какую-либо историю. На самом интересном месте ведущий останавливается со словами: «Продолжение следует в журнале, номер ...». Тот, у кого в руках этот номер, должен подхватить нить сюжета и продолжить рассказ в течение условленного времени (например, в течение двух минут). Затем рассказ прерывается словами: «Продолжение следует в журнале, номер ...» и т.д.

Выигрывает тот игрок, который придумывает самую интересную историю.

*Рекламный агент* – игра, способствующая развитию речи, фантазии, воображения, критического мышления при восприятии рекламных медиатекстов. В процессе игры каждый из ее участников становится «рекламным агентом», которому дается задание – составить рекламное объявление или подготовить рекламный ролик. Обычно на первых порах у игроков возникает много вопросов о том, как лучше подготовить рекламное объявление, как его оформить и т.д. Здесь важно объяснить аудитории, чем отличается реклама, подготовленная для телевидения, от рекламных объявлений, которые печатаются в прессе или звучат по радио. Можно предложить «агентам» несколько советов о том, как написать рекламное объявление. Например, часто для привлечения покупателей в рекламе используются небольшие стихи (слоганы), при подготовке рекламных объявлений их разработчики, в большинстве случаев, стремятся осветить все преимущества того или иного товара. Перед началом игры ее участникам можно предложить несколько пошаговых рекомендаций:

1. Определить, какой товар или услуга будет рекламироваться.
2. Подумать, где будет демонстрироваться реклама (по ТВ, на радио, в журнале).
3. Определить, в какой форме будет представлена реклама (в форме небольшого спектакля, сказки, рекламного объявления и т.д.).
4. Кратко описать сценарий.
5. Подготовить оформление для рекламы (костюмы, музыка и т.д.).

Приведем небольшой пример рекламного объявления к фильму «Человек-паук – 2»: «Если вы смотрели первый фильм про отважного и смелого Человека-

паука, то вам будет очень интересно узнать, что же происходит с ним сейчас. Его, как всегда, ожидают интересные приключения, опасности и встречи с новыми друзьями. Если вы хотите путешествовать вместе с ним, обязательно посмотрите этот фильм!».

*Верить мне или нет?* Данная игра проводится с целью развития внимания и умения отличать истинную информацию от ложной. Каждому участнику игры предлагается ряд предложений, произнесенных ведущим вслух или написанных на листе бумаги. Количество и сложность предлагаемых предложений зависит от возраста и подготовленности игроков. Младшим школьникам можно, например, предложить такие высказывания: «Зимой на улице жарко», «Осенью облетают листья с деревьев», «У собаки три глаза» и т.д. Читая или воспринимая на слух предложения, ребенок должен угадать, какие из высказываний истинные, а какие ложные. За каждое правильно угаданное предложение игрокам присуждается по одному баллу.

На следующем этапе игру можно усложнить, предложив аудитории придумать истинные и ложные высказывания для остальных игроков, или устроить блиц-турнир, в ходе которого игроки по очереди придумывают и озвучивают друг другу такие высказывания. Выигрывает тот, кто даст больше всех верных ответов.

*Директор редакции.* Игра способствует развитию творческого воображения, фантазии, формированию коммуникативных навыков. Из числа участников игры выбирается «директор». Его главная задача – отобрать из имеющихся претендентов журналистов для работы в редакции. Для того, чтобы устроиться «на работу», игроки должны подготовить небольшие статьи для журнала на свободную тему (написать стихи или подобрать вопросы для интервью и т.д.), рассказать о себе, проявить необходимые качества для будущей деятельности (коммуникабельность, находчивость, творческие способности, умение излагать свои мысли).

*Лучший сюжет для фотографии.* Данное игровое задание позволяет в увлекательной форме познакомить аудиторию с понятиями из мира медиа – сюжетом, композицией, планом, а также помогает игрокам лучше овладеть своим телом, поработать над выразительностью мимики и жестов, создавать интересные образы, передавая характерные особенности изображаемых фотогероев.

Для выполнения задания игрокам предлагается следующая ситуация: «Представьте себе, что фотографы, которые очень долго ищут хороший сюжет, увидели наконец интересный материал для своих снимков. Помните, что в фотографии нет движения и звука, а характер и настроение можно передать только с помощью выражения мимики, жестов, позы тела. Помогите фотографам увидеть самые интересные сюжеты!».

В соответствии с поставленной задачей игроки должны, проявляя выдумку и фантазию, изобразить «сюжетные фотографии». В качестве основных персонажей можно выбирать не только людей различных профессий

и возрастов (продавца, пожарного, старушку или солидного мужчину), зверей, птиц (кошку, зайца, петуха и т.д.), но и неодушевленные предметы (кастрюлю, телефон, книгу и др.). При желании несколько игроков могут создать интересные групповые композиции.

Еще один вариант этой игры называется «*Портрет*». Здесь перед игроками ставится задача сложнее – передать при помощи мимики и жестов различное настроение, характерные особенности человека. Все остальные участники должны угадать, что именно хотел передать тот или иной игрок, создавая свой «портрет».

*Папарацци.* Игра, способствующая развитию зрительно-художественной образности, фантазии и творческого воображения. Как известно, ни один репортаж или интервью в газете и журнале не обходится без красочных и интересных фотографий. Если телевидение и кино имеет дело с движущимися объектами, то в искусстве фотографии все персонажи неподвижны, поэтому перед фотокорреспондентом стоит трудная задача – запечатлеть человека таким образом, чтобы фотография отражала его характер, внутренний мир, увлечения или пристрастия. Фотография в газетах и журналах имеет огромное значение, так как с ее помощью читатель может не только получить какую-либо информацию, но и убедиться в ее подлинности с помощью фотоснимков. Фотоаппарат дает возможность самому стать творцом, сконцентрировать внимание на каких-либо предметах и значимых для себя людях.

Игрокам необходимо, используя фотоснимки, придумать небольшие репортажи или сюжеты таким образом, чтобы фотографии и подготовленные сюжеты как можно лучше соответствовали друг другу. Затем можно несколько усложнить задание, предложив игрокам иллюстрации из газет и журналов для написания коротких статей, подходящих к этим иллюстрациям по содержанию.

*Газетный киоск.* Театрализованная игра, позволяющая участникам лучше ознакомиться с некоторыми понятиями медиамира (рубрика, рисунок-символ, юный корреспондент, редакция и др.), научиться ориентироваться в материалах прессы. Рассмотрим вариант проведения данной игры в школьной аудитории.

В начале игры к детям в гости приходит «почтальон Печкин» (его роль играет кто-то из старших) и доставляет газеты и журналы для ребят. По ходу игры дети знакомятся с материалами, которые помещены на первой страничке газеты (журнала). Почтальон рассказывает, что на первой странице помещают все самое важное, что произошло за какой-то определенный промежуток времени. Благодаря рассказу Печкина юные читатели узнают, что рисунок – символ обязательно соответствует тому материалу, который напечатан в газете; юные корреспонденты (юнкоры) – это школьники, занимающиеся подготовкой материалов для очередного номера; определенный шрифт и цвет в газете используются, чтобы привлечь внимание читателя и т.д. В результате

участники игры постигают тайны печатного медиатекста, учатся находить необходимую и интересную информацию, знакомятся с прессой для детей.

*Инсценировка.* В процессе этой игры можно инсценировать небольшие фрагменты из фильмов, телевизионных программ, рекламных роликов и т.д. Между участниками распределяются роли «режиссеров», «операторов», «дизайнеров», «актеров», «гримеров», «ведущих» и «участников» и пр.

Перед каждым игроком в зависимости от выбранной роли стоят конкретные задачи:

- «журналистские» (ведение «телепередач», «интервью», «репортажей с места события» и т.д.);
- «режиссерские» (общее руководство процессом «съемки», выбор «актеров» («телеведущих») и т.д.);
- «звукооператорские» (использование шумов, музыкального сопровождения и т.д.);
- «декоративно-художественные» (изготовление и использование декораций, костюмов и т.д.);
- «актерские» (исполнение ролей в «видеофильме», «телепередаче») и т.д.

В процессе игры ее участники вовсе не обязательно должны ставить перед собой цель представить законченные произведения медиаккультуры, претендующие на профессиональный уровень. Их главная задача состоит в знакомстве с процессом постижения аудиовизуального языка, развитии творческого потенциала каждого участника.

*Старая сказка на новый лад.* Игра, развивающая творческое воображение, фантазию и артистические способности, вызывающая бурю положительных эмоций и у участников самых разных возрастов, и у зрителей. В основу сюжета может быть положен любой фильм, знакомый игрокам. Задача играющих состоит в том, чтобы инсценировать известные киноистории в определенном жанровом ключе, например, сказку «Золушка» или «Спящая красавица» – в комедийном, приключенческом, драматическом и т.д. В соответствии с жанром можно использовать костюмы, музыкальное оформление и т.д.

*Угадай название фильма.* Игра, развивающая внимание и память. Для проведения игры необходимо подготовить видеофрагменты из художественных или анимационных фильмов. Задача участников – угадать название просмотренных фрагментов.

Данная игра может иметь множество вариантов. Например, угадывать имена актеров, режиссеров, название литературных произведений, по мотивам которых снят мультипликационный или художественный фильм. Можно также использовать в качестве иллюстрируемого материала не видеозапись, а пантомиму или устный рассказ о фильме (не называя имен главных персонажей). Остальные участники по жестам или устному рассказу пытаются дать верные ответы. Побеждает сильнейший – тот, кто даст максимальное количество правильных ответов.

*Машина времени.* Игра, развивающая фантазию, творческое воображение и речь. По правилам этой игры участники должны попытаться представить, что произойдет, если их любимые герои из известных кинофильмов, мультфильмов или сериалов попадут в другую историческую эпоху или другую страну, город. Приведем примеры отрывков из такого рассказа: «Мой любимый мультфильм "Шрек"». Его главный герой попал в наш город и подружился со многими ребятами из нашего класса. Мы пригласили его к себе в школу, гуляли с ним, и нам бы было очень весело. По дороге мы встретили хулиганов, но бояться нам нечего – наш новый друг защитил всех нас».

*Игры-аукционы.* Вариантов их проведения может быть несколько, но главный принцип аукциона состоит в том, чтобы победитель назвал самый последний, исчерпывающий ответ, после которого ни у кого из игроков не было бы вариантов. Ведущий берет деревянный молоток (в его отсутствие можно взять какой-нибудь другой, не очень тяжелый предмет, скажем, ручку) и «торги» начинаются. Темы такого аукциона могут быть следующими:

- «Знаменитые актеры кино и телевидения»;
- «Известные герои мультфильмов»;
- «Отечественные (зарубежные) режиссеры»;
- «Фильмы определенного жанра (приключения, комедии, драмы, вестерны, детективы и т.д.);
- «Фильмы о детях»;
- «Фильмы о профессиях»;
- «Фильмы о животных»;
- «Фильмы о дружбе»;
- «Фильмы о добре и зле» и т.д.

#### *Творческие задания, упражнения и конкурсы*

*Опиши героя фильма.* Это задание, развивающее творческое воображение, критическое мышление и речь. Как правило, описывая известных героев из художественных и мультипликационных фильмов, аудитория дает им неоднозначные оценки. Это неудивительно, ведь каждый зритель воспринимает персонажей в соответствии со своим жизненным опытом, восприятием. Поэтому очень важно, чтобы каждый участник сумел свободно высказать то, что он чувствует, ведь мнение подчеркивает его индивидуальность и неповторимость. Очень хорошо, когда даются неоднозначные оценки – они свидетельствуют о том, что участники умеют посмотреть на вещи с разных сторон, выдвигать нестандартные идеи.

Когда аудиторией будут выбраны персонажи для описания, можно предложить им подобрать соответствующие эпитеты, которые больше всего подходят: например, умный, добрый, глупый, веселый, хвастливый, жадный, смешной и т.д. Здесь нужно дать игрокам возможность поспорить, отстаивать свою точку зрения, доказать, что они правы. Затем можно попросить игроков

рассказать о тех поступках главных героев, которые им понравились, и тех, которые не понравились, объяснив свой выбор.

Есть и другие варианты этого задания: можно предложить участникам рассказать, что бы они сделали, если бы могли попасть в предлагаемый сюжет, с кем бы хотели дружить и кому хотели бы помочь. Эта воображаемая ситуация с интересом воспринимается аудиторией, которая с удовольствием фантазирует, придумывает различные приключения, которые могли бы произойти.

*Письмо от имени героя.* Творческое задание, способствующее развитию полноценного восприятия произведений медиакультуры. В ходе выполнения задания игрокам предлагается написать «письмо» от имени героев фильмов, телевизионных программ, рекламных роликов и т.д. Причем «письмо» может быть написано не только от имени человека любой профессии, возраста или культурного уровня, но и от имени неодушевленных предметов, фигурирующих в экранном или печатном медиатексте. После выполнения задания игроки или ведущий читают свои «письма», а остальные пытаются угадать, от имени какого героя они написаны.

*Рисуем фильм.* Цель данного задания – помочь понять смысловое содержание просмотренного медиатекста. Особенно активный интерес вызывает данное задание у школьников, которые, как известно, очень часто рисуют любимых киногероев, им нравится изображать то, что они видели в кино или на телевизионном экране. Можно предложить аудитории не просто изобразить отдельные картины, происходящие в фильме, а воспроизвести с помощью собственных иллюстраций сюжет фильма или изменить его в соответствии со своим видением (добавить новые персонажи, придумать другие похождения героев и т.д.).

Если в выполнении задания участвует несколько человек, можно воссоздать ход просмотренного фильма, поручив каждому из участников воспроизвести в рисунке определенный эпизод. После окончания этой работы аудитория может более подробно составлять устные рассказы по мотивам просмотренного, пересказать ключевые эпизоды медиатекста и т.д.

Также играющие могут нарисовать иллюстрации на тему услышанной музыки из фильма или сами подобрать музыку к просмотренному фрагменту, которая передает основное его содержание, отражает характер главных героев фильма.

*Что за чем.* Творческое задание имеет цель развития умений интерпретировать смысловое содержание медиатекста. Для выполнения этого задания можно использовать иллюстрации, нарисованные к тому или иному фильму. Выполняя задание, игрокам нужно расположить картинки в определенной последовательности (в соответствии с развитием конкретного экранного образа). Выполняя это задание, игроки восстанавливают ход событий и, одновременно с этим, пересказывая сказку, вспоминают наиболее запомнившиеся моменты.

*Выразительные средства экрана.* Цель данного задания – познакомить аудиторию с выразительными средствами, которые используются в медиапроизведениях (музыка, кадр, цвет, пластическое решение, движение и т.д.). Для этого упражнения необходимо подготовить видеофрагменты из разных фильмов, а также «стоп-кадры». Сначала участники знакомятся со «стоп-кадрами» из фильма, а затем – с видеофрагментом. Сравнивая кадры и видеофрагменты, аудитория замечает, что в фильме, в отличие от кадров, есть движение. Движение, жесты, мимика являются не только отличительной чертой экранных искусств, но и средством создания экранного аудиовизуального образа.

*Что мы увидели в кадре?* Это задание будет особенно интересно младшим школьникам. Целью его проведения выступает развитие наблюдательности, внимания, фантазии и медиавосприятия. Перед выполнением задания требуется несложная предварительная подготовка. Нужно взять несколько небольших листов плотной бумаги и вырезать в каждом из них «окошечки» таким образом, чтобы получилась рамка. Когда рамки для каждого участника упражнения будут готовы, можно предложить им посмотреть на свою комнату через «волшебные окошечки»: «Представьте, что вместе с вами в «окошечко» смотрят зрители. Показывайте им то, что вам больше всего нравится вокруг вас, и расскажите об этом». При выполнении этого задания оказывается, что дети находят много интересного в своей обычной обстановке. Некоторые участники признают, что обратили внимание на многие предметы только тогда, когда пристально вгляделись в них через «волшебные окошечки».

Еще один вариант этого задания – аудитории предлагается изложить увиденное в форме кадров для будущего фильма, придумать для него увлекательное продолжение и т.д.

*Угадай жанр фотографии.* Это задание знакомит аудиторию с жанровой спецификой фотографического искусства. Для его выполнения понадобятся несколько фотоснимков научного (например, фотоснимок с изображением устройства сложного технического прибора), хроникально-документального (скажем, проведение спортивных соревнований) и художественного жанров (любительские снимки). Путем сравнения фотографий участники приходят к выводу, что в зависимости от жанра снимки могут существенно отличаться друг от друга.

*Сам себе режиссер.* Задание, развивающее аудиовизуальное восприятие, творческое воображение, речь и фантазию, позволяет в игровой форме ознакомиться с понятиями «сценарий», «сюжетная линия», «персонажи» и т.д. В процессе выполнения творческого задания участники узнают, что сценарий – это литературная основа фильма, программы или шоу, а люди, пишущие сценарии, называются сценаристами. Их задача состоит в том, чтобы сценарий

получился интересным и этот фильм или передачу зрители посмотрели с удовольствием, узнавали что-то новое для себя.

Сценарий напоминает сочинение, представляет собой творческий замысел по определенной теме. Разница между сочинением и сценарием состоит в том, что сочинения, как правило, бывают достаточно короткие, а сценарии, наоборот, представляют собой толстые книги, так как в них очень подробно описано, когда, где и как происходят события, что делают герои фильмов, какие они и т.д. Для того чтобы сценарий получился хорошим, необходимо как следует продумать сюжет и жанр фильма. Сюжет – это содержание действия фильма, жанр – группа медиатекстов (например, фильмов), объединенных по какому-либо признаку (комедия, трагедия, детектив и т.д.).

В зависимости от возраста участников, не нужно требовать от них длинных и сложных сценариев, можно просто ограничиться сочинением небольших забавных историй, которые потом можно будет инсценировать.

*Конкурс минисценариев* проводится в группах (2-3 человека) и может стать продолжением творческого задания «Сам себе режиссер». Каждая микрогруппа должна придумать и представить свой сценарий фильма на любую тему. Например, основываясь на известных сюжетах, можно придумать новые приключения для героев. Когда подготовительная работа будет окончена, начинается конкурсная программа. Победит в конкурсе та команда, которая придумает самый интересный и веселый сценарий.

Еще один вариант этого упражнения – работа над созданием мини-инсценировок известных песен или рекламного ролика.

*Лучший диктор на ТВ.* Претендентам на победу необходимо прочитать заданный текст от имени дикторов, пришедших на телестудию в грустном, веселом, сердитом настроении и т.д., дикторов, которые должны, читая серьезный текст, рассмешить зрителей или заставить их грустить, читая веселый текст и т.д.

*Расшифровка.* «Шифровальщикам» предлагается лучше всех зашифровать содержание известных телевизионных сериалов (фильмов, программ, статей в журнале и т.д.). Обязательное условие – передать содержание медиатекста, не искажая смысл, но в то же время так, чтобы противники не сразу могли узнать, какой это фильм или сериал.

*Конкурс телеведущих.* Каждый участник становится на время телеведущим известной программы, ему предстоит самому подобрать наиболее интересные факты для проведения программы, пригласить «гостей» и т.д. Темы программ могут быть самые разные: «Исторические факты», «Животный мир», «Из жизни растений», «Книга рекордов Гиннеса», «Музыка и мы» и т.д.

*Самая, самая...* Конкурс позволяет каждому участнику проявить себя как искусного рассказчика, используя фотографии из семейного альбома.

Номинаций в конкурсе может быть несколько: «Самая интересная история», «Самая веселая история», «Самая длинная история», «Самая

фантастическая история» и даже «Самая скучная история». Задача конкурсантов – сочинить истории по материалам фотоснимков, причем нужно не просто рассказать о том, что происходит на снимке в данный момент, но и придумать небольшую предысторию, а также спрогнозировать продолжение.

*Волшебный мир мультипликации.* Этот конкурс сможет выявить лучшего знатока мультипликации. Конкурсантам предстоит угадать, какая техника использовалась при создании мультипликационного фрагмента. Например, можно показать небольшие отрывки из кукольных («Незнайка в Солнечном городе», «Варежка»), рисованных («Ну, погоди!», «Приключения Винни-Пуха»), пластилиновых («Пластилиновая ворона»), компьютерных мультфильмов («Валли», «Мадагаскар»). Каждый, угадавший определенный вид мультипликации, получает призовой балл.

*Самый наблюдательный.* Этот конкурс также включает в себя демонстрацию фрагментов из мультипликационных или художественных фильмов. Показ фрагмента длится определенное количество времени (например, 1 минуту), после чего конкурсантам задается вопрос, например: «Какого цвета были ботинки у главного героя?» или «Сколько раз за это время в кадре появился тот или иной персонаж?». Победителем станет самый наблюдательный участник конкурса.

Этот конкурс можно проводить несколько по-другому: вниманию участников предлагается один кадр из фильма или фотоснимок. После его показа конкурсанты должны ответить на вопросы ведущего.

*Комиксы.* Конкурс проводится в команде и состоит в следующем: каждая команда должна нарисовать серию комиксов на определенную тему. При этом конкурсанты должны учитывать, что комиксы – это не просто набор картинок, передающих какую-либо историю, а символы, переданные в виде иллюстраций, каждая из которых должна отражать основную мысль того или иного фрагмента. Тематика комиксов может быть следующей: «Приключения друзей на необитаемом острове», «Инопланетные гости», «Поход», «На рыбалке» и т.д. Каждый рисунок комикса должен быть сделан таким образом, чтобы не нужно было делать дополнительные надписи, и ход событий был бы ясен. Кроме сюжетной линии в комиксах должна угадываться его основная идея.

*Народный артист.* Эта конкурсная программа, в отличие от одноименного телевизионного проекта, имеет цель не просто выбрать лучших певцов, а умение работать в команде, помогая друг другу.

Первый конкурс – «Разминка»: команды должны угадать голоса остальных членов своей команды. Для этого один представитель команды встает спиной к остальным участникам. В это время кто-то из игроков произносит одно слово или короткую фразу. Ведущий должен узнать, чей голос звучал. Для каждого водящего от команды предлагается по четыре таких задания. Победителем становится команда, представитель которой узнал больше голосов своей команды.

Второе задание – «Учимся слушать музыку». Нужно заранее подготовить записи различных музыкальных инструментов (фортепьяно, скрипка, труба и т.д.) и звуков, которые нас окружают (шум дождя, звук бьющегося стекла, водопад и т.д.). После предъявления того или иного звука командам нужно угадать, что это за звуки.

Следующее задание – «Угадай мелодию». В нем принимают участие капитаны команд, которые должны угадать песенные отрывки из кинофильмов в течение 3-5 секунд.

Последний конкурс – «караоке»: исполнение песен из мультфильмов.

*Создаем свой мультфильм.* Данное задание очень нравится школьникам младшего возраста. В процессе его выполнения аудитория узнает, что работа над мультфильмом – очень сложный процесс, в нем принимают участие множество людей: сценаристы, режиссеры, художники, композиторы, актеры, озвучивающие персонажей и т.д. Участникам предлагается задание – попытаться создать свой первый простейший мультфильм. Для этого нужно взять маленькие блокнотики, и на первой странице нарисовать какой-нибудь несложный рисунок (мяч, человечка, качели, собаку и т.д.). На следующей странице (в том же месте) нужно изобразить тот же предмет, но несколько видоизменить его форму или положение (например, если на первой странице у человечка руки опущены вниз, то на второй – подняты вверх, если мяч на первой странице лежит, то на второй – он подпрыгивает и т.д.).

На следующих страницах блокнота необходимо соблюдать очередность рисунков так, чтобы одинаковые картинки получились на всех четных страницах (2, 4, 6, 8 и т.д.) и на всех нечетных (1, 3, 5, 7 и т.д.). Когда иллюстрации будут готовы, можно попробовать привести картинку в движение. Для этого нужно очень быстро перелистывать страницы блокнота, и тогда будет возникать иллюзия движения фигуры на листах. Картинки можно дополнить другими фигурами, раскрасить, тогда будет еще интереснее. Так, в процессе игры можно познакомить участников с такими понятиями, как «кадр», «цвет», «план» и т.д.

*Создаем свою афишу.* Перед проведением задания участникам предлагается воображаемая ситуация: «Представьте, что перед вами две цирковые афиши. Рассмотрите их внимательно. Как вы думаете, для чего на первой афише написано: «Небывалое представление!» и нарисована веселая обезьянка? А к чему призывает вторая афиша? Для чего в ней указано: «Последнее представление?»».

Внимательно всмотритесь в тексты афиши и скажите, из каких частей она состоит: из слов-призывов: «Спешите!», «Торопитесь!» и сообщения, что будет выступление ученой обезьяны, а также где это происходит.

Да, создание афиши – дело вовсе не простое! Но попробуем разобраться вместе. Итак, любая афиша составляется по определенной схеме:

1. Сообщение о представлении, показе (что).
2. Место, время представления (где, когда).
3. Призывы.

Ничего не напоминает? Ну конечно, рекламное объявление!

А теперь попробуйте прочитать афишу и определить, что в ней лишнее, а чего не хватает?

Театральные, цирковые и киноафиши могут о многом рассказать. Например, об актерах, исполняющих главные роли, а если известно, что в главных ролях Чак Норрис или Джеки Чан, то можно и жанр угадать. Особое внимание нужно уделить изобразительному решению, предметам, цветовому решению – все это подскажет, что вам предстоит смотреть.

Конкурс афиш можно проводить и рисуя рекламные афиши собственного «фильма». Здесь используется техника коллажа с дорисовками, собственные рисунки и тексты и т.д. Для коллажа используются вырезки из различных журналов, а тексты «набираются» из готовых газетных и журнальных букв и заголовков.

В любом случае при изготовлении афиши должны быть выполнены основные требования: передача жанрового своеобразия, иллюстрация, отражающая характер будущего показа, а также информационная составляющая (имена и фамилии всех актеров, операторов, художников и т.д.).

*Работаем в творческой медиамастерской.* Это творческое задание позволит участника побывать в роли гримеров, костюмеров, оформителей и т.д. К примеру, костюмеры и гримеры могут для тренировки попробовать создать несколько всем известных ролевых образов (Бабы-Яги, доброй феи, отважного воина и т.д.). Даже отсутствие профессиональных театральных костюмов не мешает создать интересные образы, а в качестве подручных материалов можно использовать фрагменты костюмов, сделанных своими руками (например, картонные воротники, короны, парики из новогоднего «дождика», ненужную одежду из домашнего гардероба и другие). А музыкальные редакторы в это время подберут наиболее удачные, по их мнению, песни и музыкальные фрагменты для последующей инсценировки.

*Создаем любительский фильм.* Процесс создания любого произведения медиакультуры, в том числе – и любительского видеофильма, должен иметь определенную эстетическую и художественную ценность, быть направленными не только на воспроизведение событий или явлений, происходящих в жизни, а на творческое отражение происходящего. Процесс созерцания, восприятия, а тем более, созидания произведений искусства является процессом творческим. Поэтому прежде чем приступить к съемке, необходимо ознакомиться с основными понятиями видеоарт – кадр, монтаж, ракурс, план и т.д. (кстати, о многих из этих понятий можно получить представление, выполняя творческие и игровые задания). Например, понятие о «кадре» дает возможность не только научиться правильно обращаться с камерой, наводить объектив, определять, какая композиция

будет отражаться на экране, но и изучить художественные стороны данного процесса, уяснить, как при помощи кадра можно отразить красоту объекта, его внутренний мир, чувства, которые испытывает человек и т.д. Кроме того, нужно овладеть основными техническими приемами – статикой (съемка неподвижного объекта), панорамой обзора (общий вид), панорамой сопровождения (съемка перемещающихся в пространстве объектов), перекидкой (быстрая смена направлений съемки, перебрасывание камеры с одного объекта на другой), наездом (выделение главного объекта), отъездом (откат камеры от объекта) и другими.

И хотя возможности современной цифровой техники позволяют без особого труда снимать практически любые объекты, все же для того, чтобы фильм стал интересен и представлял ценность для окружающих (не исключено, что среди них будут профессионалы), можно попробовать осуществить тренировочную съемку отдельных кадров в каждом виде техники. Постепенно в процессе практических упражнений будут приобретаться навыки выражать определенную мысль в объеме одного кадра, передавать настроение и свои художественные замыслы.

Затем можно переходить к съемке простых сюжетов, знакомиться с преемственностью кадров, овладевать умениями снимать простейшие экранные повествования. Первые сюжеты могут быть совсем небольшими – 3-5 минут.

На следующем этапе работы происходит знакомство с понятием «композиция кадра», которая начинается с определения плана кадра, ведь при съемке необходимо уметь определять, каким планом снимать объект – крупным, средним или общим (это зависит от того, какая идея положена в основу фильма, какое значение имеет каждый отснятый объект в будущем материале).

При съемках первых видеосюжетов многие участники увлекаются крупными и общими планами – в этом случае часто теряется нить повествования. В каждом кадре – лица, но как они связаны друг с другом – непонятно. Здесь следует учитывать, что применение крупного плана как в профессиональной, так и в любительской съемке имеет большое значение для передачи эмоционального состояния, а крупно снятые объекты привлекают повышенное внимание. Поэтому применение общего и крупного планов должно быть оправдано и направлено на выражение основной идеи фильма. На этом этапе аудитории необходимо научиться находить и выделять главное в кадре, осуществлять поиск нужных цветовых решений, поймать нужный ракурс. Именно эти кадры станут затем эстетической и эмоциональной основой хорошего видеофильма. Для лучшего освоения любительской видеотехники можно предложить несколько творческих заданий.

Можно предложить участникам самим попробовать приобщиться к созданию маленького учебного фильма, при съемке которого можно воспользоваться мобильным телефоном: сделать небольшой (2-3 минуты) учебный фильм по одному из учебных предметов. Этот фильм по желанию

авторов может быть звуковым или немым. В последнем случае при его демонстрации автор фильма может комментировать происходящее на экране. А вот еще несколько несложных заданий. Например, выполнение творческого задания «Видеоэтюд» состоит в съемке нескольких видеофрагментов по определенной теме. Целью задания становится приобретение умений использовать фон, окружающую обстановку. Задание «Дубляж» выполняется с целью развития умений озвучивать иллюстрации, картины, диафильмы, видео и т.д.

Еще один вид подготовительной работы – съемка репортажей самой разной тематики. Видеорепортаж является основным методом съемки документального фильма в профессиональном и любительском кино. Цель репортажа – оперативно, динамично и достоверно рассказать о событии, причем репортер выступает как свидетель или участник этого события. Видеорепортаж может быть событийным и проблемно-тематическим.

После того как будут освоены премудрости любительской видеосъемки, можно приступить к реализации творческого проекта – съемке собственного фильма. Здесь нужно заранее продумать, какова будет основная идея фильма, какие сюжетные линии она будет включать, какие выразительные средства, цветовые и звуковые решения будут необходимы. Не менее важным моментом является определение целевой аудитории будущего фильма: для детей, взрослых, для широкой аудитории и т.д.

*Учимся анализировать медиатексты* - многие игры, конкурсы, творческие задания и упражнения включают в себя элементы обсуждения (анализа) медиатекстов самых разных видов и жанров. Анализ медиатекста – обязательный компонент развития медиаграмотности, ведь именно в процессе обсуждения выявляются его основные художественные особенности, определяется тема, идея, замысел авторов и актеров.

В методике проведения медиаобразовательных занятий традиционно перед просмотром фильма или программы с целью обсуждения проводится вводная беседа, в которой рассказывается о создателях фильма, их творчестве, обращается внимание на те моменты, которые требуют особого внимания при просмотре. Этот этап называется «установкой на восприятие». Главная цель установки – активизировать внимание зрителя к тому, что он будет смотреть. Практика проведения вводных бесед очень давно и достаточно хорошо зарекомендовала себя в отечественной медиапедагогике. Вступительное слово перед просмотром позволяет участникам настроиться на просмотр, узнать что-то новое об актерах, снимавшихся в фильме и т.д. Главное, чтобы при восприятии любого медиатекста у аудитории сохранился интерес и право на собственное мнение.

После просмотра фильма лучше всего, если аудитория выскажет свое мнение о нем, поделится своими эмоциями и чувствами. Здесь необходимо позаботиться о создании непринужденной обстановки, в которой

присутствующим захотелось бы высказать свое мнение, поделиться впечатлениями от увиденного. Как любое обсуждение, анализ медиатекста предполагает ответы на вопросы. Обсуждение фильма, мультфильма, телепередачи – творческий процесс, который требует равноправного диалога и взаимопонимания.

К примеру, обсуждая рекламу, можно попытаться ответить на следующие вопросы: «Какие действия описаны в рекламном медиатексте?», «О чем этот медиатекст? (например: о людях или вещах; личностях или группах)», «Какой вид текста положен в основу рекламного медиатекста? Почему?», «В чем заключается цель автора рекламы?» и т.п.

Безусловно, поначалу аудитории бывает трудно отвечать на эти вопросы, ведь часто при просмотре рекламных роликов она редко задумывается над их смыслом (тем более скрытым), а обращают внимание на яркость красок, персонажи, на то, что они говорят и т.д. В процессе анализа можно использовать игры, упражнения и задания, например, возможно проведение игр и упражнений «Озвучка», «Рекламный агент», «Верить мне или нет?» и др. Также аудитории можно предложить групповое задание: попытаться расшифровать тайный смысл рекламных роликов. Основными задачами «расследования» будут следующие:

1. Опишите основные действия (события). Что происходит?
2. Зафиксируйте выделенные события (действия персонажей) в виде подписей.
3. В левом поле страницы напишите, что вы узнали из текста кроме событий (действий). Это могут быть мысли и чувства персонажей, описание места действия, воспоминания персонажей (возвраты в прошлое), их отношение к определенной проблеме (все, что входит в текст помимо действительно происходящих событий).
4. В правом поле страницы запишите все, что вы заметили о том, как ведется повествование: чьими глазами мы видим события? Меняется ли темп повествования – ускоряется или замедляется? Что мы узнаем о персонажах рекламного ролика?

Не исключено, что у участников обсуждения мнения разойдутся: ведь все зависит от особенностей восприятия медиатекста, уровня самостоятельности и критичности мышления, жизненного опыта и других факторов. Именно поэтому каждый медиатекст – будь то реклама или фильм, нуждается в самостоятельном осмыслении.

«Телевизионный Олимп». Данное задание заключается в составлении рейтинга самых лучших программ и фильмов на ТВ, присуждении «премий» лучшим. Номинации здесь могут быть следующими:

1. «Лучшая женская роль»;
2. «Лучшая мужская роль»;
3. «Лучшая роль второго плана»;
4. «Лучшая режиссерская работа»;

5. «Лучшее музыкальное оформление»;
6. «Лучший костюмер»;
7. «Лучший гример»;
8. «Самая дружная творческая группа»;
9. «Приз зрительских симпатий»;
10. «Прорыв года» и т.д.

Кстати, аналогичным образом можно создать и собственный антирейтинг, где с точностью до наоборот можно присудить антипремии самым худшим фильмам и программам.

«Угадай жанр фотографии». Аудитории предлагается несколько фотоснимков разных жанров (научные, хроникально-документальные, художественные). Необходимо определить их жанр, объяснив свой выбор.

«Монтаж» – данное творческое задание представляет собой работу с фотографиями из старых газет и журналов. Аудитории предлагается изготовить коллажи, используя разные фотографии. Тематика коллажей может быть различной: «Мой любимый город!», «Мои друзья», «Охрана окружающий среды» и т.д.

