
Министерство образования и науки
Российской Федерации
Омский государственный педагогический
университет

Ministry of Education and Science
of the Russian Federation

Omsk State Pedagogical University

**Вестник
Омского государственного
педагогического
университета**

**Newsletter
of Omsk State
Pedagogical
University**

**ГУМАНИТАРНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

**HUMANITARIAN
RESEARCH**

**Научный журнал
2015 • № 4 (8)**

**Scientific journal
2015 • № 4 (8)**

Омск
Издательство ОмГПУ
2015

Omsk
Publishing house OSPU
2015



ISSN 2309-9380

**ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Научный журнал
2015. № 4 (8)**

Редакционный совет

Волох О. В., доктор политических наук, профессор,
председатель редакционного совета
Смолин О. Н., доктор философских наук, профессор
Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор
Чекалёва Н. В., доктор педагогических наук, профессор
Шаров А. С., доктор психологических наук, профессор

Редколлегия журнала

Федяев Д. М., доктор философских наук, профессор,
главный редактор
Горнова Г. В., доктор философских наук, доцент,
заместитель главного редактора
Федяева Н. Д., доктор филологических наук, доцент,
заместитель главного редактора

Антилогова Л. Н., доктор психологических наук, профессор
Беренд Н., профессор (Мангейм, Германия)
Буренкова С. В., доктор филологических наук, доцент
Коптева Э. И., доктор филологических наук, доцент
Красноярова Н. В., кандидат философских наук, доцент
Кротт И. И., кандидат исторических наук, доцент
Пекарская И. В., доктор филологических наук, профессор
(Абакан)
Пивоваров Д. В., доктор философских наук, профессор
(Екатеринбург)
Рагулина М. И., доктор педагогических наук, профессор
Родигина Н. Н., доктор исторических наук, профессор
(Новосибирск)
Смит П., профессор (Арлингтон, США)
Филатова А. Ф., доктор психологических наук, доцент
Чернявская Е. А., кандидат психологических наук
Чуркин М. К., доктор исторических наук, профессор
Чуркина Н. И., доктор педагогических наук, доцент
Шипилина Л. А., доктор педагогических наук, профессор

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-59612
от 10 октября 2014 г.

Адрес редакции:
644099, Омск, Набережная Тухачевского, 14
Омск, Издательство ОмГПУ, 2015

© Федеральное государственное бюджетное образо-
вательное учреждение высшего профессионального
образования «Омский государственный педагогический
университет», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

Жилин В. И.
Внутренние пределы эмпиризма 10

Ковалевский А. А.
Сомнение как форма предельного воплощения
свободы 14

Ополев П. В.
В поисках субъективной сложности:
от логоса к логеме 17

Яковенко Л. Н.
Аxios и практическая польза
в контексте философии образования 21

ФИЛОЛОГИЯ

Акифи О. И.
Зарождение фантастики как жанра
в русской литературе на примере
творчества А. Ф. Вельтмана 26

Астафьева И. А.
Педагогическая риторика: интерпретации
содержания дисциплины и практика
преподавания 29

Глотова Е. А., Кузьмина К. Н.
Образ матери в представлении
современной молодежи (по данным
свободного ассоциативного эксперимента).... 33

Дьякова Т. А.
Фразеологическая репрезентация родильной
обрядности (на материале украинских
восточнослобжанских говоров)..... 36

Надозирная Т. В.
Снаф как метафора реальности в романе
В. Пелевина «S.N.U.F.F.» 40

ИСТОРИЯ

Никитина И. В.

Мобилизационные процессы в Балаклавском районе в 1921 г. в архивных документах 46

Чуркин М. К., Токмурзаев Б. С.

Переселенческий контингент в имперской практике аграрного освоения территорий Степного края в 1860–1880-х гг. 49

ПЕДАГОГИКА

Баженов А. А.

Подготовительные задания к рисунку головы человека 55

Баймуханов Г. С.

Последовательность работы над учебным этюдом обнаженной модели 60

Головачева Н. П.

Некоторые методические аспекты пленэрной живописи 61

Ивахнова Л. А.

Арт-педагогика в подготовке учителей изобразительного искусства 63

Ивахнова Л. А., Кучерова А. В.

Подготовка будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна 65

Ковтун В. В.

Методология проектной деятельности в дизайн-образовании 69

Костикова С. Г.

Совершенствование композиционной грамоты на занятиях по живописи 71

Ланщикова Г. А.

Виды дизайнерской деятельности в процессе разработки проектной идеи 74

Лыкова Е. С., Чебаева Е. Н.

Методика изображения автопортрета в технике «гравюра по пластику» 76

Позднякова Т. Ю.

Решение практических задач по подготовке студентами-дизайнерами макета к печати 80

Пронина Н. К.

Особенности построения художественного образа как основы композиционной целостности изображения 84

Савлучинская Н. В.

Теоретические и практические аспекты изучения пейзажа по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам на основе Федеральных государственных требований 88

Скрипникова Е. В.

Роль законов визуального восприятия при композиционном построении натюрморта 91

Соколова М. С.

Влияние специальных технологий на орнамент в изделиях из металла 94

Соколов М. В.

Активизация творческой деятельности. Проблемы создания специальной среды 99

Сухарев А. И.

Совершенствование методики обучения академическому рисунку студентов факультетов искусств педагогических вузов 103

Хворостов Д. А.

Традиции и инновации в современном преподавании дизайна 105

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Бабикова Т. В.

«Поколенческие» рубежи в искусстве Омска 112

Саляева Т. В.

Формирование коммуникативных приемов древней рекламы. Протореклама 115

СЛОВО МОЛОДЫМ

Саримсоков Ф. В.

Целевое обучение: экономико-правовой аспект 120

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Сведения об авторах 131

Батюшкина М. В.

Информация для авторов 133

Книга – жизнь: памяти профессора Валерия
Михайловича Бельдияна 126

Ивахнова Л. А.

Факультету искусств – 55 лет:
история и современность 129



ISSN 2309-9380

**NEWSLETTER OF OMSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY.
HUMANITARIAN RESEARCH**

**Scientific journal
2015. № 4 (8)**

Editorial Board

Volokh O. V., Doctor of Political Sciences, Professor,
Editorial Board Chairman
Smolin O. N., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Chekaleva N. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Sharov A. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor

Editorial Staff

Fedyayev D. M., Doctor of Philosophical Sciences,
Professor, Editor-in-chief
Gornova G. V., Doctor of Philosophical Sciences,
Associate Professor, Deputy Chief Editor
Fedyayeva N. D., Doctor of Philological Sciences,
Deputy Chief Editor

Antilogova L. N., Doctor of Psychological Sciences, Professor
Berend N., Professor Dr. (Mannheim, Deutschland)
Burenkova S. V., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Kopteva E. I., Doctor of Philological Sciences, Associate
Professor
Krasnoyarova N. V., PhD in Philosophy, Associate Professor
Krott I. I., PhD in History, Associate Professor
Pekarskaya I. V., Doctor of Philological Sciences, Professor
(Abakan)
Pivovarov D. V., Doctor of Philosophical Sciences, Professor
(Yekaterinburg)
Ragulina M. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Rodigina N. N., Doctor of Historical Sciences, Professor
(Novosibirsk)
Smith P., Professor (Arlington, USA)
Filatova A. F., Doctor of Psychological Sciences, Associate
Professor
Chernyavskaya E. A., PhD in Psychology
Churkin M. K., Doctor of Historical Sciences, Professor
Churkina N. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor
Shipilina L. A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Certificate of registration ПИ № ФС77-59612
of October 10, 2014

Editorial office address:
OSPU, 14, Naberezhnaya Tukhachevskogo,
644099, Omsk
Omsk, Publishing house OSPU, 2015

© Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional
Education «Omsk State Pedagogical University», 2015

CONTENTS

PHILOSOPHY

Zhilin V. I.
Internal limits of empiricism..... 10

Kovalevsky A. A.
Doubt as a form of ultimate realization
of freedom..... 14

Opolev P. V.
In search of subjective complexity:
from logos to logem 17

Iakovenko L. N.
Axios and practical use in the context
of philosophy of education..... 21

PHILOLOGY

Akifi O. I.
The origin of fantastique as a genre in the Russian
literature through the example of A. F. Veltman's
creative works 26

Astafyeva I. A.
Pedagogical rhetoric: interpretations of subject
content and aspects of training practice 29

Glotova E. A., Kuzmina K. N.
The image of the mother in the view of today's
youth (according to the data of the free associative
experiment)..... 33

Dyakova T. A.
Representation of the maternity ritualism
in phraseology (based on the materials
of the Ukrainian East Sloboda dialects)..... 36

Nadozirnaya T. V.
Snuff as a metaphor of reality in the novel
"S.N.U.F.F" by V. Pelevin..... 40

HISTORY

Nikitina I. V.

Mobilization processes are in the Balaklava's district in 1921 in the archival documents 46

Churkin M. K., Tokmurzayev B. S.

Resettlement contingent in the imperial practice of agrarian development of territories in the Steppe region in the 1860–1880 49

PEDAGOGICS

Bazhenov A. A.

Preparatory tasks to the drawing of the human head 55

Baimukhanov G. S.

The sequence of work on educational sketches of nude models 58

Golovacheva N. P.

Some methodological aspects of plein air painting 61

Ivakhnova L. A.

Artpedagogy in preparation of fine arts teachers 63

Ivakhnova L. A., Kucherova A. V.

Preparation of future teachers of fine arts in area of design 65

Kovtun V. V.

Methodology of project activities in design education 69

Kostikova S. G.

Improving compositional literacy at the lessons of painting 71

Lanshchikova G. A.

Types of design activities in the process of the project design idea 74

Lykova E. S., Chebaeva E. N.

Methods of depicting self-portrait in the technique of engraving on plastic 76

Pozdnyakova T. Yu.

The solution of practical tasks of preparing layouts for printing by design students 80

Pronina N. K.

Features of the artistic image creation as a basis of compositional integrity of the picture 84

Savluchinskaya N. V.

Theoretical and practical aspects of the study of landscape according to additional preprofessional general education programs based on federal state requirements 88

Skripnikova E. V.

Role of the laws of visual perception in compositional arrangement of still lifes 91

Sokolova M. S.

Impact of special technologies on ornament in metal products 94

Sokolov M. V.

Activation of creative activities. Problems of creating a special environment 99

Sukharev A. I.

Improvement of the methods of teaching academic drawing to art schools students in pedagogical higher education institutions 103

Khvorostov D. A.

Traditions and innovations in the modern teaching of design 105

CULTUROLOGY

Babikova T. V.

«Generational» boundaries in Omsk art 112

Salyaeva T. V.

Formation of communicative techniques of the ancient advertising. Proto-advertising 115

LET THE YOUTH SAY

Sarimsokov F. V.

Unilateral termination of contract on targeted training: economic and legal view 120

MEMORY PAGES

Batyushkina M. V.

Books is life: in Memory of Professor Valeryi
Mikhailovich Beldiyan 126

Ivakhnova L. A.

School of Arts Celebrates 55 years: History and
Modernity..... 129

Information About the Authors 131

Information For the Authors 133

ФИЛОСОФИЯ ВИПЛОСФИЯ



Жилин В. И.

Внутренние пределы эмпиризма

Ковалевский А. А.

Сомнение как форма предельного воплощения свободы

Ополев П. В.

В поисках субъективной сложности: от логоса к логеме

Яковенко Л. Н.

Аxios и практическая польза в контексте философии образования

ВНУТРЕННИЕ ПРЕДЕЛЫ ЭМПИРИЗМА

Ренессанс сенсуализма и субъективизма под вывесками обновленного психологизма, телесного подхода, синергетической эпистемологии заставляют вновь и вновь возвращаться к азбуке философии и методологии науки. В Новое время одним из первых спасительное средство от софистики и схоластики предложил Ф. Бэкон. Однако далее эмпиризм распался на несколько течений, из которых самыми заметными являются материалистический сенсуализм и субъективно-идеалистический сенсуализм. Однако, дойдя до собственного предела в работах Дж. Беркли и Д. Юма, эмпиризм, трансформировавшийся в сенсуализм, зашел в гносеологический тупик, преодоление которого оказалось возможным лишь в рамках иных философских концепций познания.

Ключевые слова: эмпиризм, восприятие, диалектика.

Желание автора вернуться к рассмотрению генезиса эмпиризма может вызвать удивление. Но ренессанс сенсуализма и субъективизма под вывесками обновленного психологизма, телесного подхода, синергетической эпистемологии и т. п. заставляют вновь и вновь возвращаться к азбуке философии и методологии науки.

Устав от скептицизма, софистики и схоластики, философы Нового времени стали искать средства, ограничивающие бесконечные, разъедающие разум, словопрения. Одним из первых спасительное средство предложил Ф. Бэкон, полагая, что опыт может поставить предел бесконечному сомнению, словесным переливам софистов и бесплодию схоластов.

На Ф. Бэкона иногда незаслуженно «вешают» все последующие «грехи» эмпиризма и сенсуализма, что, впрочем, несправедливо. Бесспорно, что для Ф. Бэкона исходным моментом любой познавательной деятельности являются чувства. Однако подход Ф. Бэкона к познанию не является абсолютизацией чувственного познания. Ф. Бэкон, не исключая и даже не принижая роли разума, лишь привлекает в свои союзники опыт для противостояния крайнему скептицизму и схоластическим спекуляциям. И поэтому чувственное познание включается Ф. Бэконом в общий контекст опыта, эксперимента. Свой метод Ф. Бэкон [1] характеризует как науку о лучшем и более совершенном употреблении разума при исследовании вещей. Отчетливо Ф. Бэкон понимает и ограниченность чувственного восприятия. Во-первых, с его точки зрения, существуют вещи, которые просто не воспринимаются нашими органами чувств либо вследствие тонкости самого тела, либо вследствие малости его частей, либо вследствие дальности расстояния, либо вследствие медленности или, наоборот, быстроты движения. И, во-вторых, наши восприятия недостаточно надежны. И здесь, противопоставляя свой метод догматизму, скептицизму и схоластике, Ф. Бэкон принимает в свой арсенал и скепсис. Но скепсис Ф. Бэкона, как и Р. Декарта, – только необходимая предварительная ступень познания, присущая его методу, но не его научному мировоззрению. В. Ф. Асмус

INTERNAL LIMITS OF EMPIRICISM

The Renaissance of the sensationalism and subjectivism under signs of the updated psychologism, corporal approach, synergetic epistemology leads back again and again to the alphabet of philosophy and methodology of science. During Modern Times, Francis Bacon was one of the first to offer the life-saver from sophism and scholasticism. However, further the empiricism split into some currents among which the materialistic sensationalism and subjective-idealistic sensationalism were the most noticeable. However, having reached its own limits in George Berkeley and David Hume's works, the empiricism transformed into the sensationalism came to the gnoseological deadlock which overcoming was possible only within other philosophical concepts of knowledge.

Keywords: empiricism, perception, dialectics.

в этой связи отмечает: «Сомнение, составляющее у Бэкона исходное начало знания, не есть, таким образом, сомнение скептика или агностика. Цель его – не отказ от истины, а указание условия, без которого ум человека не может двигаться к познанию истины. Сомнение это радикально. Оно охватывает в знании все, что не проверено, принято на веру, признано из одного лишь уважения к авторитету. Предварительная задача знания – искоренить все заблуждения: как чувств, так и ума, как благоприобретенные, так и прирожденные» [2, с. 384].

Дистанцируясь от «голового» эмпиризма (в чем нередко впоследствии обвиняли его самого), Ф. Бэкон утверждает: «Те, кто занимался науками, были или эмпириками или догматиками. Эмпирики, подобно муравью, только собирают и довольствуются собранным. Рационалисты, подобно пауку, производят ткань из самих себя. Пчела же избирает средний способ: она извлекает материал из садовых и полевых цветов, но располагает и изменяет его по своему умению. Не отличается от этого и подлинное дело философии. Ибо она не основывается только или преимущественно на силах ума и не откладывает в сознание нетронутым материал, извлекаемый из естественной истории и из механических опытов, но изменяет его и перерабатывает в разуме. Итак, следует возложить добрую надежду на более тесный и нерушимый (чего до сих пор не было) союз этих способностей – опыта и рассудка» [1, с. 56].

Таким образом, мы приходим к пониманию того, что уже «родоначальник эмпиризма, прославленный Фрэнсис Бэкон» (по выражению Ф. Энгельса) обозначил границы опытного изучения природы. Отказавшись от «голового» эмпиризма, Ф. Бэкон полагает чувственное восприятие исходным моментом любой познавательной деятельности. При этом опыт, соединяя человека с миром посредством чувствований, становится критерием истины и, соответственно, выступает опорой для разума в его поединке со скепсисом. В этой связи даже Г. В. Ф. Гегель, правда, на свой манер («абсолютного идеализма») дает следующую характеристику заслугам эмпиризма: «В эмпиризме заключается великий принцип,

гласящий, что то, что истинно, должно быть в действительности и наличествовать для восприятия. Этот принцип противоположен должностованию, которым тщеславится рефлексия, презрительно противопоставляя действительности и данности некое потустороннее, которое якобы пребывает и существует лишь в субъективном рассудке» [3, с. 148].

Однако далее эмпиризм, который, в понимании и изложении Ф. Бэкона, вполне выступает как «диалектический метод» (см. в этой связи В. Ф. Асмус [2], Ю. П. Михаленко [4]), распадается на несколько течений, из которых самыми заметными являются материалистический сенсуализм (Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж. О. Ламетри, Э. Б. Кондильяк и др.) и субъективно-идеалистический сенсуализм (Дж. Беркли, Д. Юм, Э. Мах и др.), доходящий, в некоторых своих выводах, до солипсизма. Б. Рассел в этой связи предлагает именно Дж. Локка, а не Ф. Бэкона «рассматривать как основателя эмпиризма – доктрины, утверждающей, что все наше знание (возможно, исключая логику и математику) выводится из опыта» [5, с. 734]. Следует заметить, что и Дж. Локк, «оправдываясь» перед читателем своего «Опыта», в качестве повода к его написанию указывает на желание преодоления скептицизма и схоластики. «Если, таким образом, – поясняет он во введении к «Опытам», – люди, направляя свои исследования за пределы своих способностей, пускают свои мысли странствовать по таким глубинам, где они не достают твердой опоры, то не удивительно, что они поднимают вопросы и умножают споры, которые никогда не приводят ни к какому ясному решению, а только поддерживают и увеличивают их сомнения и в конце концов утверждают их в абсолютном скептицизме» [6, с. 95].

Дж. Локк предлагает собственный метод, который позволяет выявить «пределы нашего познания» и найти «границы освещенной и темной части вещей» [6, с. 95]. В своем построении нового метода Дж. Локк начинает с того, что исключает существование врожденных идей, что непосредственно направлено против концепций Р. Декарта, Б. Спинозы и Г. В. Лейбница. При этом именно критика Дж. Локком врожденных идей внесла существенный вклад в осмысление гносеологических корней идеализма. Задавая вопрос о происхождении наших идей, Дж. Локк категорично апеллирует к опыту. В этой связи он утверждает: «Наше наблюдение, направленное или на внешние ощущаемые предметы, или на внутренние действия нашего ума, которые мы сами воспринимаем и о которых мы сами размышляем, доставляет нашему разуму весь материал мышления» [6, с. 154]. Разъясняя свою точку зрения, Дж. Локк выделяет два источника идей: непосредственно наши чувства, которые доставляют уму разные восприятия внешних объектов (ощущения) и деятельность самого ума, перерабатывающего приобретенные извне идеи (рефлексия). «Как бы ни был велик, по мнению человека, объем знаний в разуме, – утверждает Дж. Локк, – после старательного рассмотрения он заметит, что в его уме нет идей, кроме запечатленных, в одном из этих двух источников, хотя, быть может, соединенных и расширенных разумом в бесконечном разнообразии, как мы потом увидим» [6, с. 156].

Но, похоже, что Дж. Локк сам переходил границы опытного познания. Так, в частности, И. Кант упрекает Локка

в непоследовательности, который, «встречая чистые рассудочные понятия в опыте, выводил их из опыта; при этом он был настолько непоследователен, что отваживался с этими понятиями пускаться в область знаний, выходящих далеко за пределы всякого опыта» [7, с. 125]. В этой связи И. Кант утверждает, что Локк раскрыл двери мечтательности.