#### **Библиографический список**

- Абраменкова В. Мама, папа и «видак» // Труд. 1999. 27 мая. С. 7.
- Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогического творчества. Казань, 1988.
- Аникеева Н.П. Воспитание игрой. М.: Просвещение, 1987.
- Баженова Л.М. Медиаобразование школьника: пособие для учителя. М., 2004.
- Баранов О.А. Медиаобразование в школе и вузе. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2002. 87 с.
- Баранов О.А. Тверская школа кинообразования: к 50-летию. Таганрог: Изд-во НП «Центр развития личности», 2008.
- Баранов О.А. Экран становится другом. М.: Просвещение, 1979.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. - Тверь, 2005.
- Баранов О.А. Культуротворческая модель школы и медиаобразование. М., 2001.
- Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь, 2005.
- Бондаренко Е.А. Диалог с экраном. М., 1994.
- Бондаренко Е.А. Формирование медиакультуры подростков // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-лы междунар. научно-практ. конф. М., 2002. 79 с. С. 11-14.
- Вартанова Е.Л., Засурский Я.Н. Медиаобразование как средство формирования информационной безопасности молодежи/ Информационная и психологическая безопасность в СМИ. М., 2002.

- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1981.
- Гамезо М.В., Орлова Л.М., Петрова Е.А. Возрастная и педагогическая психология / под ред. М.В. Гамезо. М.: Педагогическое общество России, 2003.
- Гунтарова И.В. О последствиях восприятия телевизионной информации школьниками // Воспитание школьников. 2005. № 9.
- Доценко И.Г. Проектирование социально-педагогической деятельности. М., 2009.
- Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск: Знание, 2000.
- Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как же выжить в мире СМИ? М., 1996.
- Иванова Л.И. Роль средств массовой коммуникации в воспитании и социальном формировании подрастающего поколения. Иркутск, 2005.
- Кабо Л.Г. Кино в эстетическом и нравственном воспитании детей. М.: Просвещение, 1978.
- Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии): метод. пособие/ И.П. Валькова, И.А. Низовская, Н.П. Задорожная, Т.М. Буйских. Под общ. ред. И.А. Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005.
- Кириллова Н.Б. Медиасреда. М.: Академический проект, 2005.
- Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. М.: Академия, 2001.
- Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2001.
- Краснова Т.И. Речевые стереотипы российской массовой культуры (на материале «детской страшилки») // Невский наблюдатель. 2000. № 1.
- Левин В.А. Воспитание творчества. М., 1989.
- Левитов Н.Д. Психология старшего школьника. М., 1995.
- Левшина И.С. О методических принципах киновоспитания в школе// Кино и время. Вып. 6. М.: Изд-во БПСК, 1984.
- Максимова Г.П. Медиавоспитание в высшей профессиональной школе. Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. гос. пед. ун-та, 2006. 180 с.
- Марасанов Г.И. Социально-психологических тренинг. М., 1998.
- Мастерман Л. Обучение языку средств массовой информации/ Специалист, 1993. С. 22-23.
- Мироненко В.В., Петровский А.А. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987.
- Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе. - Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999.
- Мурюкина Е.В. Медиаобразование старшеклассников на материале кинопрессы. Таганрог: Изд-во Кучма, 2006.

- Мурюкина Е.В. Медиаобразование студентов педагогических вузов для работы в школе с целью формирования информационной культуры у учащихся // Образовательная среда сегодня и завтра. М., 2006.
- Мухина В.С. Возрастная психология. М., 2003.
- Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. 3-е изд. М.: ВЛАДОС, 1995.
- Оранж Т., Флинн Л. Медиадиеета для детей. М.; СПб., 2007. 270 с.
- Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. Под ред. Т.С. Паниной. М.: Академия, 2006.
- Педагогический энциклопедический словарь/ Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
- Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. - Воронеж: Изд-во ВГУ 1987.
- Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.: Русское слово, 2006. 201 с.
- Психологические проблемы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. М.: Академия, 1995.
- Рабинович Ю.М. Кино, литература и вся моя жизнь. – Курган: Периодика, 1991.
- Ретюнских Л.Т. Игра как она есть или онтология игры. М., 1997.
- Рыжих Н.П. Медиаобразование студентов педагогического вуза на материале англоязычных экранных искусств. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 187 с.
- Рыжих Н.П. Эстетически ориентированное медиаобразование подростков на материале экранных искусств // Медиаобразование сегодня: содержание и менеджмент: мат-ы междунар. науч.-практ. конф. М., 2002. С. 43-45.
- Селевко Г.К., Селевко А.Г. Социальное воспитание средствами массовой информации и коммуникации//Школьные технологии. 2002. №3.
- Сериков В.В. Личностный подход в образовании // Будущему учителю о проблемах педагогики. Волгоград, 1996. С. 26-28.
- Спичкин А.В. Что такое медиаобразование. Курган: Изд-во Ин-та пов. квалификации и переподготовки работников образования, 1999.
- Тарасов К.А. Насилие в зеркале аудиовизуальной культуры / НИИ киноискусства Агентства по культуре и кинематографии. М., 2005.
- Усов Ю.Н. Основы экранной культуры // Искусство в школе. 2005. № 6. С. 73-78.
- Усов Ю.Н. Тушинский эксперимент. Использование киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся VII-X классов. М., 1982.
- Федоров А.В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. 314 с.
- Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // *Инновации в образовании*. 2007. № 7. С. 107-116.
- Федоров А.В. Модель развития медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза на занятиях медиаобразовательного цикла // *Дидактика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании: современные тенденции*. М.: Изд-во Современной гуманитарной академии, 2007. С. 117-121.
- Федоров А.В. Права ребенка и проблема насилия на российском экране. Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. 414 с.
- Федоров А.В. Школьники и насилие на экране: ситуативные тесты // *Педагогическая диагностика*. 2007. № 4. С. 131-157.
- Федоров А.В. Школьные учителя и проблема «экранного насилия» // *Инновационные образовательные технологии*. 2006. № 1. С. 35-47.
- Федоров А.В., Новикова А.А., Челышева И.В., Каруна И.А. Медиаграмотность будущих педагогов в свете модернизации образовательного процесса в России. Таганрог: изд-во Кучмы, 2004.
- Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог, 2002.
- Федоров А.В., Челышева И.В., Новикова А.А. и др. Проблемы медиаобразования. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007. 212 с.
- Цимбаленко С.Б., Шариков А.В., Щеглова С.Н. Российские подростки в информационном мире. М.: ЮНПРЕСС, 1998.
- Челышев К. Компьютерные игры: вред или польза? // *Медиаобразование*. № 3. С. 94-95.
- Челышева И.В. Анализ, оценка и интерпретация медиатекста в процессе вузовского медиаобразования // *Медиакультура новой России / под ред. Н.Б. Кирилловой и др.* Екатеринбург; М.: Академический Проект, 2007. Т. 2. 512 с.
- Челышева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. 184 с.
- Челышева И.В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. Монография. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2009.
- Челышева И.В. Подготовка студентов педагогических вузов в рамках специализации «Медиаобразование» // *Медиаобразование: от теории – к практике / сост. И.В. Жилавская*. Томск: Изд-во Томск. ин-та информационных технологий, 2007. С. 155-157.
- Челышева И.В. Проблема анализа медиатекста в формировании информационной культуры личности // *Журналистика 2004: СМИ в многополярном мире*. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2005. С. 270-271.

- Челышева И.В. Проблема насилия в жизни общества и на экране // Медиаобразование. 2006. № 3. С. 124-125.
- Челышева И.В. Проблемы и перспективы современного российского медиаобразования на материале мультимедийных технологий // Образовательные технологии XXI века. ОТ'07 / под ред. С.И. Гудиной, К.М. Тихомировой, Д.Т. Рудаковой. М., 2007. С. 165-167.
- Челышева И.В. Развитие критического мышления и медиакомпетентности студентов в процессе анализа аудиовизуальных медиатекстов. Таганрог: НП «Центр развития личности», 2008. 300 с.
- Челышева И.В. Теория и история медиаобразования в России. Таганрог, 2006. 206 с.
- Челышева И.В. Развитие критического мышления студентов педагогических вузов в медиаобразовательном процессе // PR, бизнес, СМИ: партнерство и конкуренция / отв. сек. Л.Н. Гончаренко. СПб.: Изд-во С.-петерб. гос. инж.-экон. ун-та, 2007. С. 217-221.
- Челышева И.В., Шаповалова В.С. Медиаобразование и менеджмент: история развития. Таганрог: ТГПИ, 2007.
- Чудинова В.П., Голубева Е.И., Михайлова А.И. и др. Дети и библиотеки в меняющемся мире. М.: Школьная библиотека, 2004.
- Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. М.: Педагогика, 1979.
- Цветаева В.Б., Марченков А.А. Киноклуб как форма молодежного досуга и институт гражданского общества. Омск, 2001.
- Щедровицкий Г.П. Психология и педагогика игровой деятельности. М., 1996.

**ГЛАВА 2.**  
**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ**  
**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ШКОЛЬНИКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ**  
**НА МУЗЕЙНОМ МАТЕРИАЛЕ Г. ТАГАНРОГА**  
*(автор данной главы – кандидат педагогических наук,*  
*доцент Т.П. Мышева)*

*Цели. После изучения главы 2 студенты должны*

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>	<i>в) владеть</i>
Основные термины и понятия музееведения	Оперировать основными понятиями музееведения	Навыками применения основных понятий в музейном деле
Основные историографические вехи развития музееведения	Осуществлять сравнительный анализ основных теоретических подходов и их трансформационные изменения на разных этапах развития музееведения	Способностью оперировать основными концептуальными понятиями музееведческого процесса
Современный этап становления музееведения как научной дисциплины	Характеризовать современный этап становления музееведения как научной дисциплины	Умением осуществлять анализ современного этапа становления музееведения
Цели и задачи музееведения на разных этапах развития	Определять взаимосвязь теоретических концепций с целями и задачами музееведения на разных этапах развития	Способностью осуществлять взаимосвязь теоретических концепций с целями и задачами музееведения на разных этапах развития
Основы музейного дела	Применять на практике основные формы и методы музееведческой деятельности	Навыками применения на практике основных форм и методов музейной работы
Современные концепции музееведения	Применять концептуальные модели материал и анализ которых позволяют создавать работы обобщающего характера.	Навыками применения концептуальными представлениями о музее, основывающихся на принципах теории коммуникации,

		семиотики, теории информации и системной методологии, что позволяет по-новому оценить роль и место музейного феномена в системе культуры
Социальные функции музея	Применять разнообразные формы и методы работы для развития социальных функций музея	Навыками применения разнообразных форм и методов работы для развития социальных функций музея
Основы музейной педагогики, ее основные термины и понятия	Оперировать основными понятиями музейной педагогики	Навыками применения основных понятий музейной педагогики
Социокультурную и образовательно-воспитательную деятельность музеев города Таганрога	Применять разнообразные формы и методы социокультурной и образовательно-воспитательной деятельности в музее-заповеднике г. Таганрога	Навыками применения разнообразных форм и методов социокультурной и образовательно-воспитательной деятельности в музее-заповеднике г. Таганрога
Музейные программы по образовательно-воспитательной работе с учащимися города Таганрога	Применять инновационные программы по образовательно-воспитательной работе с учащимися города Таганрога	Навыками применения инновационных программ по образовательно-воспитательной работе с учащимися города Таганрога

***Ключевые слова к главе 2***

музееведение	теоретические концепции музееведения
музей	основные функции музея
музейная педагогика	основные термины и понятия
социокультурная и социально-воспитательная деятельность музея	формы и методы социокультурной и социально-воспитательной деятельности музея

основные компоненты программ по социально-воспитательной работе с школьниками и молодежью на материале музейной педагогики	инновационные формы музейной работы, применяемые в музейных программах по социально-воспитательной работе
--	---

### ***Вопросы и задания к главе 2***

#### *Вопросы*

1. Что изучает музеология (музееведение)? Определите объект и предмет её исследований.
2. Какие подходы к определению целей, задач музеологии музееведения вам известны?
3. Объясните причину появления концепций, отрицающих музееведение как самостоятельную научную дисциплину?
4. В чем заключается, на ваш взгляд, специфика музеологии и музееведения как науки?
5. Почему музеологию (музееведение) относят к междисциплинарным наукам?
6. Какова структура музееведения как науки?
7. Какова взаимосвязь и взаимозависимость следующих понятий: музей, музееведение, музейное дело?
8. Каковы наиболее актуальные цели изучения музееведения?
9. Какие аспекты вам бы хотелось узнать при изучении музееведения?
10. Опираясь на свой жизненный опыт, попытайтесь ответить на вопросы: Что такое музей? Чем занимаются музеи?
11. Дайте определение понятия «музей»?
12. Какие функции выполняет музей в обществе и культуре?
13. Какие критерии классификации музеев вам известны?
14. Что такое «профиль музея»? Дайте характеристику профильных групп музеев.
15. Когда появилась классификация музеев по характеру хранимого наследия? С какими процессами было связано её появление?
16. В чем разница между научно-исследовательскими, учебными, научно-просветительскими музеями?
17. В чем состоит суть концепции "музея-форума" Д. Камерона?
18. Что представляет собой современный музей?
19. Чем обусловлены предмет, объект, структура музееведения?
20. Как формируется новая музейная научная дисциплина в XX веке?

#### *Задания*

1. Составьте рассказ-предположение на тему «Музееведение как наука».
2. Представьте характеристику музея как одного из объектов культуры, отражающего культурные реалии определенной исторической эпохи, и одновременно, как средства формирования культуры

3. Покажите, как со второй половины XX века музей перестает быть только инстанцией, накапливающей, изучающей и репрезентирующей посредством артефактов различные культурные ценности и постепенно превращается в место рождения и сохранения подлинной Истории и Культуры.
4. Опишите три специфических периода в истории формирования концептуальной модели музея.
5. Опишите концепцию музея как научно-исследовательского учреждения, данную в работах Д.И. Тверской.
6. Опишите концепцию музея как учреждения с просветительскими целями разработанную социологами И. Бестужевой-Лада и М. Озерной.
7. Опишите концепцию музея как рекреационного учреждения, когда его главенствующей социальной функцией считается организация свободного времени.
8. Раскройте философское осмысление музея как феномена культуры (по Н.Ф. Федорову).
9. Охарактеризуйте музей в контексте коммуникационного подхода.
10. Проанализируйте семиотическую концептуальную модель музея, разработанную Н.А. Никишиным.
11. Опишите концептуальную модель музея, разработанную Д.А. Равикович.
12. Составьте план-конспект развития музея в эпоху Возрождения.
13. Проанализируйте эпоху Просвещения с точки зрения развития музейного дела.
14. Раскройте дидактические функции музея эпохи Просвещения.
15. Раскройте социальные функции музея археологического наследия человечества в современном мире.
16. Рассмотрите новые взгляды на музей, где концепции образования отводится важная роль (шестидесятые годы XX века).
17. Опишите этапы становления музейной педагогики, представьте характеристику ее основных функций.
18. Подготовьте проект программы социокультурной образовательно-воспитательной деятельности музея.
19. Представьте примерный план образовательно-воспитательной работы музея «Лавка Чеховых».
20. Составьте проект инновационной программы на тему: «Культура старого и нового Таганрога».

### **2.1. Формирование музееведения как научной дисциплины**

Совокупность знаний, используемых в профессиональной музейной практике и отраженных в специальной литературе, обобщающей проблемы

музейного дела, обозначается в наше время как «музеология» («музееведение»). Этот термин закрепился во многих языках, хотя он появился только во второй половине XIX века. Существовавший ранее термин «музеография» относился ко всем сочинениям, касавшимся музеев, а позднее (с середины XX в.) – преимущественно к описаниям музеев. Некоторое время сосуществовали термины «музеология» и «музеография», что создавало большие неудобства.

Под музееведением обычно понимается «наука о музейном деле», «наука о музеях» или более узко – «музейная теория». Первой попыткой сформулировать "музейную теорию" исследователи считают книгу Й.Д. Майора "Ничего не предрешающие общие рассуждения о художественных и естественнонаучных собраниях" (Киль, 1674). За ней следует ряд научных трудов, обобщивших уже существовавший к этому времени опыт научного описания, хранения и использования музейных предметов и коллекций: И.Д. Моллера "О кунсткамерах и натуркамерах, 1704; Л.К. Штурма "Публичные кабинеты редкостей и естественнонаучных предметов" 1704, М.Б. Валентини "Музей музеев" 1704, 1712, 1714 и др.

В XVIII в. К. Найкель (псевдоним К.Ф. Енкеля) в работе "Музеография, или руководство к правильному пониманию и полезному учреждению музеорума или раритет-камеры" (Мюнхен, 1727) ввел в обращение термин "музеография" и предложил первый опыт классификации музеев. В конце XIX века доктор Й.Г. Грассе вводит в обращение термин музеология в статье "Музеология как наука" (Дрезден, 1883), в которой был обозначен исследовательский потенциал этой области знания и сделана попытка утвердить ее как новую научную дисциплину.

В России характерной особенностью развития музееведческой мысли уже на раннем этапе были попытки сформулировать теоретические положения о музее в форме музейных проектов. Первые проекты, предлагавшие модели музейных учреждений и значительно опережавшие музейную практику своего времени, впервые появляются в первой половине XIX века, их авторами были Ф.П. Аделунг, Б.-Г. Вихман, П.П. Свиньин.

В конце XIX века складывается учение философа-утописта, русского космиста Н.Ф. Федорова — единственного философа, в учении которого значительное место уделено концепции музея. Н.Ф. Федоров значительно расширил представление о значении и возможностях музея. Актуальные проблемы и пути развития музеев обсуждались на Археологических съездах XIX- начале XX вв., на Предварительном музейном съезде и 1-й Всероссийской музейной конференции. Значительные достижения в развитии теории были сделаны советскими музееведами 1920-х годов (Н. Романов, Ф. Шмит, И. Грабарь, А. Зеленко и др.), заложившими основу советской музееведческой школы. Особенно велико с этой точки зрения значение работ Ф.И. Шмита, впервые в отечественном музееведении сформулировавшего понятия типологии музеев, музейной экспозиции и др., предложившего

оригинальную классификацию музеев и принципы построения музейной сети. Состояние советского музейного дела после I Всероссийского музейного съезда не способствовало развитию музееведческой теории, к тому же ряд крупнейших ее представителей был незаконно репрессирован или отстранен от дел (Ф.И. Шмит, Н.И. Романов).

Новый этап развития музееведческой мысли в СССР был связан в первую очередь с деятельностью НИИ краеведческой и музейной работы (в дальнейшем — НИИ культуры, ныне — Российский институт культурологии). Созданная в его стенах и вышедшая в свет в 1955 г. книга "Основы советского музееведения" впервые представила музееведение в качестве цельной системы знаний.

Современный этап становления музееведения как научной дисциплины начинается в 1960-е гг. и связан с деятельностью ученых из СССР и стран Восточной Европы. 1950-80-е гг. ознаменовались международными дискуссиями по вопросу о правомочности признания музееведения в качестве самостоятельной научной дисциплины. Особенно важными были дискуссии 1964 г. в ГДР и 1965 г. — в ЧССР. Результатом дискуссии в ГДР 1964 г. становятся "Тезисы", в которых обосновывается необходимость выделения музееведения в рамках документальных дисциплин. Эта позиция находит дальнейшую разработку в работе И. Ян "Музееведение как научная и учебная дисциплина". ЧССР стала первой страной, где впервые музееведение было внесено в государственный реестр научных дисциплин. Однако в 1971 г. на симпозиуме ИКОМ в Германии исследователи не пришли к единой точке зрения по проблемам понимания музееведения.

Среди зарубежных музееведов, участвовавших в разработке представлений о музееведении как научной дисциплине, необходимо назвать имена И. Бенеша, И. Неуступны, А. Грегоровой (ЧССР), В. Хербста, И. Аве, К. Шрайнера (ГДР), В. Глузинского, З. Жигульского (Польша), З. Странского (ЧССР), А.М. Разгона (СССР).

В 1977 в рамках ИКОМ создан "Международный комитет по музеологии", осуществляющий координацию теоретических исследований. На протяжении 1980-х годов основной задачей была инвентаризация и первичная унификация понятийного аппарата музееведения, призванная обеспечить взаимопонимание между исследователями разных стран. С 1976 по 1986 гг. шла напряженная работа над музеологическим словарем, результатом которой стал 20-язычный глоссариум. Свообразным подведением итогов работы музеологов восточной Европы становится в 1988 г. учебник "Музееведение. Музеи исторического профиля" — совместная работа ученых СССР и ГДР.

В странах Западной Европы преобладает эмпирический подход к музееведению. Многие музееведы Запада (а в восточной Европе — И. Неуступны) не склонны признавать музеологию наукой. Однако, в отдельных странах разрабатываются и теоретические направления (К. Хадсон, Лейстерская школа и исследования Льюиса в Англии, разработки теории

музейной коммуникации канадца Д. Камерона, публикации французского музееведа Ж.-А.Ривьера по истории музеев и их роли в обществе и по теоретическому обоснованию экомuzeологии). В 1983 г. на Генеральной конференции ИКОМ в Лондоне оформляется в качестве самостоятельного движения "Новая музеология", основными лозунгами которой являлись — интеграция музея в окружающую среду, социализация музея. Именно на Западе все настойчивее в последние годы звучат требования к музею не просто регистрировать прошлое, но использовать его, чтобы влиять на сегодняшний и завтрашний день конкретного сообщества (концепции "музея-форума" Д. Камерона, "музея без границ", музейной коммуникации).

Современный музей — концентрированное воплощение духовных устремлений культуры, ее прошлого и настоящего. В музейном пространстве посетитель вступает в диалог с различными эпохами, культурами, личностями. Музейное собрание — маленькая модель мира, помогающая человеку ориентироваться, адаптироваться в реальном мире, решать проблемы. В XX веке мир вступил в полосу «музейного бума», выражающегося в музеефикации памятников истории и культуры, природных объектов, открытии новых музеев, активизации работы ранее созданных музеев, в том числе работы с посетителями. Музей играет все большую роль в воспитании и образовании человека. Изучением всех этих сторон деятельности музея занимается наука «Музееведение», или «Музеология».

Определение музееведения, его предмета, объекта, структуры дисциплины обусловлены традициями национальных школ музееведения, степенью развития музейного дела и уровнем интегрированности музея в жизнь общества и ее социокультурный контекст. Решение споров и проблем определяется тем, что музееведение — дисциплина молодая. Хотя музей как социальный феномен имеет древнюю историю, но теоретическое осмысление музеев и их деятельности — явление достаточно позднее. Начало формирования представлений о музейной деятельности как специфической области человеческой культуры относится ко времени Ренессанса. Только в конце XIX века появился термин «музеология» («*museologie*» (нем.), «*museology*» (англ.); в русском языке более привычен термин «музееведение»). С 1877 г. в Германии в Дрездене издавался журнал «*Zeitschrift für Museologie und Antiquitätenkunde*» («Журнал музеологии и антиквароведения»), в котором в 1883 г. появилась статья «Музеология как наука», впервые обозначившая исследовательский и общественный потенциал новой науки.

Проблемы формирования новой научной дисциплины активно обсуждались в XX веке в межвоенный период. Музейная общественность высказывалась за выделение музееведения из состава других гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, активизацию подготовки собственно музейных кадров (международная конференция по музейному делу в Мадриде в 1934 г.). После второй мировой войны в рамках ООН и входящих в нее

организаций делаются попытки объединить силы всех заинтересованных в этом деле сторон. В 1946 г. в Париже делегаты из 14 стран, а также ООН, ЮНЕСКО, Международного бюро музеев создают Международный совет музеев (International council of museums, сокращенно – ICOM), сыгравший важнейшую роль в самоидентификации музееведения как самостоятельной дисциплины<sup>1</sup>. На XI Генеральной конференции ICOM в 1977 г. по инициативе Яна Линека, директора Моравского музея (Брно, Чехословакия), руководителя ICOM в 1971–1977 гг. создается Международный комитет по музеологии (International Committee for Museology, сокращенно – ICOM) – главная международная платформа для дискуссий о статусе музееведения. Эта организация с 1980 г. издает журнал «Museological Working Papers», который обобщает опыт становления новой дисциплины. Первый номер журнала назывался весьма примечательно: «Музееведение – наука или только практическая музейная работа?» ICOM и входящие в него организации предпринимают шаги, чтобы за музееведением был признан статус науки самостоятельной, имеющей свой предмет, методику и т.д. ICOM и его национальные отделения направляют усилия и на обобщение результатов теоретических исследований, и создание словарей, учебников и фундаментальных трудов по музееведению.

В СССР и РФ общие пособия по музееведению выходили нечасто. Среди них можно назвать: «Основы советского музееведения» (М., 1955); «Музееведение. Музеи исторического профиля» (под ред. К.Г. Левыкина, В. Хербста. – М., 1988); Шляхтина Л., Зюкин С. «Основы музейного дела» (СПб., 2000), Юренева Т.Ю. «Музееведение» (М., 2003). В последние годы началась публикация зарубежных учебных пособий: Лорд Б., Лорд Г.Д. «Менеджмент в музейном деле» (М., 2002). Кроме того, издавались справочники и пособия по отдельным разделам, чаще всего по методике: Белявский М.Т., Орлов А.С. «Методика работы в музее и с памятниками истории и культуры при изучении истории СССР» (М., 1968); Белявский М.Т. «Работа в музеях и с историческими памятниками при изучении истории СССР» (М., 1978); «Музейное дело в СССР. Научные основы работы музеев исторического профиля» (М., 1980). Выходили русскоязычные словари музейных терминов: «Краткий словарь музейных терминов» (М., 1974); «Музейные термины. Терминологические проблемы музееведения» (М., 1986). В 2001 г. вышла в свет «Российская музейная энциклопедия» (М., 2001. Т. 1–2). Местные музеи, в том числе музей-заповедник города Таганрога, издавал собственные справочники, сборники, путеводители, книги: «К истории развития музейного дела в Таганроге» (Таганрог, 1997), «История музейного дела Таганрогского государственного литературного историко-архитектурного музея-заповедника» (Таганрог 2013).

В русскоязычной литературе, как правило, употребляются в качестве равнозначных термины «музееведение» и «музеология». В последнее десятилетие XX века как реакция на социализацию музея и усиление

теоретического направления в музееведении наметилась тенденция разделять понятия «музееведение» и «музеология», что находит отражение, главным образом, в разделении образовательных стандартов двух специальностей. Разница между музееведением и музеологией как научными дисциплинами не прослеживается, так как в рамках теоретического музееведения реализуется системный подход и исследуется и обсуждается весь современный спектр проблем, связанных с сохранением и актуализацией всех форм культурного и природного, движимого и недвижимого, материального и нематериального наследия. Постановка и решение проблем в широком социокультурном контексте обусловило утвердившуюся на рубеже XX и XXI веков тенденцию относить музееведение к культурологическим дисциплинам. Общее музееведение изучает закономерности, характерные для любого музея как института социальной памяти. Специальное музееведение, связанное с профильными дисциплинами, изучает эти закономерности применительно к особенностям и функционированию музея определенного профиля.

В 1988 году в Московском государственном историко-архивном институте (МГИАИ) была открыта специальность «Музейное дело и охрана памятников» и создана кафедра музейного дела (зав. кафедрой — Фролов А.И.).

В 1991 году в возникшем на базе МГИАИ Российском государственном гуманитарном университете (РГГУ) открыт Факультет музеологии. Коллективом факультета разработана образовательная программа по новой специальности «Музеология», конвертируемая с европейскими системами подготовки музейных специалистов. Специальность открыта в 1993 году.

С 1994 года подготовка студентов по этой специальности осуществлялась на кафедре Музеологии (зав. кафедрой — Сотникова С.И., профессор, доктор наук) на очном и заочном отделениях.

Сегодня (2016) кафедра работает в составе Факультета истории искусства РГГУ. С 2006 года здесь ведется обучение по специальности «Музеология», осуществляемое на очном и вечернем отделениях.

Тем не менее, единого мнения о дисциплине и ее характере в мировом и отечественном музееведении так и не сложилось. Одни исследователи (И. Неуступны, Ж.А. Ривьер) вообще не считают музееведение наукой, утверждая, что у нее нет своего предмета, структуры, методов. Сторонники этого подхода (можно обозначить его как «нигилистский» за отрицание у музееведения статуса научной дисциплины) ограничивают музееведение изучением истории музеев и их роли в обществе.

Сторонники культурологического подхода (К. Шрайнер, И. Ян, Т. Шола и др.) не признают за музееведением статуса самостоятельной дисциплины, считая ее частью дисциплин, занятых изучением и сохранением всемирного наследия. Т. Шола даже предлагал вместо терминов «музееведение», «музеология» использовать термин «heritology» (изучение наследия), а музеологию считать ее подразделением. На первое место выходят функции

музея по комплектованию фондов (тезаврирование) и сохранению ценностей, понимаемые достаточно широко: от сохранения самих предметов до хранения достижений мировой культуры в индивидуальной человеческой памяти путем создания воображаемых музеев. В рамках культурологического подхода сложились различные концепции музеев: концепция «воображаемого музея» А. Манро; концепция «музея-форума» А. Хантона, П. ван Менша, М. ван Прат, Д.Ф. Камерон; концепция «музея без границ» Г.фон дер Остена и Г. Боргера.

Институциональный подход (Й. Бенеш, В. Винтер, Т. Силянова-Новикова, Э. Хьюнс и др.) – музееведение считается наукой, предмет которой – музей как социальный институт. При таком подходе упор делается на изучение общественных функций музея как хранителя и транслятора социально значимой информации.

Сторонники предметного подхода З. Бруна, Х. Векс, А. Грегорова, Р. Ланг, З. Странский, Т. Хетеш, Д. Шульц, В. Энненбах предметом музееведения считают феномен музейного предмета как вещи определенной ценности, а также изучение причин, порождающих музей. Главная задача музееведения – выявление критериев музейности предметов, для решения проблем их отбора, хранения и репрезентации.

Учитывая различия подходов к определению музееведения, неудивительно, что четко определить его статус достаточно сложно. Прикладное музееведение вполне может претендовать на статус самостоятельной дисциплины, ведь решаемые им задачи не решаются другими науками. В то же время музееведческие навыки необходимы специалистам гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, поскольку они ведут исследования на базе музеев, работают с музейными предметами как с источниками. Это позволяет относить музееведение к дисциплинам специальным. Есть разделы музееведения, которые могут претендовать на статус вспомогательных дисциплин (музейное источниковедение, музейное документоведение и т.д.).

В практической работе, а также при определении дисциплины «Музееведение, музеология» в учебной литературе чаще всего применяется комплексный подход, сочетающий принципы и достижения вышеназванных подходов и концепций.

В соответствии с этим подходом А.М. Разгон определял музееведение как общественную науку, которая изучает процессы сохранения социально значимой информации; познание и передачу знаний и эмоций посредством музейных предметов; музейное дело, музей как социальный институт, его социальные функции и формы их реализации в различных социальных, экономических, политических и культурных условиях. Музееведение формирует теоретические и методологические основы музейного дела.

Музейное дело – вид общественной деятельности, включающий комплектование, учет, хранение, охрану, изучение и использование культурного наследия, и осмысление этих процессов; музейную политику

(музейное законодательство, музейное строительство – создание музеев и музейной сети, организация управления музеями – музейный менеджмент, подготовка, переподготовка и повышение квалификации музейных работников и создание соответствующих учреждений); музейную практику (научно-фондовая, научно-просветительская, рекреационная, экспозиционная, научно-исследовательская и издательская работа); музееведение как науку.

В настоящее время существуют разные подходы к понятию науки музеология, или, по-другому, музееведения, к вопросам периодизации этой науки, определения ее профиля и сопряженности с другими научными дисциплинами. Относительно даты возникновения музееведения как самостоятельной науки имеются разные точки зрения — пишут и о конце XIX века, и даже о середине XX века. Изложим видение периодизации музееведения учеными-историками дальневосточного края в самом общем виде (Томилов Н.А. Музееведение, его периодизация и основные понятия, 1998)

Первый период — донаучный. Он включает в себя накопление фактического материала для будущей самостоятельной науки, а также первые пробы научной интерпретации, связанные с музейной практикой и с познанием людьми прошлой и настоящей действительности природы и общества через музейные предметы. Томилов Н.А. полагает, что когда производятся первые описания музейных предметов и коллекций, появляются записи учета коллекций музеев, и в этом случае уже можно говорить о начале и первых музееведческих подходах к проблемам учета, хранения, паспортизации и каталогизации музейных предметов. Такого рода первые опыты наблюдались в XVI веке, этим временем сторонники Томилова предлагают датировать начало донаучного периода музееведения, который продолжается вплоть до середины XIX века.

Второй период связан с возникновением музееведения как самостоятельной отрасли научных знаний в середине — второй половине XIX века. История этого периода начинается с середины XIX века, может быть, точнее, с 1860-х годов, доходит, по мнению Томилова, до 1930-х годов и характеризуется в основном развитием музееведческих знаний в самих музеях, которые были тогда не только культурно-просветительскими, но во многих случаях и музееведческими научными учреждениями. В это время разрабатываются научные программы и концепции создания музеев, публикуются музееведческие статьи, каталоги коллекций, появляются периодические издания (Известия, Труды, Записки и т. д.) музеев. Однако следует отметить, что на том этапе ученые-музеееды были в определенной степени разобщены.

Третий период охватывает хронологические рамки с 1930-х годов и вплоть до настоящего времени. В нем выделяются два этапа. Первый из них продолжается до конца Второй мировой войны и характеризуется прежде

всего тем, что музееведческие исследования проводятся теперь и помимо музеев (Российский институт культурологии — ему 70 лет), музееведение получает признание как специфическая отрасль науки, имеющая междисциплинарный характер. Второй этап, начинающийся со второй половины 1940-х годов и продолжающийся в наши дни, имеет следующие основные особенности. Прежде всего, он характеризуется более интенсивной методологической и в целом теоретической направленностью музееведческих исследований, признанием музееведения сначала научной дисциплиной, а впоследствии учебной дисциплиной, через ЮНЕСКО в 1971 году, значительным расширением сети музееведческих учреждений, консолидацией музееведов в сообщество, в том числе и в рамках Международного совета музеев (ИКОМ). И наконец, четвертый период в музееведении, связан с анализом внедрения в музейное дело электронно-вычислительной техники, кибернетического мышления и появлением научных исследований в музееведении по использованию кибернетических систем в хранении, передаче, переработке и осмыслении музейной информации.

Музееведение учеными зарубежных стран рассматривается по-разному: то его определяют как самостоятельную науку, то все музейное дело объявляют музееведением, то считают музееведение, чуть ли не частью наук исторического профиля. Рассматривают его и как теорию и методику музейной работы, выделяя нередко теоретическое и прикладное музееведение; и как только прикладную науку или как метод и технику музейной работы, и т. д. Поскольку данная проблема достаточно широко освещена в научной литературе, сторонники Томилова предпочитают не касаться взглядов на нее зарубежных ученых, их больше интересует одно из определений музееведения, данное К. Шрайнер, которое оказалось наиболее близким их пониманию.

К. Шрайнер дает следующую дефиницию: «...музееведение — это культурно-научная дисциплина, которая занимается свойствами, принципами, закономерностями, структурой и методами комплексного процесса сбора, хранения, изучения, исследования и экспонирования и другого коммуникативного использования таких предметов движимого культурного наследия, которые в качестве наглядных и доказательных средств и своей подлинности могут достоверно документировать развитие природы и общества и служить получению и распространению познаний, а также передаче эмоций. Оно создает посредством эмпирических знаний, обобщений и систематизации специальные основы для музейной работы и музейного дела» [Schreiner, 1982]. Несмотря на почти полную информативность о проблематике музееведения и его назначении, отмечается слишком пространное его изречение, в котором ряд характеристик вполне можно было бы оставить за его рамками, а что касается культуры и науки, то они почему-то необоснованно соединяются, и фактически противопоставляются друг

другу. Значительная часть ученых считает, что наука вместе с образованием, просвещением, искусством и т. д. все же входит в культуру.