Однако эмпиризм, если он претендует на последовательность, заходит в тупик. Б. Рассел, описывая проблемы последовательного эмпиризма, отмечает: «Во всем этом Локк предполагает известным, что некоторые умственные явления, которые он называет ощущениями, вызываются внешними причинами и что эти причины, по крайней мере до некоторой степени и в некоторых отношениях, сходны с ощущениями, которые являются их результатами. Но как, если исходить из принципов эмпиризма, это становится известным? Мы испытываем ощущения, но не их причины; действие ощущений будет точно таким же, как если бы наши ощущения возникали самопроизвольно. Убеждение в том, что ощущения имеют причины, и тем более убеждение в том, что они сходны со своими причинами, – это убеждение, которому, если его придерживаться, то следует придерживаться на основаниях, полностью независимых от опыта» [5, с. 737].

Дж. Беркли [8] и Д. Юм [9], будучи «прямыми наследниками» теории познания Дж. Локка, встали на путь последовательного эмпиризма, отбросив любые догадки, гипотезы, принципы и прочие внеопытные знания.

Пытаясь преодолеть скептицизм и схоластику и надеясь «удержать беспокойный ум человеческий от бесплодных поисков, необходимо, по-видимому, установить такие принципы, которые, легко разрешая эти затруднения и в то же время обнаруживая свою изначальную очевидность, могут быть признаны со стороны ума подлинными и освобождающими его от тех беспокойных исканий, в которые он вовлекается» [8, с. 252]. Для достижения этой цели Дж. Беркли предлагает довериться собственным ощущениям, и только им, и отбросить всевозможные обобщения, которые представляют собой лишь не приносящие никакой пользы людям домыслы. В результате предпринятых усилий Дж. Беркли пришел к фундаментальным для философии выводам.

В частности, призывая отказаться от обобщений, он отмечает: «Мы должны, однако, соблюдать осторожность относительно таких вещей, потому что мы склонны придавать слишком большое значение аналогии и в ущерб истине поддаваться тому необузданному влечению нашего духа, которое побуждает его расширять наше знание в общие теоремы» [8, с. 219]. В этой связи, с точки зрения Дж. Беркли, тяготение не может быть свойственно всем телам без исключения, так как «очевидно, что неподвижные звезды не обнаруживают такого взаимного стремления» [8, с. 220].

Отвергая обобщения на основе веских для эмпиризма (доведенного до сенсуализма) аргументов, Дж. Беркли приходит к мысли о том, что следует отказаться и от поиска «естественных действующих причин», сосредоточив свои усилия на выявлении конечных целей вещей. Какова будет воля «управляющего духа», так мы и будем воспринимать этот мир, полагает Дж. Беркли, ведь «все мироздание есть произведение мудрого и благого деятеля» [8, с. 220].

Отвергает Дж. Беркли и абстракции. Предлагая исключить из научного оборота такие, введенные физиками тех лет, понятия, как «сила», «сила тяжести», «мертвая сила» и пр., он утверждает: «Абстрактные термины (как ни полезны они могут быть в аргументации) должны быть исключены из рассуждений, и разум должен сосредоточиться на единичном конкретном, т. е. на самих вещах» [8, с. 364]. Так, с точки зрения Дж. Беркли, время есть ничто, и о нем трудно составить какое-либо понятие. «Со своей стороны, – замечает философ, – каждый раз, когда я пытался составить простую идею времени с абстрагированием от последовательности идей в моем духе, которое протекает единообразно и сопричастно всему существу, я терялся и путался в безысходных затруднениях. Я вовсе не имею понятия о нем; я слышу только от других, что оно до бесконечности делимо, и их речи таковы, что возбуждают во мне странные мысли о моем существовании; так как это учение требует от каждого как безусловной необходимости мысли, признания или того, что он провел бесчисленные годы без мысли, или что он уничтожается в каждое мгновение своей жизни; и то, и другое представляется одинаково нелепым» [8, с. 215].

Математикам, по мнению Дж. Беркли, следует отказаться от идеи бесконечной делимости «конечного протяжения». Вскрывая свою аргументацию, Дж. Беркли отмечает: «Если поэтому я не могу воспринять бесконечное множество частей в каком-либо конечном, рассматриваемом мной, протяжении, то несомненно, что они в нем не содержатся; но очевидно, что я не в состоянии различить бесчисленное множество частей в отдельной линии, поверхности или теле, воспринимаю ли я их в ощущении или представляю себе в моем уме, из чего заключаю, что они не содержатся там» [8, с. 231]. Более того, Дж. Беркли призывает математиков отказаться от понимания чисел как абстракций, так как именно в этой связи математика становится узкой и пустой, и всецело подчинить науку о числах практике.

Однако главным результатом исследований Дж. Беркли в рамках эмпирико-сенсуалистской эпистемологии является доказательство отсутствия «немыслящей материи». Выражая свою решительность в отрицании материи Дж. Беркли утверждает, «что ничего подобного тому, что философы называют материальной субстанцией, не существует, я убежден серьезно» [8, с. 257]. Согласно Дж. Беркли, чувственные вещи это такие вещи, которые непосредственно воспринимаются чувствами. При этом мы воспринимаем не сами вещи, а их качества – чувственные качества (цвет, звук, тепло и т. п.). Но воспринимая качества (чувственные качества), мы не воспринимаем их причины. В этой связи цвет, вкус, теплота и другие чувственные качества представляют собой психические явления. Но тогда, устраняя чувственные качества, мы устраняем весь мир, все то, что «некоторые философы» называют материальной субстанцией. По выражению Дж. Беркли, «немыслящие и воспринимаемые в ощущениях вещи не имеют отличного от их воспринимаемости существования и не могут поэтому существовать ни в какой другой субстанции, кроме тех непротяженных, неделимых субстанций, или духов, которые действуют, мыслят и воспринимают вещи» [8, с. 213]. Но вещи, согласно Дж. Беркли, все же существуют «реально», хотя эта «реальность» понимается им своеобразно. Появ-

няя свою позицию, Дж. Беркли утверждает: «Идеи, запечатленные в ощущениях, суть реальные вещи или реально существуют; этого мы не отрицаем, но мы отрицаем, чтобы они были подобиями первообразов, существующих вне духа, так как действительное бытие ощущения или идеи состоит в воспринимаемости и идея не может походить ни на что иное, кроме идеи» [8, с. 212]. Конечно же, Дж. Беркли отдает себе отчет, что, закрыв глаза, мы не устраняем реальность – она сохраняется, но не сама по себе, а в другом духе, в том, у которого глаза открыты. По мнению Дж. Беркли, отказ от существования тел вне духа позволяет преодолеть и скептицизм. В этой связи он утверждает: «Покуда мы приписываем немыслящим вещам действительное существование, отличное от их воспринимаемости, для нас не только невозможно познать с очевидностью природу какой-нибудь реальной немыслящей вещи, но даже и то, что подобная вещь существует. От этого и происходит, как мы видим, что философы не доверяют своим ощущениям и сомневаются в существовании неба и земли и всего, что они видят и осязают, и даже своих собственных тел» [8, с. 211].

С точки зрения Б. Рассела, именно Д. Юм «развил эмпирическую философию Локка и Беркли до ее логического конца и, придав ей внутреннюю последовательность, сделал ее неправдоподобной» [5, с. 792]. Более того, по мнению Б. Рассела, Д. Юм разрушил и эмпиризм, что в результате привело к возрастанию алогизма в XIX и XX столетиях.

Заняв позиции последовательного эмпиризма, как это сделали Дж. Беркли и Д. Юм, мы напрочь лишаемся возможности любых экстраполяций и установления каких бы то ни было закономерностей, так как больше нет связи между двумя последовательными во времени явлениями и, соответственно, нет категорий причины и следствия. И если Дж. Беркли допускал возможность установления причинно-следственных связей и обобщений (так как «творец природы всегда действует единообразно и с постоянным соблюдением тех правил, которые мы признали за принципы» [8, с. 221]), то с точки зрения Д. Юма, чтобы признать причинно-следственные связи и остаться при этом на позициях эмпиризма, мы эти связи должны воспринимать (ощущать). Д. Юм по этому поводу утверждает: «И в данном случае я повторю то, что мне уже часто приходилось высказывать, а именно, ввиду того, что у нас нет такой идеи, которая не происходила бы от впечатления, мы должны найти какое-либо впечатление, дающее начало идее необходимости, если мы утверждаем, что такая идея действительно есть у нас» [9, с. 236]. При этом Д. Юм категоричен в своем сенсуализме: «Дееспособность, или энергия причин не находится ни в самих объектах, ни в божестве, ни в соединении этих двух принципов – она всецело принадлежит душе, рассматривающей связь двух или большего числа объектов во всех прошлых примерах» [9, с. 250]. В результате Д. Юм приходит к выводу о том, что нет такого явления, как впечатление причинного отношения, а идея о причинной связи возникает сугубо в результате привычки, которая «принуждает ум представлять обычный спутник этого объекта, и притом представлять последний более живо в силу отношения его к первому объекту» [9, с. 237]. Устанавливая границы эмпирического познания, Д. Юм отмечает: «Опыт

никогда не дает нам возможности ознакомиться с внутренним строением или с действующим принципом объектов, он только приучает ум переходить от одного объекта к другому» [9, с. 253].

В результате Д. Юм приходит к следующим выводам: во-первых, все причины однородны, и нет никаких оснований для различия «между причинами действующими и причинами *sine qua pop* или между причинами действующими, формальными, материальными, примерными (*exemplari*) и целевыми» [9, с. 255]; во-вторых, «существует только один род причины, и что обычное различие между психической (*moral*) и физической необходимостью не имеет никакого основания в природе» [9, с. 256]; в-третьих, причину следует определить как «объект, предшествующий другому объекту, смежный ему и так соединенный с ним в воображении, что идея одного определяет ум к образованию идеи другого, а впечатление одного – к образованию более живой идеи другого» [9, с. 256]; в-четвертых, «мы никогда не можем верить в существование объекта, идеи которого не в состоянии образовать» [9, с. 257].

К. Р. Поппер, вскрывая главное заблуждение эмпиризма, обращает внимание на проблему индукции (обоснование универсальных высказываний, исходя из данных опыта), которая ведет к логическим противоречиям. «То, что такие противоречия возникают в связи с принципом индукции, – отмечает К. Р. Поппер, – совершенно отчетливо показано Юмом. Юм также обнаружил, что устранение этих противоречий, если оно вообще возможно, сталкивается с серьезными трудностями. Действительно, принцип индукции должен быть универсальным высказыванием. Поэтому при любых попытках вывести его истинность из опыта вновь в полном объеме возникнут те же самые проблемы, для решения которых этот принцип был введен» [10, с. 23].

Дойдя до собственного предела в работах Дж. Беркли и Д. Юма, эмпиризм, трансформировавшийся в сенсуализм, зашел в гносеологический тупик, обретя догматическое звучание, что, естественно, не могло не вызвать протест и скептическое отношение со стороны философов, утверждавших наличие врожденных идей. Еще Р. Декарт, не отрицая принципиальной возможности познания и отдавая должное ощущениям, вместе с тем отмечал: «Дело в том, что поистине все вещи, которым я приписывал абсолютную достоверность, были восприняты мной или от чувств или посредством чувств. Между тем я не однажды имел повод упрекнуть их в ложности; благоразумию же надлежит никогда не доверять вполне тому, что хотя бы один раз обмануло нас» [11, с. 30]. В этой связи следует заметить, что и среди последователей Ф. Бэкона и Дж. Локка, т. е. в пределах эмпиризма, были философы, которые понимали внутреннюю ограниченность сенсуализма. Так, например, Э. Б. де Кондильяк, отстаивая позиции материалистической гносеологии, уже не игнорирует и критику сенсуализма со стороны картезианцев и мальбраншистов. В этой связи он утверждает: «Дело не в том, что упреки этих философов не имеют абсолютно никаких оснований. Они заметили здесь множество заблуждений с такой пронизательностью, что нельзя не признать, не совершая несправедливости, нашего долга перед ними. Но разве нельзя избрать нечто среднее? Нельзя ли найти в наших чувствах источник истин, так

же как и источник заблуждений, и отличать их друг от друга настолько хорошо, чтобы можно было постоянно обращаться к источнику истин?» [12, с. 78]. Следует признать, что именно этот подход Э. Б. де Кондильяка позволил в дальнейшем «встроить» опыт в гносеологию диалектического материализма, утвердив его и как источник, начало познания, и как критерий истины.

Опыт, эмпирия является фундаментальной основой диалектического материализма (см., например, П. К. Гречко [13]). Именно благодаря критерию опыта (практике) удается остановить до того безудержных скептиков и софистов. Однако, отстаивая позиции диалектического материализма, Ф. Энгельс [14] остро критикует представителей эмпиризма, уличая их в мистицизме и спиритуализме. По мнению Ф. Энгельса, самый верный путь от естествознания к мистицизму идет не дорогой безудержного теоретизирования натурфилософов, а по пути «самой плоской эмпирии», которая презирает всякую теорию и относится с недоверием ко всякому мышлению. Однако вполне очевидно, что Ф. Энгельс не презирает опыт, не отбрасывает его за ненужность. Без опыта не может быть надежной опоры познания. «В любой науке, – утверждает Ф. Энгельс, – неправильные представления (если не говорить о погрешностях наблюдения) являются в конце концов неправильными представлениями о правильных фактах. Факты остаются, даже если имеющиеся о них представления оказываются ложными» [14, с. 134]. Но к опыту, по его мнению, следует добавить «скептически-критическую голову», теоретическое мышление. В результате Ф. Энгельс приходит к выводу: «Презрение к диалектике не остается безнаказанным. Сколько бы пренебрежения ни выказывать ко всякому теоретическому мышлению, все же без последнего невозможно связать между собой хотя бы два факта природы или уразуметь существующую между ними связь» [14, с. 42].

Категорично в адрес эмпиризма высказывается и К. Поппер. С его точки зрения, именно «эмпиризм в той или иной форме, пусть даже умеренной и видоизмененной, есть единственная интерпретация научного метода, которую в наши дни можно воспринимать всерьез» [15, с. 534].

Следует заметить, что и сегодня, во времена затихающей волны, некогда поднятой в гуманитарном познании всплеском постмодернизма, специалисты в области философии науки признают, что без эксперимента нет и не может быть науки, изучающей природу. В. В. Ильин по этому поводу замечает: «Опытное (чувственное, экспериментальное) познание входит как необходимый компонент в любой исследовательский акт естественно-научной деятельности. Не существует иного пути замкнуть формулировки естествознания на отображаемую ими действительность, как путь эксперимента, активного воздействия на предмет с использованием арсенала эмпирического уровня – от визуальной регистрации до структурной декомпозиции» [16, с. 301].

Таким образом, дойдя до своих внутренних пределов, ограничивающих познание границами непосредственных, физиологически доступных ощущений отдельного и очень переменчивого в своих сенсорных возможностях индивида, не способного к тому же к экстраполяциям, прогнозам и обобщениям, эмпиризм, исчерпав заложенные в него Ф. Бэконом и Дж. Локком методологические потенции,

зашел в гносеологический тупик (о чем, собственно, предупреждал еще Аристотель [17]), тупик, преодоление которого оказалось возможным лишь в рамках иных философских концепций познания.

1. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. М.: Мысль, 1978. Т. 2. 575 с.
2. Асмус В. Ф. Избранные философские труды. М.: Изд-во МГУ, 1969. Т. 1. 412 с.
3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. 454 с.
4. История диалектики XIV – XVIII вв. М.: Мысль, 1974. 358 с.
5. Рассел Б. История западной философии и ее связи с политическими и социальными условиями от Античности до наших дней: в 3 кн. М.: Академический проект: Деловая Книга, 2008. 1008 с.
6. Локк Дж. Сочинения в 3 т. М.: Мысль, 1985. Т. 1. 621 с.
7. Кант И. Критика чистого разума. М.: Эксмо, 2011. 736 с.
8. Беркли Дж. Сочинения. М.: Мысль, 1978. 556 с.

9. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Кн. 1. О познании. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. 400 с.

10. Поппер К. Р. Логика научного исследования. М.: АСТ: Астрель, 2010. 565 с.

11. Декарт Р. Размышления о первоначальной философии. СПб.: Абрис-книга, 1995. 192 с.

12. Кондильяк Э. Б. де Сочинения: в 3 т. М.: Мысль, 1980. Т. 1. 334 с.

13. Гречко П. К. Практика человека: Опыт философско-методологического анализа: монография. М.: Изд-во УДН, 1988. 152 с.

14. Энгельс Ф. Диалектика природы. М.: Политиздат, 1982. 359 с.

15. Поппер К. Р. Предположения и опровержения: Рост научного знания. М.: АСТ: АСТ Москва, 2008. 638 с.

16. Ильин В. В. Философия и история науки. М.: Изд-во МГУ, 2005. 432 с.

17. Аристотель. Аналитики. Минск: Современное слово, 1998. 448 с.

© Жилин В. И., 2015

УДК 123

А. А. Ковалевский
A. A. Kovalevsky

СОМНЕНИЕ КАК ФОРМА ПРЕДЕЛЬНОГО ВОПЛОЩЕНИЯ СВОБОДЫ

Свобода имеет множество воплощений, форм, модусов, атрибутов, но при попытках постижения свободы она чаще всего сводится к акту выбора. Акт выбора является основным и для феномена сомнения. Происходит взаимопроникновение сомнения и свободы.

Ключевые слова: свобода, выбор, сомнение, скептицизм, догма, истина.

При рассуждении о природе свободы можно предположить, что в человеческом поведении есть два модуса существования свободы: возможность выбора и способность выбора. Возможность выбора представляет собой потенциал среды, в котором личность может осуществить выбор. Потенциал среды тем выше, чем более открыта среда для различных вариантов человеческого поведения. Зачастую важно даже не осуществление этих вариантов, а сама возможность среды их предоставить, что служит фактором, обеспечивающим спокойствие и удовлетворяющих потребность в безопасности индивидов, находящихся в этой среде. Например, человек в заточении лишен возможности выбора и испытывает негативные переживания вследствие этого ограничения, хотя, находясь в привычной для себя среде, он мог бы совершенно спокойно воспринимать отсутствие свободы.

Изначально возможность свободы существует до ее реализации человеком, но он способен изменять эту среду для получения больших вариантов свободы либо путем

DOUBT AS A FORM OF ULTIMATE REALIZATION OF FREEDOM

Freedom has many types of realization, forms, modes, attributes, but when trying to comprehend freedom, it is often reduced to the act of choice. The act of choice is basic also for the phenomenon of doubt. There is interpenetration between doubt and freedom.

Keywords: freedom, choice, doubt, skepticism, dogma, truth.

активного изменения этой среды, либо путем осознания новых вариантов поведения внутри старой, неизменной среды. Это возможно лишь постольку, поскольку изначально сама среда позволяет индивиду найти этот путь или изменить себя. Но это не означает полной детерминированности средой, с каждым достижением новой свободы индивид и социум открывают себе следующие горизонты новой свободы, которые были недоступны раньше, это – разворачивание свободы во времени путем диалектического взаимодействия.

Способность выбора является внутренним качеством личности, это интеллектуальное качество, которое вариативно как для человечества в целом, так и для небольших социальных систем и отдельных людей. Способность выбора является в первую очередь способностью личности действовать невзирая на определенную часть внешних и внутренних заданностей. Например, индивид способен действовать свободно вопреки таким внешним факторам, как социальное и политическое давление, но не способен

своим выбором изменить физические законы мира; индивид способен действовать свободно вопреки убеждениям, характеру, гормональным и эмоциональным всплескам, но его способность мыслить находится в рамках физиологии нервной системы. Способность выбора в таком случае оказывается несколько ограниченной, не абсолютной, но тут важнее то, насколько она все-таки велика, точнее, насколько велика она может быть. Однако может возникнуть претензия к такому ограничению свободы, ведь наши внутренние импульсы и являются свободными, так как имеют тот же источник, что и свобода – Я. Но утверждение своей чистой субъективности не есть свободное, так как отчасти субъективное поведение зависит от физиологической причины, которая, имея инстинктивную природу, лишь продолжает в индивиде программу природной необходимости. Само сознание своей субъективности является первичной возможностью достижения свободы. В данном случае индивиду остается только «побеждать скорее себя самого, нежели судьбу, и менять скорее свои желания, чем мировой порядок» [1, с. 547], ведь «даже если создавший нас всемогущ и даже если бы Ему угодно было нас обманывать, мы находим в себе свободу, позволяющую нам по нашему усмотрению воздержаться от доверия к тому, что нам не хорошо известно, и таким образом уберечься от всякого заблуждения» [2, с. 428].

В примере с заключенным при отсутствии возможности выбора сохраняется способность выбора. Невозможность реального действия не исключает человеческой способности находиться в состоянии выбора. Например, в выборе себя, ведь если мы не определяем нашу среду, то определяем в ней хотя бы себя. Помимо классического понимания свободы как способности выходить из внешней причинно-следственной связи и создавать свою мы также можем добавить к этому менее значительные, но все же такие важные элементы способности выбора, как, например, определение себя в этой причинно-следственной связи, определение отношения к ней [3], моделирование вероятностных альтернатив даже без возможности их осуществления. Можно заметить, как Д. Юм сознательно редуцирует роль свободы в подобном примере: «Узник, не имеющий ни денег, ни влияния, сознает невозможность бегства не только при взгляде на окружающие его стены и решетки, но и при мысли о неумолимости своего тюремщика, и, пытаясь вернуть себе свободу, он скорее предпочтет воздействовать на камень и железо, чем на непреклонный характер сторожа» [4, с. 64], но в нем легко прочитывается недостаточный психологизм, упрощение поведенческих человеческих свойств. Это демонстрирует также «Дилемма заключенного», разработанная в рамках теории игр, смысл которой в том, что поведение заключенного в определенной ситуации не подчиняется рациональному обоснованию и, по большей части, математически непредсказуемо, т. е. потенциально свободно.

Все это наиболее ясно проявляется в такой акциденции свободы, как состояние выбора. Свобода не используется индивидом постоянно, если он не испытывает среду на возможность выбора и себя на способность выбора. Если не осуществляется акт выбора, то свобода не является актуальной. Выбор снимает свободу. Состояние выбора является постоянной актуализацией свободы, а имманентное

неразрешающееся состояние выбора представляет собой сомнение.

Мы имеем в виду не столько сомнение в его гносеологическом контексте, сколько в онтологическом и метафизическом. Тот скепсис, который направлен первично не на окружающие объекты, а на вероятность правильного выбора из всех доступных. На самом деле, вряд ли возможно рассуждать о существовании правильного и неправильного выбора самого по себе, так как определение степени правильности выбора приводит к упрощению понимания роли субъекта и его влияния на среду посредством выбора. Любой выбор является неправильным настолько же, насколько правильным является каждый. Скорее, истинным критерием выбора является только его актуальность (то, что выбрано из ряда вариантов) и потенциальность (то, что могло бы быть выбрано, но не выбрано).

С познавательным скептицизмом это связано в той мере, в какой, по мысли Протагора, специфика любого индивида и особенности, общие всем людям, позволяют данному индивиду в данный момент воспринять только какую-то сторону, какой-то момент, черту объективной действительности, у которой этих сторон бесчисленное множество [5, с. 8]. Это показатель того, как гносеологическое сужение возможности выбора ограничивает в нас способность выбора вследствие того, что мы не осознаем всех вариантов. «Здесь нет надобности заниматься вопросом, откуда берется это странное заблуждение – это ложное представление, которое прямо противоположно тому, что на самом деле есть; очевидно, практика жизни, какая-то потребность экономии духовных сил и чувства прочности и обеспеченности вынуждает нас закрывать глаза на окружающую нас со всех сторон темную бездну неизвестного, требует от нас этого самоограничения и потому – ограниченности; бесспорно одно: эта ограниченность действительно нам присуща, и потому, если мы уже ее преодолели, необходимо если не «ломиться в открытую дверь», то все же толкать наше сознание в эту открытую дверь, заставить его увидеть, что дверь действительно открыта, что наша «комната» или наш «дом», – «мирок», в котором мы живем, – есть только часть бесконечного неизвестного нам мира [6, с. 203]».

Метафизическое сомнение ярко проявляется в принципиальной неспособности выбора между некоторыми вариантами. Например, в феномене антиномичности разума И. Канта, а точнее в том, что в вещах, не относящихся к объективной реальности, не может быть правильного или неправильного решения. Существуют моменты, в которых выбор не может основываться на элементарной логике или практичности. Именно невозможность окончательного трансцендентального выбора создает способность и возможность свободы, которая через акт превозмогания невозможности свободы и приводит к свободе. То есть состояние сомнения есть достижение максимума свободы через ее ограничение. Самый свободный выбор – это отказ от выбора, а свобода в отрицании свободы. Свобода существует только в своем отрицании, что значит, что она не абсолютна ни в своем существовании, ни в своем несуществовании, т. е. мир не полностью детерминирован и не полностью свободен до состояния хаоса, свобода выступает не тотальным качеством бытия, а случайным, возможным.

Случайность свободы является подтверждением того, что свобода существует не столько в мире физическом, сколько моральном, а точнее – интеллектуальном. Тогда воплощение свободы в мире предметно-практическом является вторичным по отношению к его идеальной копии в сознании. Свобода теряет свою значимость в состоянии выбора вопросов сугубо предметных, остается лишь в сомнении программных установок античных скептиков: «медничуть не более сладок, чем горек», «всякая вещь есть это не в большей степени, чем то» [7, с. 407]. Но тем не менее даже самый банальный акт сомнения в любом бытовом действии является отражением первичного метафизического состояния свободы и выбора. Практический выбор, доведенный до автоматизма, является уже выбором несвободным, так как представляет собой интересы прошлого, а не рефлексированного настоящего. По поводу свободного поведения в обыденной жизни Секст Эмпирик говорил, что люди не могут быть всецело бездеятельными (к чему должно вести постоянное сомнение как максимальное воплощение свободы) и должны избирать один образ действий, отвергая другие, но при этом они должны следовать не вероятности, ибо истинность одного суждения несколько не вероятнее истинности другого и ни один образ действия сам по себе несколько не предпочтительнее другого, а поступать так, как заставляют нас помимо нашей воли побуждения природы, принуждение претерпеваний, а также законы и обычаи [8, с. 226].

Постоянное состояние сомнения является мучительным, так как приносит ощущение непрекращающейся неопределенности бытия вопреки врожденной человеческой потребности в укорененности. Не имея хотя бы нескольких постоянных мировоззренческих позиций, человек испытывает чувство тревоги, это чувство в философии экзистенциализма неразрывно связано со свободой. Акт сомнения и порождаемое им чувство есть акт свободы и сопутствующее ему чувство тревоги, дискомфорта, неуверенности, страха. Состояние свободы как акт воплощения уникального человеческого качества требует от своего носителя подобную плату, но переживание подобных чувств относительно и вполне может только восполнять то переживание трансцендентной радости от способности воплотить свою свободу. Греческие скептики к таким чувствам в том числе относили афасию, атараксию, апатию и считали стремление к ним благим. В индустриальной и постиндустриальной эпохах, культивирующих скорость и активность, такое стремление может казаться нелепым, но если абстрагироваться от современных социально-ориентированных ценностей, то мы должны признать значимость этих чувств.

В таком случае догма и догматическое мышление представляются антагонистами свободы. Восприятие истины как статического феномена противоречит сути истины как постоянно развивающейся, дополняющейся и совершенствующейся по законам диалектики. Относительность истины как мнения, характерного для определенного периода, а не вообще, определяет ее как проявление человеческого разума и свободный процесс ее конкретного установления. Консервативное восприятие истины противоречит возможности выбора интеллигентного и чувственного миров, себя в них. Догматизм ведет к ослаблению критического

мышления и критики как главного оружия сомнения, а значит, и свободы.

Аналогичное противоречие проявляется в отношениях сомнения и чистого акта веры. Вера, конечно, может быть свободным проявлением, все время самоподкрепляемым при помощи постоянного сомнения. Но это только идеальный теоретический образ, который не может воплощаться в реальности, когда веру как уверенность все время проверяют на ее жизнеспособность. Если вера выдерживает такой скепсис, значит, скепсис недостаточно силен, так как неотрицаемая вера должна представлять собой истину, которая не существует в реальности как факт, а только как процесс. Принимаемая истинность чего-либо в одной ситуации уже не может быть результатом реально свободного выбора в другой ситуации при полном осознании изменений.

Сомнения и критика представляются негативными чертами мышления, служащими более целям «свободы от», но и «свобода для», осуществляемая без сомнения в себе самой, является уже не свободой, так как осуществление ее становится нерелексивным, не зависящим от собственного разума, а значит, зависящим от чего-то другого, в то время как именно зависимость от чего-то другого является определением поведения несвободного. Само развитие философии поэтому всегда было двойственным в том плане, что философия несостоятельна, когда не представлена сразу в двух своих типах: первом – вырастающем из удивления (по Аристотелю), который имеет позитивный характер, стремясь понять и описать мир, постичь истину и создать систему знаний; и втором – критичном и негативном, который имеет своей первопричиной недоверие, стремится просветить разум и очистить его от ошибочных суждений. Результатом философии сомнения были в истории философии периоды критики и просвещения, через них прошла каждая из трех великих эпох европейской философии [9, с. 5]. В данном случае «отрицание является позитивным элементом целого» [10, с. 133].

Э. Фромм отмечает, что «сомнение – это исходная точка современной философии; потребность избавиться от него оказала сильнейшее влияние на развитие современной философии и науки. Множество рациональных сомнений было разрешено рациональными ответами; но иррациональные сомнения не исчезли и не могут исчезнуть до тех пор, пока человек не перейдет от негативной свободы к свободе позитивной. Нынешние попытки заглушить сомнения – состоят ли они в ненасытном стремлении к успеху, или в убежденности, что безграничное знание фактов может удовлетворить потребность в уверенности, или в подчинении вождю, который принимает на себя ответственность за «уверенность» остальных, – могут заглушить лишь осознание сомнений. Сами же сомнения не исчезнут до тех пор, пока человек не преодолеет свою изоляцию, пока его положение в мире не приобретет какого-то смысла и значения, удовлетворяющего его человеческие потребности» [11, с. 83]. Это мнение стало уже устоявшимся, но сложно согласиться с тем, что сомнения все-таки исчезнут при изменении условий человеческого бытия.

Отрицать сомнение из-за того, что оно сложнопереносимо равнозначно тому, чтобы добровольно принять путь

неподлинного бытия, вступить в *Das Man*, не обремененный выбором и свободой. Отказ от сомнения – это отказ от свободы, принятие чужого, нерелексированного (т. е. неразумного), неподлинного существования, отчуждение своей истинно человеческой сути.

Таким образом, свобода осуществляется только в акте выбора, по окончании которого свобода перестает быть, а сомнение как отказ от окончательного выбора представляет собой возможность продления нахождения в состоянии свободы. Значит, использование свободы есть отказ от выбора, т. е. от самой свободы, а состояние сомнения является предельной формой воплощения свободы.

1. Декарт Р. Страсти души // Декарт Р. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1989. Т. 1. С. 481–572.
2. Декарт Р. Начала философии // Декарт Р. Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1950. С. 409–545.
3. Франкл В. Человек в поисках смысла. URL: <http://www.lib.ru/DPEOPLE/frankl.txt> (дата обращения: 13.10.15)

УДК 130.2+165

В ПОИСКАХ СУБЪЕКТИВНОЙ СЛОЖНОСТИ: ОТ ЛОГОСА К ЛОГЕМЕ

Статья посвящена исследованию субъективных проявлений феномена сложности. В статье обосновывается мысль о том, что в историко-культурной перспективе имеет место трансформация представлений об объективной сложности.

Ключевые слова: культура, логема, логос, мировоззрение, постмодернизм, простота, сложность, философия.

Сложность представляет собой одну из значимых, но мало исследованных характеристик современной культуры. Жизнь человека связана с переживанием сложности в самых разнообразных формах. Можно сказать, что наряду с безусловными благами, современная цивилизация усложняет индивидуальное бытие человека. Обострение противоречий между ожиданиями человека и действительностью стимулирует выработку разнообразных индивидуальных стратегий «бегства от сложности».

Повышенный интерес к феномену сложности связан с ситуацией постмодерна. Постмодернизм противопоставляет себя вербально-дискурсивной культуре западной цивилизации, рассматривается как своеобразная идеология плюрализма и релятивизма. Постмодернизм бросает вызов понятию простоты как одному из фундаментальных понятий для всей западной культуры. Имманентная логика бытия, детерминизм, наличие скрытых смыслов заменяются идеей хаоса, сложного, самоорганизующегося, нелинейного бытия. На фоне обострения социокультурных противоречий западной цивилизации, кризиса ценностей модернизма постмодернизм рефлексирует ощущения перманентной соци-

4. Юм Д. Исследование о человеческом познании // Юм Д. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1965. Т. 2. С. 5–171.

5. Богуславский Б. М. Скептицизм в философии. М.: Наука, 1990. 272 с.

6. Франк С. Л. Непостижимое // Франк С. Л. Сочинения. М.: Правда, 1990. С. 183–560.

7. Асмус В. Ф. Античная философия. М.: Высш. шк., 1973. 544 с.

8. Секст Эмпирик. Три книги Пирроновых положений // Секст Эмпирик. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1976. Т. 2. С. 206–308.

9. Татаркевич В. История философии. Античная и средневековая философия. Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2000. 482 с.

10. Лец С. Е. Непричесанные мысли. СПб.: Академический проект, 1999. 173 с

11. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ, 2009. 288 с.

© Ковалевский А. А., 2015

П. В. Ополев
P. V. Opolev

IN SEARCH OF SUBJECTIVE COMPLEXITY: FROM LOGOS TO LOGEM

The article is devoted to research of subjective manifestations of the phenomenon of complexity. The thought that in historical and cultural prospect the transformation of ideas of objective complexity takes place is considered in the article.

Keywords: culture, logem, logos, worldview, postmodernism, simplicity, complexity, philosophy.

альной катастрофы, нестабильности, упадка и деградации. Как справедливо подметил К. Майнцер: «Рациональность человеческого решения оказывается ограниченной дикой случайностью рынков. Человеческие когнитивные способности ошеломлены сложностью нелинейных систем, которыми они вынуждены управлять» [1, с. 94].

Человек сталкивается не только с объективными, но и с субъективными проявлениями сложности. Сознание человека никогда не ограничивалось, не удовлетворялось «простыми», односоставными представлениями о действительности. Простота и сложность окружающей нас действительности всегда интересовала человека. Мировоззрение как система взглядов на мир призвано упорядочить сложные отношения человека с действительностью. Так, мифология традиционно связывается с понятием «первобытности» и наделяется свойствами простоты, элементарности, примитивности. Однако, как отмечает Дж. Мерфи, человеку изначально присуща тенденция приписывать «глубоко интересующим предметам и явлениям некое сложносоставное качество силы-жизни-желания, что представляет собой проявление универсальной формы мышления» [2, с. 38].

Является ли первобытный синкретизм в сфере духовной деятельности закономерным порождением нерасчлененности в сфере деятельности материальной? Несмотря на дискуссионный характер данного вопроса, мы полагаем, что стремление к усложнению действительности имманентно человеческому сознанию. Смутное ощущение сложно-составного качества, присущего вещам, но скрытого от непосредственного взора, оказывается невыводимым из сферы материальной деятельности. Человек обнаруживает свое собственное сознание как нечто составное, с одной стороны, и неделимое – с другой.

Первобытное сознание раздваивает, усложняет действительность через переживание в вещах «иного», нежели естественное, привычное. Это «иное», с одной стороны, имеет объективное основание, а, с другой – существует идеально. Мы согласны с А. Валлоном, что обращение к невидимому является существенным условием для работы интеллекта, поскольку формируются способы реагирования на обстоятельства, отличающиеся от непосредственного сенсомоторного действия [3, с. 111–112]. Таким образом, первобытный синкретизм представляет собой первый отклик на проблемы сложности. Мир оказывается сложным, при этом постоянно обнаруживая в себе простые повторяющиеся ритмы и инварианты.

Человек с самого раннего детства сталкивается со сложностью. Мысленному анализу неизбежно предшествует анализ практический, предполагающий расчленение предмета на его составные части. Так, проявление нормального исследовательского интереса ребенка предполагает разбор игрушек на мельчайшие детали. Сложная игрушка, которую можно успешно разобрать привлекает больше внимание и способна занять ребенка гораздо дольше. Кроме того, умение моделировать сложные бытовые ситуации, используя ограниченный набор простых предметов, является важным этапом социализации.

Сложность находит свое отражение в базовых формах мышления. Логика формирования понятий посредством анализа, синтеза, сравнения и абстрагирования требует от нас определенности, преодоления синкретизма нашего сознания. Структура суждения предполагает квантификацию отношений между субъектом и предикатом, а структура умозаключения предполагает установление логического следования – логической связи между несколькими посылками и заключением. Мысленный синтез предполагает, что мы учитываем расположение простых частей при сборке, стараемся сохранить связи между частями.

Идеальные и материальные системы могут быть сложными. Если материальные системы подчеркивают пространственную сложность, то идеальные системы указывают на сложность, разворачивающуюся во времени. В попытках дать объективную характеристику материальной сложности мы ссылаемся на совокупность простых частей, из которых она состоит, сознательно упуская из вида то, что «простые» части также, в свою очередь, являются сложными. Скажем, если мы будем говорить об элементах организма, составляющих его сложность, то мы будем говорить об отдельных подсистемах организма, представленных его органами. Как подмечает Г. Ландау: «механизм состоит из механизмов; организм состоит, если

не из организмов, то все же из частных синтезов, в своем роде живущих активно. И потому синтез организма заключается в согласовании самостоятельности, самостоятельного бытия частей с частичным их бытием в целом» [4, с. 110].

Мы вынуждены признать, что эпитеты «простой» и «сложный» оказываются также обусловленными сознанием наблюдателя. Они сообщают нам не только об объективных свойствах объектов, но и о сложности нашего сознания в его стремлении к простоте. Как указывает Л. П. Киященко: «Разборка простого на сложное, осуществляющаяся на одной стороне мышления как ленты Мебиуса, сопровождается противоположным действием сборки сложного в простое – на другой. Вносит подвижность и неопределенность и в мысль, и в предмет» [5, с. 280]. К примеру, читая стихотворение, мы неизбежно обнаруживаем, что каждое последующее слово, с одной стороны, изменяет смысл предыдущего, а с другой стороны, предвосхищает последующее слово, оказывая существенное воздействие на конечный смысл.

Можно предположить, что понятие «сложность» (впрочем, как и понятие «простота») является эпифеноменом, отражающим нашу невозможность адекватно отразить в своем сознании объективную действительность в ее единстве и многообразии. Иначе говоря, сама сложность рассматривается как придаток к многообразию, зачастую выступая только в качестве предиката. Действительно, очень часто мы используем понятие «сложность» в переносном значении, обозначая с его помощью совершенно различные феномены, в которых просматривается некая неясная, но объективно присутствующая сущность. Трудность состоит в том, что эта скрытая сущность никогда не является собственно сложностью. Можно сказать, что сама сложность постоянно ускользает от исследователей, растворяясь то в совокупности связей, то в многообразии складывающихся отношений, то в плохо различимом нагромождении неясных подобий, спорадически всплывающих в нашем сознании.

Возможно ли, что сложность окружающего нас мира порождена особенностями нашего восприятия? Если вспомнить размышления Ф. Бекона о заблуждениях, порожденных нашим умом, то такое вполне возможно допустить: «Ум человека подобен неровному зеркалу, которое, примешивая к природе вещей свою природу, отражает вещи в искривленном и обезображенном виде» [6, с. 18].

Сознание человека представляет собой наиболее значимую нам сложную идеальную систему. Если бы трудности познания многообразия сложности были бы обусловлены только ее объективными характеристиками, то мы бы вполне могли рассчитывать на то, чтобы сложить более ясное представление о ее сущности. Субъективное переживание сложности лежит в основании множества феноменов нашего сознания. Как замечает В. И. Аршинов: «Сложность – в широком философском понимании может трактоваться как сознание или хотя бы как слабая форма его проявления» [7, с. 80].