Но уже в 1970-е годы крупнейшим музееведом нашей страны А.М. Разгоном была выработана достаточно четкая и развернутая дефиниция этой науки: «Музееведение — научная дисциплина, изучающая закономерности возникновения и развития музеев, социальные функции музеев и их конкретную реализацию в различных общественных формациях, проявляющуюся в исследовательской, хранительной и образовательно-воспитательной деятельности» [Razgon, 1980, p. 11-12]. Чувствуя, что упускает из поля зрения основной объект — музейный предмет, А.М. Разгон дополнил это определение следующей фразой: «Важнейшей составной частью музееведения является исследование специфических сторон памятников-первоисточников, комплектуемых, хранимых и используемых музеем» [Razgon, 1981, p. 51-53]. В результате данное определение оказалось очень длинным, и от внимания читателя ускользает его сущность. Непонятно также, почему речь нужно было вести только о закономерностях возникновения и развития музеев и не включить особенности этих процессов в разных регионах и странах.

В 1985 году было дано следующее определение: «Музееведение, или музеология — наука, изучающая музейные предметы и их социальные свойства, историю и социальные функции музеев в различных общественно-экономических формациях» [Грегорова, 1986, с. 150]. В данном определении на первое место выносился музейный предмет как основной объект науки и производное от него — музей. Однако для учебного процесса важно сформулировать эту дефиницию как можно короче.

В 1998 году это определение было опубликовано в несколько видоизмененном виде: «Музееведение, или музеология — наука, изучающая музейные предметы и их социальные свойства, историю, деятельность и социальные функции музеев на разных этапах социально-экономического развития общества» [Колесников, 1998, с. 11]. В нем добавлялось слово «деятельность» по отношению к музеям, отражавшее стремление включить в объектно-предметную сферу современные музейные процессы, а понятие «общественно-экономические формации» поменялось на выражение «разные этапы социально-экономического развития общества». Таким образом, делалась попытка указать на то, что история общества может развиваться в многообразных социальных формах, а не только по законам перехода от одной формации к другой. Но, тем не менее, главным оставалось пространное определение дефиниции, которую необходимо было сократить.

Сторонники Н.А. Томилова отмечают, что в определении А.М. Разгона, данное в 1979 году очень многословно сказано об изучении истории музеев, реализации социальных функций и видах деятельности музеев. Но ведь все это подразумевается во фразе об изучении музеев, их социальных функций, истории и деятельности и входит в подтекст определения. В данную

формулировку не вошла, и фраза о теории и методике музейного дела. Это связано с тем, что любая наука имеет методологические, теоретические, историографические, источниковедческие и методические основы, но в дефинициях разных наук это не подчеркивается, это подразумевается само собой.

Сегодня определение музееведения звучит следующим образом: музееведение (музеология) — наука, изучающая музейные предметы, их социальные свойства и отношения, музейные процессы в их исторической динамике. Таким образом, на первое место выносятся основной объект — музейный предмет, а затем уже музейные процессы в их исторической динамике. Термин «историческая динамика музейных процессов» предполагает включить во взаимосвязанность их не только с социально-экономическими, но и политическими, и культурологическими процессами. Такое определение является правомочным на существование для студентов высших учебных заведений.

Как научная дисциплина музееведение имеет свой объект, предмет, метод язык и структуру.

Объектом музееведения является музей и музейное дело как общественное явление во всех их проявлениях.

Предметом музееведения являются объективные закономерности, относящиеся к процессам накопления, сохранения и трансляции социальной информации, традиций и эмоций посредством музейных объектов, к процессам возникновения, развития и общественного функционирования музея.

Предмет музееведения в зарубежной и отечественной науке понимается неоднозначно. На раннем этапе происходила контаминация (смешение) понятий объекта и предмета и в предметную область включали музейные материалы (предметы) и музеи, составляющие фактически объект музееведения. В последние годы попытки определить предмет музееведения сводятся, по существу, к проблематике этой научной дисциплины. Но проблемы науки — это все же производное от предмета науки и его преломлений в разных исторических эпохах и общественных системах.

Исходя из положения о том, что предмет любой науки интегрально может быть определен как сущность объекта, Н.А. Томиловым еще в 1988 году было предложено следующее понимание предмета музееведческой науки без каких-либо претензий на исчерпывающее решение проблемы: «Предмет музееведения — это свойства музейных предметов отражать действительность, дающие возможность осваивать наследие предшествующих эпох, настоящее и будущее, главным образом через музеи» [Томилов, 1998]. Так как сущностные свойства музейных предметов отражать действительность реализуются и через музеи, и через собрания коллекций, выставки и т. п., то в определение включено выражение «главным образом через музеи».

Музееведение пользуется методами, заимствованными из арсенала различных гуманитарных и естественных наук (методы специальных и вспомогательных исторических дисциплин, педагогики, психологии, социологии; рентгенография, спектрография и др. методы естественных наук; методы полевого исследования, непосредственного наблюдения; экспериментальные методы, в том числе исторический эксперимент; метод моделирования и др.). В то же время, будучи интегрированы в структуру музееведения и приспособлены к решению его задач, эти методы выступают в совокупности, не свойственной другим наукам и, таким образом, приобретают новое качество.

Музееведение как формирующаяся научная дисциплина находится в стадии выработки собственного языка. В арсенале музееведческого понятийного аппарата сегодня присутствуют термины, заимствованные из других областей знания, адаптированные к исследовательским задачам музееведения, которые приобрели в контексте музееведения значение, отличное от изначального. Наконец, собственные музееведческие термины, не встречавшиеся в языке других наук. Однако в настоящее время необходима корректировка и унификация понятийного аппарата по-новому

Музееведение как научная дисциплина имеет свою структуру. Выделяют общее (занимается вопросами, имеющими отношение к деятельности музеев всех профилей и типов) и специальное музееведение (занимается вопросами, имеющими отношение к деятельности музеев отдельных профилей, а также специфическими вопросами, не относящимися к исследовательской сфере профильных дисциплин). Как общее, так и специальное музееведение имеет ряд структурных частей: 1) Теория музейного дела: общая теория, теория музейного предмета, теория документирования, теория научно-фондовой работы, или тезаврирования, теория коммуникации и т.д.; 2) История и историография музейного дела; 3) Музейное источниковедение; 4) Музеография – описание музеев, их собраний и коллекций, находит отражение в справочниках, каталогах, путеводителях и т.п. В зарубежной литературе под музеографией понимают музейную практику, в отличие от музейной теории – музеологии; 5) Методика музейного дела – методика экспозиционной работы, организация и управление – музейный менеджмент, музейная социология, музейная техника и т.д.; 6) Музейная педагогика и психология; 7) Музейная информатика. Развитие музейного дела приводит к выделению новых разделов музееведения, позволяющих осмыслить новые стороны теоретической и практической работы современных музеев.

Какова связь музеологии с гуманитарными науками? Известно, что музеология связана со многими науками, материалы по которым или по их объектам являются музейными собраниями. Такие науки являются профильными по отношению к музеологии. Фактически все науки имеют свое отражение в музеях, поэтому их довольно много. Кроме того, музеология связана с рядом наук, которые как бы обслуживают музейное дело в его

различных сферах — в охране, сохранности фондов, создании экспозиций, обеспечении музеев посетителями и т. д. В данном случае такие науки выступают в качестве прикладных по отношению к музеологии. Однако интересным является вопрос, связанный с профилем самой музеологической науки, с ее местом в системе наук.

Сегодня в системе высшего образования Российской Федерации музеология входит в состав исторических дисциплин и является как бы частной исторической научной и учебной дисциплиной. Однако следует отметить, что история по отношению к музеологии является профильной научной дисциплиной наряду с литературой, географией, биологическими науками, искусствоведением, филологией, физикой и т. д. Поэтому трудно согласиться с утверждением, что музеология — это историческая дисциплина.

Что касается обозначения музееведения А.М. Разгоном как общественной науки, то здесь также имеются определенные сомнения. Во-первых, ряд ученых указывает на междисциплинарный характер (интердисциплинарность) музееведения (Т.Ю.Юренева). В связи с тем, что музееведение обладает междисциплинарными чертами, его связи с другими науками носят характер интеграции. То есть, элементы различных дисциплин и специфически музейные элементы, соединяясь, создают новое качество. В ходе этого взаимодействия музееведение для решения задач своего предмета заимствует в преобразованном виде элементы языка и методов соответствующих дисциплин. Взаимодействуют в музееведении, прежде всего, профильные дисциплины, а также педагогика, психология, теория информации, социология, источниковедение и др.

Во-вторых, так как междисциплинарные связи имеет фактически любая гуманитарная, естественная и техническая наука, все же довольно явственно на первый план выдвигается культурологический характер музееведения (Н.А.Томилов) так как он связан с гуманитарными науками, где имеют место быть обществоведческие аспекты. Однако только часть гуманитарных наук являются напрямую науками об обществе, способах его познания и управления. Согласно логике Н.А.Томилова, исходить следует из той позиции, что в системе наук целесообразнее выделять гуманитарные, естественные и технические науки, а не естественные, общественные и технические, а в системе гуманитарных наук — науки общественные, антропологические, культурологические, искусствоведческие и т. д. Тем не менее, полной ясности относительно характера музееведения пока нет. Что же касается культурологии, то она стала самостоятельной наукой совсем недавно — во второй половине XX века.

Музееведческое образование сформировалось как система в XX веке. До XX века передача опыта и навыков музейной профессии осуществлялась непосредственно в музеях и основывалась на традиции. Крупные музеи (Оружейная палата, Исторический музей, Третьяковская галерея, Политехнический музей, Музей Революции) уже в первые годы своего

становления являлись школой подготовки музейных специалистов, прежде всего — хранителей. До сего дня музейные работники получают, как правило, базовое образование по профильной (история, искусствоведение, естественные науки и т.п.) или смежной с музееведением дисциплине (педагогика, социология). В рамках изучения этих дисциплин в вузах может преподаваться небольшой курс специального (связанного с музеями определенного профиля) музееведения.

К началу XX века относится начало преподавания С.П. Кузнецовым в Московском археологическом институте курса "Введение в музееведение" и попытки введения музееведческих занятий в ряде др. вузов. В 1920-х — начале 1930-х гг. попытки решения проблемы подготовки музейных специалистов нашли преломление в создании ряда музееведческих центров и аспирантуры на базе крупных музеев. С 1932 согласно Постановлению коллегии Наркомпроса была определена структура образования музейных работников: вузовское музееведческое образование на кафедрах педвузов и университетов; музейная аспирантура; среднее специальное образование в музейных техникумах; длительные (годовые) и краткосрочные курсы повышения квалификации музейных работников. Однако большинство создававшихся в 1920-30-е исследовательских и учебных центров, вузовских кафедр и курсов существовали недолго, и на практике система музееведческого образования в эти годы так и не сложилась. После Великой Отечественной войны до 1953 функционировала кафедра музееведения в МГУ. В 1970-80-е основная роль в подготовке музейных кадров принадлежала центральным и местным курсам повышения квалификации. Значительную роль в подготовке музейных кадров призван был играть основанный в 1930-е в Москве НИИ музееведения (ныне — Российский институт культурологии), который функционировал как исследовательский, методический, а также образовательный центр по подготовке музейных кадров высшей квалификации. Институт играет также ведущую роль в подготовке учебной литературы по музееведению. С конца 1980-х годов в Институте функционирует диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций по специальности "Музееведение".

Со 2-й половины 1980-х в связи с возрастанием самостоятельности музеев, повышением требований к музейному персоналу и становлением музееведения как научной и учебной дисциплины возросло значение музееведческого знания. В последнее десятилетие XX века в России в основном сложилась система музееведческого образования, развиваются следующие формы специального образования в области музееведения:

- Базовое высшее образование по специальности "музееведение", получаемое в университетах и педагогических вузах, институтах культуры;
- Переподготовка по специальности "музееведение" на базе высшего образования;
- Аспирантура и докторантура;

- Различные формы краткосрочных курсов повышения квалификации, стажировок, творческих лабораторий, мастер-классов, проектных семинаров и т.п. для практикующих музейных работников.

Открытие специальности "музееведение" в российских вузах активно проходит с конца 1980-х. В 1988 году стало вестись обучение по специальности "Музейное дело и охрана памятников" в Ленинградском Институте культуры (ныне — Санкт-Петербургская академия культуры и искусств). В 1989 была создана кафедра музейного дела в Московском историко-архивном институте (с 1991 — Российский государственный гуманитарный университет) по специальности "Музеология" был разработан и утвержден государственный стандарт и разработаны примерные типовые программы, конвертируемые с зарубежными системами подготовки музейных специалистов. В Московском государственном университете культуры и искусств кафедра музееведения была открыта в 1991 году.

Сегодня специальное высшее музееведческое образование по специальности 052800 "Музейное дело и охрана памятников" можно также получить в учебных заведениях Ярославля, Владимира, Воронежа, Кемерово, Орла, Тамбова, Нижнего Новгорода, Уфы, Омска, Томска, Петрозаводска и др. В петербургских и московских вузах открыта музееведческая аспирантура. Для образовательной программы по этой специальности характерна тесная связь с предметом той или иной дисциплины и, таким образом, превалирование специального музееведения. Выпускникам присваивается квалификация "музеевед". В 1994 г. в Российском государственном университете был впервые открыт набор по специальности 021000 "Музеология" и 1997 утвержден по ней образовательный стандарт (с 2000 г. действует стандарт 2-го поколения). В настоящее время обучение этой образовательной программе осуществляется в университетах Башкирии, Владимира, Казани, Ярославля и др. В образовательной программе предусмотрено изучение системы фундаментальных дисциплин историко-культурного цикла с ориентацией на общее теоретическое музееведение, в то время как специальные знания, связанные с тем или иным профилем музея, преподаются в рамках спецкурсов. Действенной формой быстрой подготовки специалистов для музеев является целевая музееведческая подготовка на базе высшего образования. Кафедра музейного дела была создана в рамках Всесоюзного института повышения квалификации работников искусства и культуры (с 1999 — Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма). Ее основатель - крупнейший советский теоретик-музеевед, стоявший у истоков формирования музееведения как научной дисциплины, А.М. Разгон (1920-89). Профессиональная переподготовка на базе высшего образования с получением диплома государственного образца длится два года. Важнейшая особенность — неразрывная связь с музейной практикой. В процессе обучения музейные работники занимаются на базе 40-45 музеев Москвы, Московской области и Петербурга.

Другая форма - курсы повышения квалификации по определенной проблеме, рассчитанные на срок от 7 до 20 дней, включающие лекции, семинары, круглые столы, дискуссии, практические занятия на базе музеев, индивидуальные консультации. Курсы повышения квалификации музейных специалистов функционируют также в регионах. По-прежнему востребованной формой подготовки кадров является стажировка в крупных музеях. Признанными центрами профессионального образования являются Исторический музей, Политехнический музей, Современной истории музей, Третьяковская галерея (Москва), Русский музей, Российский этнографический музей (Петербург).

Для овладения инновационными формами и методами музейной работы развиваются такие формы профессиональной подготовки, как мастер-классы, деловые игры, дискуссионные клубы, творческие лаборатории, нацеленные на выявление и отбор новых технологий, перспективных проектов, выработку инновационных подходов к профессиональным музейным проблемам ("Открытые сибирские мастерские", летняя музеологическая школа на острове Кижы, музейно-педагогическая лаборатория и Международная музеологическая студия кафедры музейного дела АПРИКТ и др.

Итак, согласно современным представлениям, музееведение – достаточно новая, формирующаяся научная дисциплина, изучающая специфическое музейное отношение человека к действительности и порожденный им феномен музея, исследующая процессы сохранения социальной информации, ее познания и передачи с помощью музейных предметов, а также развитие музейного дела и направления музейной деятельности [Гуральник, 2001, с. 386].

## **2.2. Современные концепции музееведения в контексте социокультурной деятельности с школьниками и молодежью**

Музей привлекает исследовательский интерес специалистов из разных областей социального и гуманитарного знания. В различных аспектах и с различными целями его изучали и изучают историки и искусствоведы, философы и культурологи, социологи и психологи, архитекторы и педагоги. Но основная масса исследований выполнена в той области знаний, которая в отечественной традиции называется музееведением, а в зарубежной – музеологией.

Это объясняется двойственной ролью музея как субъекта и объекта культуры. Музей – один из объектов культуры, отражающий культурные реалии определенной исторической эпохи, и одновременно – средство формирования культуры. С момента своего появления музей не только отражает важные тенденции развития культуры и общества, но, будучи

наделенным особым смыслом таким как «инстанция вечности», со временем начинает оказывать все большее влияние на развитие социокультурной сферы.

Со второй половины XX века музей перестает быть только инстанцией, накапливающей, изучающей и репрезентирующей посредством артефактов различные культурные ценности. Собирая и сохраняя вещи, предназначенные для долгого хранения, музей постепенно превращается в место рождения и сохранения подлинной Истории и Культуры. Выступая с позиций вечности, он получает возможность воздействовать на культуру, диктуя ей правила восприятия и оценок.

Практически до середины XX века музеология являла собой сумму практических знаний и сосредоточивала свое внимание на организационной стороне деятельности музеев: как грамотно построить экспозицию, как привлечь посетителя в музей, как использовать большой эмоциональный потенциал, заложенный в музейном предмете – вот круг ее интересов. Поскольку музеи Таганрога начали создаваться еще в дореволюционное время, то историография музееведения в городе уже имела самостоятельные тенденции. Тем не менее, музейная литература носила в основном прикладной характер. Прежде всего, это были различные инструкции.

Уже в 30-е годы сложилась практика, когда основные инструкции по сбору, учету и хранению музейных собраний в музеях малого города, как и вся юридическая база региона, дублировали соответствующие документы СССР. В 50-е годы ведущие музеи Москвы, такие как Центральный музей Октябрьской революции, Государственный исторический музей, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина и Государственный музей искусства народов Востока становятся методическими центрами для музеев исторического, краеведческого и художественного профиля в Советском Союзе, т.е. практически для всех музеев Таганрога. Методические разработки прикладной музейной деятельности: фондовую деятельность музеев, сбор коллекций (при этом были настойчивые рекомендации приоритетного комплектования фондов по советской истории и советскому искусству), концепцию содержания экспозиций (во всех музеях страны экспозиции строились по хронологическому принципу на основе формационной концепции истории, что касалось и художественных музеев). Особое внимание уделялось воспитательной и образовательной деятельности музеев, в которой большое внимание уделялось государственной идеологии страны. Руководствуясь в своей деятельности центральными инструкциями, положениями и методическими рекомендациями, музейщики Таганрога уже предпринимают попытки написания самостоятельных работ в области музееведения: Л.П. Громов пишет очерк истории «Таганрогский литературный музей А.П. Чехова», 1948 г., П.Д. Карпун выпускает путеводитель «Краеведческие записки», 1957 г. В этом же году выходит сборник статей «Краеведческие

записки» под редакцией А.А. Пушкаренко. и др. Выходят также каталоги, буклеты, проспекты, путеводители.

В 70-е годы стал неуклонно возрастать объем публикаций, посвященных истории и деятельности отдельных музеев. Среди них были небольшие статьи в периодической печати, интересные главным образом своей фактографической стороной, и небольшие очерки в альбомах и книгах, посвященных музейным собраниям. Появились и монографические исследования, ставящие своей целью нарисовать картину создания и развития отдельно взятого музея и определить его место в культурной жизни общества. Такой рост интереса к музейной литературе и сам характер литературы объясняется востребованностью музеев в период так называемого «музейного бума», когда ограниченный во времени посетитель музея хотел получить как можно больше информации о музее из специальной литературы. В это время формируется представление о музее как о «визитной карточке» страны или региона. При этом некоторые авторы стремились показать ту роль, которую сыграли музеи в создании источниковой базы исторической и этнографической науки и особенно музейного искусства Таганрога.

Изучение истории каждого отдельного музея давало тот исходный материал, анализ которого позволял создавать работы обобщающего характера. В конце 70-х, начале 80-х годов такой работой стал сводный аналитический отчет состояния музейного дела и развития музейной политики Таганрога, который впоследствии дал возможность созданию музея-заповедника.

В теоретическом музееведении, представляющим собой попытки осмысления социокультурных функций музея и развивающимся в рамках нескольких основных подходов, таких как предметный, коммуникативный, социологический, культурологический, педагогический в Таганроге были известны и востребованы труды НИИ музееведения (Москва), а также серийные издания «музееведение. Концептуальные проблемы музейной энциклопедии», «Музееведение. Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности», «Музееведение. На пути к музею XXI века», «Музейное дело и охрана памятников», среди постоянных авторов которых следует упомянуть Е.Г. Ванслову, М.Б. Гнедовского, В.Ю. Дукельского, Н.А. Никишина, Л.Я. Петрунину, Ю.П. Пищулина, Д.А. Равикович, А.М. Разгона. Однако труды западноевропейских музееведов, таких как Д.Мюррея, А. Уиттлин, К. Хадсона, Б. Гройса, Х. Ортеги-и-Гассета и др. были неизвестны.

В конце 70-х годов музееведение не было еще на том уровне, который мог бы дать четкий системный анализ музея как социального института в общей системе культуры человечества. Однако уже в 80-90-е гг. выходит ряд публикаций, отражающих именно «развитие музея как институции». Одним из преобладающих направлений исследований становится обобщение

накопленного эмпирического материала, систематизация выводов, формирование идеологии современного музея.

В истории формирования концептуальной модели музея можно выделить три специфических периода:

1. «Интуитивное» музейное строительство, опиравшееся на предшествующий опыт домوزهеного собирательства, когда создавали музей методом «проб и ошибок» и «закрепляли» удачные варианты в своем представлении о сущности музея.

В Таганроге этот этап отсутствует. Так, при создании таганрогских музеев был полностью воспринят опыт российских и союзных музеев. Следовательно, для музеев Таганрога не было необходимости закрепления этого опыта и отражения его в специальной литературе.

2. Целенаправленное конструирование, когда конкретные музеи создавались на основе предварительно составленных программ, уставов и документов, содержащих представление экспозиционеров о будущем музее.

3. Философское осмысление музея как специфического объекта культурного пространства, когда весь накопленный теоретический и практический музейный материал потребовал выработки обобщающей концептуальной модели. Этот процесс нашел свое отражение и в музееведении города Таганрога.

На современном этапе в российской и региональной музеологии формирование концептуальной модели музея осуществляется в двух основных направлениях: «институциональном» и «феноменологическом» [Актуальные проблемы музейной педагогики 1996, с. 5]. В рамках первого музей рассматривается как особый социальный институт с присущими ему определенными функциями, в то время как второе направление трактует музей как некий феномен культуры. Исследования, проводимые в контексте институционального подхода, представляют собой развитие на новом уровне традиционного структурно-функционального подхода к пониманию музея. Феноменологические построения основываются на новых подходах, имеющих в своей основе современные общенаучные принципы теории коммуникации, семиотики, теории информации и системной методологии.

Структурно-функциональный подход к построению концепции музея основывается главным образом на анализе уже существующих музейных учреждений. Цель этого анализа – выявление путей совершенствования «конструкции» музея и создание «эффективного музейного учреждения». И сегодня в рамках данного подхода музей традиционно рассматривается как особый социальный институт, обладающий подвижной структурой и призванный реализовывать в обществе группу новых функций. Общественные потребности обуславливают соотношение социальных функций музея. Конкретно социально-культурная ситуация на разных этапах развития социума в качестве преобладающих выдвигает различные функции: документирования или хранения, просветительскую или научно-

исследовательскую. В зависимости от главной функции предлагалась соответствующая структура музейного учреждения, рассчитанная на максимально эффективную реализацию данной функции.

В настоящее время на базе структурно-функционального подхода разрабатывается ряд концептуальных моделей музея, таких как концепция музея как научно-исследовательского учреждения. Такую точку зрения мы находим в работах Д.И. Тверской. Она считает, что музей существует как специфическое научно-исследовательское учреждение, «концентрирующее объекты природы, памятники материальной и духовной культуры. Музейные предметы, имея огромное значение для ряда отраслей науки, представляют собой источниковую базу, необходимую многим исследовательским учреждениям, и в тоже время совокупность музейных предметов составляет основу научно-исследовательской деятельности самого музея» [Тверская, 1977, с. 9–16].

Концепцию музея как учреждения с просветительскими целями разрабатывают социологи И. Бестужева-Лада и М. Озерная. В этом случае музей рассматривается как «социальный институт, примыкающий к системе народного образования». Авторы подчеркивают, что «как и всякая школа, музей воспитывает, учит, развивает своих посетителей» [Бестужев-Лада, Озерная, 1976, с. 6-7]. Несмотря на то, что, начиная с 60-х годов прошлого века, такая точка зрения и связанные с ней принципы конструирования музея и методов его работы становятся все менее популярными, эта позиция имеет место быть и в современном отечественном музееведении и за рубежом. Среди зарубежных музеологов она активно пропагандируется М. Адамсом, считающим, что основная задача музеев – «с помощью музейных коллекций распространять накопленные учеными знания» [Адамс, 1984, с. 6-9]. Это направление в музееведении вылилось в формирование самостоятельной структуры с собственной методологической основой – музейную педагогику. Музейные специалисты таганрогского музея-заповедника хорошо знакомы с трудами в области музейной педагогики известного отечественного музееведа-исследователя Е. Вансловой. В музеях города проводятся мероприятия для детей с использованием инновационных технологий, проводятся конференции. Однако, ни теоретических, ни прикладных работ в этой области нет.

В русле структурно-функционального подхода в настоящее время представлена концепция музея как рекреационного учреждения, когда главенствующей социальной функцией музея считается организация свободного времени. В соответствии с данной концепцией предусматривается организация музейного пространства с учетом не только познавательных потребностей посетителей, но и восприятия музея как места отдыха и получения эстетического наслаждения от общения с музейным искусством.

В соответствии с феноменологическим подходом ведется поиск теоретических основ процесса, который реализуется музеем как неким

феноменом культуры. Это направление было заложено в конце 19 начале 20 века Н.Ф. Федоровым, русским религиозным мыслителем, создателем оригинальной философской системы. Включив понятие «музей» в свою «теорию общего дела», Н.Ф. Федоров предпринял первую попытку целостного философского осмысления музея как феномена культуры [Федоров, 1982, с. 54].

Сегодня в феноменологическом направлении в создании концепции музея наиболее распространен коммуникационный подход. Его общетеоретические источники содержатся в теории коммуникации как междисциплинарной концепции передачи информации и в семиотике, описывающей формальные аспекты коммуникационных процессов.

Таким образом, в контексте коммуникационного подхода музей трактуется как специфическая коммуникативная система, которая посредством экспозиции, через музейные предметы (экспонаты) как знаковые компоненты передает специфическую информацию о процессах или явлениях. В качестве универсального свойства музейного предмета выделяется знаковость. Информативностью, аттрактивностью и репрезентативностью музейные предметы обладают в разной степени.

Семиотическая концептуальная модель наиболее подробно разрабатывается Н.А. Никишиным, который считает, что музей, обладающий специфическим «языком» представляет собой «одну из древнейших знаковых систем» [Никишин, 1999, с. 10]. Необходимо заметить, что элементы семиотического подхода к построению концепции музея нашли свое отражение уже в 1930 году на 1- Всероссийском музейном съезде, где отмечалось, что «музеи ведут беседу с посетителями на языке экспонатов», экспозиция есть «тот язык, на котором говорит музей» [Первый Всероссийский музейный съезд.1930, с 11].

Близкую концептуальную модель разрабатывает Д.А. Равикович. Она предлагает рассматривать музей в качестве открытой социальной информационной системы, направленной на передачу информации специфическими музейными средствами. Д.А. Равикович акцентирует внимание на понятии «музейная информация», которая по ее мнению «может быть определена как совокупность сведений о явлениях, фактах, событиях общественной жизни, документированных посредством музейных предметов» [Равикович Д.А. Социальные функции и информационная система музея. В сб. науч. тр. Теоретические вопросы научно-просветительной работы музеев. М.: НИИК, 1984, с. 7]. Сами музейные предметы, как отмечает автор, включаются в коммуникативный процесс передачи информации с целью воздействия на ее получателей. Для этого «музейные предметы организуются в определенные логические системы, к которым могут быть отнесены музейные фонды и экспозиции» [Равикович, 1984, с. 8-9].

Таким образом, концептуальные представления о музее, основывающиеся на принципах теории коммуникации, семиотики, теории информации и

системной методологии, позволяют по-новому оценить роль и место музейного феномена в системе культуры. Тем не менее, следует заметить, что современное отечественное музееведение, обладая обширным набором разнообразных концепций, рассматривающих музей как объект познания, не имеет единой научно обоснованной концепции музея как специфического объекта культурного пространства. Это дает возможность продолжить работу в данном направлении с использованием новых достижений как собственно музееведения, так и смежных наук.

### **2.3. Зарождение музея как социокультурного образовательного учреждения**

Термин «музей» может означать как институт или учреждение, так и особое пространство, спроектированное для отбора, изучения и экспонирования материальных и нематериальных свидетельств человека и его окружения. Форма и функции музеев значительно различались в течение веков. Их состав варьировался, также как их миссия, их способ деятельности, и их управление.

Возникновение и постепенное формирование специализированного социокультурного института музея тесно связано с практикой предмузейного собирательства, которое осуществлялось в ходе серьезных изменений в сфере духовного развития человечества.

Возрождение (Ренессанс) представляет собой процесс культурного и духовного развития, связанный с зарождением в 13-14 веках в Италии раннекапиталистических отношений. В это время здесь, как и в других частях Западной Европы, выросли все более независимые от феодалов города, где сосредотачивалась международная торговля и переходившие в мануфактурную форму ремесла. В городах начал формироваться новый класс – буржуазия, пытавшаяся увести из-под власти феодалов другой формирующийся класс – наемных рабочих, добиваясь отмены крепостного права в сельских местностях, окружавших крупные города. Это привело к кризису средневекового общества в XIV – XV веках. Составляя конкуренцию старому, новое приносило свои плоды. Культура Возрождения отличалась более светским, нежели раньше, характером и гуманистическим мировоззрением, то есть была признана ценность человека как личности, право человека на свободное развитие и проявление своих способностей. Эпоха Возрождения пронизана верой в безграничные возможности человека, в возможность формирования идеала гармонически творческой личности. Культура эпохи Возрождения отражала большую, чем в средние века, общественную активность верхних слоев населения Европы. Это касается не только представителей зарождавшейся буржуазии, но и людей свободных профессий.

Люди эпохи Возрождения проявляли широкий интерес к самопознанию и познанию, к прошлому общества, к природному миру. Рассвет изобразительного и прикладного искусства в Италии, а затем и к северу от Альп, обнаружение произведений античной культуры, в ходе раскопок, выявление сочинений древних авторов в монастырских библиотеках, появление в обиходе многочисленных малопонятных и трудноразъяснимых вещей в результате расширившегося культурного и торгового обмена с другими странами и в ходе географических открытий – все это привело к накоплению предметов коллекционного значения у правителей государств, знатных лиц, у некоторых сословий горожан и к созданию первых музейных собраний. Это время характеризуется растущей потребностью человека к самовыражению, увеличением богатства и разнообразия эмоциональной жизни и познавательных потребностей. Возникают новые организационные формы общения единомышленников для обмена мыслями и идеями, авангардом которых были гуманисты – клубы, кафе, салоны. Для данного круга людей требовались помещения, имевшие определенную ценность предметы, сосредоточенные в виде предмузейных собраний, воплощавших в себе музейный принцип. В ряде случаев такие места сосредоточения собраний получали наименование музеев. И как социокультурный институт музеев впервые сформировался на основе целенаправленного коллекционерства в XXV – XXVI веках в Италии.

Однако следует заметить, что музейный принцип проявляется в стремлении изымать из окружающей среды материальные предметы для их сохранения в специальных организациях или учреждениях, занимающихся таким собирательством и хранением.

Европа XV века вывела собирательскую деятельность на качественно новый уровень. Сбор, сохранение, представление изъятых из утилитарного обихода предметов становится более целеустремленным. Такие собрания нередко оформляются соответствующим образом. Это позволяет нам считать, что некоторые из подобных собраний были именно музеями, вне зависимости от того, носили они это название или нет.

Новая нарождавшаяся форма собраний предметов, утративших утилитарное значение, получила название музея не сразу. Сами помещения, где хранились подобного рода предметы, получали различные названия. Наиболее распространенными среди них были понятия студиоло (или студьоло) и кунсткамера. Студиоло в переводе с итальянского языка означало небольшое помещение для исследований или размышлений. Поначалу студиоло использовались в качестве кабинетов для работы и в качестве библиотек, позже они стали исполнять роль небольших частных музеев.

Диковинные предметы природного мира, которые хранились в шкафах студиоло, были представлены недостаточно открыто по сравнению с более доступными обозрению художественными произведениями. Все это вело к эволюции студиоло в новую форму представления коллекции – кунсткамеру.

Кунсткамера в переводе с немецкого означает частное собрание из предметов, созданных человеком (в первую очередь произведений искусства) и образцов произведений природы. Это понятие впервые упомянуто в источнике 1550 года при описании самостоятельной коллекции императора «Священной Римской империи» Фердинанда 1 Габсбурга (1558-1564гг.) в Вене. Коллекция включала в себя и образцы произведений искусных человеческих рук (артефакты), т.е. картины, дорогие кубки, уникальные предметы вооружения, - и образцы произведений природы.

Близкий, но более ограниченный термин вундеркамера, или коллекция диковин (редкостей), появился в хронике графов фон Циммеров (1564-1566 гг.) для описания комнаты, в которой размещались такие образцы природы, как кораллы, растение мандрагора (ему приписывались магические свойства), а особенно причудливые аномальные предметы типа оленьих рогов необычной формы.

В кунст- и вундеркамерах можно было встретить картины, произведения пластики, драгоценные ювелирные изделия, изделия из текстиля и металла, керамику, монеты, образцы мебели, графические произведения искусств, книги, документы. Особо выделялись экзотические предметы: образцы азиатского (фарфор, рисунки на шелке, изделия из лака, текстиля слоновой кости) и африканского искусства (слоновая кость, текстиль).

Владелец кунсткамеры мог ее унаследовать или собрать лично, систематически приобретая для нее предметы (через посредников, семейные связи, получая подарки).

Коллекционирование постепенно становилось и способом вложения капитала, и способом приобретения престижа. Владелец известного собрания фигурировал в путеводителях. Он общался со знаменитыми и знатными людьми.

В Англии в 1586 году была создана первая известная организационная форма объединения исследователей и коллекционеров старинных предметов – Колледж (коллегия, общество) антикваров. Антикварную коллекцию рекомендовалось снабжать материалами для изучения истории и для сохранения остатков старины.

Так возникает тип истинного знатока и любителя редких вещей, собиравшего интересующие его предметы, прежде всего, для получения эстетического удовольствия и удовлетворения познавательных потребностей, а не только с целью вложения капитала или приобретения высшего социального статуса, хотя при создании коллекций и эти мотивации собирательства продолжали играть свою роль.

Коллекции и ранние музеи были и собраниями источников познания мира, и исследовательскими учреждениями. Преобразование предмузейных собраний в упорядоченные коллекции и ранние музеи было созданием новой формы организации явлений культуры и науки, появившейся в период

Возрождения. Однако деятельность коллекций и ранних музеев того времени широкой популярности среди населения не имели.

За становлением музея как социокультурного феномена, возникшего в период Возрождения (XIV - XXVI вв.), последовало дальнейшее развитие коллекционирования и музейного дела.