Человеческий разум склонен видеть связи и отношения там, где их попросту нет. Человеческое сознание вполне способно в совокупности рядоположенных и не связанных друг с другом фрагментов действительности усматривать

целостные образования. К примеру, существует такой интересный феномен восприятия как «парейдолия» – склонность человеческого сознания наделять смыслами ту информацию, в которой их объективно нет. Стремление организовать хаос, упорядочивать в акте восприятия случайный разброс объективных деталей реального объекта напрямую связано с жизнью нашего сознания и с субъективным переживанием сложности. Несколько забегая вперед, отметим, что современная культура, по словам Ж. Бодрийера как никогда ранее «утрачивает живое ощущение жизни, реальное ощущение реальности» [8, с. 924].

Можно выделить ряд субъективных проявлений сложности. Полагаем, что самый простой тип субъективной сложности – это «сложность недоумения». Данный тип сложности возникает, когда человеческое сознание сталкивается с чем-то лишенным четких, ясных границ и очертаний. «Сложность недоумения» по своим свойствам схожа с понятием «хаоса» в древнегреческом смысле этого слова (не беспорядок, а скорее бесформенность). Другой смысловой оттенок данного типа сложности предполагает столкновение человеческого сознания с чем-то на первый взгляд составным, но не имеющим видимых частей. В результате человек вынужден самостоятельно привносить в действительность некое дополнительное качество, упорядочивающее действительность, снимая тем самым ее сложность через указание на «простое», но при этом всеобъемлющее качество (в качестве примера можно привести категорию «мана» или другие варианты безличных сил).

Второй тип субъективной сложности определяется когнитивным отношением к неизвестному. В духе классической рациональности неизвестное рассматривается как «еще непознанное». Положительная когнитивная эмоция, вызванная открывшейся познающему сознанию сложностью, называется удивлением. Вместе с тем неизвестное способно порождать не только удивление, но и своеобразный «когнитивных страх». Страх такого рода вызван невозможностью примирить действительность, с собственными представлениями о ней.

Одной из наиболее интересных форм субъективной сложности является «сложность симулякра». Современность заставляет человека существовать и действовать в условиях принципиально ограниченной рациональности. Можно сказать, что объективность в современной культуре становится одной из разновидностей воображаемого. В результате человек оказывается погружен в субъективную сложность, представленную «знаковой реальностью» (Б. Сمارт), «вербальной реальностью» (Р. Виллиамс), «гипер-реальностью» (Д. Лион) и т. д.

Антитетика простоты и сложности укоренена в человеческой культуре. Интересные выводы о трансформации представлений о сложности можно сделать, используя концепцию А. Г. Дугина, по мысли которого, развитие человека и общества в исторической перспективе предполагает последовательный переход от логоса к логике, от логики к логистике и от логистики к логеме [9, с. 509–510].

Логос представляет собой организующее начало, упорядочивающее первобытный хаос, снимающее сложность действительности через указание на всеобщую необходимость. По мере рационализации логос трансформирует-

ся в логику, которая мыслится основой мирового порядка. Предметом упорядочивания логики являются формы человеческого мышления. Формальная логика структурирует логос через известные логические законы, лишая его возможности снять противоречия между простотой и сложностью. В результате формулируются парадоксы, в которых отношения между простым и сложным приобретает характер апорий (к примеру, апории «Куча» и «Лысый») и антиномий.

Идея тождества бытия и мышления достигает своей кристаллизации в рамках диалектической логики Г. В. Ф. Гегеля, который в своих работах отмечает качественное различие между простым и сложным, живым и неживым, фиксируя существование определенной иерархии и логики развития, где каждый уровень взаимосвязан друг с другом. Как отмечает И. Пригожин, философия Г. В. Ф. Гегеля представляет собой отклик на проблемы сложности [10, с. 140].

Следующим этапом трансформации логоса становится переход от логики к логистике. Если логика универсальна, то логистика имеет узкую направленность. Можно сказать, что логистика – это логика управления сложностью. Цель логистики – это упорядочивание, оптимизация конкретных материальных потоков (финансовых, информационных, сервисных и т. д.) для достижения прагматического эффекта (чаще всего экономического). В рамках логистики всякая деятельность может рассматриваться как организующая или дезорганизующая, упрощающая или усложняющая. Это значит, что человеческую деятельность (техническую, общественную, познавательную, художественную и т. д.) можно рассматривать как опыт организации сложности, поиск простых вариантов сосуществования сложных систем.

Предметом упорядочивания для логистики является «логистический поток», который представляет собой объективно существующее, направленное движение самых разнообразных ресурсов (от материально-вещественных, до человеческих). Человек мыслится как объективная часть логистического потока. Простота в логистике – это наиболее оптимальный путь достижения целесообразности, будь то движения материальных потоков или движения человека к успеху. Как подмечает А. Г. Дугин: «Каждый человек в обществе логистики мыслится как менеджер, то есть индивидуальный носитель разума, сведенного к навыкам совершения логистических операций» [9, с. 510].

Пределом дробления логоса является «логема». Предметом упорядочивания для логемы становится тело (в том числе и его отдельные части), человеческая психика, отдельные ощущения, одежда, продукты питания, косметические средства, а также эмоции и переживания. По мысли А. Г. Дугина, «логема вступает в действие, когда целью становятся упорядочение отдельных импульсов и организация пространства, вплотную примыкающего к телу – снаружи и изнутри. Это забота о комфорте, здоровье, сытости, хорошем настроении и т. д. в отрыве от каких бы то ни было социальных целей, задач и обязательств» [9, с. 513].

Бытие современного человека атомизируется, распадается на множество отдельных, не связанных друг с другом переживаний. Сложность человеческого бытия оказывается многообразием его субъективных переживаний. Логе-

ма «растворяет» человека в повседневности. На уровне логемы субъективная сложность становится имманентным качеством человеческого бытия. По замечанию А. Г. Дугина, «логема патриархальна, и стремится навести порядок в хаосе потока ощущений, декодирует этот хаос, выстраивает из него порядок. Но в отличие от логоса (а также логики и логистики) этот порядок логемы имеет локальный и эмерджентный характер, развертывается в микропространстве и опирается не на социальное, но на индивидуальное» [9, с. 513].

В обществе «логосной» культуры историко-культурным субъектом является верующий, который снимает антиномии трансцендентного и имманентного, простого и сложного с помощью идеи Бога-Творца. Акт религиозной веры оказывается опытом сложности, опытом приобщения к тому, что не имеет частей. Фигура Бога-Творца представляет собой квинтэссенцию проблемы сложности в рамках христианского религиозного сознания. Бог как носитель всеобщей, универсальной закономерности оказывается непостижим, но при этом онтологически «прост». Необходимо отметить, что логоцентризм противоречит представлениям, сложившимся в рамках постмодернизма о действительности как о «симуляции», хаотической семантической и семиотической реальности. По мысли Ж. Бодрийяра, «логика симулякра: место божественного предопределения занимает столь же неотступное предшествующее моделирование» [11, с. 67].

На фоне десакрализации логоса возникает потребность найти прочную опору в бытии. В обществе, где «господствует» логика, историко-культурным субъектом является философ и ученый. Мы полагаем, что первый отклик на проблемы сложности совпадает с самим возникновением философии как специфической культуры мышления [12; 13]. Тем не менее как философ, так и ученый стремятся к «простой» истине, «ответы природы» записывают с использованием базовых принципов логики, что составляет основу простоты знания. При этом «упрощение» логических основ и сферы применимости философского и научного знания сопровождается ростом их синтаксической и семантической сложности. Постмодернизм также предлагает нам свою «логику» – логику «симулякра». Как полагает Ж. Бодрийяр, симулятивный образ «навязывает реальности свою имманентную эфемерную логику, эту аморальную логику по ту сторону добра и зла, истины и лжи, логику уничтожения собственного референта, логику поглощения значения» [11, с. 67].

В обществе, где «господствует» логистика, историко-культурным субъектом является менеджер. Опыт как поток организующих активностей (А. Богданов) составляет основу социального действия в рамках «логистической» культуры. Сложность действительности в данном случае определяется объективными условиями, подобными «невидимой руке рынка» А. Смита. Деятельность человека становится опытом самоорганизации на пути оптимизации деятельности и достижения эффективности. Всякий коллективный или же индивидуальный опыт оказывается опытом самоорганизации, обнаружения и преодоления сложного. В рамках постмодернизма даже производство становится сферой симиозиса, товары рассматриваются не как

носители меновой стоимости, а как носители стоимости знаковой.

В обществе, где «господствует» логема, субъектом является потребитель, консюмер. Консюмеризм оказывается «погоней» за простотой, которая «упакована» в настоящее и существует в форме отдельных переживаний. Идея потребления, локализованная в сфере человеческих желаний, связана с потребностью заглушить состояние хронической тревоги, порожденной избытком сложности. На этом фоне происходит трансформация ключевых социокультурных ценностей. Как справедливо отметил А. В. Петров: «Свобода трансформировалась из идеи в идеологию, призывающую к взаимопомощи и милосердию, при этом параллельно в массовом сознании господствует установка на атомизацию и необходимость достижения индивидуального благополучия» [14, с. 29].

Подводя итоги, отметим, что понятие «сложность» укоренено в современной культуре и заслуживает пристального внимания со стороны философии. Сложность пронизывает все сферы бытия человека. Проникая во все формы культуры, сложность оказывается то мерой всех вещей, то источником хронической тревоги, повышенной бдительности, с одной стороны, и ощущения полного бессилия – с другой. Нет ни одной сферы деятельности человека, в которой бы человек не сталкивался с объективной сложностью. Но наряду со сложностью объективной, существуют многообразные типы субъективной сложности: «сложность недоумения», «сложность удивления», «сложность симулякра» и т. д. Мы также обнаружили, что в историко-культурной перспективе имеет место трансформация представлений о сложности. Имманентное ощущение сложносоставного качества вещей сменяется образом «логоса» – всеобщего упорядочивающего начала. На уровне логоса человек ощущает присутствие всеобщей необходимости, на уровне логики – универсальных, безличных законов, причинно-следственных связей, на уровне логистики – правил самоорганизации. На уровне логемы объективную сложность вытесняет сложность субъективная. В результате человек оказывается погружен в субъективную сложность, порожденную симулякрами самого разного порядка, представленную «знаковой реальностью» (Б. Смарт), «вербальной реальностью» (Р. Виллиамс), «гипер-реальностью» (Д. Лион) и т. д.

1. Майнцер К. Вызовы сложности в XXI веке // Вопросы философии. 2010. № 10. С. 84–98.

2. Балакин Ю. В. Инварианты религиозного сознания. Из истории изучения. Проблема метода: монография. Омск: Изд-во ОмГУ, 2014. 240 с.

3. Валлон А. От действия к мысли. М.: Изд-во иностр. лит., 1956. 238 с.

4. Ландау Г. Антиномии органичности // Вопросы философии. 2011. № 3. С. 109–121.

5. Киященко Л. П. Простота сложности и сложность простоты (мерность различения) // Философия науки. Вып. 18. Философия науки в мире сложности. М.: ИФРАН, 2013. С. 278–292.

6. Бэкон Ф. Новый органон // Бэкон Ф. Сочинения: в 2 т. М., 1978. Т. 2. 345 с.

7. Аршинов В. И. Синергетика конвергирует со сложностью // Вопросы философии. 2011. № 4. С. 73–84.

8. Можейко М. А. Симуляция // Всемирная энциклопедия: Философия / глав. науч. ред. и сост. А. А. Грицианов. М.: АСТ; Минск: Харвест: Современный литератор, 2001. С. 924–925.

9. Дугин А. Г. Социология воображения. М.: Академический проект, 2010. 564 с.

10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

11. Бодрийяр Ж. Злой демон образов // Искусство кино. 1992. № 10. С. 64–70.

12. Ополев П. В. Метафизика сложности и сложного мышления // Омский научный вестник. 2014. № 1(125). С. 96–99.

13. Ополев П. В. В поисках философии сложности // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. №4 (14). С. 102–111.

14. Петров А. В. Маргинальность как проявление свободы мышления // Вестник Омского университета. 2012. № 3. С. 26–29.

© Ополев П. В., 2015

УДК 1:37

Л. Н. Яковенко
L. N. Iakovenko

AXIOS И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОЛЬЗА В КОНТЕКСТЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье сопоставляются духовные ценности высшего уровня и ценности практически ориентированного сознания применительно к образовательной практике. Анализируются истоки рассмотрения пользы как ведущей ценностной ориентации в образовании. Подчеркивается философская уникальность понятий «пайдейя», «парадигма» и их ведущая роль в формировании личности субъекта образовательного процесса. Особое внимание обращается на понимание образования как образовательной услуги, которая отражает потребности личности и общества. Утверждается, что разумное соотношение гуманистических ценностей и ценностей утилитарных является условием достижения целей, поставленных перед образованием.

Ключевые слова: ценности, образование, польза, прагматизм, утилитаризм, философия образования.

AXIOS AND PRACTICAL USE IN THE CONTEXT OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

The main objective of this article is to understand the essence of the spiritual values of the highest level and values of practical consciousness in educational practice. The sources of consideration of advantage as leading valuable orientation in education are analyzed. The author emphasizes the philosophical uniqueness of the concepts of "paideia", "paradigm" and their leading role in shaping the personality of the subject of the educational process. Education is understood as an educational service which reflects the needs of the individual and society. The point of view of domestic and foreign researchers on valuable orientations of education is shown. The author concludes that a reasonable relationship of humanistic and utilitarian values is a prerequisite for achieving the objectives of the society in education.

Keywords: values, education, utility, pragmatism, utilitarianism, philosophy of education.

В условиях индустриального (информационного) общества и усиления потребительской идеологии проблема духовности, формирования нравственных и социальных установок приобретает актуальное звучание. Решение глобальных проблем современности видится в развитии личности, ориентированной на духовные общечеловеческие ценности. Осмысление культурного и интеллектуального опыта рассматривается как условие формирования общественного сознания в гражданском обществе на основе консолидации его членов. Вместе с тем отсутствие ясной современной парадигмы воспитания подрастающего поколения вызывает к жизни неоднозначные подходы к пониманию целей, задач, форм и методов в системе образования и педагогической науке. Когда античная, а затем средневековая философия использовала понятие «парадигма» для обозначения характера взаимодействия духовного идеального и реального мироустройства, тому

послужила платоновская мысль о существовании в идеях прообразов вещей реальной действительности. Тезис о парадигме как образце и понимание идеи как парадигмы рассматривался позднее неоплатониками, и эта тенденция наблюдается также сегодня в рамках аксиологии и философии образования. Содержание парадигмы соотносится с понятием «пайдейя» как базовой универсальной ценности, с одной стороны, с другой – дополняется понятием «польза», практическим результатом в объективном и субъективном измерении.

Задачи реформирования высшего образования в рамках присоединения к Болонскому процессу рассматриваются как повод для снижения доли социально-гуманитарных наук в отечественном профессиональном обучении с целью подготовки специалиста, обладающего только нужными и полезными технико-экономическими знаниями для скорейшего достижения желаемого результата – отда-

чи в производственной сфере. Традиционное понимание образования как процесса и результата формирования гармонично развитой личности посредством передачи и усвоения культурного наследия предыдущих поколений в виде знаний, умений и ценностей постепенно уступает место трактовке образования как производственного процесса, образовательной услуги, обладающей потребительной стоимостью. Особенность образовательных услуг состоит в создании нематериального блага в интересах обучающегося и общества как результат образовательной деятельности в рамках стандартов и уровней, установленных государством в части воспитания, развития и формирования профессиональных навыков. Потребительная стоимость образовательной услуги видится в ее пользе и способности удовлетворения потребности субъекта образовательного процесса. Образование все чаще выступает как услуга и товар на рынке образовательных услуг, что вызывает обеспокоенность сторонников позиции академической высшей школы.

Существующее положение неразрывно связано с процессами становления отечественной философии образования в XXI в., основные характеристики которых могут быть представлены в следующих взаимно дополняющих друг друга аспектах. Во-первых, кризис системы образования и педагогического мышления, во-вторых, поиск идеалов и целей образования, отражающих развитие цивилизации в информационном обществе, в-третьих, процесс сближения разных направлений в философии образования, в-четвертых, потребность в разработке философских базовых концепций теории и практики обучения, воспитания и развития человека [1].

Установка на практическую пользу в формировании ценностной системы личности посредством образования известна еще с античности. Потребность в образовании в рамках афинской демократии вызвала к жизни просветительскую и преподавательскую деятельность софистов. При всей справедливости последующей критики этико-философских взглядов софистов, в том числе за рассмотрение обучения как образовательной платной услуги, безусловен вклад этих «учителей мудрости» как в развитие общего образования, так и такой современной учебной дисциплины, как риторика. Протагор признавал себя софистом и воспитателем людей и полагал, что каждый учитель должен гораздо больше заботиться о благонравии детей, чем об обучении ремеслу – грамоте, игре на кифаре или гимнастике. «Учители об этом и заботятся; когда дети усвоили буквы и могут понимать написанное, как до той поры понимали с голоса, они ставят перед ними творения хороших поэтов, чтобы те их читали, и заставляют детей заучивать их – а там много наставлений и поучительных рассказов, содержащих похвалы и прославления древних доблестных мужей, – и ребенок, соревнуясь, подражает этим мужам и стремится на них походить» [2, с. 435].

Протагор, обращаясь к практике и авторитетному мнению афинян, отстаивает тезис о возможности научения справедливости, рассудительности в домашнем быту и общественном, всему, что философ называет человеческой добродетелью и к чему все должны быть причастны. Называя мифом возможность научения добродетели, Протагор

делает снисхождение для молодых людей, не овладевших еще добродетелью в силу своей возрастной незрелости, и считает, что они еще не безнадежны [2, с. 434–435]. Практическую пользу своей деятельности Протагор видит во возвращении хороших граждан, умеющих управлять как общественными делами, так и собственными, «...стать всех сильнее и в поступках, и в речах, касающихся государства» [2, с. 428], «...иначе не бывать государствам» [2, с. 432].

Полемизируя с софистами в лице мудрейшего из них – Протагора, Платон устами Сократа отстаивает свою позицию в рассмотрении категорий блага и добродетели. Контраргументы Сократа не лишены основания применительно не только к античности, но и к сегодняшнему дню; философ утверждает, что покупку знания нельзя приравнять к приобретению съестных припасов: «...если ты знаешь, что здесь полезно, а что – нет, тогда тебе не опасно приобретать знания и у Протагора, и у кого бы то ни было другого; если же нет, то смотри, друг мой, как бы не проиграть самого для тебя дорогого». «Знания же нельзя унести в сосуде, а поневоле придется, уплатив цену, принять их в собственную душу и, научившись чему-нибудь, уйти либо с ущербом для себя, либо с пользой» [2, с. 423].

Мысль о рассмотрении пользы как аксиологического феномена, имеющего своей целью приуменьшение человеческих страданий и возрастание счастья побудила философов-утилитаристов Дж. Бентама, Дж. С. Милля, Г. Сиджвика к анализу универсалий «благо», «добродетель», «мораль» в применении к развитию индивида в социуме. Обладание совокупностью ценностей представлялось этими учеными как залог процветания общества [3]. Это был период развития капитализма с ростом промышленного производства и рабочего движения 1830–1840 гг. в Англии, сопровождаемого обострением межклассовых противоречий. Интенсивная индустриализация с полным вытеснением ремесел вела к расколу общества, нарастанию кризисных явлений в экономике и социальной политике на фоне систематически повторяющихся периодов тяжелой экономической депрессии. Англия в то время еще была крупнейшей колониальной державой. Возникновение утилитаризма как философского течения стало отражением общественно-исторических процессов и потребности, возможно, не вполне осознанной, в новых моральных ориентирах.

Дж. С. Милль в 1861 г. уточняет понимание своей этической доктрины, базирующейся на принципе пользы, и истолковывает моральные ценности и нормы поведения как плод векового нравственного опыта. Позднее в статье «Как сделать наши понятия ясными» (“How to make our ideas clear”, 1878) Ч. Пирс вводит в научный обиход американской философии кантовский термин «прагматизм», обозначая им результативное поле проведенных научных исследований. Позднее, не принимая последующее расширенное прочтение понятия, философ стал применять термин «практицизм». Несмотря на длительное рассмотрение в контексте онтологической и этической проблематики, ценности стали в полной мере предметом философской рефлексии в начале прошлого века. Фундаментальные исследования У. Джемса способствовали формированию

широкого контекста прагматизма в соединении с утилитаризмом Дж. С. Милля, включая все сферы общественной жизни. При этом У. Джемс заявляет об утопичности цельной этической системы; несоразмерность идеала и реальной действительности преодолевается предпочтительно за счет отказа от некоторых сторон идеала. Современный прагматизм сохранил общеполитическое значение с использованием фактора практики как методологической категории.