Период Просвещения (конец XXVII – XXIII вв.) в сегодняшней отечественной историографии характеризуется как переломное время, в котором сложившиеся формации Европы и Северной Америки совершили крутой поворот от окончательно изживших себя феодальных порядков старых режимов к новому общественному строю – капитализму. В это время идеология Просвещения стала определяющей составной культурного климата Европы и создала новое культурное единство на светском, надвероисповедном уровне.

Идеи Просвещения, основанные на вере в прогресс и в силу разума, значительно повлияли на развитие музейного собирательства, которое в свою очередь составило одну из его существенных черт. Сущность просвещения – утверждение естественнонаучной системы воззрений, основанных на успехах математики и механики, признание самостоятельности человеческого разума, требующего доказательств для объяснения всего существующего.

В коллекциях и музеях в этот период стали преобладать составленные, по возможности, в определенном порядке подлинные предметы, материальные свидетельства процессов, происходивших в природе и обществе. Эти источники сохранялись, представлялись и использовались в ходе исследований как вещественные, мировоззренческие и экспериментальные доказательства закономерностей, характерных для развития природы и общества.

Музеи и коллекции приобрели в период Просвещения новое значение. Среди функций этих учреждений на одно из первых мест выдвигались функции дидактические.

Что касается социальных функций и соответственно социальной значимости той части культурного наследия, которая сосредоточена в музеях в предметном виде, то необходимо отметить, что музейный предмет — это изъятый из среды бытования и включенный в музейное собрание памятник истории, культуры или природы, являющийся первоисточником знаний и эмоционального воздействия. В данное определение включены и основные социальные функции музейных предметов (познавательная, воспитательная). Но сама роль культурного наследия в жизни общества не ограничивается только названными функциями, а гораздо шире и объемнее. Это видно на примере археологических материалов, большинство которых хранятся в музеях.

Археологическое наследие человечества в современном мире — это не собрание ненужных сегодня предметов, которое лишь дает информацию о прошлом, в том числе о культуре, социуме и исторических процессах. Оно

играет значительную роль и в современной жизни человечества. Что же представляют собой социальные функции этого наследия?

Функция интеграции — обеспечивает связи между современной социокультурной действительностью и социокультурными явлениями прошлых эпох.

Функция идентификации — вызывает осознание людьми сходства и различия современных социокультурных систем с прошлыми.

Познавательная функция — дает возможность моделирования исторических процессов.

Мировоззренческая функция — формирует установки людей на общность человечества и его многообразие в социокультурной среде.

Коммуникативная функция — способствует пониманию и общению людей в рамках хронологической глубины истории человечества.

Дифференцирующая функция — разделяет человечество на социокультурные границы.

Экономическая функция — увеличивает ценности человечества, в том числе в финансовом исчислении.

Политическая функция — позволяет использовать археологическое наследие для доказательства объективных политических положений в истории.

Воспитательная функция — вызывает уважение к прошлому человечества и его народов.

Эстетическая функция — формирует вкусы в сфере красоты и ценностные оценки художественной деятельности людей.

В современном периоде жизни человечества основная задача ученых и работников культуры состоит в усилении действия комплекса социальных функций культурного, в том числе археологического, наследия каждой страны.

В Российской Федерации в условиях преодоления социально-экономического и отчасти мировоззренческого и интеллектуального кризиса большую значимость в современных ситуациях социальной и культурной жизни страны приобретают мировоззренческая, коммуникативная, политическая, воспитательная и эстетическая функции культурного наследия. Основные виды действия этих функций — это музейная работа, научно-пропагандистская деятельность ученых, работа научных, в том числе археологических кружков в системе среднего и высшего образования, развитие археологического краеведения и др.

Научную базу для повышения эффективности действия перечисленных функций составляет успешное развитие археологических исследований, усиление в научной и социальной сферах России научно-документационной, познавательной функций, а также функций археологического культурного наследия в областях интеграции, идентификации социокультурных систем прошлого и настоящего.

От результативности развития и действия общественных функций музейного наследия зависит и понимание ценности и необходимости сохранения и положения самого этого социокультурного наследия.

В «Российской музейной энциклопедии», изданной в 2001 г., находим следующее определение, которое, на наш взгляд, является наиболее приемлемым для дальнейшего рассмотрения музея как социального института образования и воспитания: «Наиболее универсальным остается взгляд на музей как на выражение особого отношения человека к действительности, реализуемого в сохранении культурного и природного наследия и использования его в научных и образовательных целях» [Российская музейная энциклопедия потребностей, 2001, с. 395].

В шестидесятые годы XX века появляются новые взгляды на музей, где концепции образования отводится важная роль. Этому способствовало как изменение политической ситуации в целом, так и вступление советских музейных организаций в 1957 году в Международный совет музеев – ИКОМ, который выводит дефиницию, звучащую следующим образом: «Музей - постоянное некоммерческое учреждение, призванное служить обществу и способствовать его развитию, доступное широкой публике, занимающееся приобретением, хранением, исследованием, популяризацией и экспонированием материальных свидетельств о человеке и среде его обитания в целях изучения, образования, а также удовлетворения духовных потребностей» [Международный совет музеев, 1957, с. 56].

Большинство стран установили определения музея с помощью законодательства или в рамках своих национальных организаций. Профессиональным определением музея, наиболее широко признаваемым сегодня, по-прежнему является данное в 2007 году в Уставе Международного совета музеев (ИКОМ): «Музей является постоянным некоммерческим учреждением, служащим делу общества и его развития, доступным широкой публике, занимающимся приобретением, хранением, исследованием, популяризацией и экспонированием материального и нематериального наследия человечества и его окружения в целях образования, изучения, а также для удовлетворения духовных потребностей». Это определение заменило предыдущее, используемое в течение 30 лет: «Музей является постоянным некоммерческим учреждением служащим делу общества и его развития, доступным широкой публике, занимающимся приобретением, хранением, исследованием, популяризацией и экспонированием материальных свидетельств о человеке и среде его обитания в целях изучения, образования и для удовлетворения духовных потребностей» [ИКОМ, Устав, 1974, с. 42]

Различия между этими двумя определениями, которые на первый взгляд едва ли значительны – добавление нематериального наследия – тем не менее, подтверждает, с одной стороны, преобладание англо-американской логики внутри ИКОМ и, с другой стороны – уменьшение роли исследовательского

процесса в деятельности учреждения. Первоначально определение 1974 года, написанное на французском языке как основном, было довольно свободно переведено на английский, чтобы лучше отразить англо-американскую логику музейных функций, одной из которых является передача [transmission] наследия. Английский стал рабочим языком, наиболее широко используемым на собраниях ИКОМ, который, подобно большинству международных организаций теперь работает, также используя английский. Следовательно, работа по составлению нового определения была основана на этом английском переводе. Структура французского определения 1974 года подчеркивала исследовательскую функцию музеев, представленную в качестве движущей силы учреждения. Буквальный перевод с французского гласит: «Музей является постоянным некоммерческим учреждением, служащим делу общества и его развития, доступным широкой публике, занимающимся исследованием материальных свидетельств о человеке и его окружения» [ИКОМ, Устав, 1974, с. 45]. В 2007 году принцип исследования (измененный во французском языке на слово «изучать») был отнесен к списку общих функций музеев так же, как в английском варианте 1974 года.

Сформировавшийся статус музея прошел длительный путь развития, но разногласия относительно обоснованности и важности составляющих его элементов, тем не менее, существуют. Сложность и многоликость самого феномена в значительной степени объясняет целый ряд существующих определений музея. Новые типы музеев были подарены человечеству XX веком. Пришло осознание того, что сохранять и экспонировать можно и нужно не только предметы, но и характерное для них окружение, различные фрагменты историко-культурной среды, виды человеческой деятельности. Появились музеи под открытым небом, в основе которых не традиционная коллекция предметов, а памятники архитектуры и народного быта, представленные в своем естественном природном окружении. Возникли музеи, экспонирующие главным образом не подлинники, а их воспроизведения.

Ещё одной причиной многообразия существующих определений музея является развитие теоретического музееведения и различных исследовательских подходов специалистов, а также существование разнообразных целей и задач, ради которых создается дефиниция. В изданиях справочного характера музеи обычно трактуются как научно-исследовательские и культурно-просветительные учреждения, которые в соответствии со своими социальными функциями осуществляют комплектование, учет, хранение, изучение и популяризацию памятников истории, культуры, а также природных объектов. В Федеральном законе «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» (1996) музей определен как «некоммерческое учреждение культуры, созданное собственником для хранения, изучения и публичного представления музейных предметов и коллекций» [Федеральный закон «О

Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации» 1996, с. 96]. Однако и данное определение, на наш взгляд, не является совершенным, так как не передает основной его сущности.

Разные подходы к определению понятия «музей» существуют и в теоретическом музееведении, однако большинство исследователей определяют его как социальный институт через выполняемые им функции. Согласно дефиниции М.Е. Каулен и Е.В. Мавлеева, приведенной в Российской музейной энциклопедии, «музей — это «исторически обусловленный многофункциональный институт социальной памяти, посредством которого реализуется общественная потребность в отборе, сохранении и репрезентации специфической группы природных и культурных объектов, осознаваемых обществом как ценность, подлежащая изъятию из среды бытования и передаче из поколения в поколение, — музейных предметов» [Российская музейная энциклопедия потребностей, 2001, с. 179].

#### **2.4. Историографический аспект развития музейной педагогики как специальной научной дисциплины**

Предпосылкой зарождения музейно-педагогической мысли явилось осознание музея как социального института образования, что особенно заметно проявилось на рубеже XIX и XX веков. Родиной музейной педагогики считается Германия. Ее становление связывается с именами профессора Мюнхенского университета К. Фолля и директора Знаменитой Гамбургской Кунстхале А. Лихтварка. На конференции «Музей как образовательное и воспитательное учреждение» (Маннгейм, 1913) А. Лихтварк в своем докладе отметил новый взгляд на музей: «К университетам, появление которых относится к средним векам, и к академиям, появившимся в эпоху абсолютизма, XIX век присоединил новое высшее воспитательно-образовательное учреждение – музей. Все эти три рода учреждений носят каждый отпечаток той эпохи, которая их создала. Музеи, открытые для всех, задающиеся целью служить всем и не признающие никаких различий и разделений, являются выражением демократического разума» [Лихтварк? 1914, с. 47-48]. Впоследствии материалы конференции были опубликованы в России и имели большой успех.

А. Лихтварк был первым, кто сформулировал идеи об образовательном назначении музея и предложил новый подход к посетителю как участнику диалога. Реализуя на практике метод «музейных диалогов», он впервые обосновал роль посредника, который помогает учащимся в общении с музейными предметами, развивая способность видеть и наслаждаться увиденным. Говоря о посреднике, Лихтварк имел в виду человека, владеющего музейной информацией и могущего передавать эту информацию, основываясь на компоновке музейных предметов, то есть речь шла об экскурсоводе или

музейном сотруднике.

Взгляды К. Фолля и А. Лихтварка оказали существенное влияние на таких пионеров музейной педагогики в России, как А.Б. Бакушинский, Н.И. Романов, Ф.И. Шмит и др.

В работах Е.Б. Медведевой отмечено, что основополагающие идеи музейной педагогики связаны также с именами таких немецких педагогов и музейных деятелей, как Г. Кершенштейнер, А. Рейхвейн и Г. Фройденталь [Медведева, 1997].

Так, Г. Кершенштейнер разработал концепцию педагогики музейной экспозиции, которая легла в основу деятельности Немецкого музея шедевров естествознания и техники г. Мюнхена, экспозиция, которая была построена с учетом возможностей ее восприятия, как специалистом, так и простым учащимся. Она была специально ориентирована на осуществление наглядности обучения и провоцировала активность учащегося в процессе восприятия материала. Так немецкое музееведение обогатилось пониманием того, что для эффективного образовательного процесса важен не только посредник, но и экспозиция, построенная по педагогическому принципу [Юхневич, 2001, с.1].

Логичным следствием рассмотрения деятельности музея с педагогической точки зрения стало появление термина музейная педагогика, который, как установила Е.Б. Медведева, впервые употребил в своей книге «Музей – образование – школа» (1931) Г. Фройденталь, занимавшийся проблемами взаимодействия музея и школы. Он разработал специальную методику работы со школьниками, включавшую подготовку учащихся к посещению музея и последующее закрепление почерпнутых там знаний и впечатлений. Центральное место в этой методике, естественно, отводилось учителю, который стал рассматриваться как участник музейно-педагогического процесса [Юхневич, 2001, с.1].

Необходимо отметить тот факт, что термин появился впервые в связи с обсуждением проблем взаимодействия музея и школы. В этом контексте он употребляется и А. Рейхвейном, руководителем отдела «Музей и школа» Берлинского музея немецкой этнографии [Юхневич, 2001, с.1]. Здесь в 1930-1940-е гг. впервые возникла и была проведена в жизнь идея создания специализированных экспозиций для учащихся, построенных по принципу музеев-мастерских, где учащийся получал возможность самостоятельной творческой работы. Создание специализированных экспозиций для учащихся станет впоследствии одним из важнейших направлений музейной педагогики.

Таким образом, еще в довоенной Германии были разработаны и внедрены в практику важнейшие музейно-педагогические идеи, а затем появился и сам термин, обозначающий первоначально особое направление деятельности музея: участие в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, создание образовательных программ для учащихся.

Однако в последнее время, как подчеркивает Е.Б. Медведева, в Западной

Германии произошел окончательный отказ от трактовки музейной педагогики как использования музея в целях обучения. Этим термином стали обозначать новую научную дисциплину, рассматривающую образовательные проблемы музейной коммуникации. Согласно трактовке западногерманских специалистов сферой музейной педагогики является создание наиболее благоприятных условий для общения учащихся с культурным наследием [Юхневич, 2001, с. 2].

Первоначально в Восточной Германии в сочетании музейная педагогика акцент делался на последнее слово, что позволило словацкому музееведу З. Странскому упрекнуть немецких коллег в одностороннем подходе к музею и трактовке проблематики музейной педагогики лишь с позиции педагогической науки. Тем не менее, тот же Странский отмечал, что постепенно специалисты из Восточной Германии начали осознавать невозможность решения музейно-педагогических проблем без интеграции педагогики и музееведения [Юхневич, 2001, с. 2]. В 1983 году рабочая группа музейной педагогики в Германии к 20-летию юбилея своего существования рассматривает музейную педагогику как пограничную научную дисциплину, находящуюся на стыке музееведения и педагогических наук и исследующую образовательно-воспитательные цели социалистического общества применительно к специфическим формам музейной коммуникации, прежде всего экспозиции, а также другим формам деятельности музея. Таким образом, и музейные специалисты ГДР пришли к пониманию сущности музейной педагогики как научной дисциплины, рассматривающей музей в качестве особой коммуникативной системы. Объединение Германии окончательно сняло вопрос о противопоставлении позиций в трактовке музейной педагогики по обе стороны Берлинской стены.

Итак, краткий экскурс в музейную педагогику Германии показал, что с осознанием музея как образовательного института происходит формирование одной из важнейших сторон его деятельности, направленной на аудиторию. Почти одновременно эта деятельность становится предметом теоретической рефлексии, что приводит к осознанию потребности в особой научной дисциплине, опирающейся на музееведение, педагогику и психологию. Такой научной дисциплиной явилась музейная педагогика.

В России необходимость разработки музейной педагогики возникла в 1970-х годах. Это было связано с обеспечением научного подхода к интерпретации музейных собраний на основе использования принципов педагогики и психологии. Спустя 10 лет один из ведущих музеевдов России А.М. Разгон заметил, что «создание такой научной дисциплины, находящейся на стыке целого комплекса наук, ныне представляется уже не какой-то отдаленной перспективой, а насущной практической задачей» [Разгон, 1984, с. 42]. В 1980-х особенно в 1990-х гг. начинается активное освоение этого понятия. И действительно, формированию музейной педагогики как научной дисциплины способствовала ситуация, сложившаяся в области культурно-

образовательной деятельности музея данного периода времени. Эта ситуация характеризовалась следующим образом.

Во-первых, формулируется новая образовательная концепция отечественного музея, то есть система представлений о его общественном предназначении и сущности работы с посетителями. Музей пытается отказаться от прежних жестких идеологических установок. Основой его культурно-образовательной деятельности становится аксиологическая концепция, согласно которой сущностью этой деятельности является формирование у посетителя ценностного отношения к культурно-историческому наследию.

Во-вторых, меняется отношение к самой аудитории, которая начинает восприниматься не как объект, который необходимо обучать и воспитывать, а как равноправный участник коммуникативного процесса, диалога, осуществляемого в музейной среде. Одновременно музейная аудитория перестает рассматриваться как сумма абстрактных посетителей и достаточно строго дифференцируется по возрастным, образовательным и социальным признакам. Формируется разнообразный репертуар работы с аудиторией, благодаря чему музеи пытаются перейти к новой стадии – объединению различных форм культурно-образовательной деятельности в систему. Речь идет о создании таких условий, когда все категории населения включились бы в процесс музейной коммуникации. Элементами этой системы стали программы для детей дошкольного и младшего школьного возраста, учащихся средних и старших классов. Особо следует подчеркнуть развитие в 1980-е и особенно в 1990-е гг. музейной деятельности со школьниками.

В-третьих, впервые стала серьезно рассматриваться проблема результативности музейной коммуникации, воздействия музея на различные группы посетителей, эффективности тех или иных форм, что привело к необходимости развития учащегося направления, то есть при разработке программ для различных возрастных групп невозможно было не учитывать психологические особенности учащихся, их возможности восприятия. Таким образом, работа с учащимися стимулировала проведение психологических исследований в музее.

В-четвертых, обозначилась потребность в появлении особого типа музейного специалиста, способного, как подчеркивает З. Странский, «освоить музейную реальность в ее педагогическом аспекте» [Странский, 1992, с. 32]. Выступая в качестве своеобразного «эксперта по посетителям» (К. Патцвал) [Юхневич, 2001, с. 3], этот специалист мог бы подключиться к созданию экспозиций (в том числе специализированных экспозиций для учащейся аудитории и ее музея), разрабатывать и проводить в жизнь программы работы с посетителями, экспериментировать в поисках новых форм и методов работы с учащимися, осуществлять социально- психологические исследования аудитории.

В-пятых, возникла потребность в интеграции музееведения с другими

научными дисциплинами. Как отмечается в исследовании Н.Г. Макаровой, «музейная наука, накопив к настоящему времени обширный эмпирический и теоретический материал, ощущает необходимость в выходе за рамки узкопрофессионального подхода, в обобщении реальных фактов музейной деятельности с позиции других научных дисциплин» [Юхневич, 2001, с. 3]. Вполне актуальным (особенно в контексте активизации учащегося направления) стало осознание культурно-образовательной деятельности музея с позиции таких наук, как педагогика и психология.

Все эти явления свидетельствовали о новом подходе к решению культурно-образовательных задач, к контактам музея с аудиторией. Это создало предпосылки для осознания роли теории и освоения нового термина.

Его перенесение на отечественную почву нельзя рассматривать, как механическое заимствование популярной дефиниции из зарубежной музееведческой литературы. В России он начал утверждаться потому, что возникла потребность в смене образовательных парадигм и формировании теории культурно-образовательной деятельности музея, в которой бы практика увидела свое отражение и получила новый импульс для развития. Термин «музейная педагогика» послужил для обозначения новой научной дисциплины, находящейся в стадии своего становления.

Итак, музейная педагогика как самостоятельная научная дисциплина, сформированная на стыке музееведения, педагогики и психологии, рассматривает музей в качестве образовательной системы.

Динамика музейной педагогики такова, что, зародившись в недрах художественного музея на рубеже XIX – XX вв., она достигла сегодня того уровня практического развития и теоретического осмысления, который позволяет ввести ее в каждый из пяти разделов педагогического знания: общую педагогику, дидактику, теорию образования, теорию воспитания и историю педагогики [Колесников, 1998, с. 11]. К каждому из них музейная педагогика, являющаяся интегративной областью педагогического знания, имела и имеет прямое отношение, что не случайно. Именно в музее наглядно проявилась общая тенденция культуры XX века к интеграции в различных сферах знания и деятельности. Именно данная тенденция, как и проблема целостного развития личности, вывела его образовательную функцию на первый план музейных интересов.

Музейная педагогика как область научного знания предполагает построение собственной внутренне согласованной системы категориального аппарата, отражающего ключевое содержание образовательной деятельности музея и способствующего продуктивному движению теоретической мысли. Эта система находится в рамках категориально-понятийного пространства педагогического знания. Развивая круг привычных категорий и понятий, и вводя новые, она подчеркивает специфику педагогики музея.

Логический ряд этих категорий и понятий необходим как инструментальный для дальнейшего исследования образовательной

деятельности музея. Он также поможет понять место образовательной деятельности в системе междисциплинарного знания, поскольку она опирается на данные музееведения, педагогики и психологии, профильного для конкретного музея знания, культурологии, истории и других дисциплин.

Выделяя в этом перечне музееведение, необходимо подчеркнуть, что представители этой молодой науки такие, как В.В. Кондратьев, И.М. Неуступны, З.Странский и др., считают музейную педагогику отраслью музееведения, так как образовательная функция музея является предметом музееведческого исследования. В этой ситуации можно говорить о генетическом родстве музееведения и педагогики, ибо базовые понятия предмета нашего исследования лежат в пространстве названных научных дисциплин, определяя дискуссионный характер их отношения с момента введения Г. Фройдендалем (1931), а затем и К. Фризенем (1934) термина «музейная педагогика» в научный оборот. В процессе научного спора быстро обозначились его педагогический, посреднический и междисциплинарный аспекты. На их основе в Германии и России делались в 1960-80-е годы и делаются сегодня попытки определения понятий музейной педагогики. Историческая последовательность их такова:

- музейная педагогика – это наука о воспитании средствами музея, а музейная дидактика – посредническая миссия музея (А. Кунтс, В. Хильгерс) [Столяров, 2004. с.105];

- музейная педагогика – посредническая деятельность, обеспечивающая связь между музеями, их коллекциями и посетителями (А. Фогт). В этом контексте «музейная педагогика» рассматривается в двух плоскостях: а) как теория и отражение процесса коммуникации в музее; б) как общее обозначение для реализации различных посреднических и образовательных задач, связанных с обслуживанием посетителей (выставочные проекты, информационное обеспечение, экскурсии, творческие мастерские) [Столяров, 2004, с. 105];

- музейная педагогика – пограничная научная дисциплина, находящаяся на стыке музееведения и педагогических наук и исследующая образовательно-воспитательные цели общества применительно к специфическим формам музейной коммуникации (К. Патцвал, Й. Аве) [Столяров, 2004, с.105];

- музейная педагогика – научная дисциплина на стыке музееведения, педагогики и психологии, а ее предметом является культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации (М.Ю. Юхневич) [Юхневич, 2001, с. 3]. Данная дефиниция связана с немецкой традицией. При этом подчеркивается, что такое понимание наиболее близко позиции ученых-музееведов, а также практических работников музеев нехудожественного профиля;

- музейная педагогика – это область научно-практической деятельности современного музея, ориентированная на передачу культурного (художественного) опыта через педагогический процесс в условиях музейной

среды (Б.А. Столяров) [Столяров, 2004, с. 105]. Данная дефиниция применима к художественному музею.

Таким образом, обобщая определения понятия «музейная педагогика», останавливаемся на следующем определении: музейная педагогика – это наука о воспитании средствами музея, предметом которой являются культурно-образовательные аспекты музейной коммуникации; она ориентирована на передачу культурного опыта через педагогический процесс в условиях музейной среды.

Итак, музейная педагогика – научная дисциплина, а чтобы считаться таковой, она должна иметь свою цель, собственный объект, предмет, функции и методы исследования.

Целью музейной педагогики является развитие личности эстетически и творчески в рамках диалога культур.

Предмет исследования всегда специфичен, в то время как объект исследования, то есть та совокупность реальностей, на которую направляются познавательные условия, может изучаться с разных позиций несколькими науками.

Объектом музейной педагогики является музейно-педагогический процесс, включающий в себя культурно-образовательную деятельность. Он может изучаться музееведением, педагогикой, психологией, искусствоведением и другими дисциплинами.

Предметом музейной педагогики являются проблемы, связанные с содержанием, методами и формами педагогического воздействия музея, с особенностями этого воздействия на различные возрастные категории учащихся, а также с определением места музея в системе учреждений культуры.

Основными проблемами, которые относятся к сфере музейной педагогики как научной дисциплины, являются:

- проблема образовательной специфики музея. Данная проблема имеет не только теоретическое значение, так как только последовательное выявление специфики музея определяет роль музея в общественном сознании, его социальный статус;

- проблема эффективности музейной коммуникации. Еще словацкий музеевед З.Странский отмечал, что вопрос о том, «что» и «как» воспринимает посетитель, остается наименее разработанным в музееведении» [Странский, 1992, с. 32]. Этот вопрос остается актуальным и сегодня, так как, не ответив на вопрос «что» и «как», музею никогда не удастся преодолеть существующую диспропорцию между усилиями добиться того или иного эффекта и реальными результатами его воздействия на человека;

- проблема изучения музейной аудитории. Едва ли возможно грамотно осуществлять свою деятельность без четкого представления о том, к кому обращается музей, каковы особенности, ожидания, интересы тех людей, которые приходят в музей или игнорируют его;

- проблема создания и апробации новых методик, программ, экспозиций для различных категорий посетителей;

- проблема установления оптимальных форм взаимодействия с партнерами по культурно-образовательной деятельности. Центральное место здесь отводится вопросу о взаимодействии с учебными учреждениями: школами, вузами.

Все названные проблемы могут успешно решаться в контексте знаний об опыте предшественников. Поэтому важнейшая проблема музейной педагогики – изучение истории музейно-педагогической мысли и социокультурной образовательной деятельности музея.

Выделив основные проблемы, которые относятся к сфере музейной педагогики как научной дисциплины, выяснили, что музейной педагогией:

- изучаются закономерности музейно-педагогического процесса и использования их в практике, возможности повышения уровня педагогического руководства;

- определяется специфика педагогического воздействия музеев на разные социальные и возрастные группы учащихся, что обосновывает необходимость дифференцированного подхода к посещаемой музейной аудитории;

- обобщается опыт воспитательной и культурно-образовательной деятельности музеев разных профилей, типов, видов, и на этой основе вырабатываются и совершенствуются научно-методические рекомендации;

- выявляются наиболее рациональные формы и методы совместной работы музеев с другими педагогическими учреждениями;

- прогнозируется развитие музеев в плане реализации их педагогических возможностей.

К числу особо значимых проблем, решаемых музейной педагогией, относится активизация различных процессов формирования личности, развитие ее творческих способностей. Поэтому одна из задач музейной педагогики заключается в создании предпосылок и условий для активного восприятия музейного материала учащимися, в частности для совершенствования контактов с музейными предметами, для организации восприятия заложенной в них информации. В этом направлении ведутся поиски в области экскурсионной методики, проведения музейных уроков, организация самостоятельной работы в научно-методических кабинетах.

Развитие музейной педагогики в последние годы позволило не только осуществлять К числу особо значимых проблем, решаемых музейной педагогией, относится активизация различных процессов формирования личности, развитие ее творческих способностей. Поэтому одна из задач музейной педагогики заключается в создании предпосылок и условий для активного восприятия музейного материала учащимися, в частности для совершенствования контактов с музейными предметами, для организации восприятия заложенной в них информации. В этом направлении ведутся поиски в области экскурсионной методики, проведения музейных уроков,

организация самостоятельной работы в научно-методических кабинетах.

Выделение основных проблем в сфере музейной педагогики, позволило нам выяснить, кто в России занимается их исследованием. Данными проблемами занимаются музейно-педагогические центры:

Творческая лаборатория «Музейная педагогика» кафедры музейного дела Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма (руководитель И.М. Коссова). Основанная в 1990 году, она избрала основной формой своего существования научно-практические конференции, результатами которых является издания сборников. Публикации данных сборников дают возможность сделать своеобразный срез состояния отечественной музейной педагогики и одновременно дают импульс для ее развития.

Российский центр музейной педагогики и детского творчества Государственного Русского музея (руководитель Б.А. Столяров), созданный в 1990 году, разрабатывает проблемы взаимодействия художественного музея с системой образования. Центр создает программы и методики, инновационные проекты, которые успешно применяются в культурно-образовательной деятельности музеев страны.

Лаборатория музейного проектирования Российского института культурологии (руководитель Н.А. Никишин) продолжила изучение проблем взаимодействия музея и его аудитории. Она особое внимание уделяет «истории вопроса», социально-психологическим аспектам, а также созданию инновационных музейно-педагогических проектов совместно с партнерами из различных регионов России и с зарубежными коллегами.

Лаборатория эстетического образования Московского института развития образовательных систем (рук. Г.П. Сергеева) начала свою деятельность в 1993 году одновременно с созданием института. Сотрудники лаборатории занимаются созданием музейно-образовательных программ, на базе института продолжает свою работу семинар «Музей и подрастающее поколение» (руководитель Е.Г. Ванслова), который систематически проводится в Москве, начиная с 1984 г. (первоначально на базе НИИ культуры). Он собирает педагогов всей России для обсуждения их профессиональных проблем.

Республиканский детский музейный центр Карелии при Государственном музее-заповеднике «Кижский» (руководитель Л.В. Шилова) создан в 1993 году. Это первый в стране центр, в котором идея взаимодействия музея с системой образования получила организационное закрепление. Его специфика в том, что он представляет собой инновационную организационно-правовую модель совместной деятельности учреждений культуры и образования в масштабах города и республики [Мышева, 2007, с. 5-7].

Помимо перечисленных центров музейная педагогика, конечно же, развивается в недрах самих музеев.

Важным признаком научной дисциплины является наличие у нее общих и самостоятельных, специфических методов исследования.

Для музейной педагогики характерно использование разнообразных исследовательских методов, одни из которых полностью, а другие частично совпадают с методами других наук.

Так, общими методами исследования, присущими как педагогике, психологии, так и музейной педагогике, являются следующие методы: метод анализа и синтеза, индукции и дедукции, обобщения и абстрагирования, аналогии, сопоставления, сравнения, эксперимента и др. Общими методами экспериментального исследования служат методы анкетирования, интервьюирования, изучение документации и т.д.

Однако музейная педагогика имеет и свои собственные или частные методы исследования, связанные с музейно-педагогической деятельностью личности. Анализ практической и теоретической деятельности отечественных и зарубежных ученых, опыт работы музейных педагогов позволили выявить методы, наиболее точно отвечающие целям, задачам и содержанию музейно-педагогической деятельности: метод социальных ролей; метод создания игровых ситуаций; метод практического манипулирования с предметами; метод использования ассоциативных связей; метод театрализации; метод поисково-исследовательской деятельности.

Ведущими методами в работе с взрослой аудиторией (со студентами) являются методы театрализации и поисково-исследовательский, которые позволяют им овладеть необходимыми навыками научно-исследовательской музейной деятельности, приобрести собственный практический опыт работы. В процессе этой деятельности еще более развиваются и становятся прочными полученные знания, развивается творческая фантазия, воображение, образное мышление, расширяются ассоциативные связи, совершенствуется речь учащегося.

Являясь научной дисциплиной, музейная педагогика выполняет свои функции: познавательную, воспитательную, творческую и социальную. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Осуществляя дифференцированный подход к посетителям, музейная педагогика особое внимание уделяет учащейся молодежи. С учетом требований педагогики и психологии в практику внедряются формы и методы общения с этой наиболее многочисленной категорией посетителей. Они направлены, в частности, на развитие способности к самостоятельным суждениям и оценкам, имеют целью возбудить интерес к музею, приобщить к музейной культуре.

Будучи особой областью педагогической теории, музейная педагогика занимается методологическими и методическими аспектами образовательной деятельности музея, в практическом плане является удобным средством интеграции школьных и вузовских предметов естественнонаучного и гуманитарно-художественного циклов [Мышева, 2007, с. 8-10].

Так как в условиях школьного и вузовского обучения особое значение имеет система приобретения знаний, основанная на четком разделении

дисциплин, то специфика и ценность музея заключается в том, что его коллекции имеют междисциплинарный характер и дают зрителю целостное представление о том, или ином явлении, процессе или событии. Следовательно, в процессе обучения в условиях музейной среды повышается общая эрудиция, расширяется культурный кругозор, пополняются знания в профильной музею области и развиваются творческие способности учащегося.

## **2.5. Социокультурная и образовательно-воспитательная деятельность музеев (на примере г. Таганрога)**

Музеи г. Таганрога сегодня занимают одно из ведущих мест в системе образования и воспитания личности. В настоящее время в Таганроге сложилось крупное музейное объединение: семь музеев и 30 объектов музейного показа, связанных с историей города, жизнью и творчеством А.П. Чехова. Структура Таганрогского государственного литературного и историко-архитектурного музея-заповедника соответствует профильным направлениям существующих и будущих экспозиций. Литературная часть объединяет собственно Литературный музей А.П. Чехова, мемориальные филиалы - «Домик Чехова» и «Лавка Чеховых», дом-музей И.Д. Василенко, а также весь комплекс чеховских памятных мест в городе. Историческая часть – это Историко-краеведческий музей, музей А.А. Дурова, музей Градостроительство и быт города Таганрога.

Музеи г. Таганрога представляет собой специфичный, интегративный вид учреждения культуры, сочетающий в себе различные функции как научную, так и социально-педагогическую, культурно-просветительную.

Социокультурная и социально-воспитательная деятельность является одним из важнейших направлений деятельности музеев г. Таганрога. В настоящее время активизируется социально-педагогическая направленность в деятельности музеев. Музей располагает богатым социально-воспитательным потенциалом и позволяет осуществлять организованную познавательную, культурно-досуговую, творческую деятельность, создает благоприятные условия для осуществления патриотического, нравственного, эстетического воспитания подрастающего поколения.

Музей обладает большим образовательным потенциалом, производя отбор событий, фактов, людских судеб через функцию документирования, особенно если этой деятельностью занимаются не только взрослые, но и учащиеся 1–11 классов. Музейный предмет, выступая в качестве источника информации о людях и событиях, способен воздействовать эмоционально, вызывать чувство сопричастности, так как роль исследователей истории выполняют не только взрослые, но и дети под руководством взрослых.

Социокультурная и социально-воспитательная деятельность музеев г. Таганрога характеризуется, прежде всего, разнообразием предлагаемых форм:

от лекций и экскурсий до музейных праздников и семейных абонементов выходного дня. При осуществлении социокультурной и социально-воспитательной деятельности реализуются и образовательные, и развлекательные функции музея, потому что она (деятельность) рассчитана на аудиторию с разным уровнем подготовки: от интеллектуалов-знатоков музейной культуры и искусства до школьников и людей, пришедших в музей приятно отдохнуть. Социокультурная и социально-воспитательная деятельность нацелена не только на одноразовые контакты с аудиторией, но и на длительные и систематические посещения музея.

В основе культурно-образовательных программ музеев г. Таганрога лежит изучение жизни и творчества писателей Дона, произведений русских классиков, писавших о нашем крае, истории, культуры и природы Приазовья; знакомство с обширными музейными коллекциями, через многообразные и интересные формы музейной работы.

Рассматривая формы культурно-образовательной деятельности музеев города Таганрога, следует отметить их разнообразие. К традиционным относятся экскурсии и лекции. Распространенными стали такие жанры экскурсий, как театрализованные экскурсии, экскурсии-беседы, экскурсии-уроки и др. Понятие клубные формы музейной работы объединяет лектории, музыкальные и литературные гостиные и салоны, вечера, музейные праздники, кружки и музейные клубы. Обязательным условием функционирования музейных клубных форм является связь с собранием конкретного музея. Значение клубных форм музейной работы, превращающих музей в центры общения, возрастает в современной ситуации господства новых информационных технологий в постиндустриальном обществе. Люди, живущие в виртуальном пространстве интернета, восполняют дефицит общения, объединяясь по интересам в реальном пространстве музея.

Таганрогский государственный литературный и историко-архитектурный музей-заповедник накопил немалый опыт работы по эстетическому и художественному воспитанию разнообразной аудитории. Сегодня на его основе разрабатываются новые формы и приемы культурно-образовательной деятельности, совершенствуются традиционные мероприятия. Так, например, сотрудниками Таганрогского государственного литературного и историко-архитектурного музея-заповедника разработана экспериментальная музейно-педагогическая программа «Историческое и культурное наследие», рассчитанная на различные возрастные группы, имеется множество социально-культурных и воспитательных проектов: «Естественнонаучное наследие Северо-Восточного Приазовья», «Сохранение и изучение материального и письменного наследия», «Это хранится в музее», «Таганрог. История, экономика и культура», «Таганрог. Портрет города во времени», «Музыка в музее». Эти музейные занятия и уроки из цикла «Историческое и культурное наследие» в интересной форме знакомят детей с художественным музеем, видами и жанрами изобразительного искусства,

творчеством художников.

Таганрогский художественный музей основан в 1898 году, в год 200-летия Таганрога. Коллекция насчитывает более шести тысяч экспонатов иконописи, живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. Наиболее ценной частью этого собрания являются картины русских художников XVIII – XX веков. Первоклассные полотна старых русских мастеров А. Антропова, Ф. Рокотова, Г. Семирадского, И. Айвазовского, В. Тропинина, И. Шишкина, А. Саврасова, И. Репина, В. Сурикова, В. Верещагина, К. Маковского, И. Левитана, К. Коровина, Н. Богданова-Бельского и многих других великих художников позволяют представить отечественное искусство на разных этапах его развития. Таганрогский художественный музей также уделяет внимание как современным, так и местным авторам. В коллекции присутствуют работы Д. Синоди-Попова, С. Блонской, А. Леонтовского, Б. Кубицкого, В. Орлова, Т. Теряева, Л. Стуканова, Н. Ливады, Н. Дурицкой, В. Ушенина, В. Бегмы. Таганрогский художественный музей регулярно проводит различные мероприятия, связанные с хранительской, научной, учебной, популяризационной, реставрационной и экспозиционной деятельностью. Среди наиболее часто встречающихся форм работы Таганрогского художественного музея являются экскурсии. Например, экскурсия «Три века русского искусства» включает в себя информацию об истории развития русского изобразительного искусства на примере высокохудожественных образцов живописи, графики, скульптуры XVIII-XX веков. Экскурсия «Русский пейзаж от реализма к авангарду» посвящена обзору пейзажной живописи из собрания Таганрогского художественного музея. Эволюция русского пейзажа – характеристика жанра в хронологических рамках двух столетий. Экскурсия «Духовное наследие» – посвящена знакомству с традициями и канонами русской иконописи на образцах из собрания художественного музея Таганрога. В рамках социально-культурной и социально-воспитательной деятельности Таганрогского художественного музея для дошкольников и младших школьников действуют такие программы как: «Содружество муз» и «Азбука искусства». Музейно-образовательные программы для учащихся средних и старших классов общеобразовательных школ, студентов средних специальных и высших учебных заведений включают: «Великие художники» - лекторий о жизни и творчестве самых известных отечественных художников, «Прогулки по старому Таганрогу», «История древнерусской живописи» - лекторий по духовно-нравственному развитию, «Вокруг Чехова» - лекторий с использованием подлинных произведений изобразительного искусства из коллекции музея и т.д.

В рамках этих программ и проектов все действующие структурные подразделения музея-заповедника предлагают посетителям не только обзорные, но и тематические экскурсии, интерактивные уроки, циклы

литературно-музыкальных, историко-музыкальных вечеров, театрализованные представления, виртуальные путешествия.

Так, например, по предварительным заявкам школьники могут посетить интерактивные уроки, посвященные А.П. Чехову: «Чехов – гимназист», «В гостях у Каштанки», «Путешествие в прошлое», «Открываем Чехова», викторина «Таганрог и таганрожцы в произведениях А.П.Чехова». Пушкинская тематика представлена уроками: «У лукоморья», «Что за прелесть эти сказки». Познакомиться с творчеством И.Д. Василенко можно на уроке «Артемка и его друзья». Для средних и старших школьников разработаны тематические экскурсии и мероприятия: «Таганрогские мотивы в творчестве А.П. Чехова», «По небу полночному ангел летел» (Лермонтов М.Ю.), «Чехов и Чайковский», «Век золотой вальжно плыл» (А.С. Пушкин), «Стихи о прекрасной даме» (А.А. Блок), «Урок математики», «Урок словесности» и другие. По истории Приазовья разработано 26 тематических уроков, охватывающих период с каменного века до наших дней.

В течение учебного года на базе таганрогского музея-заповедника работает лекторий: «Я поведу тебя в музей». Лекции проводятся ежемесячно, предлагаются следующие темы: «Музей – хранитель истории», «Археология – наука о древностях», «Античная Греция – основа европейской культуры», «Портреты и судьбы», «Эпоха и стиль», «Мир книги» и другие.

В музеях города проходят также детские праздники: «Мир детства» – ко дню защиты детей, новогодние утренники, «Праздник букваря», «Широкая масленица», игровой урок «Светлый праздник Пасхи».

Музей «Градостроительство и быт Таганрога». Экспозиция музея отражает градостроительство и быт Таганрога с XVIII в., перспективы застройки города, создания монументальных памятников и охраны архитектурных памятников. Постоянная экспозиция музея посвящена Ф.Г. Раневской (ее личные вещи, предметы быта и т. д.) В цокольном этаже здания располагаются 4 выставочных зала, в которых постоянно проходят различные выставки (например, «Монстры, динозавры, чудовища» – развлекательная и обучающая выставка для детей и взрослых с элементами прикладного творчества, «Мир рукоделия» – выставка-продажа авторских изделий от рукодельниц Таганрога. Мастер классы каждую неделю), тематические вечера и другие культурные мероприятия. Выставки и экспозиции постоянно обновляются.

Экспозиция музея Дурова рассказывает о творческом пути, методах дрессуры животных, многочисленных зарубежных гастролях, мировом признании прославленного дрессировщика, его учениках и последователях. Музей располагает подлинными экспонатами личного архива А.А. Дурова и его семьи, а также уникальной кинолентой, запечатлевшей аттракцион артиста кинематографом 1920-х годов. В состав фонда артиста цирка А.А. Дурова входят удостоверение Международного союза артистов цирка, членский билет А.А. Дурова, выданный Всероссийским профессиональным союзом артистов

цирка, членский билет на немецком языке, программы, афиши, репризы его выступлений, письма, материалы и фотографии о гибели и похоронах А.А. Дурова, воспоминания о семье Дуровых, документы А.Л. Дурова и В.Л. Дурова, В.Г. Дурова, Т. Дуровой, Ю. Дурова, фотографии А.А. Дурова в жизни и на арене цирка и др. Для успешной реализации образовательных программ и разработки методик и содержания конкретных форм в музее осуществляется изучение музейной аудитории и, соответственно, дифференцированный подход к различным группам посетителей. Музейная аудитория делится по возрастному признаку на детскую (приоритетная группа музейных посетителей) и взрослую; а также по социальному, профессиональному, национальному и другим признакам (семьи, групповые или одиночные, студенты, пенсионеры, посетители с ограниченными возможностями т.д.) Образовательные программы учитывают специфику конкретного музея и особенности его музейного собрания.

Южно-Российский научно-культурный центр А.П. Чехова проводит для учеников младших, средних и старших классов такие мероприятия как: выставка фотографии «Черно-белые метаморфозы», игровые уроки «Тайны старого портфеля». Также посетители смогут познакомиться с историей фотографии и увидеть редкие фотографии из фондов Таганрогского музея-заповедника XIX в. На основе выставки работает ретросалон, в котором все желающие смогут сфотографироваться на фоне уникальных предметов из фондов музея-заповедника.

Желание отвечать запросам посетителя привело к внедрению в музейную практику значительного количества новых музейно-педагогических форм. Если еще 30 лет назад просветительская работа в российских музеях четко регламентировалась лекциями и экскурсиями, то сегодня музеи применяют более 60 форм, отражающих в своем содержании многоплановую тематику (например, о музейных профессиях, изобразительном искусстве, русских народных традициях, экологии, краеведении), а также разрабатывают социальные, военно-исторические и досуговые программы.

Таким образом, мы считаем, что музеи города Таганрога располагают богатым социально-воспитательным потенциалом и позволяют осуществлять организованную познавательную, культурно-досуговую, творческую деятельность, создают благоприятные условия для осуществления патриотического, нравственного, эстетического воспитания подрастающего поколения. Нами выявлены основные признаки социально-культурной и социально-воспитательной деятельности музеев города Таганрога, к которым относятся следующие:

- комплексность, т. е. применение различных музейных форм (экскурсия, беседа, мастер-класс, конкурс, игра и др.), научных форм (конференция, дискуссионная площадка, круглый стол, семинар); музыкальных форм (вечер, фестиваль, концерт) и др.;
- интерактивность;

- доступность для всех категорий посетителей;
- театрализация;
- рекреация

Завершая анализ применяемых в настоящее время форм социально-воспитательной деятельности музеев, считаем, что налицо явное увеличение интерактивных форм в современной музейной практике (праздник, представление, бал, фестиваль, выставка-ярмарка, концерт, мастер-класс, акция, военно-историческая игра). Все формы социально-культурной деятельности охватывают широкий спектр посетительской аудитории: от дошкольников до пенсионеров, а также детей с ограниченными физическими возможностями.

## **2.6. Музейные программы по социально-воспитательной работе с учащимися и молодежью**

Разнопрофильные музеи имеют большое количество программ по социально-воспитательной работе с учащимися и молодежью. Рассмотрим их на примере музеев и культурных центров г. Таганрога.

В числе наиболее ярких социокультурных программ на материале музейной педагогики г. Таганрога - «Историческое и культурное наследие» («Историко-краеведческий музей» г. Таганрога), «Азбука искусств» («Таганрогский художественный музей»), «Таганрог – родина А.П.Чехова» («Литературный музей им. А.П. Чехова») и др.

Рассмотрим программу социокультурного воспитания «Историческое и культурное наследие». Названная программа разработана сотрудниками ГБУК РО «Историко-краеведческий музей» (Липовенко Е.В., Крупницкая Г.А., Медведева Е.Б.) в соответствии с государственной программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 гг.».

Музейно-образовательная программа предназначена для детей старшего школьного возраста от 13 до 17 лет, учащихся средних школ, лицеев, гимназий, обучающихся в детских объединениях МОУ ДОД «Дом детского творчества». Программа рассчитана на один год обучения.

Целью программы является создание системы социокультурного воспитания и гармонично-нравственного развития учащихся старшего школьного возраста. Программа предназначалась для того, чтобы создать условия для формирования устойчивого интереса к изучению истории родного города. Это особенно важно применительно к старшим школьникам. Ведь если учащийся не прошел стадию приобщения к предметному миру, погружения в стихию национальной культуры, не узнал о существовании ценностей, отличных от массовых образцов, его развитие будет неполным.

Курс программы «Историческое и культурное наследие», рассчитанный на один год обучения, включает шесть занятий. Первое занятие –

«Исторические места г. Таганрога. История Таганрога в архитектурных памятниках» – представляет собой обзорную экскурсию по г. Таганрогу (длительность 1,5 часа). Учащиеся знакомятся с памятными местами родного города, историей улиц и их названиями, с именами знаменитых земляков и людей, чье имя связано с городом. Занятие способствует развитию гражданских качеств, патриотизма, формированию личностно-ценностного отношения к своему родному краю, пробуждению деятельной любви к нему.

Второе занятие – «Годы огневые» – представляет собой тематическую экскурсию (длительность 1,5 часа) и посвящено передаче знаний детям о Таганроге в годы Великой Отечественной войны. Занятие способствует формированию интереса и бережного отношения к культурным и историческим памятникам города, а также способствует воспитанию нравственно–эстетического мировоззрения детей через знакомство с культурой и искусством родного края.

Третье занятие – «Великая греческая колонизация и Северо-восточное Приазовье: Танаис, Кремны» – представляет собой тематическую лекцию в экспозиционных залах «Историко-краеведческого музея» (длительность 45 мин.). Занятие способствует развитию у школьников стремления к творческой деятельности по изучению, восстановлению, сохранению и приумножению материальных и духовных ценностей родного города, формированию способности и готовности к использованию краеведческих знаний и умений в повседневной жизни; видению своего места в решении местных проблем сегодня и тех вопросов, которые будут стоять перед ними в будущем.

Четвертое занятие – «Портреты и судьбы» – представляет собой тематическую лекцию-беседу (45 мин.), которая проводится в экспозиционных залах «Историко-краеведческого музея». Занятие способствует формированию представлений о различных сторонах жизни родного города и населения, знакомит с историей и современной культурой своего города.

Пятое занятие – «Петр-I и борьба России за выход к южным морям» – представляет собой тематическую лекцию-беседу (45 мин.), которая проводится в экспозиционных залах «Историко-краеведческого музея». Занятие способствует формированию представлений о различных сторонах жизни родного города и населения, знакомит с историей и современной культурой своего города.

Шестое занятие – «Таганрог и таганрожцы. Исторический альманах о людях удивительной судьбы – уроженцах Таганрога» – представляет собой лекцию-концерт (1,5 часа), которая проводится в экспозиционных залах «Историко-краеведческого музея». Занятие способствует формированию представлений о различных сторонах жизни родного города и населения, знакомит с историей и современной культурой своего города.

Проведение занятий по этой схеме даёт возможность обучающимся получать знания и представления по истории, культуре, и природе родного

края, выявлять темы и проблемы, требующие музейно-краеведческого исследования, изучать методики проведения таких исследований и осуществлять их в процессе практических занятий и в свободное время. Подобное построение занятий позволяет дать учащимся знания, необходимые для:

- реализации регионального компонента по различным предметам основного курса обучения;
- осуществления музейно-краеведческих исследований как формы дополнительного образования;
- организации систематической деятельности музея как учебно-воспитательного и досугового центра учреждения образования.

Перейдем к рассмотрению следующей социокультурной программы – «Азбука искусств», которая разработана сотрудниками ГБУК РО «Таганрогский художественный музей (Пугач Т.Ф., Костина О.В., Холецкая В.М.). Программа предназначена для учащихся средних и старших классов общеобразовательных школ, студентов средних специальных и высших учебных заведений. Она направлена на приобщение учащихся к духовным и художественным ценностям, формирование навыков эстетического восприятия и художественных практических умений. Программа знакомит детей старшего школьного возраста с яркими и характерными примерами художественного опыта прошлого и настоящего.

Искусство как результат художественного творчества отражает действительность, воспроизводя её по своим законам. Образное воплощение размышлений, фантазий художников является элитарным опытом чувственно-эмоционального восприятия мира и обобщения происходящих явлений, которые во многом зависят от социальных и экономических факторов развития общества. Знакомство с миром искусства даёт учащимся возможность повысить свой уровень культуры. Духовное осмысление и художественное освоение действительности настраивает человека на самосовершенствование и гармонизацию внутреннего «я» с внешней средой.

Основными целями и задачами названной программы является социокультурное и нравственно-эстетическое воспитание личности старшего школьника через развитие его творческих способностей, умения находить, понимать и использовать различные виды информации в своей деятельности, приобщение учащихся к мировым и национальным духовным ценностям, воплощенным в произведениях искусства.

Содержание программы представлено следующими занятиями:

1. «Великие художники» – лекторий о жизни и творчестве самых известных отечественных художников.

2. «Прогулки по старому Таганрогу» – региональная программа по ознакомлению с важнейшими этапами в развитии художественной жизни города.

3. «История древнерусской живописи» – лекторий по духовно-нравственному развитию.

4. «История костюма» – школа сотрудничества с лицеем №30, специализирующимся на швейном деле.

5. «Духовный мир древнерусского искусства» – цикл тематических занятий, дополняющих школьную дисциплину «Основы православной культуры».

6. «Вокруг Чехова» – лекторий с использованием подлинных произведений изобразительного искусства из коллекции музея.

7. «Города и музеи мира».

8. «История искусства в шедеврах мировой живописи».

Следует отметить, что содержание программы построено так, чтобы обучение было направлено на создание условий для развития духовных и душевных качеств личности, способной чувствовать и воспринимать сущность художественной культуры, а также осваивать формы эстетической деятельности.

Рассмотрим еще одну социокультурную программу, предлагаемую «Литературным музеем им. А.П.Чехова» – программу тематической экскурсии «Таганрог – родина А.П.Чехова».

Цель программы является повышение культурно-исторического уровня учащихся младшего и среднего возраста, стимулирование увеличения у них объема знаний об истории г. Таганрога.

Программа тематической экскурсии «Таганрог – родина А.П.Чехова» знакомит экскурсантов с музеями г. Таганрога, связанными с именем великого русского писателя – А.П. Чехова, позволяет продемонстрировать их экспонаты, рассказать об особенностях, изменениях с течением времени, культурно-историческом значении для человечества.

Программа тематической экскурсии «Таганрог – родина А.П.Чехова» предназначена для детей младшего и среднего школьного возраста. Формой ее проведения является экскурсия-демонстрация.

Содержание программы представлено следующими темами: «Прикоснись к истории сердцем», «Домик Чехова» – сердце таганрогского музейного комплекса», «Приглашает «Лавка Чеховых», «В стенах старой гимназии», «От старины до наших дней»

В тематической экскурсии экскурсанты впервые смогут увидеть ранние публикации Чехова и страницы рукописи его первой пьесы. Дополняет рассказ компьютерная презентация «Безотцовщина», «История рукописи». Широко представлены в экскурсии дальнейшие связи с таганрогским театром Чехова-драматурга. Все его пьесы, начиная с водевилей, еще при жизни писателя ставились на сцене его родного города. Экскурсанты знакомятся с постановками по пьесам и прозе Чехова на таганрогской сцене более чем за сто лет. Восприятию экскурсии помогает объемный иконографический ряд, сцены из спектаклей, письма Чехова и его современников, афиши, программы, эскизы к спектаклям.

Сравнительный анализ рассмотренных программ показывает, что программа «Историческое и культурное наследие» разработана с учетом специфики старшего школьного возраста. К достоинствам программы «Историческое и культурное наследие» следует отнести то, что она направлена на осуществление социально-культурной функции – совершенствование форм и методов обучения и воспитания учащихся средствами краеведения и музееведения. В программе показана неразрывная связь между городом и страной, между малой и большой Родиной. Человек, родившийся в этом городе, должен познавать его историю и настоящее не только через абстрактные исторические факты, но и через личностное включение. Это необходимо для того, чтобы человек ощущал себя частью прошлого и настоящего города. Программа «Историческое и культурное наследие» способствует развитию качеств, навыков, модели поведения, мотиваций и установок, позволяющих реализовывать и отстаивать человеческую систему ценностей; формированию гармонии подрастающего человека с самим собой и окружающим миром, личностной установки на милосердие и активной гражданской позиции слушателя.

Достоинством представленной программы «Историческое и культурное наследие» является её комплексный характер (она дает возможность сочетания разных видов деятельности и форм работы, налаживания связей между урочной и внеурочной сферами жизни школьника, одновременного использования возможностей воспитания и дополнительного образования). Однако она имеет относительно небольшое количество занятий (шесть в год) и ограниченное количество форм работы. На наш взгляд представленную программу целесообразно доработать, дополнив ее современными формами работы с детьми-подростками, например: интерактивными уроками, видео и аудио презентациями, виртуальными путешествиями, а также диалогами и дискуссиями, которые наиболее отвечают психологическим особенностям этого возраста.

Преимуществом программы «Азбука искусств», на наш взгляд, является то, что занятия носят ознакомительный характер и направлены на то, чтобы увлечь детей историей искусства. Дети знакомятся с творчеством выдающихся людей: поэтов, писателей, художников, актёров. Интересные, эмоциональные занятия с элементом развлекательности - одно из главных условий успеха реализации программы. Помимо теоретических занятий особое внимание уделяется таким формам образовательно-воспитательной деятельности как экскурсия, встреча с интересными людьми. Программа также предусматривает такую форму образовательно-воспитательной деятельности как музейный урок. Музейная среда не только стимулирует познавательные интересы учащихся, но и способствует всестороннему их развитию, а наличие аутентичных музейных предметов побуждает к самостоятельному поиску информации.

Существенным недочетом программы «Азбука искусств», на наш взгляд, является то, что программу предполагается использовать для старшеклассников общеобразовательных школ, однако по содержанию она больше рассчитана на специализированные художественно-эстетические учебные заведения и студии. Однако, мы считаем, что указанный недостаток этой программы успешно компенсируется педагогической импровизацией специалистов «Таганрогского художественного музея», которая позволяет обогатить новым содержанием традиционные формы просветительско-образовательной деятельности и включить в образовательный процесс современные аудио, видео и мультимедийные технологии.

Особенность программы тематической экскурсии «Таганрог – родина А.П.Чехова» в том, что она полностью осуществляется музейным специалистом, способным провести «музейные уроки» на таком уровне, который едва ли доступен школьному учителю. Грамотно выстроенный курс программы учитывает возрастную-психологические особенности детей старшего школьного возраста, каждая «остановка» экскурсии насыщена предметами «музейного значения».

Недостатком данной программы, на наш взгляд, является ее «кратковременность». Для более продуктивной работы и формирования социокультурной личности необходимо объединить несколько циклов тематических экскурсий, посвященных не только жизни А.П.Чехова, но и других писателей нашего города, в одну программу для старшеклассников.

Анализ программ по социально-воспитательной работе музеев города с учащимися показал, что рассмотренные музейные программы способствуют активизации процессов формирования личности ученика, развитию ее творческих способностей, социализации, выработке активной жизненной позиции. Главной задачей музейных программ является создание предпосылок и условий для совершенствования контактов с музейными предметами как источниками знаний, эмоций, эстетических впечатлений, и создание эффекта погружения в культурную среду. Рассмотренные программы разработаны с учетом психолого-возрастных особенностей учащихся и учитывают их интересы и потребности.

Характеризуя современную социокультурную ситуацию как противоречивую и изменчивую, исследователи отмечают акцентирование значения человеческой индивидуальности, свободы выбора в материальном самоопределении и духовном развитии, свободу слова и личностных ориентаций, разнообразие форм культурной жизни, расширение международных связей и активизацию процесса взаимовлияния и взаимообогащения культур.

Происходящие в современном обществе перемены постепенно, но неуклонно меняют условия формирования социокультурной среды, ориентиры культурной политики и, соответственно, содержание и формы деятельности музея. Среди новых музейных технологий широко используются

технические средства, применяются возможности глобальной сети интернет, как средства преодоления информационной изоляции и разобщенности музея, а также как наиболее оптимального средства для актуализации всех видов музейной деятельности.

Отражая происходящие кардинальные изменения в обществе и культуре, музеи в современном мире также переживают существенные трансформации в своем содержании и деятельности. Очевидно, что музейная деятельность приобретает все большее социокультурное значение: возрастает роль музеев в сохранении и интерпретации культурного наследия, в сложных процессах социальной адаптации и культурной идентификации, в образовательном процессе, в организации досуга. Современные музеи «де-факто» становятся центрами образования, коммуникации, культурной информации и творческих инноваций.

Однако появление разнообразных, в том числе и виртуальных, музеев, а также развитие новых видов и форм музейной деятельности происходит во многом стихийно, без осознания глубинного единства и связи между их проявлениями. Сегодня недостаточно учитывать только историческую и культурную значимость музеефицируемых объектов. Необходимо понимание социальных и культурно-исторических закономерностей эволюции музейной потребности, а также деятельности музея как социокультурного института.

Возрастание роли музея в социокультурном пространстве города, региона проявляется в реализации его образовательно-воспитательной функции через форму создания специальных околмузейных и внутримузейных структур. Внутри музеев и совместно с ними создаются центры музейной педагогики, центры традиционной культуры, центры общественной жизни, клубы, общества. Изменение взаимодействия музея и социума проявляется также в делегировании части функций по управлению музеями разнообразным ассоциациям, фондам, общественным и частным организациям. В различных странах, в том числе и в России, создаются клубы или общества друзей музея с целью содействия его развитию, созданию адекватного имиджа.

Культурно-коммуникативный подход и использование инновационных технологий способствовали обретению музеем статуса культурно-досугового центра, не изменив его исторически сложившийся авторитет института, который занимается сохранением, популяризацией и трансляцией социальной памяти. Стремление актуализировать свой потенциал и ресурсы побуждает музей применять на практике социально востребованные, инновационные технологии, неизбежно приводящие к модернизации музейной деятельности, а также гибкой и своевременной его адаптации к новой социокультурной парадигме, модели понимания мира, учитывая потребности общественного развития.

Заявляя о себе как об общественном институте, музей стоит перед необходимостью предлагать проекты, ориентированные на разные категории

посетителей (возрастные, социальные и др.), способные вызывать интерес к культуре своей страны или других стран, представленных в музейных коллекциях, интерпретированных и экспонированных таким образом, чтобы этот интерес поддерживать. Часто появление новых проектов обусловлено местной ситуацией.

Инновационные музейные социокультурные образовательные проекты условно можно разделить на:

- предназначенные для разновозрастной аудитории и не предлагающие экскурсионного сопровождения, предоставляя тем самым посетителю свободно перемещаться в пространстве экспозиции и манипулировать предметами;

- предназначенные исключительно для детской аудитории. Как правило, такие экспозиционные проекты преследуют определенную социокультурную, образовательно-воспитательную цель и снабжены путеводителями, предопределяющими маршрут внутри экспозиции;

- предназначенные для музейных профессионалов (в процессе такой работы вырабатываются новые принципы создания экспозиции, полиграфической музейной продукции, мультимедийного сопровождения).

Практически все инновационные проекты активно обсуждаются на страницах профессиональной музейной прессы, с представителями других культурных учреждений в режиме монолога, диалога, полемики, круглого стола.

Одним из интересных инновационных музейных проектов является проект «Музейная ночь». Под этим общим названием, по сути, реализуются совсем разные по содержанию проекты. Сама идея была заимствована у европейских музеев, где «музейные ночи» уже давно стали традиционными. Музей просто остается открытым в любое время суток. Любой желающий может зайти и побродить по почти пустым залам, оставаясь наедине с экспонатами. Это могут быть и организованные группы (часто подростки), видящие в ночном посещении нечто романтическое.

«Музейная ночь» в Краеведческом музее выглядит совсем иначе. Ночью экспозиции словно оживают: в них возвращаются герои тех событий, о которых они повествуют, и продолжают заниматься своим делом: спорят о будущем, планируют некое мероприятие. Каждый посетитель может поучаствовать в их диалоге и высказать свое собственное мнение по поводу обсуждаемой проблемы. В данном случае, привлекая посетителя в музей, предлагая ему различные семантические поля для размышления и новую форму взаимодействия, музей является стимулятором социальной активности людей. Нужно отдать должное музею, отметив его творческий подход к интерпретации прошлого. Чтобы оставаться востребованным и актуальным, он предлагает посетителю полный спектр существующих на сегодня политических воззрений, предлагая ему самому разобраться в политической картине страны на данном этапе ее развития. Очень многие музеи в России

сохранили стационарные выставки, посвященные неоднозначно ныне интерпретируемым политическим событиям. Они, как правило, дорогостоящие и мало посещаемые. Опыт Краеведческого музея показывает, что подобные экспозиции могут быть использованы как повод для разговора с посетителем об истории своей страны, о людях, принимавших в них непосредственное участие, о мотивах движущих ими, о последствиях для страны. Честный разговор о прошлом – это то, что необходимо и интересно людям неравнодушным, пытающимся понять «причины вражды» (Н.Ф. Федоров), увидеть следы прошлого в настоящем.

Особенно активно развиваются инновационные проекты для детей в области социальной проблематики. Одним из таких социокультурных музейно-образовательно-воспитательных проектов был осуществлен в сентябре 2011 года в Таганроге. Это всероссийский фестиваль детских социокультурных образовательно-воспитательных проектов, подобная акция была проведена в городе впервые. Она была призвана выявить и предоставить наиболее востребованные проекты, адресованные детской аудитории. Требования, предъявляемые к конкурсным проектам, были четко определены и достаточно жестки: такой проект должен быть апробирован, а не существовать только на бумаге; он должен отличаться от уже существующих проектов, востребован и актуален именно для того места, откуда он «родом». Из представленных для рассмотрения жюри 15 проектов в финал вышли 7. Большинство из них были ориентированы на социокультурные проблемы, стоящие наиболее остро. Проявился круг основных тем, вызывающих особый интерес у местного населения:

- защита окружающей среды;
- проекты для детей с ограниченными возможностями (проект музея «Огни Таганрога», предназначенный для слепых и слабовидящих детей);
- проекты, организующие диалог культур (особенно актуальны для многонационального Таганрога);
- военно-патриотическая тематика;
- проблемы наркомании.

Особого внимания заслуживает проект, занявший первое место на фестивале детских музейных проектов в Таганроге – проект «Бери, что дают!» музея-квартиры «Лавка Чеховых». Сегодня именно подобного рода музеи находятся в сложной по сравнению с музеями другого профиля ситуации. Они задуманы как «вечные и неизменные», где практически ничего нельзя менять. Но интерес публики нужно поддерживать, придумывать что-то новое, ни в коем случае не меняя концепции музея. Неизменной популярностью, безусловно, пользуется постоянная экспозиция, в которой практически без изменения воссоздана квартира семьи Чеховых, арендованная у купца Моисеева. Интерес к творчеству и быту великого русского писателя не иссякает. Работники музея создали ряд образовательных программ, отражающих вопросы школьной программы по литературе, поэтому здесь

всегда много школьников. Кроме того, музей – предмет любопытства иностранных туристов. Но этого мало. Музейные педагоги разместили в музее предметы школьного быта того времени и организовали своеобразное игровое пространство. Здесь можно поучаствовать в тех играх, в которые играли когда-то дети семьи Чеховых; познакомиться с документами, долгое время бывшими недоступными для всех: документ об обучении детей П.Е. Чехова на ремесленных курсах; тетради, в которых дети выполняли свои домашние задания; подлинники книги, переплетенные братом А.П. Чехова Николаем, когда он учился на ремесленных курсах и т.д.

Экспозиция «Бери, что дают!» размещена в бакалейной лавке, где представлены муляжи тех продуктов, которыми пользовалась семья Чеховых. Постоянные вопросы о быте купцов навели работников музея на мысль о создании игры, в которой роли участников были распределены (продавец, покупатель, постоялец и т.д.). Полученные роли заставили детей окунуться в атмосферу тех лет, почувствовать на себе бытовые проблемы и провести параллель с днем сегодняшним. Особенно это коснулось постояльца, так как он вступает в игру только на последнем круге и все то время, пока другие находятся в процессе игры, он чувствует себя выключенным из общественной жизни. Таким образом, дети учатся понимать и сопереживать, начинают ощущать себя частицей непрерывающегося времени. Подобных проектов немного. Следует заметить, что в этом музее работают люди, имеющие специальную подготовку: методисты, социальные педагоги, психологи, учителя-филологи, философы, художники. Успешность их деятельности обусловлена владением методикой проведения подобного рода мероприятий, многими языками: языком формы, цвета, движения, а не только языком факта.

Стремясь выполнить поставленную обществом задачу, музей работает в партнерстве с другими социальными институтами. Например, интерактивная выставка «Круг» была поддержана благотворительными фондами и Комитетом по вопросам семьи, материнства и детства мэрии города Таганрога. Она способствовала самопознанию и социальной адаптации детей младшего возраста, учила адекватно реагировать на конфликты и трудные жизненные ситуации, взаимодействовать друг с другом, выражать свои эмоции, выражать себя в творчестве. Другая выставка в Таганроге была организована по заказу и при поддержке ГБДД. Она называлась «Знакомьтесь – дорога». Целью являлось снижение травматизма, формирование навыков ориентации в городской среде.

То, что социокультурная образовательная функция музеев становится приоритетной, стало реальностью. Если взрослый посетитель приходит в музей с определенной целью – узнать что-то, то процесс образования ребенка в музее должен быть мотивирован: он не усваивает репродуктивное знание, а «присваивает» его лишь в процессе игры, творчества. Для него окружающий его мир важен ровно настолько, насколько он может почувствовать себя в нем значимым и незаменимым. Даже если выставка интерактивная и предлагает

максимальное участие ребенка в ней, она сама после посещения детей не претерпевает изменений, не становится отражением их, так как не запечатлевает в себе недавнее присутствие. Ребенок должен не только учиться жить в мире, согласуясь с ним, но и ощущать способность изменять этот мир к лучшему, знакомясь с предметной и духовной культурой прошлого и проецируя ее на настоящее.

Описанные выше проекты носят разовый характер. Некоторые – периодический. Мы бы хотели обратить внимание на проект «Музейные мастерские», который изначально был задуман как проект развивающий, мобильный в плане содержания, формы, участия в нем. Суть проекта состоит в том, что музею предлагается создать несколько экспозиций, отражающих местную культурную и социальную ситуацию, и представить ее местному населению. Задача трудная, так как включает в себя несколько этапов: определение темы экспозиции, обсуждение проекта, его реализация с обязательным использованием музейных фондов, презентация. Во главе каждой группы стоит мастер, который помогает четко сформулировать идею, следит за ее реализацией и содержанием. Первая такая мастерская «Своими руками» прошла в музее космонавтики школы №3. Работники школьного музея сами изъявили желание пригласить мастерскую к себе. Здесь ребята мастерили из подручного материала космические предметы и создавали из них экспозиции. Вокруг экспозиций были развернуты дискуссии, в которых принимали участие все желающие. Первый шаг к открытости был сделан. Мастерская показала, что музей способен актуализировать свои скрытые резервы для решения важных социальных задач, способствовать социализации человека.

Следующий проект «Музейных мастерских» - социокультурная музейно-образовательная мастерская «На перекрестке». Она была призвана консолидировать усилия музейных педагогов, современных художников и дизайнеров, школьных учителей и учащихся обычных общеобразовательных школ. Предполагалось, что она будет способствовать расширению и активизации культурного сотрудничества между различными районами ростовской области, обмену опытом в области музейной педагогики, объединению усилий по созданию культурного объекта взрослыми и детьми, стремлению деятелей культуры, образования, местных сообществ найти пути решения острейших социальных проблем.

Художники, музейные педагоги из разных городов Ростовской области и учителя школ должны были организовать такое образовательное пространство, где творческие способности ребенка будут востребованы, где он может создать культурный обмен, аккумулирующий его знания, умения, эмоциональный опыт и транслирующий эту «непредметно-событийную» информацию.

Цель проекта – создать совместными усилиями взрослых и детей детскую коллекцию, выражающую их отношение к окружающему миру, выявляющую их проблемы.

Задача проекта:

- расширить представление музейных педагогов и учителей о сущности и формах музейной коммуникации;
- познакомить со способами развития визуального мышления и актуализации его в социокультурном образовательном пространстве музея;
- выявить наиболее острые социальные проблемы в подростковой среде и наметить пути их решения средствами музейной педагогики;
- продемонстрировать нетрадиционные подходы в организации творческой деятельности ребенка;
- поиск путей преодоления коммуникативного барьера между взрослым и ребенком.