Сегодня можно наблюдать актуализацию бентамовского этического «принципа пользы», когда обучающиеся начинают рассматривать получаемые знания исключительно с точки зрения индивидуальных интересов и узко-практического применения, считая знания, не относящиеся непосредственно к содержанию профессиональной деятельности, излишними. Рядовая преподавательская практика демонстрирует немалое число сетований студентов на тему, зачем нужна культурология (основы религиоведения, психология, педагогика, политология...), не говоря уже о таких сложных дисциплинах, как логика и философия. Аргументы в пользу блага всестороннего развития личности на основах национальной и мировой культуры, формирования самостоятельного мышления о смысле и цели человеческого существования не всегда достигают сознания субъекта образовательных услуг. Введение суммы общекультурных и профессиональных компетенций может рассматриваться как попытка определения парадигмального содержания образования в условиях реформирования. С этой точки зрения компетентностный подход в образовании, с одной стороны, сужает сферу применения знаний, умений выпускника, с другой – показывает определенное направление движения, не ограничивая для мыслящей личности области дальнейшего развития. Выбор идей прагматизма и утилитаризма в качестве универсального образца в образовании не выглядит как правильное направление даже у сторонников активной интеграции в европейское образовательное пространство, осознающих значение традиций отечественного образования. Пайдейя – универсальная образованность и ценностная парадигма предстает как возможность формирования основ гуманистического мировоззрения [4].

В свете сегодняшнего реформирования российского профессионального образования и поисков общественно значимого содержания ценностной парадигмы актуальна проблематика соотношения универсального и специального образования. Какой подход является правильным: подготовка узкоспециализированного специалиста для определенной социально-экономической сферы или даже «под заказ» для определенного производителя, или следует давать широкое образование в единстве профессиональных и гуманитарных дисциплин? Разумный компромисс в сохранении традиций фундаментального образования, последовательной гуманитаризации, выявлении культурных и ценностных аспектов требований к профессиональной востребованности выпускника актуален [5].

Анализ исследований последних лет свидетельствует, что ценности современного образования толкуются весьма расширительно. В современной России государственное значение придается модернизации образования посредством информатизации, гуманизации, гуманитаризации.

В период перехода от индустриального общества к постиндустриальному, информационному значимы фундаментальность и профессионализм. Информация, знания, информационные технологии рассматриваются как ведущие социально-культурные ценности в органичном единстве с традиционными духовными максимумами, принятыми в обществе. Настало время, когда кардинальные ценности, по мнению Н. С. Розова, стали нуждаться в ригористической защите как составляющая основных жизненных и гражданских прав человека [6].

Обзор зарубежных исследований свидетельствует о поддержке универсального образования, базирующегося на гуманитарных общечеловеческих ценностях, ведущими европейскими учеными; в зарубежной философии образования весьма употребительны понятия «пайдейя», «гуманистические ценности» и «парадигма образования». Критерием ценности образования выступает профессиональная востребованность и факторы материальной заинтересованности, что повышает уверенность выпускников университетов и колледжей в завтрашнем дне [6]. Сожаление европейских исследователей и преподавателей высших профессиональных учреждений вызывает тот факт, что университеты часто оценивают по узкому критерию, ограниченному набору показателей, отражающих финансовую отдачу и влияние на экономический рост. Неверно игнорировать ту роль, которую играют университеты в укреплении толерантности в обществе, ставить во главу угла доходы университетского сектора. Имеет место противостояние универсального фундаментального образования и образования, преследующего узкопрофессиональные цели, где ценность полученного образования определяется преимущественно практической значимостью и потенциальным материальным вкладом выпускника в экономику страны. Ценность деятельности университетов в принесении максимальной пользы обществу; максимизация социальных ценностей, развитие межличностного доверия, социальная мобильность [7; 8].

Дискуссия о соотношении в философии образования духовных универсальных ценностей как основы формирования гуманистического мировоззрения человека и ценностей пользы еще далека от своего завершения. Вне всякого сомнения, польза как ценность практического сознания относительна в сравнении с вечными духовными ценностями культуры, этики, эстетики. Установление приоритета пользы в образовательной практике зарождает семья нравственных коллизий в отдаленной проекции.

1. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010. Т. 4. 736 с.

2. Платон Собрание сочинений: в 4 т. / общ. ред. А. Ф. Лосева и др. М.: Мысль, 1990. Т. 1. 862 с.

3. Подкатнова И. В. Британские философы-утилитаристы XIX века о ценностях // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2015. № 2(6). С. 23–26.

4. Яковенко Л. Н. Идеи ценностей образования в контексте развития западноевропейской философии // Научный альманах Центрального Черноземья. 2015. № 1. С. 72–74.

5. Федяев Д. М., Федяева Л. В. Проблема универсального в профессиональном образовании. М.: Флинта, 2011. 136 с.

6. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1998. 292 с.

7. Zehnpfennig B. Demokratie und (Un-)Bildung: Platon, Humboldt und der Bologna-Prozess // Synthesis Philosophica. 2010. No. 1. S. 121–130.

8. Shuster M. Nothing to know. Idealistic Studies . 2014. No. 44(1). P. 26–29.

© Яковенко Л. Н., 2015

ФИЛОЛОГИЯ



Акифи О. И.

Зарождение фантастики как жанра в русской литературе на примере творчества А. Ф. Вельмана

Астафьева И. А.

Педагогическая риторика: интерпретации содержания дисциплины и практика преподавания

Глотова Е. А., Кузьмина К. Н.

Образ матери в представлении современной молодежи (по данным свободного ассоциативного эксперимента)

Дьякова Т. А.

Фразеологическая репрезентация родильной обрядности (на материале украинских восточнослобожанских говоров)

Надозирная Т. В.

Снаф как метафора реальности в романе В. Пелевина «S.N.U.F.F.»

**ЗАРОЖДЕНИЕ ФАНТАСТИКИ КАК ЖАНРА
В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НА ПРИМЕРЕ
ТВОРЧЕСТВА А. Ф. ВЕЛЬТМАНА**

Статья раскрывает проблему формирования фантастического жанра в русской литературе. Освещена роль Вельтмана в этом важном для развития русской литературы процессе. Контекст эпохи представлен рядом авторов, что доказывает назревшую необходимость формирования жанра фантастики.

Ключевые слова: русская фантастика, Вельтман, утопия, фантастический роман.

**THE ORIGIN OF FANTASTIQUE AS
A GENRE IN THE RUSSIAN LITERATURE
THROUGH THE EXAMPLE OF
A. F. VELTMAN'S CREATIVE WORKS**

This article discusses the issue of the formation of the fantastique genre in the Russian literature. Veltman's role in this process which is important for the development of the Russian literature is revealed. The context of the epoch is represented by a number of the authors. It proves that there's a long-felt need for formation of the fantastique genre.

Keywords: Russian fantastique, Veltman, utopia, fantastique novel.

А. Ф. Вельтман является одним из основоположников создания и развития фантастической литературы в России. Создавая фантастические романы и повести, писатель использовал различные сюжетные перестановки, изображал среднее сословие, раскрывая тонкие психологические грани и причины тех или иных поступков, анализировал влияние среды на человека. Не случайно многие произведения Вельтмана считают предтечей творчества Достоевского. Это заметно в самом характере гротеска, стирании границ между реальным и фантастическим, глубоком раскрытии психологии героев. Однако если Достоевский все же был писателем-реалистом, то сам Вельтман часто называл себя сказочником. В первой половине XIX века он работал в фантастическом направлении и только потом, сохранив свои особенные черты творчества, продолжил работу в русле реализма.

Вельтман использовал фантастику с особой целью: глубже и основательнее передать сущность всего окружающего, позволить читателю проникнуть в суть бытия, касается ли это истории, окружающей действительности или собственного характера.

Начало XIX века знаменуется появлением вереницы исторических произведений: «Борис Годунов» (1826) и «Капитанская дочка» (1836) А. С. Пушкина, «Юрий Милославский» (1829) и «Аскольдова могила» (1833) М. Н. Загоскина, «Дмитрий Самозванец» (1830) и «Мазепа» (1834) Ф. В. Булгарина, а также произведения Н. В. Кукольника, К. П. Массальского, П. П. Свиньина и др. Эти факты демонстрируют назревшую необходимость эпохи в познании истории, поиске в прошедшем причин того, что происходит в настоящем. Каждый из авторов выбирал не только жанровую реализацию исторических произведений, но и способ подачи материала. Вельтман изображает прошедшее при помощи фантастики.

Одними из первых произведений, которые так или иначе могут быть отнесены к фантастическим, являются романы «Кощей бессмертный, былина старого времени» (1833) и «Светославич, вражий питомец. Диво времен Красного Солнца Владимира» (1835), действие которых развивается в Древней Руси. Эти произведения принято считать исто-

рическими (или фольклорно-историческими), однако такой подход порождает и ряд сомнений.

Так, исследователь А. В. Чернов сомневается в историчности романа «Кощей бессмертный», говоря о том, что его проблематика «явно не совпадает с проблематикой романов исторических. Она обращена полемически прежде всего к современности» [1, с. 114]. Следовательно, сама поставленная задача требует от автора поиска новых решений в жанровом воплощении, и Вельтман находит способ для того, чтобы, изображая прошлое, обратиться к настоящему и положить начало будущему. Этим способом явилось использование фантастики, а именно фантастика фольклорно-сказочная.

Исследователь Е. М. Неелов [2] отмечает, что научная фантастика непременно вырастает из фольклорно-сказочной традиции. В указанных романах еще рано говорить о научной фантастике, но уже нельзя говорить о них как об исключительно исторических произведениях. В историческом произведении герой должен быть включен в государственное единство – мир является государством, определяется рядом социальных условий и ролей. В фантастических (и сказочных) произведениях мир – это природа, существует единство человека и природы. В романах «Кощей бессмертный» и «Светославич, вражий питомец» можно наблюдать именно это. Все основные события происходят на фоне природы: Светославич живет в лесу, где и находит его дедушка Мокош, Волх ждет братьев тоже в лесу, и явления природы говорят ему об обмане и дают силу отомстить.

В данных романах активно действуют персонажи, не относящиеся к миру реальному, что также не может в полной мере соответствовать жанровой классификации исторического произведения. В рассматриваемых произведениях действуют Нелегкий, Кощей Бессмертный, кикимора, упыри, русалки и другая нечисть. Их действие в романе во многом определено стремлением писателей-романтиков выйти за грань традиционного понимания мира и происходящих событий. Как отмечает Р. Н. Поддубная, «романтики творили свою "новую мифологию"...» [3, с. 57]. Используя inferнальных героев, сталкивая два мира и основываясь на исторических событиях, Вельтман создавал новый жанр в контексте создания романтиками своей мифологии.

Таким образом, фантастика в первых романах Вельтмана давала ему возможность сопоставить взаимодействие человека с государством и взаимодействие человека с природой, своеобразно столкнуть историческое и фольклорно-фантастическое. В этих произведениях за основу берется очень давний исторический процесс – становление государственности, для которого проблема самосознания человека является крайне актуальной. Фантастическое становится для Вельтмана эффективно действующим способом показать всю сложность формирования человека, его действия в обществе.

Пытаясь решить проблемы социальной отчужденности и противоречия человеческой сущности, Вельтман опирается на философию природы Ф. Шеллинга, религиозные концепции древности и славянский фольклор. Народная фантастика становится своеобразной концентрацией всего этого для воплощения замысла автора, для выражения его идеи. Эти романы еще не являются научной фантастикой, где человек снова приближается к природе, это только зарождение фантастического жанра. Перемена веры на Руси стала одной из причин социального раскола, как и любые крупные перемены в жизни государства. В таких случаях человеку очень трудно осознать себя, свои внутренние процессы, которые теперь должны истолковываться иначе, чем раньше. Объяснить явления природы, несчастья, случающиеся с кем-либо, можно было разгулом нечистой силы. Попросить защиты – у определенного бога, которому приносились дары, плата за защиту. Поверить в единого Бога было сложно, именно этот переход и отмечает Вельтман, перелом в людском и государственном сознании. Легче это воспринимается с использованием фольклорной фантастики. Глубинные психологические процессы переосмысления действительности, образа жизни освещены через потусторонний мир.

«Этот кумир одними назывался *Бел-бог*, иными *Перун*, другими *Тор* или *Чор*, и стоял он в кумирне под *небом*, или *Ваал-даком*.

Таким образом, наставляя людей злу и неправде, *Нечистая сила* жила на *бережище* припеваючи и воображая, что «нет конца ее силе, аки миру». Но отторгся камень от горы, без рук, ударил в кумира, и стер скудель, железо, медь, злато и серебро в прах, а ветер развеял его.

Пришел учитель *Святого слова* поведать истину Русским людям. Русские люди не верили словам, хотели чудес.

– Изгони, – говорили, – Белобожича с его высокого холма!

– Изгону, – отвечал он и с крестом в руках поднялся на высокий холм, водрузил на нем крест.

Зарычала *Нечистая сила*, угомонилась, и полк ее отступил с священного холма, выше по Днепру, на крутой берег, в рощу, лежащую близ Княжеского заветного луга и Княжеских лесов; а чтоб *Омуту* и ведьмам иметь свободу ходить по Днепру, то *Нечистая сила*, отклоняя реку от холма, прососала новое русло, которое люди и назвали *Черторырею*» [4, с. 258] (курсив – А. Ф. Вельтмана).

Можно смело утверждать, что Вельтман очень тонко понимал проблему самосознания личности и влияния на нее не только социального мира, но и религии, природы и мифического опыта прошлого, поэтому в романах «Кощей бессмертный» и «Светославич, вражий питомец» им использовалась фантастика. Это усложняло жанровую

классификацию данных романов для литературоведов, однако являлось очень актуальным способом выражения идеи произведения для читателей.

После романов «Кощей бессмертный» и «Светославич, вражий питомец» Вельтман обращается к дальнейшей истории и создает роман «Александр Филиппович Македонский. Предки Калимероса» (1836). Данное произведение Вельтмана явилось первым в России научно-фантастическим произведением оригинального жанра. В этом романе автор впервые применил распространенный в дальнейшем прием «путешествия во времени», использованный потом многими беллетристами XX в.

На фантастическом животном гиппогрифе рассказчик отправляется в прошлое. Он хочет выяснить, насколько люди античности отличались от его современников по поведению, образу жизни и характеру, что делало их великими полководцами, вершителями судеб целых народов. Калимерос – буквальный греческий перевод фамилии Бонапарт (заметим, что в творчестве Вельтмана используемые имена и фамилии не случайны, все имеет свое скрытое значение). Путешественник во времени хочет изучить и понять ход истории. Он путешествует по Греции, похищает Пифию, но, встретив благородного Калимероса, похожего на виденный рассказчиком бюст Александра Великого, решает отправиться в прошлое. Для этого он перемещается в лагерь царя Филиппа, отца Александра Македонского.

Путешествия во времени являются одним из характерных черт фантастичности произведения. Устремленность в другую эпоху является выражением желания осознания причин современных действий. Фантастика здесь решает такие задачи, как возможность продемонстрировать неизбежный круговорот в социальном строе, а также временную неизменность человеческих пороков и заблуждений. Таким образом, фантастика используется Вельтманом для объяснения реальности, современной для него действительности: как ее социальных черт, так и психологических особенностей современников. «Александр Филиппович Македонский. Предки Калимероса» явился третьим романом Вельтмана, где он обращается к прошлому и использует при этом фантастику, но первым романом, который единодушно признается исследователями научно-фантастическим произведением.

Использование фантастики в романах, обращающихся к исторической теме, было особенностью творчества Вельтмана. Фольклорная фантастика позволяла ему раскрыть те проблемы, которые интересовали писателя и его современников, но для которых не имелось каких-либо документальных подтверждений. Так, сложно объяснить некоторые поступки русского князя чем-то, кроме как наличием у него двойника, воспитанника нечистой силы. Фантастика, таким образом, имела своеобразное политическое значение в русской литературе. Это отмечает и В. А. Ревич: «Стоит, однако, обратить внимание, что с первых своих шагов фантастика понадобилась для воплощения политических взглядов и нанесения сатирических ударов» [5, с. 15]. Надо отметить, что Вельтман умело использовал эту возможность фантастики в литературе, он очень тонко иронизирует над некоторыми государственными оплошностями, шутит над социальным укладом, воспитанием, семейными ценностями среднего сословия.

В 1833 г. публикуется три тома с подзаголовком «Рукописи Мартына Задека» – под названием «МММCDXLVIII год». Это еще один вид фантастического произведения, роман-утопия, рассказывающий о жизни через полторы тысячи лет, в 3448 году. Данное произведение явилось одним из первых в России социально-утопических произведений, что демонстрирует нам непрерывное стремление Вельтмана к освоению нового.

Уже само предисловие романа является своеобразной мистификацией: читатель узнает, что писатель якобы нашел книгу, в которой рассказывается о государстве Босфорания, расположенном на Балканском полуострове. Вельтман как бы «отказывается» от авторства данного произведения. Создается ореол таинственности и изначального колебания уверенности читателя: правда ли все, что там написано, возможно ли, что это подлинная рукопись, чудесным образом оказавшаяся в современном читателю времени? О. Н. Щалпегин, рассуждая в своем исследовании о романах Вельтмана, отмечает: «Мистификация используется Вельтманом в качестве своеобразного экзаменационного теста, выявляющего такое качество читателя, как гибкость восприятия, способность не поддаваться искушению слепо доверяться поверхности текста» [6, с. 33]. Используя подобную мистификацию и, в общем, фантастику, автор пытается научить читателя получать информацию не только из увиденного слова, но и уметь проникать глубже, понимать то, что находится за гранью очевидного.

В романе «МММCDXLVIII год» страной Босфоранией правит справедливый Иоанн, отдающий все свои силы и время заботе о народном благополучии. Законодательным органом является Верховный Совет. Его указы направлены на развитие просвещения, науки, культуры. В романе рисуются картины социального и технического прогресса: народные гуляния и собрания, яркое освещение зданий и приборы-автоматы, экспедиции к Южному полюсу. Фантастическое путешествие в будущее позволяет Вельтману раскрыть тему нравственных и умственных поисков человечества, которые, по мысли автора, проходят по одному и тому же пути независимо от времени, что должно было навести читателя на мысль о необходимости самопознания с целью возможности построения лучшего будущего.

Надо отметить, что желание изобразить будущее, описать научно-технический прогресс было выражено и В. Ф. Одоевским в утопии «4338-й год». В этом научно-фантастическом романе мы так же, как и в произведении Вельтмана, видим традиционные атрибуты фантастики (отметим, уже именно научной фантастики): специальные теплохранилища, регулирующие климат, гальваностаты, электроходы и многое другое, но не это является основным. Важным для Одоевского также становится социальная сторона жизни в будущем. Можно отметить даже своеобразную переключку в названиях этих романов: 3448 год у Вельтмана и 4338 год у Одоевского.

Исследователь Ю. Никуличев отмечает, что устремленность писателей в будущее становится толчком к появлению фантастики [7]. Когда возникает желание показать то, что ждет человечество в очень далеком будущем, тогда в литературе получает распространение фантастика. Вельтман осознает необходимость постепенного развития общества, поэтому в своем раннем творчестве он обращается к прошлому, ибо для построения благополучного будущего необходимо разобраться в ошибках прошлого. Нельзя искусственно создать что-то новое. Именно поэтому и у Вельтмана, и у Одоевского описываемое будущее невероятно далеко, чтобы все изображаемое могло произойти естественным порядком.

Во времена Вельтмана известны были попытки «насадить» желаемое будущее. Молодой Петрашевский воздвиг в своем селе огромную храмину, желая поселить там крестьян, живших в округе в полуразвалившихся домах, с той целью, чтобы крестьяне наконец получили возможность проявить свой «исконный коммунистический инстинкт». Но опыт не удался, поскольку те же мужики и сожгли храмину. Желаемое будущее может возникнуть только при постепенном разумном осмыслении государственности и социального уклада, наук и воспитания. Используя фантастику в описании прошлого и будущего, Вельтман дает читателю возможность рассмотреть множество вопросов не с точки зрения сложной философии, где зачастую сразу даны все ответы, а с фантастической точки зрения, которая позволяет глубже понять саму суть вопроса.