Мастерская длилась шесть дней. За это время должна была родиться коллекция, готовая к тому, чтобы быть представленной широкой публике. Проводилась она в пространстве города. Организаторами были предложены три сюжетные линии:

1. Креативная. В работе этой группы предполагалось создание из обычных материалов тематического ряда предметов, функционально обозначенных. Каждый из участников группы должен предложить свою версию исполнения и функции. Задача участвующего в процессе проектирования и собственно создания – понять возрастные приоритеты в мировосприятии ребенка, заинтересовать его самим процессом творчества. Возраст учеников 8-10 лет. Они решили создать коллекцию героев будущих мультфильмов, но только своих, особенных, а не копии уже существующих. Сначала обсуждался образ. Это был образ АБРАКОДАБРЫ. По их мнению, она может быть большая и толстая, но разумная, мудрая, как сова. Она добрая, возле нее тепло и уютно. Иногда она сердится, но ненадолго и быстро отходит. Она умна, но вкуса ей недостает. Любит крупные цветы, которыми украшает свою одежду. Что касается внешнего вида, то он, довольно-таки, непривлекательный: она имеет большой нос, но не крючковатый; глаза круглые, немного навывкате, поэтому придают несколько удивленный вид лицу. Волос на голове немного, они непослушные и торчат в разные стороны. Её руки большие и могут делать все. Однако делают все очень медленно. Её ноги полные и короткие, делают ее похожей на лилипута. Она достаточно капризна, умна и лукава. У нее светится голова и виден ум.

Вторым образом мог быть СОВРЕМЕННЫЙ ТРАНСФОРМЕР. Высокий, нескладный, отвлеченный от всего, что его окружает. Он сосредоточен на чем-то своем, ему самому непонятном, и по этой причине томится чем-то. У него есть крылья, расправленные, готовые унести его в любой момент туда, где ему наконец-то будет легко и просто. Вот только он пока не знает, куда и что его вообще беспокоит. Вместо рук у него крылья. Он одет необычно: узкие черные

брюки с прорезью. Лицо очень большое, глаза миндалевидные, выпуклые, серебристого цвета, уши маленькие. Он никого не слышит, кроме себя. Способен превращать, и превращаться сам в разных людей и животных: то злых и добрых, то слабых и сильных.

Становится очевидным, что дети данного возраста пытаются строить свой мир, где все, с одной стороны, загадочно, с другой, просто и понятно для них. Отнюдь не все придуманные ими герои были положительными. Но их противоположности не столько коварны, сколько неуклюжи, они творят зло не сознательно, а будто случайно.

2. Интерпретационная. Характер интерпретации представляемого предмета культуры непредсказуем. Он проявляется в контексте общекультурных представлений ребенка, объем которых трудноопределим. Интерпретация представляет собой своеобразное «вытягивание смыслов», «вживание» в предмет, «сосуществование» и «вчувствование». Исследовательски-игровая форма поможет педагогам и детям понять всевозможные интерпретационные пути. Дуэт мастер-оппонент не позволит допустить некий крен, активизирует ассоциативно-мыслительную деятельность ребенка и создаст многослойный культурологический и педагогический фон (взрослый – ребенок, ученик – учитель, художник – учитель, художник – ребенок). В работе группы также участвуют музейные педагоги, дети и мастера.

Возраст детей в этой группе – 11-12 лет. Ими была создана коллекция флагов, но не таких, к которым мы привыкли. Они назывались «Хитрость», «Алчность», «Леность», «Карьерист», «Кинофлаг», «Универсальный человек» и другие. Интуитивно они искали способ «предъявления» себя миру, социуму и продемонстрировали свое видения происходящего в нем.

3. Социально-интерпретационная. Группа начала работу как дискуссионный клуб, где обсуждались наиболее острые проблемы подростковой среды. Возраст учеников-участников – 13-15 лет. Во дворе музея-усадьбы «Домик А.П. Чехова» они создали целое экспозиционное пространство, разместив в нем ряд инсталляций, выражающий отношение к городу и попытку «примириться» с ним. В центре разместилось «Древо города», яркое, цветное, а рядом – столб из пластиковых бутылок – городской тотем. Каждая инсталляция затрагивала ту или иную проблему: наркомания, разобщенность детей и их родителей, бессмысленно уходящее время – и была сотворена из подручных материалов, в том числе и собранных на городских свалках. А название говорило само за себя – «город в час между волком и собакой, или Археология будущего» [Мышева, 2012, с.163-175].

Таким образом, становится ясным, что мастерская, не регламентируемая никакими заданными правилами, развивалась в определенной логике. Все этапы самопознания и познания слились, и результат лишь подтвердил неминувность каждого шага.

1. Попытка понять себя самого (Что я умею? Я умею видеть? Слышать? Размышлять?).

2. Попытка определить роль предмета в данном культурном контексте, его ценность. В чем она?

3. Попытка показать отношения с окружающими людьми. (Я среди людей. Я и другой. Как научиться в сложной подчас ситуации общения остаться самим собой и предъявить себя другим тем, что можешь и умеешь?).

Эти и многие другие вопросы решали для себя все участники мастерской – и дети, и взрослые.

Коллекции, созданные на мастерской, объехали многие сельские школы ростовской области. Затем мастерская была приглашена в Ростов, Азов, Брянск.

В экспозициях, созданных детьми, совершенно неожиданно для взрослых, проявились мифо-поэтические сюжеты (древо, тотем). Они были использованы для осмысления социальных проблем города.

«Рационализация никогда не заходила дальше известного предела, всегда существовали люди, одаренные «мифопоэтической музыкальностью», которых можно уподобить героям волшебной сказки: они спускались на какую-то таинственную глубину к корням бытия, чтобы, принеся оттуда архетипические образы этого бытия, тем самым утолить бытийственный голод человеческого сообщества» [Коссова, 1997, с. 5].

Подводя итог сказанному, можно отметить, что в условиях музея, который является целостной личностно-ориентированной образовательной средой, широкое употребление имеет термин «социокультурная образовательная деятельность», под которым понимается специфическая форма музейной деятельности, характеризующаяся педагогической направленностью и имеющая целью творческое развитие личности.

Образовательная деятельность музея осуществляется через педагогический процесс, который проходит в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) на основе музейного памятника с привлечением разнообразных текстов, наглядных пособий, аудио-, видео- и компьютерной техники, а также технологий, позволяющих включить в педагогический процесс как интеллект, так и эмоции. Известно, что эмоциональный подход более свойственен искусству, но в практике часто встречается словосочетание «искусство педагога», подчеркивающее творческий характер педагогики – науки, на основе которой осуществляется образовательная деятельность.

Социокультурная образовательная деятельности музея предполагает использование разнообразных методов, ведущими из них в работе с учащимися являются метод театрализации и поисково-исследовательский метод. В зависимости от целей музейно-педагогические методы могут иметь обучающий (дидактические и ролевые игры), воспитывающий (метод стимулирования самостоятельной деятельности, метод диалогического

общения) или развивающий (методы сравнения, контраста, театрализации) характер.

Работа на мастерской сопровождалась разнообразнейшей палитрой ценностных переживаний. Это и радость открытия, это и страх, неуверенность. Но это и ситуация выбора, когда ты можешь проявиться или не проявиться.

Получившаяся в итоге коллекция – своеобразное пространство игры, где сходятся и воплощаются друг в друга высокое и низкое, белое и черное, великое и малое (карнавализация). Здесь снимаются все дистанции, не субординационные, а отделяющие нас друг от друга, и любой зритель может быть приглашен в участники, а затем снова стать зрителем (смена ролей). Это детская культурная провокация, по сути, не инициированная взрослыми, а обращенная к ним. Для детского сознания свойственно неудержимое стремление ускользнуть от привычных норм, визуальных, языковых, а в таком свободном для самовыражения пространстве это удалось сделать, не прерывая контакта с взрослыми.

Отношение зрителей было разным: от недоумения до полного восторга. Это объяснялось тем, что детская коллекция явно выходила за пределы традиционного и потому предсказуемого культурного ландшафта. Получилось многофактурное смысловое пространство с глубоким мирозерцательным содержанием, плод творения маленьких художников, не подчиненных ни заказчику, ни политике, ни религии, ни даже своим собственным убеждениям.

На внутреннем плане произошло формирование личностного пространства каждого участника мастерской:

- информационное (получая информацию об окружающем мире, ребенок начинает осознавать свое место и роль в нем, в процессе обучения под руководством мастера-художника он получает информацию о себе);

- актуальное (речь идет о способности образовательного пространства мастерской предьявлять плодотворные «точки активности», моделировать ситуации, позволяющие сделать усваивание нового знания мотивированным. То есть, для того чтобы добиться конкретной цели, необходимо справиться с целым рядом познавательных задач – как рассчитать центр тяжести, чтобы объект над которым ты работаешь, был устойчивым);

- интерактивное (это проявление активности в образовательном пространстве на уровне рассуждения или действия. Возможно, сегодня имеет смысл переосмыслить данное понятие в сторону активности внутри себя самого. Важно, чтобы в процессе работы менялось отношение к самому себе и «включалась» позиция «я сам – действую, думаю, принимаю решение»);

- языковое (на пути достижения поставленной творческой цели приходится решать множество коммуникативных задач). Образовательное пространство мастерской формирует языки общения с собой, другим человеком и миром. Владея такими языками, ребенок учится предьявлять себя

миру и надеется на то, чтобы быть понятым. Этот язык творчества, музыки, литературы, предметов. Любой акт деятельности представляет собой текст, который может быть прочитан и понят только теми, кто владеет этим многообразием языков. Так осуществляется преодоление языкового барьера в самом широком смысле;

- творческое (иначе его можно назвать созидательным). Именно в процессе творчества осознается ценность своего существования, способность видеть и понимать, что твоими усилиями меняется мир;

- на занятиях в мастерской произошла встреча с собой, с другими, с настоящим, прошлым и немного с будущим.

Выстроенная по всем законам музейной коммуникации, мастерская превзошла все ожидания. Думается, что такие социокультурные музейные проекты, обращенные к городскому сообществу и включающие в творческий процесс всех желающих, являются одним из возможных способов социализации и преодоления социальной пассивности.

Преимущества социокультурных музейно-образовательных проектов очевидны:

- подобные проекты относительно дешевы и в то же время эффективны;
- они легко приспособляемы к внешним условиям;
- при наличии рисков отдача, тем не менее, велика;
- они достаточно гибки, и по мере надобности в них можно вносить оперативные изменения;

- положительное воздействие таких программ на детей и местное сообщество несоизмеримо со средствами, затраченными на реализацию проекта.

В море инновационных проектов, появившихся в последнее десятилетие в музейном мире, бывает трудно сориентироваться – настолько они разные и подчас непредсказуемые. Но, на наш взгляд, наиболее ценными из них являются те, которые способны задействовать воображение участников, их творческий потенциал, направленные на художественное освоение и, возможно, преобразование окружающей среды – той среды, в которой всегда есть место для творчества и размышления о себе, людях и мире.

Таким образом, при анализе проектов нами был выявлен новый элемент структуры музея – музейные мастерские. Они могут проводиться как со взрослыми, так и с детьми. В процессе мастерских учащиеся учатся общаться друг с другом, с окружающим миром и осваивают особый, музейный язык, помогающий говорить о настоящем.

Необоснованным является факт предсказаний по поводу того, что музей может со временем умереть. Будучи мобильным, мгновенно реагирующим на требования времени институтом, музей вряд ли перестанет существовать. Напротив, его скрытые возможности будут проявляться на каждом этапе его развития, как в появлении новых структурных элементов, так и в разнообразии функций.

Исходя из выше изложенного, мы можем сделать следующие **выводы**:

1. Музеи города Таганрога располагают богатым социально-воспитательным потенциалом и позволяют осуществлять организованную познавательную, социально-воспитательную, социокультурную досуговую, творческую деятельность, создают благоприятные условия для осуществления патриотического, нравственного, эстетического воспитания подрастающего поколения.

2. К основным признакам социально-культурной и социально-воспитательной деятельности музеев города Таганрога можно отнести: комплексность, т. е. применение различных музейных, музыкальных и научных форм; интерактивность; доступность для всех категорий посетителей; театрализация; рекреация. Все формы социокультурной деятельности охватывают широкий спектр посетительской аудитории.

### *Библиографический список*

Адамс М. Роль музея в распространении знаний // Museum. 1984. № 141. С. 6-9.

Актуальные проблемы музейной педагогики // Ориентиры личности в условиях изменяющейся социальной среды / Под. ред. Н.В. Соловьевой. Воронеж, 1996. 85с.

Бакушинский А.В. Исследования и статьи.. М.: Советский Художник, 1981. 348 с.

Бестужев-Лада И., Озерная М. Музей в системе культуры // Декоративное искусство, 1976. № 9. С.6-7.

Библер В.С. Школа диалога культур. М.: Политиздат, 1992. 380 с.

Бореев В.Ю., Коваленко А.В. Культура и массовая коммуникация. М.: Наука, 1986. 235 с.

Ванслова Е.Г. На берегах туманного Альбиона // Сов. Музей. 1987. № 4 С. 15.

Вишина Г.В. Музейная педагогика как направление развития системы дополнительного образования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук.. Липецк, 1999. 20 с.

Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации / Музееведение: Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. М., 1989.

Гнедовский М. Отцы и дети в мире музеев // Вестник Ассоциации Открытый музей. 1996. № 4. С.38-43.

Гнедовский М., Никишин Н. Современный музей в России и за рубежом // Вестник Ассоциации Открытый музей. 1996. № 1. С. 38-43.

Гревс И.М. Дальние гуманитарные экскурсии и их образовательно-воспитательный смысл // Экскурсионное дело. 1922. № 4-6.

Грусман В. М. Становление и развитие социально культурной функции российских музеев. СПб.: РЭМ, 2001. -182с.

- Грегорова А. Музей и музееведение (сер.: Музейное дело и охрана памятников. Вып. 1. М., 1986. 150 с.
- Гуральник Ю.У.// Российская музейная энциклопедия. М., 2001. Т.1. С. 386.
- Гуревич П.С. Проблема Другого в философской антропологии М.М. Бахтина//М.М. Бахтин как философ / Под ред. С.С. Аверинцева. М., 1992. С. 95-100.
- Дукельский В.Ю. Музей и культурно-историческая среда / Музееведение. Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности. М., 1989. 210 с.
- Камерон Д.Ф. Музеи – современному человеку // Курьер ЮНЕСКО. 1970. № 10. С. 22-32.
- Каулен М.Е. Музейное дело. М.: ВК, 2003. 614 с.
- Каулен М.Е. Музей 21 века. Уживается ли в нем светское и церковное? // Серия 2. передовой опыт, поиски, решения. Музеи, памятники (информационный выпуск № 1). М.: ГИВЦ МК РФ, 1992. С. 19-24.
- Колесников И.А. О феномене музейной педагогики//Художественный музей в образовательном пространстве. СПб., 1998. С. 11.
- Коссова И.М. Культурно-образовательная деятельность музеев: тенденции и перспективы // Ориентиры культурной политики: Информ. вып. № 4 / М-во культуры РФ. Рос. Ин-т переподгот. работников искусства, культуры и туризма; Гл. ИВЦ. М., 1997.
- Лаптева М.А. Музей как социальный институт: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2006. 30 с.
- Лихтварк А. Музеи как образовательные и воспитательные учреждения // Образовательные и воспитательные задачи современного музея / Под ред. Л.Г. Оршанского. СПб., 1914. С. 47-48.
- Маслова С.Г., Соколова Н.Д. Мы входим в мир прекрасного / Музейно-педагогическая программа «Здравствуй, музей!». М., СПб, 2000. 158 с.
- Медведева Е.Б. Музейная педагогика Германии в прошлом и настоящем // Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией. М., 1997.
- Музейная педагогика: Междисциплинарные диалоги. Первая тетрадь. СПб., 1998. С. 27.
- Музей и образование. Материалы для обсуждения. М., 1989. С. 18-19.
- Museology — science or just practical museum work//MuWoP. 1980. I- См.: Schreiner Klaus. Einführung in die Museologie: Beitrag zu den theoretischen Grundlagen der Museumsarbeit. Neubrandenburg, 1982.Н. 1, 2.
- Мышева Т.П. Музейная педагогика в современном социокультурном образовательном контексте. Автореф. дис. ... к.п.н. Ростов-на-Дону, 2007. С. 24.
- Нагорский Н.В. Музей как институт социально-культурной деятельности. Монография. СПб., 1998.

- Мышева Т.П. Исторический аспект становления музея и его социокультурной образовательной деятельности // История развития социокультурной деятельности в России / под ред И.В. Чельшевой. Таганрог: изд-во ТГПИ имени А.П. Чехова, 2012, с. 163-175.
- Новорусский М.В. Музеи и их образовательное значение // Помощь семье и школе. М., 1911. Т. 6. 120 с.
- Опыт организации музейных праздников (музейное дело и охрана памятников: Экспрессинформ. / ГБЛ. НИО Информкультура; Вып. 2. М., 1988. 73 с.
- Панкратова Т.Н., Чумалова Т.В. Занятия и сценарии с элементами музейной педагогики. М.: Владос. 2002. 158 с.
- Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл-бук, 2001. 656 с.
- Первый Всероссийский музейный съезд: тезисы докладов. М.; Л., 1930. 58с.
- Пшеничная С.В. Музей как социокультурный феномен: Информационно-коммуникативная модель. СПб., 1999. 185 с.
- Равикович Д. А. Социальные функции и типология музеев // Музееведение. М., 1997. С. 213 -227.
- Razgon A.M. Museological provocations 1979, in *Museology — Science or just practical museum work?* *MuWoP* 1, 1980, p. 11-12.
- Разгон А.М. Музейный предмет как исторический источник // проблемы источниковедения, истории СССР и специальных исторических дисциплин. М., 1984. С. 177-185.
- Разгон А.М. Место музееведения в системе наук // Музей и современность.- М., 1986. С.67 -88.
- Революция – искусство – дети. Материалы и документы: В 2 ч. Ч. 1. М., 1987.
- Российская музейная энциклопедия потребностей. В 2-х т. Т. 1. М., 2001.
- Столяров Б.А. Музейная педагогика, история, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
- Странский З. Музей, искусство и перспектива развития человечества / Музейное дело. Музей – культура – общество. Вып. 21. М., 1992. 542 с.
- Тверская Д.И. Музей как научно-исследовательское учреждение // Музейное дело в СССР. М., 1977. С. 9–16.
- Томилов Н.А. Музееведение, его периодизация и основные понятия // Известия Омского государственного историко-краеведческого музея. Омск, 1998. № 6.
- Федоров Н.Ф. Из философского наследия: (Музей и культура). М., 1995. 87 с.
- Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение // Федоров Н.Ф. Соч. в 6-ти т. М., 1982 59 с.
- Флоренский П. Храмовое действо как синтез искусств.// *Museum*. № 157. С. 71-79.
- Фрейд З. Психология бессознательного. М.: Просвещение, 1990. 418 с.
- Хадсон К. Влиятельные музеи. Новосибирск, 2001. 280 с.
- Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: АСТ, 2004. 539 с.

Халпин М.М. «Сыграй это снова, Сэм»: размышления о новой музеологии // Museum. 1997. № 4. С. 52-57.

Шмит Ф.И. Искусство как предмет обучения. Харьков, 1923.

Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей. Учеб. пособие по музейной педагогике. М., 2001. 223 с.

Юренева Т.Ю. Музееведение. Учебник для высшей школы. М.: Академический проект, 2003. 56 с.

### ГЛАВА 3 МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*(автор данной главы – кандидат педагогических наук,  
доцент К.С. Черевик)*

*Цели. После изучения главы 3 студенты должны*

<i>а) знать</i>	<i>б) уметь</i>	<i>в) владеть</i>
Основные термины и понятия генезиса теории социально-культурной деятельности	Оперировать основными понятиями социально-культурной деятельности	Навыками применения основных понятий в практике социально-культурной деятельности
Закономерности ключевых положений развития музыкального образования	Представлять развернутую характеристику развития музыкального образования в структуре педагогического знания	Умениями осуществлять сравнительный анализ основных этапов становления теории музыкального образования
Традиции и современные принципы музыкального развития школьников	Определять взаимосвязь теоретических концепций с целями и задачами музыкального образования на разных этапах развития	Способностью осуществлять сравнительный анализ целей и задач сферы реализации педагогического потенциала музыкального образования
Пути совершенствования эмоционального мира школьников в процессе музыкальной деятельности	Осуществлять сравнительный анализ методических и практических подходов к музыкальной	Навыками реализации педагогического потенциала музыкальной деятельности

	деятельности на разных этапах развития	
Сущность музыкальной деятельности как одной из сфер социально-культурной деятельности	Оперировать основными понятиями музыкальной деятельности	Навыками реализации музыкального творчества в социально-культурной деятельности

**Ключевые слова:**

культурно-досуговая деятельность	принципы музыкального развития
музыка	история музыкального воспитания
музыкальное образование	музыкальное воспитание
виды музыкального искусства	педагогическая организация музыкального образования и воспитания

**Вопросы и задания к главе 3**

Вопросы:

1. В чем заключаются традиции и современные принципы в развитии музыкального воспитания и образования?
2. В чем состоит сущность музыки в воспитании и образовании детей?
3. Кто из ученых, музыкантов занимался вопросами музыкального образования и воспитания? Охарактеризуйте их деятельность.
4. Какова роль Д. Б. Кабалевского в развитии музыкального образования?
5. На каком предположении основывалась музыкальная педагогика XIX-XX века?
6. В чем заключаются основные концепции музыкального воспитания выдвинутые Л.А. Баренбоймом?
7. Какова история музыкального воспитания за рубежом и в РФ?
8. В чем заключается содержание основных учебных заведений дореволюционной и послереволюционной России, проводивших музыкальные занятия?
9. Какова роль музыкальной психологии (психологии музыкального восприятия) в развитии музыкального воспитания и образования?
10. Что такое творческий потенциал личности?

Задания:

1. Охарактеризуйте музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе.
2. Изучите архивные документы и раскройте содержание музыкального воспитания и образования на Дону.
3. Проанализируйте музыкальное образование в одной из зарубежных стран.

4. Сделайте сравнительный анализ музыкального воспитания в дореволюционной и послереволюционной России.
5. Изучите работу Л. С. Выготского «Психология искусства» и выделите ее основу.
6. Подберите литературу по вопросу подготовки педагога к проведению музыкального воспитания детей и подростков.
7. Разработайте музыкальный кроссворд, употребив музыкальные термины.
8. Разработайте сценарий музыкального вечера.
9. Разработайте сценарий музыкальной гостиной.
10. Разработайте тематику музыкальных занятий для детей начальной школы.

### **3.1. Традиции и современные принципы музыкального развития подрастающего поколения**

Богатейшим источником эстетических впечатлений ребёнка является искусство, которое Л.С. Выготский назвал художественной концентрацией действительности, орудием «общества, посредством которого оно вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа» [Выготский, 1968, с. 31]. Одним из таких видов искусства является музыка. Подлинно современная музыка – это язык души, одно из могучих средств общения и сплочения людей в переживании прекрасного, утверждении великих идеалов эпохи, в формировании отношений человека к обществу, в осмыслении действительности. В системе эстетического воспитания музыка занимает особое значение. «Отражая действительность в звуковых образах, музыка раскрывает внутренний мир человека, всё богатство его мыслей и чувств» [Сенько, Татарин, 1989, с. 9].

С первых дней развития школы и до настоящего времени музыкальное воспитание рассматривалось в неразрывной связи с общими задачами нравственного воспитания. Д.Б. Кабалевский, выражая мнение ряда представителей педагогики, писал: «Главной задачей массового музыкального воспитания является не только изучение музыки само по себе, сколько воздействие через музыку на весь духовный мир учащихся, на их нравственность» [Кабалевский, 1983].

Отечественная педагогика с первых лет настаивала на доступности и всеобщности музыкального воспитания. Исходя из общих тенденций, музыкальная педагогика XIX-XX века основывалась на предположении о возможности гармоничного развития личности.

Музыкальное воспитание в школе – составная часть воспитания в целом, поэтому каждый учитель, воспитатель должен ясно себе представлять общие задачи поставленные перед школой. Л.А. Баренбойм в книге «Путь к

музицированию» выдвигает пять основных концепций, которые распространяются и на массовое музыкальное воспитание: «1 – стремление включить музыку в общую систему воспитания; 2 – всеобщность массового музыкального воспитания; 3 – стремление обучать музыке на широком музыкальном репертуаре, вобравшем в себя классическое наследие прошлого и современного; 4 – стремление положить в основу работы с детьми формирование слуха; 5 – стремление ввести в музыкальное обучение творческое музицирование» [Музыкальное воспитание в Венгрии, 1983].

Современные задачи развития подрастающего поколения порождают необходимость нахождения более эффективных путей музыкального воспитания, знания его истории и современного состояния.

История музыкального воспитания показывает, что музыкальное воспитание издавна мыслилось как неразрывная часть музыкальной культуры в целом.

Начиная с XVI века в Европе активно возрастает потребность в развитии наук как естественных, так и гуманитарных. Обратим внимание на то, как оценивалась роль музыки в жизни человека в ту пору. Р. Декарту принадлежит разработка дуалистического истолкования природы человека, где его физические и духовные качества выступают как автономные. Назначение музыки, согласно картезианскому учению, – вызывать соответствующие аффекты. «Духовная» сторона человека, сущность которой Р. Декарт видел в мышлении, влияния музыки не испытывает. Она скорее призвана контролировать мир аффектов. Дж. Локк отвергает декартовский абстрактный субъект и обращается к конкретному индивиду. По его мнению, музыка, как и другие виды искусства (поэзия, живопись), отнимает слишком много времени и приносит при этом слишком мало пользы. Поэтому, в его теории воспитания музыка стоит на последнем месте.

Французские материалисты XVIII века противопоставили принципы всеобщего воспитания и образования господствующему до того времени индивидуальному аристократическому обучению немногих избранных, элиты. Наивысшим идеалом демократического воспитания Д. Дидро считал личность, в которой гармонично сочетаются истина, добро и красота, а музыка для него была одним из самых могущественных средств воздействия на человека. Французские просветители XVIII века, особенно Ж.-Ж. Руссо, особо подчёркивали роль природной и общественной среды, «Люди своими трудами создают прекрасное лишь путём подражания. Все истинные образцы для вкуса находятся в природе» [Руссо, 1959, с.106].

Теоретики русского Просвещения Н. Новиков, А. Радищев, Н. Карамзин, как главную общественную проблему, рассматривали вопрос о нравственных качествах человека, верили в возможность разумной организации общества, боролись за достижение социальной гармонии.

Социалисты-утописты придерживались мнения о решающем воспитательном значении окружающего и социального мира и выступали за

создание такого общественного строя, который способствовал бы полному раскрытию заключённых в человеке потенциалов. У Р. Оуэна и особенно у Ш.Фурье должное место в теориях отводилось музыкальному искусству. Самым подходящим жанром музыки для всесторонне развитой личности, по мнению Ш. Фурье является опера, поскольку она обладает «совокупностью всех материальных проявлений гармонии» [Фурье, 1954, с.442].

О.А. Апраксина, в своих историко-педагогических работах пишет о том, что особенно заботливо было поставлено музыкальное образование в привилегированных женских учебных заведениях. Музыка здесь рассматривалась, как правило, «в качестве важного (хотя и своеобразно, по большей части, понимаемого) элемента воспитания» [Апраксина, 1948, с.16].

Особенно активно отработка методики музыкального воспитания началась с 60-х годов XIX века. Это было вызвано ростом общественного движения, распространением идей народности искусства и воспитания. Музыкальное воспитание и его воспитательные возможности стали привлекать к себе всё больше внимания многих педагогов, музыкантов, общественных деятелей демократического направления.

«В учебных заведениях дореволюционной России музыка ценилась, прежде всего, как средство нравственно-религиозного воспитания. Поэтому в школах для народа музыкальное воспитание ограничивалось в основном церковным пением. Если использовались народные песни, то они обычно подвергались “педагогической обработке”: упрощалась мелодия, настоящий текст заменялся более “благопристойным”» [Дмитриева, Черноиваненко, 1989, с.13].

Передовые идеи русских революционеров-демократов В.Г.Белинского, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского оказали большое влияние на развитие музыкально-просветительской мысли. В их педагогической теории особое значение уделялось искусству как средству воспитания личности, формирования ее мировоззрения, нравственного облика. Н.Г. Чернышевский говорил о том, что искусство «смягчает сердце, как источник хорошего расположения духа. Непосредственно возвышает и облагораживает душу, по возвышенности и благородству предметов и чувств, которыми прельщаемся мы в произведениях искусства» [Чернышевский, 1956, с.312].

Эти идеи вдохновляли педагогов-музыкантов и воплощались, прежде всего, в их стремлениях сделать музыкальное искусство доступным для широких народных масс. Первой русской книгой, дающей довольно объективное представление о состоянии музыкального воспитания в России и на Западе, была книга С.И. Миропольского «О музыкальном образовании в России и Западной Европе» (1882 г.). Именно в этой книге, говоря о воспитательном значении музыки, автор стремился раскрыть доступность и необходимость всеобщего музыкального воспитания.

Искусство выходит из узкой, замкнутой среды в более широкие круги общественности. Возникают такие музыкально-просветительские

организации как Русское Музыкальное Общество в Петербурге (1859 г.) с отделениями сначала в Москве, а затем и во многих других городах; открываются при РМО в Петербурге и в Москве «Музыкальные классы», которые были преобразованы через несколько лет в Консерватории. В 1862 году, одновременно с Петербургской консерваторией, создаётся «Бесплатная музыкальная школа», руководимая М.А. Балакиревым и известным хоровым дирижёром Г.Я. Ломакиным.

Создание этой школы знаменует собой новый этап в деле демократизации музыкальной культуры в России и пропаганды русского национального репертуара. Это последнее обстоятельство и особое внимание, которое уделялось Бесплатной школой развитию хоровой культуры, оказало известное влияние и на постановку музыкально-воспитательного дела в общеобразовательной школе.

Это послужило толчком к разработке дидактики и методики детского музыкального воспитания. В шестидесятые-восемидесятые годы появляются работы, в которых ставятся и разрешаются основные проблемы музыкальной педагогики: всех ли детей можно и должно обучать музыке, в чём значение такого обучения, с какого возраста необходимо начинать обучение, какими средствами и методами следует его осуществлять?

В 1887 году была создана музыкальная школа в г. Таганроге, а с 1923 года школа функционировала при музыкальном техникуме.

Следует отметить, что занятия музыкой проводились не только в музыкальных школах, но и в гимназиях: «Не будем себя обманывать и скажем, что и гимнастика, и пение, и музыка и рисование в том ещё виде, в каком они сейчас существуют, есть нечто иное, как, по меньшей мере, малопроизводительная трата времени, так как для всего этого не даётся ни потребного времени, ни приспособленных помещений, ни надлежащих учителей. Итак, необходимо пересмотреть существующие программы и выкинуть из них всё то, без чего они могут обойтись. С сокращением программ, естественно, уменьшится и число научных уроков, и явится возможность уделять несколько часов в неделю на занятия, подобные упомянутым...» [Копия части протокола заседания педсовета, с. 9].

В 1906 году известный русский композитор и педагог С.И. Танеев совместно с педагогами-музыкантами Е.Э. Линёвой, Б.Л. Яворским и Н.Я. Брюсовой основал в Москве Народную консерваторию, которая продолжала традиции, заложенные М.А. Балакиревым в Бесплатной музыкальной школе. Он сумел привлечь к работе таких музыкантов, как Н.М. Данилин, А.Д. Кастальский, Н.К. Метнер, П.Г. Чесноков и др.

В этой консерватории использовался передовой музыкально-педагогический опыт того времени. В программу были включены различные музыкальные дисциплины, ведущее место среди которых отводилось хоровому пению. «На хоровых занятиях происходило усвоение историко-теоретических знаний, овладение вокально-хоровыми навыками; особое

внимание уделялось развитию творческих способностей учащихся, которые приобщались к лучшим произведениям музыкального искусства. Основой освоения тональностей, ладов, интервалов, модуляций, структуры мелодий являлась русская народная песня. Хор Московской народной консерватории пропагандировал народные песни в обработках М.А. Балакирева, М.П. Мусоргского, Н.А. Римского-Корсакова, А.К. Лядова, П.И. Чайковского; исполнял сложные хоровые произведения русских и зарубежных классиков» [Дмитриева, Черноиваненко, 1989, с. 17].

Следует отметить, что именно в Московской консерватории впервые были введены занятия «слушание музыки». Их содержание и методику проведения разрабатывал ученый, разносторонне образованный музыкант Б.Л. Яворский. Развивая у своих воспитанников творческое восприятие музыки, он видел основную задачу занятий в формировании у них музыкальной культуры.

Одним из замечательных учебных заведений на рубеже XIX века была открывшаяся в 1895 году в Москве сестрами Гнесиными Музыкальная школа. Абсолютно прав был композитор М. Ипполитов-Иванов, говоря, о том, что «до основания школы Гнесиных, частных музыкальных школ в их хорошем значении не было; были частные учителя, которые занимались со своими учениками исключительно технической стороной дела, нисколько не заботясь об общем музыкальном развитии учащихся. Такие школы имели узкие, отчасти дилетантские направления. У некоторых были даже вывески с указанием на специальность, вроде «Школа фортепианной игры» или «Школа скрипичной игры», что указывало на их ограниченную программу для каждого музыканта-специалиста. И впервые только сестры Гнесины посмотрели на дело иначе» [Ипполитов-Иванов, 1986, с.252-253].

Благодаря усилиям Т.С. Шацкого и В.Н. Шацкой были открыты два общества – «Сетлемент» (1905-1908 гг.) и «Детский труд и отдых» (1909 г.), с целью проведения культурно-воспитательной работы среди детей и подростков. Позднее, в 1911 году ими была организована детская трудовая колония под названием «Бодрая жизнь» в Калужской губернии. Задачи колонии заключались в том, чтобы организовать детский коллектив и создать условия для развития творческих способностей каждого воспитанника. «Сплотив вокруг себя увлечённых педагогов-единомышленников, они исследовали развитие личности ребёнка в многообразной деятельности: трудовой, игровой, музыкальной. Музыка рассматривалась как важное средство нравственно-эстетического воспитания. В.Н. Шацкая, возглавлявшая работу по музыкальному воспитанию, предъявляла высокие художественные требования к музыкальному репертуару, стремилась знакомить детей с лучшими произведениями русской и зарубежной музыки. Особое внимание она уделяла народной песне как наиболее доступной и считала, что понимание красоты и выразительности народной музыки подготавливает к восприятию произведений русской и зарубежной классики. На музыкальных занятиях дети

слушали в исполнении В.Н. Шацкой классические произведения, разучивали песни, знакомились с основами музыкальной грамоты. Таким образом решались задачи накопления музыкальных впечатлений, развития интересов и вкусов воспитанников» [Дмитриева, Черноиваненко, 1989, с.18].

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что в конце XIX начале XX века передовая русская интеллигенция вела активную музыкально-просветительскую деятельность. В это время появляется проект реформы средней школы, в программе которой предусматривалось обязательное музыкальное воспитание для всех учащихся. Но решить это не удалось. Однако, следует отметить, что был накоплен большой практический опыт: приобщение к музыкальному искусству происходило в различных видах музыкальной деятельности. Преимущество отдавалось хоровому пению, так как оно было наиболее доступным для широких масс.

В первые послереволюционные годы значительное внимание уделялось эстетическому воспитанию детей, развитию их творческой инициативы.