1. Чернов А. В. О романе А. Ф. Вельтмана «Кощей Бесмертный» // Русская литература. 1987. № 2. С. 103–115.
2. Неелов Е. М. Волшебные-сказочные корни научной фантастики // Сборник Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. 198 с.
3. Поддубная Р. Н. Музыка и фантастика в русской литературе XIX века: Развитие сквозных мотивов // Русская литература. 1997. № 1. С. 48–65.
4. Вельтман А. Ф. Романы М.: Современник, 1985. 524 с.
5. Ревич В. А. Не быль, но и не выдумка. М.: Знание, 1979. 64 с.
6. Щалпегин О. Н. Своеобразии художественного мира романов А. Ф. Вельтмана: дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 226 с.
7. Никуличев Ю. Между прошлым и будущим // В мире фантастики: сб. литературно-критических статей и очерков. М.: Молодая гвардия, 1989. С. 194–203.

© Акифи О. И., 2015

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РИТОРИКА: ИНТЕРПРЕТАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

В статье рассматривается содержание дисциплины «Педагогическая риторика», которая является обязательной в подготовке будущих учителей. Представлен обзор существующих трактовок педагогической риторики, анализ содержательного наполнения речевой подготовки учителя в наиболее распространенных программах. Отражен опыт преподавания педагогической риторики в ОмГПУ, представлена возможная модель программы дисциплины.

Ключевые слова: риторика, педагогическая риторика, культура речи, коммуникативная компетентность, эффективная профессиональная речь, речевое поведение учителя.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) 2011 г. по направлению «Образование и педагогика» в учебных планах подготовки бакалавров (срок обучения 5 лет) в базовой части гуманитарного, социального и экономического цикла появилась обязательная дисциплина «Педагогическая риторика». Дисциплина эта заменила ранее существующую в педагогическом образовании культуру речи (или русский язык и культуру речи). Считается, что риторика в России начала возрождаться во второй половине XX столетия, и объясняется это тем, что общество осознало необходимость не только в знаниях о языке, но и в умениях пользоваться языком. И если когда-то русская словесность вытеснила риторику, дав возможность развиться культуре речи и стилистике (риторика была исключена из школьного и вузовского курсов в 1920-е гг.), то сейчас мы наблюдаем обратный процесс «риторизации» образования.

Обзор существующей литературы (программы, учебные пособия, научные статьи с обоснованием содержания дисциплины), наряду с единодушным признанием актуальности педагогической риторики в образовании будущего педагога, показывает некоторую разницу в интерпретациях ее содержания.

Чаще всего педагогическая риторика преподносится как новая в отечественном образовании профессионально-ориентированная учебная дисциплина, выделившаяся в результате развития общей риторики, – одна из частных риторик, в центре которой – речевое поведение педагога. А в понимании речевой деятельности учителя акценты могут смещаться то преимущественно на педагогику, то на риторику. Например, есть попытка И. Кузнецова рассмотреть педагогическую риторику в контексте общепедагогической подготовки в одном ряду с такими разделами учебника по педагогике, как «Проблемное обучение», «Процесс воспитания», «Педагогическое мастерство» [1]. В. Н. Диденко акцентирует внимание на том, что педагогическое общение должно обеспечивать «результативность совместной

PEDAGOGICAL RHETORIC: INTERPRETATIONS OF SUBJECT CONTENT AND ASPECTS OF TRAINING PRACTICE

This article reviews the course description of pedagogical rhetoric, which is a compulsory subject for training future teachers. The author surveys current interpretations of pedagogical rhetoric, analyses the content of teacher's verbal education in the most popular programs. The experience of teaching pedagogical rhetoric in OGPU is described in the article. The author presents practicable model of discipline's educational program.

Keywords: rhetoric, pedagogical rhetoric, speech culture, communicative competence, effective professional speech, teacher's language behavior.

деятельности его участников» [2, с. 22], автора привлекает «идея возможного выстраивания педагогического общения через реализацию гармонизирующего педагогического диалога» и особенности такого диалога рассматриваются прежде всего с позиций педагогики. Такое пристальное внимание педагогики к риторике можно объяснить гуманитаризацией современной педагогики. «В педагогическом знании происходит становление гуманитарной парадигмы, чем обусловлено усиление внимания к исследовательским стратегиям гуманитаристики, ориентирующимся на интерпретативную практику, т. е. на понимание и объяснение» [3, с. 105]. В связи с этим педагогическая риторика может пониматься как один из разделов активно развивающейся «дидактики деятельности преподавателя, рассматривающей специфику его деятельности в новых условиях» [3, с. 106]. С этих позиций становится понятным активное использование педагогикой категорий *дискурс, понимание, интерпретация, диалог, знак, смысл, (образовательное) событие-ситуация*, что можно также считать проявлением междисциплинарных связей педагогики с лингвистикой и философией.

В основном же педагогическая риторика рассматривается как речеведческая дисциплина. Так, авторы учебника «Педагогическая риторика» под редакцией Н. Д. Десяевой трактуют дисциплину «как науку об особенностях речевой коммуникации в процессе образования и воспитания» [4, с. 3]. Учебный курс педагогической риторики авторы связывают с группой наук о речи, призванных формировать коммуникативную компетентность будущего учителя. «Это область знаний о закономерностях создания и условиях эффективности профессиональной публичной речи педагога. Основная цель педагогической риторики – формирование и развитие языковой личности будущего учителя, осознанно владеющего средствами педагогической коммуникации...» [4, с. 4]. Учебник отличается оптимальным сочетанием теоретических положений и практических заданий, большое внимание уделяется коммуникативным ситуациям,

возникающим в педагогическом общении, а также речевым жанрам, наиболее распространенным в ситуации обучения. Достоинством учебника, на наш взгляд, можно считать разделы, посвященные общериторическим знаниям, – о коммуникативной ситуации и о риторическом каноне, преподнесенные с точки зрения педагогической коммуникации.

Другой авторский коллектив учебника по риторике для педагогических вузов под редакцией Н. А. Ипполитовой [5] (учебник издавался и в другой версии – Педагогическая риторика в вопросах и ответах. М.: МПГУ, 2011. 254 с.) успех формирования коммуникативной компетентности будущего педагога связывают с наличием в обучении профессиональному общению единой концепции. Основой такой концепции авторы считают «риторический подход, ориентированный на поиски, теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения эффективной, успешной, результативной профессиональной речью». «На базе категорий, законов и принципов общей риторики может быть создана модель профессиональной речевой подготовки будущих специалистов в рамках частной – педагогической – риторики» [5, с. 4]. В таком «профессионально-ориентированном курсе риторики», в интерпретации авторского коллектива, сформированная коммуникативная компетентность проявляется в овладении риторическими знаниями «о сути, правилах и нормах общения, требованиях к речевому поведению в различных коммуникативных ситуациях», и особенно в ситуациях профессионального общения, в овладении «умением решать коммуникативные и речевые задачи в конкретной ситуации общения», в овладении «опытом анализа и создании профессионально-значимых типов высказываний». Концепция ориентирована на развитие творчески активной речевой личности, способной решать коммуникативные и речевые задачи в новых, постоянно меняющихся условиях. В учебнике излагаются теоретические вопросы педагогической риторики, причем риторические знания преподносятся с явным уклоном в педагогическую деятельность вообще. Практические вопросы решаются через предлагаемые читателю педагогические задачи, призванные осознать изучаемые понятия и факты. На наш взгляд, в практике преподавания учебник можно использовать в сочетании с другими пособиями, усиливающими лингвистическую составляющую риторического знания.

И. В. Вяткина, Э. Р. Хайруллина трактуют педагогическую риторику как «интегративную научную дисциплину, расширяющую коммуникативное пространство учителя-предметника». «Курс “Педагогическая риторика” должен рассматриваться как дисциплина, призванная не только развивать умения устной и письменной речи, но и обучать навыкам межличностного диалогического общения, т. е. основам коммуникации, а именно отчего зависит эффективность общения учителя, каковы функции его общения, как улучшить навыки общения» [6, с. 256].

По мнению Л. Туминой, современный курс педагогической риторики – «это курс лингвистики речи» [7, с. 71], учитывающий достижения лингвистики текста, психологии восприятия и порождения речи, теории общения и других смежных наук. Тем не менее «это самостоятельный учебный предмет, у которого свои задачи – обучение умелой, искусной,

а точнее – эффективной профессиональной речи» [7, с. 71]. Заслуживает внимания интерпретация объекта, предмета и целей педагогической риторики Л. Н. Горобец. По мнению автора, основная цель дисциплины – «формирование коммуникативно-развитой языковой личности элитарного типа, осознанно и гибко владеющей искусством объяснения, убеждения, влияния, способной к результативным выступлениям в различных видах и жанрах, для управления познавательной деятельностью учащихся» [8, с. 139]. Л. Н. Горобец предлагает выделять *общую педагогическую риторику*, которая подчинена основным законам общей риторики, и *частную педагогическую риторику*, объектом которой является «процесс формирования *риторической культуры учителя конкретной специальности*. Ее цель – становление учителя математики / биологии / истории как ратора». Автор убежден, что «педагогическая риторика входит в систему дисциплин речеведческого цикла: 1) «Русский язык и культура речи» (I–II курс); 2) «Практическая стилистика» (может являться разделом в предыдущем курсе); 3) «Педагогическая риторика» (III курс, 6 семестр или IV курс) и является необходимым звеном единого модуля «Методическая культура учителя-нефилолога», так как объединяет профессиональное коммуникативное пространство» [8, с. 143]. Такую идеальную (хотя, бесспорно, полезную) модель речевой подготовки учителя-нефилолога вряд ли можно реализовать на практике в современных условиях, когда преподаватели профильных дисциплин озадачены уменьшением их объемов.

Если же посмотреть на содержательное наполнение существующих программ, учебно-методических комплексов, учебников, то можно убедиться в том, что без лингвистических и сугубо риторических понятий преподавать педагогическую риторику невозможно. Различные варианты программ объединяют ключевые разделы. Обязательным, например, является раздел, посвященный речевой деятельности, ее видам (говорение, слушание, чтение, письмо); речевой (коммуникативной) ситуации, условиям эффективного общения, речевым жанрам. В различных вариациях присутствуют понятия культуры речи, языковой личности (это мы видим и в изложенных выше трактовках педагогической риторики). Современное понимание культуры речи невозможно без рассмотрения ее нормативного, коммуникативного, этического аспектов. Профессиональная подготовка учителя предполагает обучение ораторскому мастерству, публичному выступлению, а значит, уделяется внимание общим законам риторики: наполнению текста (высказывания) содержанием, правилам композиции и словесного оформления. Словесное оформление высказывания тесно связано со знанием языковых норм, в том числе и стилистических, с возможностями экспрессивных средств языкового выражения. Стремление научить бесконфликтному общению объясняет включение такого раздела, как «Мастерство полемики» (стратегии и тактики спора).

Объективный взгляд на содержание современной педагогической риторики как дисциплины в вузовском обучении заставляет усомниться в ее декларируемой *новизне* (именно содержательной новизне). Все ключевые темы нашли отражение в достаточно разработанных курсах культуры речи и общей риторики. Мысль об эффективном, оптималь-

ном общении, предполагающем не только правильную речь, но и речь искусную, умелую, не нова в русской лингвистике. Она принадлежит известному исследователю культуры языка Г. О. Винокуру. Современная концепция культуры речи, учитывающая новые знания в области речевой коммуникации, уделяющая большое внимание коммуникативно-прагматическому аспекту, изложена еще Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяевым [9].

Если одной из главных целей в речевой подготовке будущего педагога считать формирование умения строить вою речь исходя из конкретной речевой ситуации, то стоит ли ограничивать его речевую деятельность только профессиональной сферой? Любой учитель должен быть хорошим ритором, владеть культурой речи, быть образцом речевого поведения (эти положения активно используют разные авторы, их можно считать «общими местами», с которыми не спорят). Но эти задачи способны решать такие дисциплины, как «культура речи» и «общая риторика». Если научить общим закономерностям, то частные задачи (профессионального общения) решаются гораздо легче. Да, в педагогической риторике общие законы успешной коммуникации подаются через призму педагогической деятельности. Но тогда, может быть, речь можно вести не о новой дисциплине, а об отборе материала в обучении (о чем, естественно, задумывается и что делает каждый квалифицированный преподаватель)? Кроме того, в культуре речи и общей риторике гораздо больше возможностей обсуждать с будущими учителями общечеловеческие и общекультурные ценности. Есть и другая сторона: в профессиональной подготовке будущего учителя предусмотрены такие дисциплины, как «психология», «педагогика», «методика обучения предметам». Здесь междисциплинарные связи с педагогической риторикой явные, и не всегда есть четкая граница в перечне проблем. Когда же в обучении будущего учителя главной речевой ситуацией становится ситуация урока (а именно этим «грешат» некоторые учебники и программы), не способствуем ли мы подготовке деформированного специалиста, образ которого известен по афоризму Козьмы Пруtkова? Откуда такое усердие в педагогическом вузе все сделать «педагогическим» – риторика педагогическая (а дальше и математика, география, биология – тоже педагогические)? Кстати, в ФГОС 2009 г. (бакалавриат со сроком обучения 4 года) стоит дисциплина «Культура речи»; в стандартах для некоторых гуманитарных, социальных и других наук осталась дисциплина «Русский язык и культура речи» или «Культура речи». То есть введением педагогической риторики в ФГОС 2011 г. явно подчеркивается «особость» педагогического образования.

Эти «крамольные» мысли «спровоцированы» реальным состоянием дел. Например, в Омском государственном педагогическом университете педагогическая риторика включена в учебные планы подготовки бакалавров в основном на 1 курсе (первый семестр, объем 2 зачетных единицы). На нефилологических факультетах кроме педагогической риторики никаких других речеведческих дисциплин не предусмотрено (все понимают обстановку с объемом часов для профильных дисциплин). Преподавателю педагогической риторики при наполнении дисциплины содержанием приходится учитывать не только ее

небольшой объем, но и определенную специфику образовательной ситуации.

Во-первых, перед нами первокурсник, как правило, вчерашний школьник, только что сдавший ЕГЭ по обязательному школьному предмету «русский язык». Экзамен этот, кстати, оценивает языковую и коммуникативную компетентность выпускника школы. У некоторых первокурсников есть иллюзия, что они знают про русский язык и риторику все, ведь они недавно писали сочинение, выполняли часть «С» – составляли текст, формулировали проблему, тезис, подбирали аргументы. К тому же в некоторых школах преподаются элективные курсы по риторике. Но специалистам известно, что очень многие выпускники справляются с частью «С» на очень «среднем» уровне. Во-вторых, первокурсник практически не знаком с педагогикой, психологией, методикой обучения, а о профессии учителя судит исключительно по «жизненному опыту». В-третьих, современный студент – это молодой человек, ориентированный на «компьютерное», а не на живое общение (во всяком случае, с живым общением у многих трудности). Добавим к этому, что первый курс – это период адаптации к вузовской жизни, когда многим надо «научиться учиться».

Обратим внимание и на то, каких компетенций требует стандарт. Это общекультурные компетенции: (ОК-6) – способность логически верно выстраивать устную и письменную речь; (ОК-16) – способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики; а также общепрофессиональные компетенции: (ОПК-3) – владение *основами* речевой профессиональной культуры; (ОПК-5) – способность к подготовке и редактированию текстов *профессионального* и *социально значимого* содержания.

Следовательно, в этой ситуации содержание дисциплины надо отобрать таким образом, чтобы обратиться в первую очередь к главным вопросам риторики, оттолкнуться от общих закономерностей построения речи (а это опять-таки основы общей риторики и культуры речи). Поэтому в ОмГПУ в учебной программе дисциплины «Педагогическая риторика» предусмотрены три основных раздела: риторика и речевое поведение человека, культура речи как необходимое условие эффективного общения учителя, мастерство публичного выступления.

В разделе «Риторика и речевое поведение человека» изучаются основные понятия риторики и речевой деятельности: риторика как теория и практика эффективного, целесообразного, гармонизирующего общения; педагогическая риторика как разновидность частной риторики; общие закономерности речевого поведения в процессе общения, речевая ситуация, речевая деятельность, эффективная коммуникация, педагогическое общение.

Раздел «Культура речи как необходимое условие эффективного общения учителя» ориентирован на дальнейшее развитие языковых и коммуникативных компетенций. Его основное содержание: литературный язык и нелитературные варианты языка; языковые, коммуникативные, этические нормы речевой деятельности; типология языковых норм; кодификация в языке (нормативные словари и справочники), речевые ошибки; учитель как языковая личность.

Раздел «Мастерство публичного выступления» предполагает развитие навыков публичной речи: принципы и приемы

подготовки публичной речи, поведение оратора в аудитории, основные виды аргументов и структура доказательства.

По сути изложенный подход является общериторическим, что не мешает придерживаться требований стандарта. Для этого достаточно в процессе преподавания сделать уместные акценты на будущую профессиональную деятельность, подобрать задания и упражнения, способствующие формированию профессиональной речи, рассматривать речевые ситуации, которые первокурсник может осмыслить. Так, например, вполне логично познакомить студентов с понятиями речевой деятельности и коммуникативной ситуации вообще, а потом осмыслить специфику коммуникативной деятельности учителя. Нам представляется достаточно важным раздел, посвященный вопросам культуры речи, поскольку материал о языковой норме, преподнесенный в нужном ключе, позволяет через язык и речь влиять на мировоззрение студента, на переосмысление им понятия *культура*, влияет на формирование способности уважать родной язык, уважать другого человека. В плане развития общеучебных навыков (а дальше – культуры труда) не менее важной является организация лексикографической работы при освоении дисциплины. Школьным учителям и вузовским преподавателям известна роль Википедии в освоении учащимися интернет-пространства. Исследователи этого явления отмечают: «“Народная” лексикография сегодня не только вступает в конкурентные отношения с научной, более того, “свободная энциклопедия” и (в меньшей степени) ее дочерний проект Викисловарь становятся для значительной части населения безальтернативным источником лексикографических сведений» [10]. Показать студенту такую альтернативу, научить пользоваться лингвистическими словарями – одна из задач в преподавании педагогической риторики, которая вполне укладывается в более широкую задачу формирования навыков работы с информационными ресурсами.

Опыт преподавания педагогической риторики показывает (в ОмГПУ дисциплина на некоторых нефилологических факультетах ведется с 2012 г.), какие темы и проблемы становятся наиболее «востребованными» студентами, на что они откликаются наиболее живо, какие знания кажутся им действительно новыми и интересными. Так, теоретически новыми для студентов-первокурсников являются знания о речевой деятельности и ситуации общения. Осознать специфику коммуникативной ситуации в педагогической деятельности помогает анализ различных ситуаций общения: оказывается, что «троллинг» в интернет-пространстве – это тоже коммуникация с определенными намерениями, целями, мотивами и содержанием, и при таком сопоставлении осознание специфики речевых ситуаций в деятельности учителя происходит достаточно эффективно. Живой отклик получают темы, посвященные культуре речи и языковой норме: в чем-то трудные, в чем-то спорные, но всегда воспринимаемые, по данным анкетирования студентов, как «нужные и полезные» для будущего учителя. Актуализацию знаний о бесконфликтном общении, практические навыки ведения дискуссии обеспечивают занятия – коммуникативные тренинги, примером такого тренинга является диспут на заданную тему. Занятия такого рода всегда воспринимаются студентами положительно и дают понять, что

мастерство приобретается упорными упражнениями. Самыми трудными для первокурсников, по-прежнему, являются задания, ориентированные на создание собственного текста. Нелюбовь к школьному сочинению и отсутствие активной практики в сочетании с готовыми текстами, предоставляемыми Интернетом, дают о себе знать очень наглядно. Тем не менее некоторое преодоление ситуации возможно через расширение представлений и риторическом каноне, через углубление знаний о типологии аргументов, о законах композиции. Знакомство студентов с риторическим каноном, с наиболее важными разделами общей риторики помогает сформировать представление о том, что педагогическая риторика – это одна из частных риторик, но, самое главное, первокурсники приходят к выводу о том, что эффективная профессиональная речь учителя невозможна без знания общериторических закономерностей. Самой положительной оценкой курсу педагогической риторики и преподавателю звучит вопрос студентов: «А в следующем семестре (на следующем курсе) у нас будет педагогическая риторика?» – и их некоторое разочарование от того, что «риторы» из первокурсников еще только начали формироваться, а занятия уже закончились.