В первой программе Единой трудовой народной школы (1918 г.) было сказано о том, что предметы эстетического цикла (лепка, рисование, пение и музыка) не должны являться второстепенными. Самое важное место должно быть уделено ритмике и хоровому пению, так как они развивают коллективные навыки, способность к общим переживаниям и действиям. «Под эстетическим образованием надо разуметь не преподавание какого-то упрощённого детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать её. Трудовое и научное образование, лишённое этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость в жизни в любовании и творчестве – есть конечная цель и труда и науки» [Революция, искусство, дети, 1987, с.77-78].

Впервые в истории русской школы эстетическое воспитание стало обязательным. Оно было поставлено на уровень государственной задачи. Введение в школе уроков музыки неизбежно влекло за собой общую подготовку и переподготовку учителей, поэтому вскоре вышло постановление «О доступе народных учителей в специальные музыкальные учебные заведения», в котором отмечалось, что одной из главных задач следует считать поднятие культурного уровня музыкального образования народных учителей. Для того, чтобы провести эту программу в жизнь устанавливается «с началом текущего года свободный доступ народных учителей в специальные музыкальные школы, инструментальные и хоровые, всех ступеней» [Дмитриева, Черноиваненко, с.19]. В это же время произошло увеличение количества часов на уроки музыки до двух часов в неделю.

С этого времени начинается новая эпоха в развитии музыкального воспитания. Был проведён целый ряд мероприятий, направленных на коренное улучшение эстетического и, в частности, музыкального воспитания детей. Вместо существовавших до революции немногочисленных и различных по

характеру учебных заведений, дававших общее начальное образование, была создана двухступенчатая единая трудовая школа: первая – с пятилетним сроком обучения, вторая – с шестилетним. Цели занятий музыкой в ней были следующими:

- 1) развивать музыкальные способности и умения детей;
- 2) развивать эстетические чувства.

Для воплощения в жизнь намеченных планов в Народном комиссариате просвещения, во главе которого стоял выдающийся государственный деятель А.В. Луначарский, был образован специальный Музыкальный отдел (МУЗо), который должен был разработать содержание и методику преподавания уроков, выпустить учебные пособия, подготовить учителей. К этой работе были привлечены авторитетные педагоги и музыканты, такие как Б.В. Асафьев, Н.Я. Брюсова, Н.Л. Гродзенская, В.Г. Каратыгин и др.

Известный хоровой деятель Н.М. Ковин в статье «Пение и музыка в единой трудовой школе», опубликованной в 1919 году, писал, что «новой школе» необходимо, прежде всего:

«1 – развитие способности воспринимать музыку и возможно интенсивнее переживать возбуждаемые ею эмоции;

2 – развитие необходимых как для этого, так и для воспроизведения в той или иной форме музыкальных произведений музыкальных способностей и умений;

3 – усвоение нужных для этого знаний [Ковин, 1919].

Эти три стороны музыкального образования неразрывно слиты между собой... музыкальное образование, в котором исключительное внимание обращено только на развитие способности восприятия, даст неустойчивого в своих вкусах и стремлениях, тёмного «любителя». Развитие только музыкальных способностей и технических умений и навыков даст музыканта-ремесленника. Преобладание в курсе музыкального образования теоретических знаний – музыканта-теоретика с перевесом в сторону рассудочного отношения к музыке» [Дмитриева, Черноиваненко, 1989, с.20].

А. Шеншина в статье «Принципы и методы общего музыкального образования» пишет, что принципы, которые лежат в основе всякой педагогической работы (наглядность, самодеятельность, жизненность) вполне применимы и к преподаванию музыки, «...если нет наглядности, то нет и эстетического переживания, нет искусства... Принцип самодеятельности также близок искусству, так как, поскольку искусство есть выявление внутреннего мира человека... постольку каждый, кто хочет приблизиться к искусству, должен протянуть в обе стороны нити, связывающие его внутренний мир с внешним его выявлением, то есть не только от созерцания уже данных произведений искусства переходить к их внутреннему претворению в эстетическом переживании, но и обратно, от переживания переходить к его внешнему выявлению. Это так же необходимо, как при изучении какого-либо языка, когда хочешь войти в него, нужно не только понимать

его, но и уметь на нём говорить, чтобы он в обоих смыслах стал своим... Не требует никаких пояснений принцип жизненности в обучении искусству, так как очередная задача культурного человечества – поднятие уровня эстетической культуры путём взаимного проникновения одного другим: жизни и искусства» [Шеншина, 1921, с.12].

Однако не всегда и не везде, можно было говорить о поднятии уровня эстетической культуры. Так, например, по данным Таганрогского Отдела Народного образования в области строительства школьной сети на 1925-1926 годы, видно, что число школ увеличилось лишь на несколько единиц. «Отсутствие необходимого числа нормальных школьных зданий в Округе, как известно, объясняется тем, что Таганрогский округ, населённый крестьянством, долгое время находился в пределах бывшей Донской области, где царским правительством искусственно разжигался антагонизм между казаками и “иногородними”, т.е. крестьянством...

Не в лучшем положении в смысле обеспечения школьными зданиями находятся окраины г. Таганрога, заселённые рабочими Балтийского, Metallургического, Кожевенного и др. заводов.

Если в центре города трудовые школы заняли в своё время помещения бывших гимназий, коммерческого училища и др. учебных заведений и смогли развернуть там свою работу, то окраины города, не имевшие не только больших зданий, выстроенных для гимназий и др. учебных заведений, но даже более или менее приспособленных зданий для школы I ступени вынуждены теперь занимать под школы жилые помещения часто вовсе непригодные для развёртывания там работы» [Докладная записка в краевой исполнительный комитет, л.2]. Само собой разумеется, что в таких условиях ни о каком поднятии эстетической культуры и речи быть не могло.

Однако в это же время в центре, в Ленинграде, выходят в свет «Программы-минимум единой трудовой школы I и II ступени», где достаточно конкретно была сформулирована цель и задачи музыкального образования в школе: «Цель обучения – сделать кончающего школу музыкально-развитым и музыкально-грамотным.

Для достижения этой цели нужно:

во-первых, развить способность восприятия музыки, развить вкус к хорошей музыке, путём возможно широкого ознакомления с художественно-музыкальной литературой и усвоения произведений (слушания музыки);

во-вторых, необходимо развить как для восприятия, так и для исполнения, музыкальные способности и навыки (хоровое пение);

в-третьих, сообщить необходимые для этого знания (музыкальная грамота)» [Араксина, 1948, с. 66].

По мнению В.Н. Шацкой, обычный путь и результат занятий музыкой состоит в овладении музыкальным ремеслом без приобщения к музыкальному искусству. Она писала о том, что масса людей не одарённых специальными способностями, тратит время на приобретение технических навыков, долгие

годы учиться, выучивает всего лишь несколько вещей, которые может «прилично» исполнить, «но о музыке, о музыкальных переживаниях, мыслях, интересах знает очень мало!». Поэтому она считает, что лучше начать с того, «чтобы разбудить и укрепить потребность в искусстве, дать возможность музыкального удовлетворения, понимания и живой работы в этом искусстве» [Шацкая, с.161].

Делая вывод по изложенному выше материалу, следует отметить, что в первых декретах советской власти были приняты меры по дальнейшему развитию общеобразовательной школы, определены задачи эстетического воспитания. Основополагающими в школе этого периода стали задачи массового музыкального воспитания, которые разработали Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский. Появились труды педагогов-музыкантов, которые были написаны как в предреволюционный, так и послереволюционный периоды.

30-е годы характеризуются рядом преобразований, которые оказали серьёзное влияние на дальнейшее направление массового музыкального воспитания. С этого времени музыкальное воспитание официально стало осуществляться по двум параллельным направлениям:

1. Общеобразовательная школа, в которой с 1 по 7 классы предусматривались уроки музыки (по одному часу в неделю);
2. Различные формы внешкольного музыкального воспитания и образования.

При анализе всех предшествующих программ отчётливо видно, что если в 1918 году в учебных планах урокам музыки отводилось два часа в неделю с I по IX классы, то в 1937 году – один час в неделю с I по VI классы. Отмечалось, что дети, имеющие желание и способности, могут заниматься музыкой во внеурочное время. Для этого велась интенсивная внеклассная и внешкольная работа по музыкальному воспитанию.

Архивные документы г. Таганрога говорят о том, что образование народных масс на пути своего развития постоянно отставало от роста строительства народного хозяйства. Это отставание создавало большую диспропорцию между народным хозяйством и культурным состоянием в стране.

В связи с этим, в 1932 году на заседании Таганрогского Горсовета было решено организовать в городе техникум Самодеятельного искусства, с целью подготовки кадров самодеятельного искусства по Северному Кавказу и, в частности, для города Таганрога [Выписка..., 1932, с.19].

Великая Отечественная война разрушила мирные планы людей, что не замедлило сказаться и на народном образовании и на деятельности школы. Уроки музыки были сохранены лишь в начальной школе. Эти уроки обычно велись не специалистами, а учителями начальных классов. Работа по музыкальному воспитанию проводилась вне школы, что вело опять музыкальное воспитание к второстепенному делу.

В послевоенные годы развернулась экспериментальная работа в области обучения школьников, которая предлагала убрать классно-урочную систему и организовать бригадный метод обучения. В музыкальном обучении наметились первые разработки школьных программ, в которых были представлены три раздела: хоровое пение, музыкальная грамота, слушание музыки. Как и прежде, главное внимание уделялось хоровому пению. Однако, выдвигаются новые принципы обучения:

- 1) музыкальное образование неотъемлемая часть общего образования;
- 2) музыка имеет не только образовательное, но и воспитательное значение;
- 3) борьба против ремесленничества и муштры;
- 4) борьба за поднятие эстетической культуры, путём взаимопроникновения искусства и жизни. Важную роль играли и первые сборники: «Музыка в школе», «Вопросы музыки в школе». В эти же годы была проведена I Всесоюзная конференция музыкантов-педагогов, в основе которой лежало высказывание о том, что только через постановку музыкального воспитания детей можно думать об осуществлении лозунга «Музыка массам».

В послевоенных программах большое внимание уделялось охране голоса детей, расширению методики разучивания песни.

Значительный сдвиг в музыкальном обучении наметился с 50-х годов. Если вначале урок «Пение» был обязательным для I-IV классов, то в 50-е годы был введён обязательный урок «Пение» в IV-VIII классах. Были созданы первые методические сборники.

В изучении проблем музыкального воспитания школьников важную роль сыграла работа известного психолога Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей», написанная в 1947 году. Педагоги усвоили его главную идею: «Музыка есть средство общения между людьми. Чтобы говорить музыкой, нужно не только владеть этим языком, но и иметь, что сказать» [Теплов, 1955, с. 51].

В это же время стали создаваться различные методики преподавания пения в школе. Так были созданы: методика преподавания пения в школе под редакцией М. Румер и методика музыкального воспитания в начальной школе.

Большой интерес представлял проект программы, которая была разработана сотрудниками НИИ Художественного воспитания АПН СССР в 1965 году. В нём предмет «Пение» был назван «Музыка». В этом же году в программе было отмечено, что «в области музыкального воспитания перед общеобразовательной школой стоит задача большой важности: воспитать средствами музыки эстетические и нравственные чувства учащихся, их музыкальные вкусы, любовь к музыке, активно-творческое отношение к ней» [Музыкальное воспитание в школе, 1982, с. 6].

В 1970 году основное внимание в программе отводилось разделу «Развитие слуха на основе пения и слушания музыки», а в 1971 году в

программе вновь были указаны отдельно «Пение», «Слушание музыки», «Музыкальная грамота».

Кроме этого, сотрудники НИИ Художественного воспитания Академии педагогических наук в 1976 году создали «Экспериментальную программу по музыке для общеобразовательных школ» (1-Х классы) с двухчасовой нагрузкой в неделю. Огромную роль в составлении этой программы сыграли: Ю.Б. Алиев, В.К. Белобородова, Е.Я. Гембицкая, Т.Н. Овчинникова, Г.С. Ригина. Основную цель преподавания музыки в общеобразовательной школе авторы программы видели в эстетическом и идейно-нравственном воспитании учащихся, в формировании личности. «Общеобразовательная школа должна давать детям основы наук и искусств. Подготовка профессионалов-специалистов в той или другой области человеческой деятельности не входит в задачи школы. Педагогический процесс воспитания должен основываться и исходить из содержательной стороны музыки» [Шубинский, 1989, с. 1].

В 1977 году вышла экспериментальная программа для I-III классов, разработанная под руководством Д.Б. Кабалевского, а позднее, в 1981 году, она почти без изменений переиздана и введена как обязательная.

В этой программе ставилась следующая цель занятий – заложить у школьников основы музыкальной культуры как часть их общей духовной культуры. Сущностью же музыкальной культуры, по мысли Д.Б. Кабалевского, является способность воспринимать и осознавать музыку как живое, образное искусство, рождённое жизнью и неразрывно с жизнью связанное. Это созвучно призыву Б.В. Асафьева – «изучать музыку в школе не просто как учебный предмет, а как некое явление в мире», чтобы школьники учились «слышать в музыке приливы и отливы моря жизни» [Музыка детям, 1985, с.13].

Необходимо отметить, что некоторые педагоги творчески используют в своей музыкальной практике систему Карла Орфа. По его мнению, основная задача музыкального воспитания – формирование нравственных качеств личности (честности, благородства, достоинства, смелости и т.д.). Он говорил о том, что искусство не должно уводить человека от жизни. Даже в культуре прошлого музыкальный педагог должен находить общечеловеческие ценности и умело их преподносить.

Карл Орф отмечал, что в первую очередь необходимо стимулировать музыкальное творчество детей, развивать коллективное детское музицирование. Особое внимание следует уделять музыкальной декламации, пословицам, поговоркам, рифмам, считалкам, дразнилкам, тем самым, обеспечив единство звучащего слова, жеста и движения. Особо он обратил внимание на наличие «детских» музыкальных инструментов, доступных как музыкально одарённым, так и «обычным» детям. Всё это, на наш взгляд, помогало активности работы детей на занятиях, заинтересовывало их, а,

следовательно, служило развитию их общей культуры, творческих способностей.

Рассматривая наиболее распространённые системы музыкального воспитания, следует остановиться на системе Д.Б. Кабалевского и системе З. Кодая. Необходимо отметить, что эти музыканты, педагоги уделяли первоочередное внимание хоровому пению, как основному средству повышения музыкальной культуры. Однако в их системах есть принципиальные различия: «Кодай делает некоторый упор в недробимой педагогической формуле “воспитание-обучение” на её второй части и с первых же лет школьных занятий направляет внимание на обучение с помощью слухо-певческого метода музыкальной грамоте, чтению и записи музыки, начальному хоровому музицированию; Д.Б. Кабалевский, концепция которого знаменует собой последующий исторический этап в развитии музыкальной педагогики, акцентирует на ранних стадиях работы воспитательные моменты, сразу же стремится увлечь школьников музыкой и одновременно дать им понять, что музыка – не развлечение, а важная сторона жизни, безбоязненно вводит детей с малодетства в сферу большого музыкального искусства во всём богатстве его форм и жанров, помогает им с юных лет овладевать основами музыкальной культуры и с этой целью апеллирует ко всей личности ребёнка, ко всему его эмоциональному и мыслительному миру» [Музыкальное воспитание в Венгрии, 1992, с.40].

В 1993 году вышла ещё одна программа под общей редакцией Ю.Б.Алиева, где в «Концепции музыкального образования школьников» были использованы материалы О.А. Апраксиной.

«Музыкальные занятия в средней общеобразовательной школе, будь то уроки или внеклассные мероприятия, направлены на то, чтобы развить у учащихся способность чувствовать, понимать, любить, оценивать явления искусства, наслаждаться ими, создавать в меру своих сил и творческих возможностей музыкально-художественные ценности» [Программа для средних общеобразовательных учебных заведений, 1993, с.1].

Исходя из всего вышесказанного, следует отметить, что почти во всех программах разных лет основная цель музыкального воспитания формулировалась не узко, как «чисто музыкальная», а в плане решения общих задач школы – всестороннего развития и воспитания личности. Однако, как правило, основными формами музыкальной деятельности выступало хоровое пение, а позднее – слушание музыки.

Ранее было отмечено, что теория музыкального воспитания возникла значительно позже практики. Первые крупнейшие теоретики эстетического воспитания А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий разработали проблемы приобщения народа к прекрасному в жизни и искусстве.

Были проведены многие исследования физиологических механизмов музыкального воспитания, рассматривалась способность музыки

воздействовать на некоторые социально значимые физические свойства человека.

Процесс музыкального воспитания подрастающего поколения постепенно становится всеобщим, педагоги и музыковеды разрабатывают новые методики приобщения детей к музыке. Педагогическая и исследовательская практика Н.Л. Гродзенской, М. Румер, В.Н. Шацкой и других, статьи и высказывания о музыкальном воспитании и образовании Б.Асафьева, Н. Брюсовой, Б. Яворского свидетельствуют об огромном подъёме музыкально-воспитательной деятельности.

Б. Асафьев высказывал предположение, что при формировании таких черт характера личности, как инициативность, организованность, находчивость, критичность, а также в привитии социальных навыков «никакое другое искусство не в состоянии содействовать этому направлению развития в такой сильной степени, как музыка...» [Астафьев, 1973, с.52].

Л.С. Выготский подчёркивал, что «искусство есть важнейшее средоточие всех биологических и социальных процессов личности в обществе, что оно есть способ уравнивания человека с миром в самые критические и ответственные минуты жизни» [Выготский, 1968, с.331].

В дальнейшем развитие теоретических вопросов музыкального воспитания продвигалось от усвоения элементов пения и музыкальной грамоты, ознакомления со средствами музыкальной выразительности и специфическими особенностями музыкального искусства в направлении овладения основами музыкальной эстетики. Менялось отношение к музыкальному воспитанию. Повышался воспитательный статус музыки. Об этом говорит и В. Матонис в статье «Методологические аспекты музыкально-эстетического воспитания личности».

В последнее время появилось много новаторов, искателей в области музыкального образования. Обращает на себя внимание опыт одной из московских школ (№ 734, учитель М.Ф. Головина).

В этой школе уделяется внимание развитию общей культуры школьников не только на уроках музыки, но и на всех других уроках, а также во внеклассной работе. Здесь применяются такие формы музыкальной деятельности, как исполнительство (пение, игра на музыкальных инструментах), слушание, театрализация, движение. Следует отметить, что весь коллектив школы работает над Пушкинской тематикой. Они глубоко изучают определённые периоды жизни поэта, а затем всё изученное выливается либо в музыкально-литературный вечер, либо бал и т.д. Внеклассная работа здесь даже более фундаментальна, чем классная. Так создаётся почва, а, следовательно, развивается культура подрастающего поколения.

Интересен опыт С.М. Каргапольцева, В.В. Кирюшина, Г.С. Ригиной, И.А. Черватюка. Все они своими путями идут к развитию художественно-творческих способностей школьников, к развитию их культуры. Так,

С.Каргапольцев основное внимание уделяет влиянию музыки на нравственный облик учащихся, на становление их гуманности, что, по своей сути, связано с воспитанием чувств. Главное место в своей работе он отводит восприятию музыки, добиваясь положительных результатов используя такие методы, как наглядность (слуховая, жестовая или двигательная, осязательная, зрительная), «двойное» восприятие.

Анализ обширной литературы по проблемам традиций и современных принципов развития культуры школьников позволил сделать следующие выводы: музыка старой школы «в школьные будни играла роль Золушки, а в праздники – роль забавника». На неё смотрели как на развлечение. И только для малой группы детей (занимающихся музыкой) она была активной формой деятельности. В современный период всё большее число педагогов стремится увлечь музыкой всех детей. Для этого они стараются использовать и развивать формы музыкальной деятельности: пение, слушание, восприятие, исполнительство на музыкальных инструментах, движение, импровизацию, музыкальную декламацию, творчество. Именно этот последний фактор – творчество, музыкально- творческая *деятельность* привлекает ныне всё больший интерес исследователей.

Вопросами деятельности в той или иной форме занимались Б.Г.Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин и другие. Говоря о деятельности человека, А.Н. Леонтьев отмечал, что «всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; её главными образующими являются цели и соответственно отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют её естественные предпосылки и накладывают на её протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» [Леонтьев, 1994, с. 114].

Художественно-творческая деятельность – деятельность, в процессе которой создаётся и воспринимается произведение искусства. Жизнь включает в себе постоянное движение. Жить – значит действовать и прекращение жизни означает прежде всего конец всяким действиям на уровне живого. Основными видами деятельности человека являются игра, учение, труд [Петрушин, 1994, с.32]. Все они находят интересное воплощение в музыкальной деятельности.

В настоящее время созданы основные принципы психологического анализа деятельности человека в предметно-музыкальном мире. Л.С.Выготский рассматривал развитие ребёнка в связи с культурно-историческим развитием. Он подчёркивал значение среды для развития личности ребёнка, отводя среде роль не обстановки, а источника развития. С этим нельзя не согласиться и в области музыкальной деятельности, так как каждая встреча с музыкой связана со средой, в которой находится человек,

которая влечёт за собой разные эмоциональные отношения к музыкальному произведению.

Во всякой деятельности человека помимо прямого функционального назначения есть элементы общечеловеческого, выражающиеся в её значимости для всего человечества. С общечеловеческим началом связано эстетическое содержание человеческой деятельности.

Оно развивается в процессе творчества, а одним из направлений развития творчества и выступает музыкальная деятельность. Все виды музыкальной деятельности должны быть активны и являться фактором интеллектуального развития школьников.

«*Интеллект* (лат. *Intellectus*) – ум, рассудок, разум; мыслительные способности человека» [Краткий словарь..., 1977, с.116].

Джордж Баллан, говоря об интеллекте, отмечал, что единственной лестницей, по которой слушатель может подняться от эпикурейского наслаждения до глубокого понимания философской сущности музыки является музыкальное восприятие, которое может активизировать все интеллектуальные способности.

Познание требует всего человека, всей целостности его внутреннего мира. Только в этом случае рождаются гуманизованная научная мысль и интеллектуальное одухотворённое постижение искусства. Поэтому различные виды научного, художественного, практического познания в их единстве служат основой человеческой культуры. Если проблемой актуализации сознания занимается наука, то совершенным “инструментом” погружения в духовность является искусство, ибо только опыт эстетического переживания, в широком смысле неотделимый от нравственного, учит ценить неповторимость окружающего мира.

Музыкальное воспитание – процесс сложный и многогранный. Музыкальное воспитание, воспитание музыкальных способностей, вкусов, любви, интереса, потребности в музыке, неотрывно от конкретных знаний, от развития практических умений и навыков. Поэтому для решения задач музыкального воспитания необходимо использовать в работе с детьми активные формы музыкальной деятельности.

Ранее было отмечено, что музыкальная деятельность подразделяется на: слушание, исполнение, знание музыкальной грамоты (музыкальная грамотность) и др. Каждый вид деятельности направлен на решение общей задачи музыкального воспитания.

«В процессе хорового пения учащиеся не только приобретают вокально-хоровые навыки, но и активно развивают музыкальные способности (слух, музыкальную память), знакомятся с основными элементами музыкальной выразительности, приобретают навыки музыкального восприятия» [Апраксина, 1966, с. 9]. Хоровое пение вводится в урок музыки для повышения общей музыкальной культуры учащихся, для проникновения художественно-ценной песни в быт, а, следовательно, и для воспитания музыкального вкуса

всего народа. Оно является той формой музыкальной деятельности, которая вполне доступна для школы и в то же время необычайно эффективна как путь музыкального обучения и воспитания в их единстве. Учитель музыки занимается с детьми лишь один раз в неделю, но, несмотря на это, он, как и любой педагог, может многое сделать для интеллектуального развития детей. «Основное в хоровом пении – это общность чувств, которые развивает поющий коллектив. Общие действия, общие переживания объединяют людей, создают известную близость между ними. Чувства многих отдельных певцов сливаются в одно большое могучее чувство, и это оказывает особую силу воздействия, как на слушателя, так и на самих певцов» [Гродзенская, 1953, с.47]. Огромное значение при этом имеет содержание песни, музыки – идеи, образы, которые вызывают эти чувства.

В нашей стране проблемы музыкальной психологии получили широкую разработку в трудах Л.Л. Бочкарёва, В.В. Медушевского, Е.В. Назайкинского, В.И. Петрушина, Г.С. Тарасова, Б.М. Теплова. Хорошо известен тот факт, что общая психология имеет несколько ответвлений в изучении отдельных видов деятельности (например, психология учителя, спортсмена), так, и в музыкальной психологии имеется несколько подобных ответвлений. Существуют такие направления исследований, как психология музыкального восприятия, психология исполнительской деятельности, психология музыкального творчества и некоторые другие.

Наиболее разработанная область музыкальной психологии – психология музыкального восприятия. В разработку этой проблемы внесли большой вклад отечественные музыковеды и теоретики – Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, Ю.Н. Тюлин, Л.А. Мазель, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, а также и психологи – Б.М. Теплов, М.В. Блинова и др. Следует отметить работы выполненные в последние годы и рассматривающие эту проблему в педагогическом аспекте – Н.А. Ветлугиной, В.К. Белобородовой, Ю.Б. Алиева.

Б.М. Теплов отмечал, что основным содержанием музыкального произведения являются чувства, эмоции и настроения. Именно этот факт вкладывают современные исследователи в основу своих работ.

Важным выводом Б.М. Теплова явилось положение о том, что во всей глубине и содержательности восприятие музыки возможно только в контексте других, выходящих за пределы музыки средств познания. Мир музыкальных образов не может быть до конца понят «сам за себя». Поэтому для того, чтобы понять музыкальное произведение, правильно его воспринять, необходимо знать время, в котором жил композитор и его взгляды на жизнь, отношения к людям, к природе, к искусству. Это необходимо знать потому, что когда композитор создавал своё произведение, он сопереживал проблемам своего времени, он страдал, печалился, восхищался и негодовал, и если ученик будет знать конкретную причину этих переживаний, то и музыку он будет понимать, чувствовать глубже.

*Восприятие* – это не пассивный отклик слушателя на те переживания, которые ему удаётся почерпнуть из музыки. Восприятие – активный вид музыкальной деятельности. Ученик, имеющий опыт общения с искусством, сам вкладывает в воспринимаемое произведение свой жизненный опыт, свои радости, тревоги, надежды. Именно тогда процесс музыкального восприятия превращается в диалог двух индивидуальных миров, один из которых принадлежит композитору, а другой слушателю (ученику). Все эти факторы и развивают интеллект учащихся.

Для того, чтобы восприятие сделать активным, необходимо обратиться к наглядному статусу музыки – музыкальной *наглядности*, которая включает в себя все видимые проявления музыкальной содержательности.

«Под наглядностью музыкального восприятия мы понимаем музыкально-видимое как предмет ориентации взгляда Постигающего музыку» [Каргапольцев, 1994, с. 43].

Ведущей и основной является «наглядность» *слуховая*. Эта «наглядность» понимается как «живое» и непосредственное восприятие музыкального произведения, как основа музыкального воспитания (Н.А. Ветлугина); «живое» исполнение песни в противоположность её воспроизведению в грамзаписи (Ф. Лысак); «"живые музыкальные впечатления" – основа знаний школьников о музыке» (Н.Л. Гродзенская).

*Жестовая* (пластическая) или двигательная наглядность открыта взору исполнителя. Это: движение рук, которое отражает характер звука, интонационную или ритмическую особенности музыки, её темп, динамику и др. (В.К. Тевлина); это двигательное моделирование движущейся природы музыкального образа, например, показ равномерной и чёткой пульсации (Т.В. Ерёменко); сюда же относится так называемый «акустический аккомпанемент», когда дети сопровождают музыкальное звучание хлопками различной динамики.

*Осязательная* (тактильная) наглядность – вид наглядности, который был выделен Б.Л. Яворским. Она связана с восприятием темброво-тоновой, темброво-интонационной стороны музыкальной звуковости. Она имеет характер мимико-пластический.

*Зрительную* наглядность, Н.А. Ветлугина рассматривает как зрительные раздражения, которые, наряду с движением, углубляют музыкальное восприятие. Н.Л. Гродзенская использовала зрительную наглядность, показывая портреты композиторов, репродукции картин, связанные с тем или иным произведением. Е.Я. Гембицкая указывает на то, что нередко «показ музыки» дополняется различными иллюстрациями – произведениями живописи, поэзии, киноискусства. Это содействует более полному и яркому восприятию музыкальных образов. Придавая этому большое значение В.Е. Щербатко вводит специальный термин «иллюстративно-зрительная наглядность» как одно из условий развития слухозрительных представлений и фактор ориентации взгляда школьников во время слушания музыки.

Проблема наглядности музыкального восприятия тесно связана с принципом наглядности как дидактической категорией педагогики, применяемым в практике музыкального воспитания и, в частности, в разделе «слушание музыки».

Хорошо известно высказывание учёного: «музыку слушают многие, а слышат – немногие». Что же надо понимать под “слышанием”? Последнее является преимущественно продуктом интеллектуальным, чему в общем-то отдаётся приоритет во впечатлении от музыки, несмотря на то, что отмечается возможность преобладания «чувственного тонуса».

«Слушая, мы не только чувствуем или испытываем те или иные состояния, но и дифференцируем воспринимаемый материал, производим отбор, оцениваем, следовательно, мыслим. Слышать так, чтобы ценить искусство – это уже напряжённое внимание значит, и умственный труд, умозрение”. Сюда можно отнести и известное определение музыкального произведения, которое “есть то, что, слышится и что слушается, у одних с преобладанием чувственного тонуса, у других – интеллекта» [Асафьев, 1973, с. 215].

Учиться слушать музыку учащиеся должны непрерывно на протяжении всего урока: и во время пения, и во время игры на инструментах, и в моменты, требующие наибольшего внимания, сосредоточенности и напряжения душевных сил, когда они выступают в роли собственно слушателя. Любая форма общения с музыкой, любое музыкальное занятие учит слышать музыку, непрерывно совершенствуя умение вслушиваться и вдумываться в неё. На уроке сопоставляются не только контрастные сочинения, но и схожие. В процессе разбора дети учатся замечать и определять некоторые наиболее доступные и яркие выразительные средства, связанные с содержанием произведения. Учатся постепенно замечать, как на смену одному музыкальному материалу приходит другой, как возвращается первый. В тех случаях, когда это доступно, школьники определяют, в чём заключается разница между одной частью и другой, каким образом композитор использовал такие выразительные средства, как строение мелодии, темп, силу звучности, регистр, лад, характер движения для того, чтобы передать то или иное содержание, чтобы воплотить свой замысел. «Для того, чтобы воспитать навыки восприятия и эстетического суждения, для того чтобы воспитать художественный вкус, следует не только систематически воспитывать музыкальные способности учащихся, но и обучать их знаниям и умениям в области музыкального искусства» [Шацкая, 1950, с. 14].

Занимаясь музыкальной грамотой, школьники знакомятся с нотной записью» различными терминами, музыкальными формами, жанрами, узнают они и о жизни разных композиторов. *Музыкальная грамота* «является не чем иным, как упрощённым курсом обычной, преподающейся в музыкальных школах элементарной теории музыки, чаще всего превращающейся в практике общеобразовательной школы в элементарную *нотную грамоту*...

Музыкальная грамотность – это способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рождённое жизнью и неразрывно с жизнью связанное, это особое *чувство музыки*, заставляющее воспринимать её эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определить автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми учащиеся уже знакомы» [Кабалевский, 1983, с. 19].

Делая выводы из всего выше сказанного, следует отметить, что, воспринимая, слушая, исполняя, анализируя музыкальное произведение, человек воспринимает музыку целостно, обобщая в образе отдельные средства выражения.

Всё это связано с осмыслением и осознанием того, что человек видит, слышит, чувствует. Воспринять какой-либо объект или предмет – это значит суметь отнести его к какому-то определённом классу, как правило, более общему, чем данный единичный предмет. Поэтому восприятие является первым этапом любого мыслительного процесса, а, следовательно, интеллектуального развития школьника.

### **3.2. Пути совершенствования эмоционального мира школьников в процессе музыкальной деятельности**

Познавая окружающий нас мир, мы не только включаем в эту деятельность наши мыслительные процессы, но и наши эмоции и чувства, посредством которых раскрывается наше собственное отношение к миру, к произведениям искусства, к себе.

Чувство отражает устойчивое отношение к кому-то или чему-то. Эмоции – переживание того или иного чувства, а следовательно, чувство может проявляться в различных эмоциях.

Музыка больше, чем другие виды искусства, обращена к эмоциональной сфере человека. Возникающие под воздействием музыки переживания по своей силе не сопоставимы с переживаниями, которые пробуждают другие виды искусства. В музыкальном познании переживания имеют определяющее значение, так как без них не может быть постигнуто содержание музыки.

В процессе развития человека чувства появляются позже, чем эмоции. Это происходит потому, что эмоции преимущественно связаны с удовлетворением первичных потребностей, а чувства связаны с мировоззрением, отношением человека к самому себе, к действительности и т.д. Для того, чтобы совершенствовать эмоциональный мир школьников, необходимо знать, что такое *эмоция*.

Существует довольно много различных теорий эмоций, объясняющих причину возникновения и динамику их развития (концепции У. Джеймса, К. Ланге, У. Кеннона, П. Барда, С. Шехтера). В последние годы в

психологической науке об эмоциях всё большее значение приобретают когнитивные теории. Суть их заключается в том, что причина возникновения эмоций связывается с рациональной переработкой стимулов, поступающих в сознание человека из внешней среды. Так, теория когнитивного диссонанса американского психолога Лео Фестингера заключается в том, что «человек испытывает положительные эмоции, когда его ожидание находится в консонансе с результатами деятельности. Эта теория основывается на старом наблюдении, согласно которому человек будет испытывать ту или иную эмоцию в зависимости от того, как он воспринимает ту или иную ситуацию, и как он её оценит» [Петрушин, 1994, с. 195].

Чтобы охватить всё многообразие явлений жизни и существует способ познания, который основан на постижении окружающего посредством чувств. «Этот способ позволяет хотя бы частично компенсировать недостаток имеющихся знаний, поскольку чаще всего человек, решая возникающие проблемы, вынужден ограничиваться тем объёмом знаний, который имеется в текущий момент» [Шацкая, 1975, с. 20].

Говоря об эмоциональности музыкального языка, необходимо помнить, что эмоции присущи лишь субъекту познания – человеку. Музыка же – система взаимообусловленных обозначений, в которой заложена информация, и потому эмоций содержать не может.

По отношению к музыке эмоции вторичны, производны. Они являются определённым последствием, возникающим у субъекта под воздействием музыкальных сигналов. «Разница между средствами музыкальной выразительности и эмоциями носит качественный характер. Музыкальная выразительность – потенциальный сигнал, обобщённое сочетание знаков, незыблемых своей первозданности, являющихся элементами музыкальной структуры; эмоции же представляют собой безграничное многообразие откликов, которые, подчиняясь общей направленности структуры, прихотливо разветвляются в соответствии с индивидуально-познавательными особенностями слушателей» [Шацкий, 1975, с. 19].

Выражение эмоций средствами музыки имеет давнюю традицию. Согласно Аристотелю, музыка воспроизводит движение, всякое же движение несёт в себе энергию, которая содержит определённые этические свойства. Для древних греков – Аристотеля, Платона, пифагорейцев – музыка была средством, которое уравнивало внешнюю сторону протекания жизни с психологическим состоянием самого человека.

Сторонники аффектов не без основания полагали, что музыка способна выразить все душевные страсти человека. От музыканта требовалось, чтобы он сам переживал передаваемые им аффекты, для того, чтобы музыка как можно сильнее воздействовала на души слушателей. Филипп Эмануэль Бах, клавесинист XVIII века отмечал, что «музыкант может тронуть сердце слушателя, только если сам он преисполнен переживаниями. Он должен сам находиться в состоянии аффекта, который хочет передать слушателям; при

исполнении печальных и томных фраз он должен ощущать эту печаль. Так же обстоит дело с весёлыми, бурными темами, аффекты которых музыкант должен ощутить в себе» [Шеншина, 1921, с. 269].