Подводя итог высказанным соображениям о современной ситуации в преподавании, хотелось бы отметить, что здесь не ставится под сомнение сама область знания, которой занимается педагогическая риторика. Эта частная риторика активно развивается, осмысливается круг вопросов, которые она охватывает, на нее сильное влияние оказывают педагогические инновации. Нам хотелось привлечь внимание к содержанию дисциплины, которая в стандартах позиционируется как новая, и разобраться в этом содержании.

1. Кузнецов И. Настольная книга практикующего педагога. URL: http://www.tinlib.ru/nauchnaja_literatura_prochee/nastolnaja_kniga_praktikuyushogo_pedagoga/index.php (дата обращения: 25.10.2015).

2. Диденко В. Н. Историко-педагогический аспект развития научных представлений о диалоге в педагогической риторике // Учитель и время. 2013. № 8. С. 22–29.

3. Макарова Н. С. Развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 2(3). С. 104–107.

4. Педагогическая риторика: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования / под ред. Н. Д. Десяевой. М.: Издат. центр «Академия», 2012. 256 с.

5. Риторика: учебник / под ред. Н. А. Ипполитовой. М.: Проспект, 2012. 448 с.

6. Вяткина И. В., Хайрулина Э. Р. Дисциплина «Педагогическая риторика» как основа профессиональной культуры педагога // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 15. Т. 16. С. 255–257.

7. Тумина Л. Преподавание риторики в педагогическом вузе // Высшее образование в России. 2000. № 6. С. 69–78.

8. Горобец Л. Н. Педагогическая риторика в системе профессиональной подготовки учителя-нефилолога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Вып. № 42. Т. 9. С. 132–144;

URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-ritorika-v-sisteme-professionalnoy-podgotovki-uchitelya-nefilologa#ixzz3mLqhn3d> (дата обращения: 25.10.2015).

9. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. Л. К. Граудиной, Е. Н. Ширяева. М.: Изд-во НОРМА, 2000. 560 с.

УДК 811.161.1'37

ОБРАЗ МАТЕРИ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ (по данным свободного ассоциативного эксперимента)

В статье описывается проведенный среди молодежи свободный ассоциативный эксперимент со словами-стимулами *мать* и *мама*. Также дана интерпретация результатов и их сравнение с уже имеющимися и отраженными в различных ассоциативных словарях. Кроме того, сделана попытка проследить гендерные отличия в реакции на слово-стимул.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, концепт, ассоциации, словари, фразеологизмы, респондент, гендер.

Концепт МАТЬ считается одним из базовых концептов культуры и общества. Семья – это тот социальный институт, который осмысливается как обязательный, и мать – наиболее значимая его составляющая.

Образ матери также обладает символическими значениями, присущими каждой культуре, включает в себя многие традиции, стереотипы, нравственные правила, связанные с рождением и воспитанием детей.

Мать – это первый человеческий образ, появляющийся у маленького ребенка. Этот образ используется во многих произведениях литературы и искусства. Концепт МАТЬ относится к ключевым концептам русской национальной языковой картины мира.

Данные ассоциативных словарей [1; 2; 3] показывают, что образ матери в первую очередь соотносится с семьей, другими членами семьи: отец, дочь, ребенок, т. е. связан с основным значением '*женщина по отношению к рожденным ею детям*'.

В рамках эксперимента испытуемым предлагалось дать ассоциации на слова *мать* и *мама*, а также вспомнить фразеологизмы, пословицы, поговорки, цитаты из песен (стихов, фильмов), афоризмы и т. д., связанные с образом матери.

Большинство реакций получено от школьников 12–15 лет и студентов университета в возрасте 17–23 года, для которых язык стимулов является родным.

Вид эксперимента – свободный. Участникам не ставилось никаких ограничений, в результате чего были получены различные реакции: существительные, прилагательные, глаголы, словосочетания.

10. Демченков С. А., Федяева Н. Д. Википедия как инструмент лексикографических исследований (на материале русскоязычного корпуса статей) // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 11–12. С. 2759–2763.

© Астафьева И. А., 2015

Е. А. Глотова, К. Н. Кузьмина
E. A. Glotova, K. N. Kuzmina

THE IMAGE OF THE MOTHER IN THE VIEW OF TODAY'S YOUTH (according to the data of the free associative experiment)

This article describes a free associative experiment with the usage of stimulus words "mother" and "mom" conducted among young people. The interpretation of the results and their comparison with those already existed in different associative dictionaries are also given. Besides, an attempt to trace gender differences in reactions to the stimulus words is made.

Keywords: associative experiment, concept, association, dictionary, idioms, respondent, gender.

В опросе участвовало 77 человек от 12 до 23 лет (мужчин – 26, женщин – 51), среди них:

12–15 лет – 37 человек;

16–19 лет – 15 человек;

20–23 года – 25 человек.

На слово *мать* опрошенными были даны следующие ответы:

родина – 39;

дом – 15;

любовь – 13;

семья, земля – 11;

забота, защита – 8;

тепло, строгость – 7;

родитель, женщина, мама, отец – 6;

жизнь – 5;

ответственность, кормилица, природа – 4;

сыра земля, доброта, родная, мачеха, уют, заботливая – 3;

добро, радость, помощь, солнце, свет, страна, родственник, родной человек, родила меня, поддержка, ругань, справедливость, дисциплина, добрая, война, патриотизм, жесткость, грубость, дерево, уважение, очаг, строгая, хозяйка, дети, злость, непонимание, ответственная, верность – 2;

рождение, переживание, любимая, кормление грудью, героиня, официальный статус, отечество, родня, М. Горький, защитница, матушка, самый близкий человек, Русь, Россия, злой, эгоистичный, серьезный, лицо с платком, женщина, с которой я живу, человек, который меня ругает, воспитатель, учитель, мотиватор, помощник, зов, сила,

величие, упорность, вспыльчивость, гордость, самостоятельность, обучение, внимание, человек, дает денег, выросла, умная, хорошая, веселая, неуважение, отчизна, дождь, дым, молния, сердце, руки, мир, счастье, солдат, возраст, сила, начало, друг, прародительница, доверие, деньги, кузькина, моя, русская, требовательная, боевая, грозная, еда, спокойствие, одиночество, мужество, дочь, надежность, твердость, Тереза, ссора, род, скульптура, красота, гармония, судьба, диктатор, воспитание, скандал, чай, одеяло, внимательность, терпение, ложь, недовольство, справедливая, красивая, сильная, твердая, стойкая, интеллект, ум, ясновидящая, героизм, квартира, работа, ласка, надежда, кухня, как за каменной стеной, твердость характера, спокойность, нервность, повторенье, благодарствo – 1.

Всего реакций на стимул: 339, различных реакций на стимул: 51, одиночных реакций на стимул: 104, отказов: 4.

На слово *мама* опрошенными были даны следующие ответы:

любовь – 41;
забота – 29;
помощь, тепло – 17;
дом – 16;
семья – 14;
нежность – 12;
доброта, счастье – 10;
добро, поддержка – 9;
родная – 8;
ласка, улыбка – 7;
добрая, красота, любимая, уют – 6;
жизнь – 5;
близкий человек, друг/подруга, любящая, родина – 4;
детство, доверие, еда, защита, милая, нежная, понимание, радость – 3;

воспитание, заботливая, кормилица, ласковая, любимый человек, музыка, объятия, опора, папа, первое слово, помогает, советы, спокойствие, теплота – 2;

8 марта, анархия, бессонные ночи, близкая, блины, блондинка, взаимопомощь, верность, веселая, веселье, весна, волнение, всегда рядом, даст совет, дача, детские годы, добродушная, заботится, замечательная, защитник, звезды, игрушка, искренность, книжка, коляска, кормление, кошка, кровать, лес, любящий человек, малыш, мать, молодость, моя, небо, ночь, оберегает, одеяло, опека, ответственная, отзывчивость, очаг, переживание, пирожки, понимающая, порядок, поцелуи, правда, преданность своему ребенку, предвидящая, приемственность, привязанность, приятная встреча, ребенок, родители, родной человек, роды, руки, свет, сердечность, скандал, слово, солнце, сочувствие, телевизор, терпение, трудолюбие, уважение, уверенная, уверенность, умеет поддержать, умная, хорошее настроение, чай, честность – 1.

Всего реакций на стимул: 378, различных реакций на стимул: 44, одиночных реакций на стимул: 77, отказов: 1.

Большую часть ассоциаций на слова *мать* и *мама* можно условно разделить на группы:

– черты характера (умная, веселая, добрая, ласковая, строгая, требовательная, боевая, ответственная, заботливая);

– эмоциональное восприятие (любовь, счастье, уют, очаг, веселье, спокойствие);

– действия (оберегает, помогает, заботится, дает деньги, родила, вырастила);

– родственные отношения (рождение, родитель, родня, семья, прародительница);

– предметы, связанные с периодом детства (игрушка, книжка, коляска, кровать);

– ассоциации, связанные с литературой и кинематографом (М. Горький, Тереза, лицо в платке);

– связь с землей/корнями (земля, родина, Русь, Россия, патриотизм, героиня).

Как правило, образ матери ассоциируется у людей с чем-либо положительным, благоприятным, любимым. Но следует отметить, что школьники 12–15 лет давали ответы типа «ругань», «скандал», «диктатор», «недовольство», что, возможно, связано с возрастными особенностями, а также с неблагоприятным психологическим климатом в семьях.

Практически каждый второй респондент соотносил образ матери с любовью, заботой, т. е. главным предзнаменованием матери по отношению к ребенку.

Реакции *мать – ребенок* и *мать – дочь* встречены нами 1 раз, реакция *мать – сын* в ходе эксперимента не была встречена. Можно предположить, что первичное значение '*женщина по отношению к ее детям*', указанное в словарях под цифрой 1, в сознании современной молодежи не является основным.

Данные же ассоциативных словарей, наоборот, подчеркивают основную роль матери как члена семьи: образ связывается с образами отца, дочери, ребенка.

Эксперимент также показал, что респонденты не ощущают разницу в стилистической окраске слов *мать* и *мама*, вследствие чего многие реакции совпадают (отметим, что эти слова в современных толковых словарях стилистически не отличаются, а в «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова, созданном в середине XX века, слово *мама* имеет помету *разговорное*) [4, с. 135]. Но самые частотные реакции у этих слов разные: МАТЬ – родина, МАМА – любовь.

Показательны данные, полученные при сопоставлении ассоциаций на слова *мама* и *мать* с точки зрения гендерного подхода. Оказалось, что у испытуемых обоего пола на слово *мать* самой частотной реакцией было слово *родина*, однако в процентном отношении данные различаются: женщины – 59 %, мужчины – 35 %. Другие же реакции имеют значительные различия. У женщин самые частотные – это слова *дом* (27 %), *любовь* (24 %), *земля* (20 %), *семья* (16 %), *защита* (16 %). У мужчин – *родитель* (19 %), *строгость* (15 %), *забота* (14 %), *семья* (11 %).

Реакции респондентов на слово *мама* также имеют различие, но уже не всегда столь очевидные. Слово *любовь* – самое частотное: женщины – 58 %, мужчины – 42 %. Далее соответственно по убывающей: *забота* (41 и 31 %), *дом* (29 и 4 %), *помощь* (27 и 12 %), *тепло* (25 и 15 %), *семья* (22 и 12 %), *нежность* (20 и 8 %), *счастье* (10 и 19 %), *добро* (10 и 15 %), *уют* (8 и 8 %).

Скорее всего, здесь можно говорить об отражении культурно-исторических традиций русского народа: на матери держится дом и семья, она несет любовь близким (сравни

с русскими пословицами: *Материнская любовь со дна моря вытянет; Птица радуется весне, а младенец матери; Жена для совета, теща для приветов, а нет милей родной матери* и т. п.), а отец должен заботиться о семье и быть строгим родителем (сравни: *Не слушаешься батю, послушаешься кота; Отец наказывает, отец и хвалит; Отец сына не на худо учит* и т. п.).

Осмыслить какой-либо образ, безусловно, помогают устойчивые словосочетания, фразеологизмы и паремии и т. п.

Задание второй части проведенного нами ассоциативного эксперимента звучало так: **«Вспомните фразеологизмы (устойчивые словосочетания), пословицы, поговорки, цитаты из песен (стихов, фильмов), афоризмы и т. д., связанные с образом матери».**

Были получены следующие реакции:

«Родина-мать зовет» – 23;

«Мама – первое слово, главное слово в каждой судьбе» – 14;

«Пусть мама услышит, пусть мама придет» – 11;

«Мать – сыра земля» – 4;

«Дайте нам лучших матерей, и мы будем лучшими людьми», кузькина мать, «Повторение – мать учения», «При солнышке тепло, а при матери добро» – 2;

Впитать с молоком матери, «Дети – якоря, которые удерживают мать в жизни», Дина Мигдал «Мамины руки», Есенин «Молитва матери», «Здравствуйте, здравствуйте, все мамы планеты Земля!», «Каша – мать наша, а хлеб – кормилец», «...Мама, мама! Я помню руки твои с того самого мгновения, как я стал сознавать себя на свете», «Мама, мне на тебя не наглядеться, мама, мы чувствуем друг друга сердцем», «Мама – самый лучший, надежный друг – будет с вами рядом всегда», «Мамино сердце – хрустальная чаша», «Мамочка моя милая, самая красивая», Мать моя женщина, Мать-природа, «Мать кормит детей, как земля людей», «Рай находится под ногами ваших матерей», «Родина мать – умей за нее постоять», «Рука, качающая колыбель – правит миром» – 1.

По результатам анкеты на слово-стимул *мать* наиболее частотным оказалось выражение *Родина-мать зовет*, что объясняется большим влиянием школьного воспитания и кинематографа.

Были прослежены также ассоциации, связанные с современным песенным творчеством, например, отрывки из песен: «Мама – первое слово...», «Мама – анархия».

Образ матери в цитатах из разнообразных произведений представлен в различных значениях, таких как:

– что-то, представляющее собой духовную ценность («Родина-мать зовет»);

– женщина по отношению к ее детям («Мама – первое слово, главное слово в каждой судьбе», «Дети – якоря, которые удерживают мать в жизни»);

– что-то родное, близкое («Мать – сыра земля»).

Проанализировав данные, полученные в ходе ассоциативного эксперимента, а также данные ассоциативных словарей, мы пришли к следующим выводам.

В сознании большинства респондентов слова мать и мама вызывают разные ассоциации. Концепт МАТЬ более соотносим с образами родины и дома, а слово мама в сознании связано с любовью, заботой и теплом – тем, что характерно для взаимоотношений матери и ребенка.

Ассоциативный эксперимент показал, что образ матери архетипически связан с такими концептами, как РОДИНА, СЧАСТЬЕ, ЛЮБОВЬ, ДРУЖБА, СВОЙ/ЧУЖОЙ, БЫТ, так как в основе лежат любовь, забота, дом, семейные ценности, помощь, тепло, счастье, родственные отношения и т. п.

1. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева и др. Т. I. От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. М.: АСТ-Астрель, 2002. 784 с. Т. II; От стимула к реакции: более 100 000 реакций. М.: АСТ-Астрель, 2002. 992 с.

2. Словарь ассоциативных норм русского языка. Прямой / под ред. А. А. Леонтьева. Обратный словарь / Г. А. Черкасова. Электронное издание, 2006. URL: <http://www.it-claim.ru/Projects/ASIS/Leont/Index.htm> (дата обращения: 10.03.2015).

3. Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Изд-во МГУ, 1977. 192 с.

4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1938. Т. 2. 1040 с.

© Глотова Е. А., Кузьмина К. Н., 2015

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РОДИЛЬНОЙ ОБРЯДНОСТИ (на материале украинских восточнослобожанских говоров)

В статье рассмотрена репрезентация родильной обрядности во фразеологии украинских восточнослобожанских говоров, проанализирована этнокультурная коннотация выражений. Языковой базой исследования стали ареальные фразеологические единицы, зафиксированные в современных фразеографических работах и исторических источниках. Особое внимание обращено на предельную деликатность сферы фразеологической вербализации. Как составляющая фразеологии родильной обрядности пятью группами проанализированы ответы на детский вопрос «Откуда я взялся?». Анализ фразем осуществлен с использованием культурологических и этнографических исследований.

Ключевые слова: фразеологическая единица, этнокультура, обряд, традиция, обрядовость.

REPRESENTATION OF THE MATERNITY RITUALISM IN PHRASEOLOGY (based on the materials of the Ukrainian East Sloboda dialects)

The article deals with the representation of the maternity ritualism in phraseology of the Ukrainian East Sloboda dialects and gives the analysis of the ethnocultural connotation of the phrases. The linguistic base of the research is represented by areal phraseological units found in modern phraseological works and primary sources. Particular attention is paid to the ultimate delicacy of the sphere of phraseology verbalization. As a component of phraseology of the maternity ritualism, five groups presented the answers to children's question "Where did I come from?". The analysis of the phrasemes was implemented by means of cultural and ethnographic research.

Keywords: phraseological unit, ethnoculture, rite, tradition, ritualism.

Родильная обрядность – составляющая семейной, она сочетает обычаи и обряды, направленные на создание благоприятных психологических условий для роженицы, приема родов и чествования роженицы и новорожденного. Начиная с истоков ее формирования, родильная обрядность впитывала в себя бесчисленные магические меры и защитные действия, которые должны были защитить мать, ребенка от злых сил, обеспечить семье здоровье, благополучие, счастье.

Этнолингвистические исследования основываются на антропоцентрической основе понимания языковых явлений. Различные аспекты родильной обрядности исследуют историки, этнографы, языковеды, акцентируя внимание на ритуальных, аксиологических, языковых особенностях. К более древним исследованиям относятся преимущественно этнологические работы, среди которых работы В. А. Бабенко [1], Г. О. Булашева [2], Х. С. Вовка [3], Д. К. Зеленина [4], З. Кузели [5], Н. А. Маркевича [6], М. Ф. Сумцова [7]. Современные ученые: О. Боряк [8], С. Гвоздевич [9], Г. К. Кожоланко [10] – обращаются как к этнографическим сторонам обряда, так и к его вербализации. Лексико-фразеологический аспект родильного обряда рассматривают М. В. Бигусяк [11], В. Дроботенко [12], Т. Маркотенко [13], отдельные аспекты вербализации родильного обряда освещены в статьях Н. Гаврилюк [14], А. О. Ивченко [15], С. Пахолок [16], И. Милева [17]. Однако не хватает исследований именно по фразеологии родильной фразеологии восточнослобожанского ареала.

Цель исследования – проанализировать фразеологическую репрезентацию родильной обрядности в украинских восточнослобожанских говорах. Учитывая цель, определяем задачи: 1) исследовать исторические источники, которые содержат сведения о родильной обрядности восточнослобожанского ареала, 2) рассмотреть обрядовый

фразеологический массив современных исследований, 3) выяснить этнокультурную основу формирования фразеологии родильной обрядности; 4) проследить трансформацию высказываний и проанализировать современные внеязыковые факторы формирования обрядового фразеологического фонда.

Родильная обрядность относится к числу особо деликатных сфер, и поэтому ее тщательно обставляли защитными действиями и обереговыми знаками. Родильные обряды, по мнению Ф. Вовка, сведены к стремлению «придать очень простым по сути поступкам характер особой важности и торжественности» [3, с. 192].

Традиционно собственно родильный обряд начинался с приглашения *повитухи* (*бабки, бабы*), которая должна была помочь в родах, принять ребенка [18, с. 533]. Приглашал повитуху муж роженицы, который, уходя, обязательно с собой брал хлеб, в свою очередь, бабка приходила также с хлебом, святой водой и травами, делала 30 поклонов перед образами и читала молитвы [19, с. 227; 3, с. 192]. Отличительная особенность родильных обрядов заключается в доминантном обрядовом использовании воды как «средства очищения роженицы и младенца» [2, с. 189], а хлеб в родильном обряде служит «выражением благосостояния и богатства» [20, с. 248].