В одном из своих трактатов теоретик Кванц дал подробное описание выражения чувств в музыке. Он выделяет четыре признака на основании которых можно определить, какой господствует аффект и как необходимо построить исполнение. К ним он относит:

1. Тональность, мажорная или минорная.
2. Интервалы.
3. Диссонансы.
4. Слово, которое стоит в начале и указывает на скорость движения [Шестаков, 1975, с. 23].

Музыкальный язык за многовековой период развития значительно расширил и обогатил свои возможности. Он выработал особые, основанные на чувствах стабильные связи между музыкальным произведением и познающим его человеком. Следовательно, можно сказать, что музыкальное познание является результатом развития музыки и духовного развития человека, способного эмоционально откликаться на содержание музыкальных образов.

С целью совершенствования эмоционального мира школьников, необходимо особое внимание уделять формам музыкальной деятельности. Все они, так или иначе, совершенствуют «слушательскую культуру» учащихся. Современные программы предлагают формировать её как часть всей духовной культуры детей и подростков.

Вопросы восприятия музыки давно занимают теоретиков и практиков. «Любить музыку – значит испытывать потребность в общении с нею, переживать её, то есть испытывать радость, волнение, печаль, слушая её. *Понимать* же музыку – значит воспринимать её сознательно, отдавать себе отчёт в её содержании и, в какой-то мере, в её форме» [Гродзенская, 1969, с.7]. Н.Л. Гродзенская отмечала, что музыкальный опыт слушателя состоит не только из знаний о музыке, но, прежде всего из знаний самой музыки. «Чем больше разнообразной музыки слушают и знают школьники, тем богаче у них будет материал для сравнения» [Гродзенская, 1969, с.12-13].

Многие молодые люди обладают так называемым потребительским восприятием и отношением к музыке. Она для них – тот самый «гарнир к жизни» о котором упоминал Д.Б. Кабалевский. Музыка своими, безусловно, выразительными и звукоподражательными элементами воздействует на слушающего её, в большей или меньшей степени вызывает у него приятные либо неприятные внутренние состояния. Некоторые, особенно восприимчивые слушатели, начинают как бы эмоционально «вибрировать» под её звуковым воздействием. Интеллект в таких слушательских ситуациях практически отключается. Нравственно-воспитательная суть музыки остаётся для воспринимающего её закрытой. Совершенно очевидно, что такое восприятие имеет мало общего со слушательской культурой.

Есть и другой тип восприятия. Им обладает так называемый «культурный» или «литературный» слушатель. У такого слушателя при восприятии музыки задействованы уже не только эмоции, но и интеллект. Отличительными особенностями слушателя этого типа являются достаточно гуманитарная культура при слабом слышании собственно звуковых процессов и полном отсутствии опыта выходить через них на авторские содержательные замыслы.

Заражаясь музыкой, этот слушатель не станет реагировать на неё двигательным. Он начнёт переживать знакомые ему литературные сюжеты, поэтические строки и т.д. В слушательской культуре такого слушателя полностью отсутствует культура собственно музыкального слышания и переживания.

Следует отметить, что «культурный» или «литературный» слушатель неплохо слышит и понимает музыку с текстом, программную, изобразительную музыку.

В.А. Сухомлинский говорил о том, что в «Школе бодрости» большое внимание уделялось слушанию музыки. Он отмечал, что «детская душа в одинаковой мере чувствительна и к родному слову, и к красоте природы, и к музыкальной мелодии. Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута никакими другими средствами. Чувство красоты музыкальной мелодии открывает перед ребёнком собственную красоту – маленький человек осознаёт своё достоинство. Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека» [Симонов, 1966, с. 61-62].

Именно воспитать человека средствами музыки стремятся некоторые творчески-мыслящие педагоги. Так, один из путей эмоционального развития школьников они видят в развитии «эмоциональной отзывчивости на музыку».

К факторам, влияющим на её развитие и возникновение можно отнести: «угадывание направления музыкального движения», «метод повторности», «реакцию на новизну», «анализ произведений», «изучение музыкальных произведений», «подпевание при слушании», «коллективность переживаний» и т.д.

Существующая практика воспитания чувств младших школьников, развития у них эмоционально-нравственной отзывчивости основывается, почти исключительно, на звуко-слуховом подходе к музыке, на её «слушании».

Вопросы воспитания музыкального слуха и ритма не могут не волновать каждого педагога, так как от степени их развития во многом зависит успех музыкального воспитания в целом и вокально-хоровой работы, в частности. В *широком* смысле под музыкальным слухом следует понимать способность воспринимать, представлять и эмоционально переживать содержание

музыкального произведения во всех аспектах: звуковысотных, ритмических, тембровых, громкостных, формообразующих и т.д.

В узком смысле в основе музыкального слуха лежит ощущение музыкальной высоты, возникающей в результате соотношений между различными звуковыми линиями в их развитии. Такую трактовку музыкального слуха даёт известный учёный-психолог Б.М. Теплов. В музыкальном слухе он выделяет два вида – мелодический и гармонический. Первый из них проявляется в умении узнавать и воспроизводить мелодию, а также в чувствительности к точности её интонирования; второй – в восприятии созвучий [Халабузарь, Попов, Добровольская, 1990, с. 79].

Б.М. Теплов предупреждал о том, что нельзя восприятие музыки строить по цепочке: первое – «услышать музыку», а второе – «почувствовать и понять музыку», так как это «рождает ложную цепь мыслей». Он утверждал, что «нормальный ход развития музыкального слуха предполагает одновременное развитие и «внешней» стороны его, т.е. ощущения и восприятия «музыкального материала», и «внутренней» его стороны, т.е. музыкальных слуховых представлений. Всякая система воспитания музыкального слуха, строящаяся на разрыве этих двух сторон, является неверной по основному замыслу» [Теплов, 1947, с. 226].

Прогрессивные мыслители всегда стремились просветить слушателей, найти пути приобщения их к музыке в языковом прочтении. Они отчётливо понимали: познав музыку как язык, слушатели откроют заложенные в неё великими композиторами сокровенные мысли, те мысли, которые порой невозможно выразить словами.

О слушателе квалифицированном, обладающем определённым опытом и культурой мечтали многие композиторы: Л. Бетховен и Р. Шуман, Р. Вагнер и Ф. Лист, П. Чайковский и М. Мусоргский.

Сформировать такого слушателя стремились Б. Яворский и Б. Асафьев. Именно они приняли эстафету создания национального языка и приобщения к нему широкой слушательской аудитории от русских композиторов.

Совершенствуя эмоциональный мир школьников, В.А. Сухомлинский подбирал для слушания мелодии, «в которых в ярких образах, понятных детям, передано то, что, они слышат вокруг себя: щебетание птиц, шелест листьев, рокотание грома, журчание ручья, завывание ветра... При этом я оберегал ребят от обилия впечатлений» [Сухомлинский, 1981, с.62-63].

В наше время рассматривать музыку как язык было непросто. Официальные «эстетики» не прочь были в общих чертах признать языковую природу музыки, понимая, однако язык более как метафору и всячески утверждая его стабильность. Так возникло знаменитое суждение: «музыка – язык, понятный всем»»

Всё это говорит о том, что необходимо развивать «словарь», который сможет помочь понять музыку. «Словарь» этот обычно складывается в

сознании каждого человека. Б.В. Асафьев называл его «общительным интонационным словарём».

В состав подобного «словаря» обычно входят: мотивы, фразы, ритмические обороты, гармонические обороты, так или иначе связанные с эмоциональным строением музыки.

«Одним из испытанных способов непроизвольного накопления музыкально-языковых представлений является звукодержательная рядоположность. Смысл её в сопоставлении произведений близкого содержания и сходных музыкально-выразительных средств. Выстраивается эта рядоположность после пьес – интонационных моделей и наиболее простого фольклорного материала («Плакса» и т.п.). Вообще следует отметить, что фольклор – энциклопедия интонаций-проводников. Недаром М.И. Глинка говорил: «Музыку создаёт народ. Мы только её аранжируем» [Музыкально-языковой словарь, 1990, с.14].

Совершенствовать эмоциональный мир школьников можно, слушая музыку (сообщив или не сообщив название музыкального произведения), предложив изобразить вызванные музыкой ассоциации на листе бумаги. Этот вид работы можно проводить в любых возрастных группах, усложняя или упрощая задание. В развитии восприятия, в умении осознавать музыку, относить её к тому или иному жанру, композитору огромную роль играет *сравнение*.

И.М. Сеченов называл способность сравнения «самым драгоценным умственным сокровищем человека», К.Д. Ушинский писал о том, что «всё в мире мы знаем не иначе как через сравнение и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, который мы не могли бы ни с чем сравнить, ни от чего не отличить, то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нём ни одного слова» [Цит. По: Гродзенская, 1969, с. 40].

В.А. Сухомлинский отмечал, что «без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» [Сухомлинский, 1981, с.95].

И учитель музыки должен больше внимания уделять такой форме музыкальной деятельности, как игра, так как именно в игре наиболее ярко выражается неиссякаемая детская эмоциональность.

Здесь игра не является самоцелью. Д.Б. Кабалевский писал: «Игра должна, прежде всего звучать в самой музыке» [Программа... , 1986, с.32].

Художественная игра вовсе не развлечение, а серьёзная увлекательная, интересная, требующая полного духовного соучастия школьников деятельность. Шутка, юмор, улыбка там, где они необходимы, естественны для творческой атмосферы урока.

«Специфика музыкально-игровой деятельности первоклассников заключается в том, что она подчинена единой, чётко сформулированной учебной задаче – теме. Этот этап введения ребят в мир музыки полон для них приятных открытий. Здесь тесно переплетаются новое и знакомое, познавательная активность детей непрерывно получает живые музыкальные импульсы» [Тарасов, 1988, с.17].

Так, ребята с удовольствием сравнивают марши и показывают, кто и как может маршировать под их мелодии. Ребята ярко и эмоционально реагируют на саму «материю» музыки: тембры, регистры, динамику, ритм, темп, пульс. Они хотят участвовать в музыкальном действии. Достаточно посмотреть на их лица при исполнении песен «Дон-дон», «Карусель», «Перепёлочка», «Разные ребята» и т.п. А с каким огромным желанием они участвуют в детской опере М. Ковалёва «Волк и семеро козлят»!

Но вот ребята повзрослели и дошли до третьего класса. В отличие от первоклассников, в ответах третьеклассников чаще можно услышать: «Мне кажется, что...», «Я согласен с ответом Лены, но...». Всё это указывает на многовариантность музыкального выражения и изображения. Здесь уже происходит развитие воображения, фантазии. Игра у третьеклассников приобретает иной характер, но всё же остаётся игрой [Тарасов, 1988, с.17].

Н.Л. Гродзенская писала о том, что наиболее активной формой восприятия является деятельность, в которой задействован не только слух, но и включаются и зрение, и моторика. «Среди таких действий, наиболее адекватных задачам музыкального воспитания, следует на первое место поставить вокализацию» [Гродзенская, 1969, с. 56].

Из всех видов музыкальной деятельности особое значение отводится *хоровому пению*. По словам Э. Кэя «оно служит, прежде всего, средством для выражения чувств, а не для развития музыкальной техники» [Леонтьев, 1994, с.203]. А.А. Ферьер отмечая, что «во время хорового пения ребёнок чувствует себя частью целого, оно поглощает его» [Ферьер, 1911, с.41].

Музыкальной педагогией накоплен огромный опыт музыкально-эстетического воспитания, опыт, который основывается на самой природе музыки, особенностях её языка, специфике её воздействия на человека. Очень многие педагоги считали и считают основополагающим принципом музыкально-эстетического воспитания приобщение человека с самого раннего возраста к сокровищам народного творчества, народной музыки, ибо народные традиции в искусстве, складывающиеся и формирующиеся веками могут и должны составить тот прочный фундамент, на котором можно будет закладывать необходимый обществу качественный потенциал личности, поднимать уровень морального воспитания, совершенствовать формы и методы, которые применяются в практической деятельности каждого конкретного воспитателя-педагога и воспитательного коллектива.

Использование традиций народного фольклора в литературе, искусстве оказывало огромное влияние на развитие национальной культуры каждого народа, сказывалось на образовании и воспитании.

Испокон веков музыкальная культура народа была действенным средством народной педагогики. Песня, музыка передавали от поколения к поколению духовный опыт народа. И знакомя детей с творениями народного творчества – песнями, сказками, былинами, с произведениями мастеров искусства, мы даём им ключ к поэтическому открытию мира.

В. Попов в своей книге «Русские народные песни в детском хоре» приводит высказывание известного музыканта и педагога С. Миропольского, который по поводу использования народной песни в детском музыкальном воспитании писал: «Почему мы стоим за народную песню и в школе и дома, и вообще в воспитании? Да потому, что мы не желаем уродовать детской природы, потому, что не желаем втуне бросать драгоценное наследие нашей прошедшей жизни, потому, наконец, что по силе воспитательного влияния ничто не может сравниться с родною песней... Народная песня служит незаменимым средством для образования здорового вкуса, понимания изящного и способности им наслаждаться» [Попов, 1979, с.11-12].

Всё острее в нашей стране встаёт национальный вопрос, всё настойчивее раздаётся требование о необходимости изучения культурного, в том числе и музыкального наследия народов нашей страны. Именно музыкального, потому что музыкальный язык – самый интернациональный. Это язык чувств, переживаний и не нуждается в переводе.

Развитие духовности немислимо без ощущения себя как части своего народа, его культуры. В этом смысле фольклор – всегда школа, школа общения, красоты поведения, быта, одежды. С другой стороны, наша школа ощущает дефицит таких предметов, где результатом освоения стали бы не только знания, умения и навыки, но и способность и желание выразить себя в творческой деятельности. Фольклор – это как раз доступная всем без исключения учащимся форма выражения себя, своего мироощущения.

Мы, наконец, приходим к пониманию того, что народное искусство как корневая система национальной культуры, должно занять достойное место в школьном образовании. Недаром Д.Б. Кабалевский подчёркивал, что «музыкальное воспитание должно строиться на органичном сочетании трёх элементов: народной музыки, классической музыки и музыки современной» [Кабалевский, 1984, с.94].

Насыщение школьных программ фольклором поможет учащимся проникнуть в глубины народного духа и ещё раз докажет, что сущность человека, его потребность в красоте не меняется с течением времени.

Сила воздействия фольклора заключается в единстве идей и эмоций, рождающихся в результате общения с ним. Основной чертой фольклора, его достоинством является теснейшая связь с окружающей жизнью. Совершенство формы и яркость средств музыкальной выразительности –

важные особенности фольклора. Это естественно: произведения народного искусства отшлифовывались веками, отбрасывая ненужное и устаревшее, создавая новое, более совершенное.

Многие педагоги и исследователи обращали и обращают внимание на народные истоки в воспитании и образовании. Большое значение в этом вопросе играют работы Г.Н. Волкова по этнопедагогике. «Народная педагогика – это совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, обрядах, детских играх и игрушках и т.п. Народная педагогика предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней» [Волков, 1974, с.7]. Именно поэтому следует обратить особое внимание на региональный музыкальный материал, а для этого необходимо проанализировать его с историко-педагогической стороны.

### **3.3 Педагогическая организация музыкальной деятельности школьников**

Передача знаний от старших поколений младшим осуществляется в процессе целенаправленного обучения и воспитания. В результате этого младшие поколения усваивают четыре основных элемента социального опыта – знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, содержание эмоционально-ценностного отношения к миру. Этот опыт усваивается через книги, учебные планы и программы. Однако, главным в передаче социального опыта является учитель и его живое общение.

Целесообразно кратко рассмотреть проблему подготовки учителя в историческом аспекте, так как она занимает не последнее место в истории педагогической мысли и хорошо изучена в литературе вопроса, приведённой библиографии.

Еще древнегреческие философы говорили о важности эстетического воспитания. Аристотель отмечал главную роль музыки и поэзии в эстетическом воспитании.

В эпоху средневековья эстетическое воспитание считалось средством возбуждения пороков. В эпоху Возрождения подготовка учителя осуществлялась в соответствии с идеалом гармонической личности по отношению к высшим слоям общества. Эстетическое воспитание рассматривалось как средство гармонического развития личности.

Педагог Я.А. Коменский считал основными чертами учителя трудолюбие, любовь к делу и детям, мужество, терпение и ласку, умение наслаждаться гармонией в природе и искусстве.

Ж.-Ж. Руссо, великий французский просветитель, провозгласил теорию свободного воспитания, не преуменьшая роль воспитателя в развитии личности. Основными средствами развития вкуса Ж.-Ж. Руссо считал

природу, творческую деятельность человека и искусство, имеющее общественно-нравственное содержание.

И.Г. Песталоцци впервые в истории педагогики поставил вопрос о подготовке учителя, увлечённого своим делом, понимающего воспитание как искусство. Последователь И.Г. Песталоцци А. Дистервег, утверждал необходимость воспитания творческих способностей учителя, его педагогического мастерства, общего культурного уровня.

Стремился к осуществлению системы эстетического воспитания Р. Оуэн. В своей педагогике он ставил вопрос о целенаправленной подготовке учителя демократической направленности, широко образованного, человека высокой культуры.

К.Д. Ушинский утверждал необходимость эстетического воспитания в учебном процессе и внеклассной работе, как важную часть подготовки народного учителя. В систему эстетического воспитания он включал природу, труд, содержание учебных предметов, искусство, прекрасное по содержанию и художественной форме.

Вопросы воспитания и образования подрастающего поколения стояли в центре внимания российской педагогической общественности. Выдающийся педагог и психолог П.П. Блонский считал, что существенной задачей учителя является осуществление эстетического воспитания в школе, так как детский и юношеский возраст – период самых сильных эстетических переживаний, стремления к эстетическому творчеству.

Главным средством эстетического воспитания П.П. Блонский считал искусство. Школа должна воспитывать у учащихся, по его глубокому убеждению, умение осознавать содержание музыкальных произведений, развивать индивидуально-творческие способности.

Он говорил о «живой душе учителя», об увлечённости преподаванием, то есть о тех качествах, которые всколыхнут сердца учеников, дадут им эмоциональные впечатления.

В качестве методов преподавания он высоко оценивал рассказ учителя, «сердечный и простой», который создаёт цельное впечатление; внесение в урок поэзии и музыки.

В своих работах П.П. Блонский [Блонский, 1961] нацеливал педагогику высшей и средней школы на поиски активных форм и методов эстетической подготовки учителя. Следует также отметить, что эстетическое воспитание он понимал как художественное (только средствами искусства).

Для того, чтобы осуществить сложные задачи эстетического воспитания в школе он предлагал следующие этапы подготовки учителя:

- ознакомление с искусством;
- воспитание творческих умений и навыков на основе знаний искусства;
- умение организовать творческую деятельность учащихся в области искусства.

Изучая музыкальное произведение, П.П. Блонский предлагал идти не от музыки к учащемуся, но от учащегося с его переживаниями и настроениями к пению, а от него к музыке: от слушания образцовых произведений для обогащения эстетических эмоций к усвоению этих произведений на слух, к исполнению и анализу музыкального произведения [Блонский, 1961].

С.Т. Шацкий считал, что эстетическое воспитание должно пронизывать весь учебно-воспитательный процесс, трудовую, умственную и художественную жизнь детей. Он был убеждён в огромной воспитательной роли искусства: оно даёт радость, воодушевляет на борьбу за новый общественный строй, развивает воображение. Кроме того, С.Т. Шацкий утверждал решающую роль учителя в учебно-воспитательном процессе. Требования к учителю, выдвинутые им заключались в следующем: «... это человек широких общественных интересов, умелый наблюдатель, организатор, умеющий создавать в классе бодрую атмосферу, приучать ребят к работе, стимулировать их интересы, делать уроки живыми, захватывающими» [Шацкий, 1975, с.212].

С.Т. Шацкий намечал следующие этапы подготовки учителей:

- вводный курс в смысл и характер педагогического дела;
- активное участие студентов в деятельности школы;
- анализ практики в школе, выводы;
- составление плана дальнейшей работы [Шацкий, 1975, с.212].

Все эти требования нашли своё воплощение в педагогических учреждениях С.Т. Шацкого: колонии «Бодрая жизнь» и на Первой опытной станции по народному образованию, где основными факторами эстетического воспитания были труд, природа, отношения преподавателей и колонистов, и искусство.

Учение С.Т. Шацкого о важности эстетической подготовки учителя, её содержании, формах и методах звучит современно и актуально. Именно поэтому мы исходим из него.

А.С. Макаренко писал: «воспитатель должен быть активно действующим организмом, сознательно направленным на воспитательную работу» [Макаренко, 1958, с.179]. «Вообще выпускники педагогических институтов должны быть во всех отношениях вежливы, чистоплотны, знакомы с литературой, искусством, музыкой» [Макаренко, 1958, с. 381].

Продолжателем педагогических идей А.С. Макаренко являлся В.А. Сухомлинский, который считал составной частью и важнейшим средством духовного развития личности эстетическое воспитание, задача которого – научить видеть в красоте окружающего мира духовное благородство, доброту, сердечность. «Мы стремимся к тому, чтобы через ...умственный и физический труд, через ... творчество, общественную деятельность, нравственно-эстетические отношения, дружбу, любовь – проходила красной нитью мысль – красоту надо ценить и беречь» [Сухомлинский, 1969, с. 373].

Центром учебно-воспитательного процесса В.А. Сухомлинский считал учителя, которого он называл музыкантом, играющим на тончайшем инструменте - человеческих душах, творцом человека и духа времени, художником, поэтом педагогического процесса.

Среди проблем педагогического исследования В.А. Сухомлинского большое место занимает проблема эстетического воспитания. Об этом свидетельствуют его труды: «Эстетическое и умственное воспитание», «Эстетические чувства в воспитании младших школьников», «Поэзия и её роль в духовной жизни современного молодого человека» и др.

В педагогических трудах он раскрывает формы и методы эстетического воспитания учащихся на уроках и во внеклассной работе, а также формы и методы эстетической подготовки учителя.

Направленность педагогики Б.Л. Яворского вытекала из его теоретической концепции, в которой искусство музыканта выступало в триединстве взаимовлияющих компонентов: композитор – исполнитель – слушатель. Он различал три вида музыкальной деятельности: сочинение, исполнение, восприятие. Каждый вид деятельности включал в себя два других, и в этом была основа формирования музыканта. Восприятие или, как он называл «слушание музыки», считал наиболее активной формой музыкальной деятельности, так как она охватывает всех членов общества без исключения.

В своей практике воспитания Б.Л. Яворский исходил из понимания целостности восприятия ребёнком окружающих его явлений жизни, искусства. «В основе педагогической работы Б.Л. Яворского лежало привлечение различных ассоциаций, как музыкальных, так и не музыкальных. Начальный этап творчества проявляется в самых разнообразных формах: изобразительных, двигательных, звуковых, словесных» [Морозова, 1982, с.126]. Ведущее место в работе с учащимися Б.Л. Яворский отдавал осуществлению обратных связей. Они заключались «в постоянном взаимодействии учителя с учениками, постоянном изучении запросов, интересов, желаний, стремлений, склонностей воспитуемых» [Морозова, 1982, с.128]. Пути осуществления этого принципа:

- анкетирование;
- коллективное творчество;
- двигательные импровизации;
- инсценировки;
- вокальные импровизации;
- индивидуальный подход;
- предоставление ребёнку творческой инициативы.

В современной музыкальной педагогике очень активно пропагандируется подход, который может быть назван «типологическим». Основной акцент в нём ставится на воспитании умения соотносить прослушанное произведение с одним из «трёх китов» – песней, танцем, маршем.

«Опора на “трёх китов”», – пишет Д.Б. Кабалевский, – «устанавливает естественную связь школьных занятий музыкой с повседневной жизнью школьников» [Программа..., 1994, с. 21].

Но не всегда правильно учителя проводят занятия музыкой. Так, например, в ленинградской школе общего музыкально-эстетического воспитания (экспериментальной) слушание музыки проходит с первых классов под знаком примерно таких вопросов: «Почему музыка... звучит весело?», «В каком темпе музыка?», «Схожи ли показанные музыкальные произведения?» [Цетлин, 1984, с.80-81]. Подобная методика слушания музыки не учит ребят вслушиваться в музыку, мыслить, размышлять о ней, а, следовательно, это чисто объективистское, «внешнее» освоение музыкальных произведений.

В современной школе, в современной педагогике возникают методические подходы, которые более точно учитывают специфику школьников.

Выше уже отмечалась программа по музыке для I-IV классов Н.А.Терентьевой, где основное внимание уделено развитию творчества школьников.

Ю.Б. Алиевым, например, предложена «идея проблемного обучения музыке, в основе которого – спор, столкновение мнений о музыке, а роль педагога – исподволь формировать, корректировать и направлять его течение. Им же выдвинута мысль о необходимости параллельного разучивания со школьниками серьёзного и лёгкого репертуара» [Алиев, 1975].

Кроме этого, он предложил «разучивать со школьниками по их заявкам самые последние (по времени появления) шлягеры, вне зависимости их качества: как показала практика, школьники очень быстро разбираются в этом – работа по разучиванию плохих песен сразу показывает, насколько в художественном отношении они примитивны и малоценны. Конечно, этот вид работы – потеря и так мизерного учебного времени, однако он позволяет активно влиять на актуальные музыкальные интересы школьников и, одновременно, проверять эффективность уроков» [Дуков, 1989, с. 56].

Если на обычных уроках коммуникативная схема следующая: объяснение учителя, слушание его учениками, запоминание, усвоение предложенного материала, то от уроков музыки ребята ждут совсем иного. Им не нравится доминирующая роль учителя, ограниченность свободы для собственных высказываний. Они уверены, что лучше сначала послушать музыку, обменяться своими впечатлениями и лишь, потом выслушать мнение педагога. «Всё-таки нас слишком мало заставляют мыслить. Можно и нужно вести больше таких уроков, где мы должны были бы говорить, причём говорить много и спорить друг с другом» [Португалов, 1980, с.74]. «Надо ли ещё и ещё раз повторять, что только та система образования жизненна и перспективна, которая учит не мыслям, а мыслить» [Разумный, 1994].

К.П. Португалов писал: «Учитель не может и не имеет права превращаться в бесстрастного информатора, излагающего только факты. Он обязан предстать перед учениками человеком со своей точкой зрения, но он не имеет права выдавать её за единственно верную» [Португалов, 1980, с. 69]. И с такими положениями нельзя не согласиться. Учитель должен умело подвести ребят к правильному решению, но ни в коем случае не заставлять принять его точку зрения.

Проанализировав всё выше сказанное, следует отметить, что теоретики, педагогики прошлого и настоящего считали, что для того, чтобы изменить систему обучения и воспитания в школе, прежде всего, необходимо изменить учителя, а, следовательно, и систему его подготовки в ВУЗе.

### **Библиографический список**

- Апраксина О.А. О школьной программе по пению //Музыкальное воспитание в школе. М.: Музыка, 1966, Вып. 6.
- Апраксина О.А. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе. М.-Л.: Музыка, 1948.
- Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Изд.2-е. Л.: Музыка, 1973.
- Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961.
- Волков Г.Н. Этнопедагогика. Чебоксары, 1974.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.
- Выписка из постановления президиума Донисполкома 14.09. Л 932. Ф.Р.165, оп.1, № ед.хр.149.
- Гродзенская Н.Л. Воспитание коллективизма //Воспитательная работа на уроках пения. М., 1953.
- Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку. М.: Просвещение, 1969.
- Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение, 1989.
- Докладная записка в краевой исполнительный комитет № 15238 от 7.09.1925, фр.27, оп.1, д.127, л.2.
- Дуков Е.В. Музыкальная пропаганда в СССР. Состояние и перспективы. Учебное пособие. М., 1989.
- Ипполитов-Иванов М.М. Письма. Статьи. Воспоминания. М., 1986.
- Знаменская И.А. Музыкально-языковой словарь и его роль в формировании слушательской культуры школьников. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1990.
- Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1984.
- Кабалевский Д.Б. Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 классы. М.: Просвещение, 1983.
- Каргапольцев С.М. Музыка и развитие эмоционально-нравственной отзывчивости младших школьников. М.: Педагогический вестник, 1994.

- Копия части протокола заседания Педагогического Совета Уфимской мужской гимназии. ЦГА КазССР Ф 9502 Д 2//Л 9.
- Леонтьев А.Н. Общее понятие деятельности //Хрестоматия по возрастной психологии/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная педагогическая академия, 1994.
- Макаренко А.С. Соч. в 7-ми т. Т.7. М., 1958.
- Морозова С.Н. Основные направления и приёмы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Л.Яворского и его учеников//Вопросы теории и практики музыкального воспитания школьников. М., 1982.
- Музыка детям. Вып. 5. Л.: Музыка, 1985.
- Музыкальное воспитание в Венгрии/ Под ред. Баренбойма Л.А. М.: Советский композитор, 1983.
- Система музыкального воспитания детей и подростков. М.: ИХВ, 1992.
- Музыкальное воспитание в школе /Сост. Апраксина О.А. М.: Музыка, 1982.
- Петрушин В.И. Психологический практикум. М.: Высшая школа, 1994.
- Подросток-музыка-школа // Вопросы методики музыкального воспитания детей. М., 1975.
- Попов В. Русские народные песни в детском хоре. М.: Музыка, 1985.
- Португалов К.П. Серьёзная музыка в школе. М.: Просвещение, 1980.
- Программа по музыке для общеобразовательной школы. 1-3 кл. М.: Просвещение, 1986.
- Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Музыка 1-8 классы. М.: Просвещение, 1993.
- Разумный В.А. Учить не мыслям, а мыслить //Клуб № 7-8. М., 1994.
- Революция-искусство-дети. Материалы, документы. 1917-1923 г. М., 1987.
- Руссо Ж.-Ж. Об искусстве. М., Л.: Советский писатель, 1959.
- Сенько В. Татарин В. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся // Педагогика и психология, № 12. М., 1989.
- Симонов П.В. Что такое эмоция М., 1966.
- Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа. М., 1969.
- Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Народная асвета, 1981.
- Тарасов Г. Психология художественной игры //Музыка в школе, № 1. М.: Просвещение, 1988.
- Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: АПН РСФСР, 1947.
- Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избр.труды в 2-х т.т., т.1. М., 1955.
- Ферьер А. Новая школа. Спб., 1911.
- Фурье Ш. Новый художественный и социальный мир, или Открытие способа привлекательного и природосообразного труда, распределённого в сериях по страсти. Избр. соч. М.-Л., 1954.
- Халабузарь П., Попов В., Добровольская Н. Методика музыкального воспитания. М.: Музыка, 1990.
- Цетлин Е. Урок музыки - урок общения //Советская музыка, 1984, № 2.

- Чернышевский Н.Г. Избранные философские сочинения. Т.1. 1956.
- Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М., 1975.
- Шацкий С.Т. Пед.соч. в 4-х т. Т.2. М., 1975.
- Шеншина А. Принципы и методы общего музыкального образования //Музыка в школе. 1921.
- Шестаков В.П. От эпоса к аффекту. М., 1975.
- Шубинский В.С. Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1989.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, в данном учебном пособии были рассмотрены отдельные аспекты организации социально-культурной деятельности в работе с школьниками и молодежью. Данный материал, безусловно, не может претендовать на раскрытие всех сторон такого объемного понятия как социально-культурная деятельность, определяемая в настоящее время как один из наиболее важных средств развития личности, приобщения ее к мировому культурному наследию. И тем не менее, представленные материалы позволяют представить характеристику таких существенных аспектов данного феномена как использование медиаобразовательных подходов, привлечение потенциала музейной педагогики и средств музыкального воспитания в процессе социокультурного развития личности.

Одним из путей приобщения подрастающего поколения к полноценному осмыслению медийной информации является медиаобразование – образование средствами и на материале различных медиа. Интерес к проблеме медиаобразования неслучаен, так как российскими и зарубежными учеными установлено, что средства массовой коммуникации представляют собой инструмент социализации подрастающего поколения. Актуальные проблемы медиапедагогики находят свое отражение в трудах ведущих российских исследователей: Л.М. Баженовой, А.В. Спичкина, Ю.Н. Усова, А.В.Шарикова, А.В. Федорова и др. Конечной целью медиаобразования является развитие медиаграмотности учащихся и студентов, способствующей общению с медиа под критическим углом зрения, с пониманием значимости медиа в жизни.

Медиаобразование на всех этапах своего развития неотделимо от медиакультуры, рассматриваемой как «совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенной системы их воспроизводства и функционирования в обществе. В широком смысле медиакультура – это часть общей культуры, связанная со средствами коммуникации. Этот термин понимается в двух аспектах. С одной стороны речь идет о социально-культурных явлениях, связанных с медиа (мир

телевидения, мир газет и журналов, мир радио, мир Internet-ресурсов и др.). С другой стороны ее рассматривают как взаимодействие человека с миром медиа, его восприятие и творческое самовыражение через коммуникационные средства, которые в конечном счете обеспечивают полноценное включение человека в общество [Селевко, 2002, с. 38]. По отношению к аудитории «медиакультура» или «аудиовизуальная культура» может выступать системой уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст (сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа), заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа» [Федоров, 2001, с. 239].

XXI век обещает быть веком расцвета музейного дела. Сегодня трудно представить себе образование или социокультурную досуговую деятельность без музейного компонента, а значит, и без грамотного учащегося и компетентного специалиста, хорошо знающего специфику музейного дела, особенности социокультурной образовательной деятельности музея. Следует отметить, что эта непростая задача успешно решается в рамках нового педагогического направления – музейной педагогики, предусматривающей как обучение и воспитание учащихся на музейном материале, так и их теоретическое осмысление, а также подготовку специалистов, способных решать педагогические задачи в условиях музейной среды и образовательного учреждения.

Профессиональная подготовка современных студентов по организации социокультурной деятельности должна включать в себя изучение ее теоретических и практических аспектов с использованием средств различных искусств, одним из которых является музыка. Среди наиболее важных задач здесь можно выделить

развитие не только музыкальных способностей, но и творческого мышления, воображения; обобщение знаний, выработку умений сравнивать, анализировать

.Большую роль играет заинтересованность студентов в получении специальных знаний и умений, которая придаёт всему процессу обучения соответствующий характер профессиональной направленности

Важное значение в этой связи имеют самостоятельные работы студентов, которые тем эффективнее, чем больше обеспечивают связь теоретических положений с практикой музыкально-эстетической деятельности и служат накоплению фонда теоретических знаний параллельно с развитием культуры музыкально-педагогического мышления. Кроме того, подготовка, совершенствование профессионального мастерства тесно связаны с формированием духовной культуры. У будущего специалиста, которому предстоит работать с школьниками и молодежью, должны быть сформированы основы педагогических умений. Суть их состоит в том, чтобы творчески использовать знания из области психологии, философии, истории

культуры, различных видов и жанров искусства для успешного осуществления социокультурного развития личности.

Трудно не согласиться с мнением о том, что особое значение умение организовать социально-культурную деятельность имеет в подготовке будущих молодежных лидеров и организаторов социокультурной деятельности школьников и молодежи. Успех деятельности этих специалистов во многом определяется профессиональным мастерством, в основе которого – четко выстроенная система умений, знаний, отношений, подчиненных решению важных социально-педагогических задач; продуманный выбор педагогических технологий; конструктивное разрешение возникающих противоречий и конфликтов, умение управлять эмоциональными контактами, творчески выстраивать систему педагогически целесообразных взаимоотношений.