Сакрализация самого факта рождения отражена уже в выражениях, его обозначающих; историко-этнографическая работа В. Иванова содержит примеры таких фразем: *найти дитину*, досл. найти ребенка – 'родить', *дитей прижити*, досл. детей прижить – 'тс', *вызволить ребенка*, досл. вызволить ребенка – 'помочь родить' [18, с. 775, 419, 739]. В современной речи зафиксированы такие фразеологизмы: *дитинка знайшлась* (*появилась*), досл. ребенок нашелся (появился) 'у кого-н. родился ребенок', *купила собі дитинку*, досл. купила себе ребенка 'о женщине, которая родила вне

брака желанного ребенка', *Бог дав радість*, досл. Бог дал радость 'о рождении долгожданного ребенка', *пустити на світ Божий*, досл. пустить на свет Божий 'родить': *Як пустили на світ Божий того дитя, то ладу ж йому дайте*, досл. Как пустили на свет Божий то дитя, так лад же ему дайте.

Дисфемизация характерна для эмоционально осудительных выражений, которые имеют целью не отвлечь внимание от рождения ребенка, а, наоборот, акцентируют внимание на моральном аспекте факта рождения: *принесла в подолі*, досл. принесла в подоле, *нагуляла дитину*, досл. нагуляла ребенка 'о рождении нежеланного ребенка вне брака', *детські гроші собі зробила*, досл. детские деньги себе сделала 'о рождении ребенка у социально неблагополучной матери-одиночки или в семье с асоциальным образом жизни'. Внутренняя форма фраземы *детські гроші собі зробила* основывается на ассоциативной цепочке: родить ребенка → получить средства из государственных социальных выплат → пользоваться «детскими» деньгами не по назначению → пренебрегать обязанностями по уходу за ребенком = родить для получения денег.

Иногда говорящие избегают и слова *ребенок*: *лялька появилася*, досл. кукла появилась 'у кого-н. родился ребенок', *куколка нашлась (знайшлась)*, досл. куколка нашлась 'о рождении девочки'. Фразеологические единицы (далее – ФЕ) *мама помічницю купила*, досл. мама помощницу купила 'о женщине, которая родила дочь', *[там] тепер солдат є (появився)*, досл. [там] теперь солдат есть (появился) 'о рождении мальчика' сохраняют традиционное для народа видение нового члена семьи как социально активной личности.

Существует также целый ряд фразеологических единиц, которые являются ответом на вопрос маленького ребенка «Откуда я взялся?» и также касаются рождения. «Фразеологический словарь восточнославянских и степных говоров Донбасса» [21] фиксирует около 150 таких выражений, вариативных по структуре, фольклорно-этнографическим или ареальным концептам, образным конкретизаторам; их мотивационные признаки – «приличие, деликатность, стремление избежать коммуникативного дискомфорта» [17, с. 11].

Мы выделили 5 групп ФЕ-ответов на вопрос «Откуда я взялся?»:

1. ФЕ с мотивом нахождения ребенка:

– в различных природно-ландшафтных образованиях (естественной, растительной среде): *у будяках (бур'янах) знайшли*, досл. в сорняках (сорняках) нашли; *під вербою (на вербі) знайшли*, досл. под ивой (на иве) (под вербой, на вербе) нашли; *на дереві сидів (найшли)*; досл. на дереве сидел (найшли); *знайшли на дорозі*, досл. нашли на дороге; *у квітці знайшли*, досл. в цветке нашли; *у лісі [під кущем] найшли (знайшли, вилупили)*, досл. в лесу [под кустом] нашли (выловили); *під ялинкою найшли (знайшли)*, досл. под елкой нашли; *у ярку знайшли*, досл. в овраге нашли [21, с. 39, 44, 87, 115, 147, 262, 263]; *у лісочку на цвіточках [лежав, сидів, плакав]*, досл. в леске на цветочке [лежал, сидел, плакал]; *у дуплі знайшли*, досл. в дупле нашли, *знайшли в породі*, досл. нашли в породе.

Вероятно, что национальное сознание таким образом сохранило древние верования в счастливое бытие найденного ребенка. Чтобы перехитрить злую судьбу, младенца клали на дороге или в другом месте и ожидали прохо-

жего, который в дальнейшем становился крестным отцом ребенку [13, с. 149]. В восточнославянском ритуале нахождения ребенка магия обмана основывалась на сакральности случайно найденного ребенка и случайных встречных, которых воспринимали как пришельцев из другого мира, божественных посланцев, над которыми не властен злой рок [22, с. 320];

– в хозяйственных угодах или насаждениях: *знайшли на бащтані*, досл. нашли на бахче; *найшли у вишеньках (вишні, вишняках)*, досл. нашли в вишнях (вишни, вишняках); *знайшли у гарбузах (серед гарбузів, у гарбузинні)*, досл. нашли в тыквах (среди тыкв, в тыквенной ботве); *виріс (зловили, знайшли, відкопали) у городі*, досл. вырос (поймали, нашли, откопали) в огороде; *під грушею лежав*, досл. под грушей лежал; *знайшли (сидів) у капусті*, досл. нашли (сидел) в капусте; *копали картоплю – і викопали тебе*, досл. копали картошку – и выкопали тебя [21, с. 29, 47, 48, 62, 74, 77, 112, 113]. Мотивация нахождения ребенка в растениях связана с народными представлениями о том, что «потомство (как и другие блага) присылают предки с того света. При этом как души умерших, так и новорожденные души появляются на земле в период наивысшей вегетативной активности природы» [23, с. 186];

– в здании, его частях, прилегающих сооружениях, предметах быта, одежде (обуви): *сиділа на вікні за ширмою і пищала*, досл. сидела на окне за ширмой и пищала; *у діжці знайшли*, досл. в бочке нашли; *у коробці з конфетами (канхветами) найшли (знайшли)*, досл. в коробке с конфетами (канхветами) нашли; *з мішка витрусили*, досл. из мешка вытряхнули; *у пазусі принесли*, досл. в пазухе принесли; *під пічю (печею) найшли (знайшли)*, досл. под печью (печей) нашли; *з поліна зробили*, досл. из полена сделали; *у чоботі найшли (знайшли)*, досл. в сапоге нашли; *у поштовому (почтовому) ящику найшли (знайшли)*, досл. в почтовом ящике нашли [21, с. 49, 85, 133, 159, 177, 186, 189, 250, 263]; *у печі з калачами пекли*, досл. в печи с калачами пекли. Такие высказывания, по нашему мнению, свидетельствуют о стремлении семьи приблизить ребенка, даже подсознательно, к домашнему очагу, подчеркивая указанными формулами: «ты наш», «это самое близкое, что у тебя есть», «ты здесь был всегда». Из всех предметов быта важнейшая роль принадлежала четырем вещам: столу, печи, шкафу и печной кадке (квашне), верили, что именно эта утварь держит дом [24, с. 157]. Печь к тому же играла особую роль в жизни людей, ее воспринимали как «символ материнского истока, нерушимости семьи, непрерывности жизни, родного дома, родины» [22, с. 456], о чем свидетельствуют фразеологизмы *край пічки родився*, досл. возле печки родился 'чрезвычайно счастливый, везучий'; *у пічурці родився*, досл. в печурке родился [15, с. 198]. «Нахождение» ребенка в вещах родителей, возможно, связано с тем, что в старину «повитуха заворачивала ребенка в старую рубашку отца, если родился мальчик, или в рубашку матери – если девочка» [4, с. 321];

– в водной среде или близких к ней сооружениях: *у воді знайшли*, досл. в воде нашли; *у Дінці (Донці) вилупили*, досл. в Донце выловили; *у калюжі знайшли*, досл. в луже нашли; *витагли з колодязя*, досл. вытащили из колодца; *знайти (найти) в колодязі*, досл. найти (найти) в колодце;

виловили в Луганці, выловили в Луганке; під мостом (містком) знайшли, досл. под мостом (мостиком) нашли; зловили (спіймали) в річці, досл. поймали в реке; у човнику найшли, досл. в лодке нашли [21, с. 55, 85, 112, 129, 149, 158, 204, 250]. В народных представлениях вода не только источник жизни, но и средство магического очищения. Водное пространство расценивается и как граница между этим и тем миром, путь в загробный мир, место нахождения нечистой силы и душ умерших [25, с. 386], а лодка, мост рассматриваются как способ добраться от одного берега к другому, т. е. перейти из одной ипостаси существования в другую. Присутствовало двойственное отношение и к беременной, а к тому же ребенок в утробе матери находится в водной среде, следовательно, в выражениях этой группы реализован мотив «ребенок, рожденный из воды».

2. ФЕ с мотивом дарения (посылания, принесения) ребенка религиозными, мифологическими, сказочными существами: *Бог послав*, досл. Бог послал; *Дід Мороз подарував (приніс)*, досл. Дед Мороз подарил (принес); *заєць у лісі подарував*, досл. заяц в лесу подарил; *зайчик приніс*, досл. зайчик принес; *коза принесла*, досл. коза принесла; *котик приніс*, досл. котик принес [21, с. 34, 85, 102, 103, 126, 135]. Подарок и сегодня расценивают как нечто, наделенное определенной магической силой, о чем свидетельствует своеобразный «кодекс» одаривания (нельзя, например, дарить острые предметы, неживые цветы, нельзя передаривать вещи и т. п.). А ребенок, посланный самим Богом, безусловно, должен стать счастливым. Дед Мороз для детей – исполнитель любых заветных желаний, персонажи сказочные – добрые и заботливые, поэтому причиной появления указанных фразем является, скорее всего, коммуникативное удобство в общении с ребенком.

3. ФЕ с мотивом принесения (подкладывания, упускания) ребенка птицами: *аїст приніс [на крилах]*, досл. аист принес [на крыльях]; *аїст круг почоту зробив*, досл. аист круг почета сделал; *аїст упустив*, досл. аист упустил; *голуби принесли [на крилах]*, досл. голуби принесли [на крыльях]; *журавель [на крилах] приніс*, досл. журавль [на крыльях] принес; *зозуля підклала (принесла)*, досл. кукушка подложила (принесла); *курка знесла*, досл. курица снесла; *лелека (лелека) приніс [у кошику] [з теплих країв]*, досл. аист принес [в корзине] [из теплых краев]; *лелечка завітав*, досл. аист посетил; *лелека навідався*, досл. аист посетил; *лелека принесла [на поріг дома]*, досл. аист принес [на порог дома]; *прилетів лелека, тебе приніс*, досл. прилетел аист, тебя принес; *птахи на крилах принесли*, досл. птицы на крыльях принесли; *чорногуз підкинув*, досл. аист подбросил; *шпакі весною прилетіли, на крилах принесли*, досл. скворцы весной прилетели, на крыльях принесли [21, с. 21, 69, 100, 106, 140, 145, 195, 250, 257]. Журавль – «чадолюбивая птица» [26, с. 62], аист же – «символ уважения к родителям... семейного благополучия, счастья, родины, любви к родной земле» [27, с. 136]. По мнению исследователей, в народном сознании переплелись образы аиста, журавля, и воспринимают этих птиц довольно обобщенно [2, с. 365; 24, с. 62], в восточнославянских говорах наиболее активно используют лексику аист. Наши пращуры воспринимали месяц (рус. луна) и вечернюю зарю как «символы жениха и невесты» [22, с. 369], следовательно, выражение *з місяця*

звалився, досл. с луны свалился [21, с. 159] является мотивированным для говорящих.

4. ФЕ с мотивом покупки или подбрасывания ребенка: *в аптеці купили*, досл. в аптеке купили; *купили на базарі*, досл. купили на базаре; *купили в лікарні*, досл. купили в больнице; *купили в (іграшковому) магазині*, досл. купили в (магазине игрушек) магазине; *купили в пекарні*, досл. купили в пекарне; *у циган купили*, досл. у цыган купили; *купили на ярмарці*, досл. купили на ярмарке [21, с. 23, 25, 147, 150, 180, 246, 262]; *підкинули в лікарні*, досл. подбросили в больнице; *під підвороття бабка поклала*, досл. под ворота бабка положила; *цигани підкинули*, досл. цыгане подбросили [21, с. 147, 184, 246]; *купили на розпродажу*, досл. купили на распродаже. Эта эвфемистическая парадигма, «мифопоэтический фрагмент народных верований» (Т. Маркотенко) не только является формулой обмана детей. Вероятно, она сохранила отголоски древних верований в возможность обмана злых сил обрядом покупки. Женщина, у которой все дети здоровы и благополучны, по просьбе матери ребенка покупала ребенка. Обычай этот был известен на Балканах, в Закарпатье, в центральных районах Украины [28, с. 43].

5. ФЕ с мотивом принесения (привезения, дарения) ребенка родителями, родственниками: *бабуся від зайців з лісу принесла*, досл. бабушка от зайцев из леса принесла; *бабуся за ногу впіймала*, досл. бабушка за ногу поймала; *мати знайшла*, досл. мать нашла [21, с. 24, 154]; *у кошику бабка принесла*, досл. в корзине бабка принесла; *батько з командировки привіз*, досл. отец из командировки привез; *дід подарував*, досл. дед подарил; *тітка приходила й подарила*, досл. тетя приходила и подарила; *подружки принесли*, досл. подружки принесли; *сусідка принесла*, досл. соседка принесла; *братик знайшов*, досл. брат нашел. Предполагаем, что ФЕ этой группы также являются отголоском верований в магическую силу найденных или подаренных вещей.

Во времена отсутствия организованной медицинской помощи роженице и младенцу большую роль играли различные обряды, которые призваны были защитить мать и дитя, обеспечить благосостояние. Отдельные действия родильного обряда фиксируют региональные этнографические источники. Так, в очерках «Живописной России» отмечается, что рядом с роженицей клали различные цветы, а также «троицу» (три слепленные свечи) и роговой нож (роговой, потому что обряд этот истоками уходит во времена, когда люди не знали металла) [29, с. 47]. Нож клали, потому что его боится дьявол, а чтобы ребенок имел большую сексуальную силу, ему под голову клали зуб от бороны [30, с. 208]. Н. Ф. Сумцов отмечает, что пуповину у мальчика отрезали на топоре, чтобы он стал мастером, у девочки – на гребне, чтобы пряжей была [7, с. 88].

Об этом свидетельствует и В. Иванов: баба «*отрїзаєт пуп до сокирь*» (отрезает пуповину к топору) или «*отрїзаєт пуп до гребиньк*» (отрезает пуп к гребню), пуповину могли отрезать и ножницами «...*одай ножиці, пуп доції різати, щоб она у тебе була швачка*» (отдай ножницы пуповину дочке резать, чтобы она у тебя была портнихой). Словесная формула обряда завязывания пуповины «*пуп зав'язую, а ум розв'язую*» (пуп завязываю, а ум развязываю), а также обрядодействие розв'язати пуповину (развязать пуповину) – пуповину берегли и давали развязать ребенку, «*щоб ему*

було щастя в цим дилах і в других дилах» (чтоб ему было счастье в этом деле и других делах) – должны были обеспечить ум, удачу ребенку [18, с. 210, 739, 40, 212].

В рукав рубашки, куда заворачивали новорожденного, клали узелок с углем, кусочком глины от печи (*печину*) и кусочком хлеба с салом или вместо них соль и свечу. Второй узелок с такими же предметами бросали на перекрестке дорог со словами: «Ось, тобі, чорте, плата!» (Вот тебе, черт, плата!) [4, с. 322].

Таким образом, родильная обрядность как часть семейной обрядности ареала имеет глубокие этнокультурные корни, поскольку процесс ее формирования достигает времен древних верований народа, активного использования различных магических действий, осознания магической силы слова. Современная фразеология восточнославянских говоров представляет элементы современной родильной обрядности, сохраняет отдельные фрагменты древних дохристианских и христианских обрядов, связанных с рождением ребенка, которые трансформировались под влиянием многих факторов (изменение общественных отношений, активное распространение медицинских знаний, изменение духовных и материальных ориентиров). Из-за особой деликатности обряда высказывания всех групп в значительной мере подверглись эвфемизации.

1. Бабенко В. А. Этнографический очерк народного быта Екатеринославского края. Екатеринославль: Тип. губернской земства, 1905. 102 с.
2. Булашев Г. О. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях. Київ: Фірма «Довіра», 1992. 414 с.
3. Вовк Х. К. Студії з української етнографії та антропології. Київ: Мистецтво, 1995. 336 с.
4. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография. М.: Наука, 1991. 507 с.
5. Кузеля З. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу. Вступні уваги // Матеріали до українсько-руської етнології. Львів, 1906. Т. 8. С. 31–32.
6. Маркевич Н. А. Обычаи, поверья, кухня и напитки малороссиян // Українці : народні вірування, повір'я, демонологія / упорядкув., прим. та біогр. нариси А. П. Пономарьова та ін. 2-е вид. Київ: Либідь, 1991. С. 52–169.
7. Сумцов М. Ф. Слобожане. Историко-этнографическая развідка / підготовка тексту й мовна ред. Л. Ушкалова ; слово до читача, примітки й післямова В. Фрадкіна. Харків: Акта, 2002. 282 с.
8. Боряк О. Постать баби-повитухи крізь символіку обряду очищення : післяпологові «зливки» // Етнічна історія народів Європи : зб. наук. пр. Київ: Унісерв, 2007. Вип. 22. С. 5–11.
9. Гвоздевич С. Родильна обрядовість українців // Народознавчі зошити. 1997. Зош. 2. С. 11–16.
10. Кожоляно Г. К. Родинно-хрестинна обрядовість // Кожоляно Г. К. Етнографія Буковини. Чернівці: Золоті литаври, 2001. Т. 2. С. 45–86.
11. Бігусяк М. В. Лексика традиційних сімейних обрядів у гуцульському говорі: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Івано-Франківськ, 1997. 17 с.

12. Дроботенко В. Ареальне варіювання лексики родильного обряду на Донеччині // Лінгвістичні студії : зб. наук. пр. Вип. 6 / упк. А. Загнітко та ін. Донецьк: ДонДУ, 2000. С. 255–265.

13. Маркотенко Т. Відображення родильних звичаїв та обрядів в українській фразеології // Вісн. Луган. держ. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. 2000. № 4. С. 147–152.

14. Гаврилюк Н. Народження дитини // Українська родина : Родинний і громадський побут / упоряд. Л. Орел. Київ: Вид-во ім. Олени Теліги, 2000. С. 69–83.

15. Івченко А. О. Мотив чудесного народження в слов'янській фразеології // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. 2004. № 11. С. 197–201.

16. Пахолок С. Звичай гостинності в родильній обрядовості українців західних областей // Етнічна історія народів Європи : зб. наук. пр. Вип. 25. Київ: Унісерв, 2008. С. 64–70.

17. Мілева І. В. Евфемізація і дисфемізація у фразеотворенні говірок сходу України : автореф. дис. ... канд. філол. наук. Луганськ, 2005. 19 с.

18. Жизнь и творчество крестьян Харьковской губернии: очерки по этнографии края / под ред. В. В. Иванова. Харьков, 1898. Т. I. 1008 с.

19. Українське народознавство / за ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіва. Львів: Фенікс, 1994. 608 с.

20. Сумцов Н. Ф. Символика славянских обрядов : избр. тр. М.: Издат. фирма «Восточная литература» РАН, 1996. 296 с.

21. Ужченко В. Д. Фразеологічний словник східнослов'янських і степових говірок Донбасу / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. 4-е вид. Луганськ: Альма-матер, 2002. 263 с.

22. Жайворонко В. Знаки української етнокulturи : словник-довідник. Київ: Довіра, 2006. 703 с.

23. Виноградова Л. Н. Откуда берутся дети? Полесские формулы о роисхождении детей // Славянский и балканский фольклор. Этнолингвистическое изучение Полесья. М.: Наука, 1995. С. 173–187.

24. Войтович В. Українська міфологія. Київ: Либідь, 2002. 664 с.

25. Славянские древности : этнолингвистический словарь : в 5 т. / под. ред. Н. И. Толстого. М.: Междунар. отношения. 1995. Т. I. 579 с.

26. Сліпушко О. Давньоукраїнський бестіарій. Київ: Дніпро, 2001. 144 с.

27. Словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, М. К. Дмитренко. Київ: Міленіум, 2002. 260 с.

28. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття. Ужгород : Вид-во Ужгород. ун-ту, 1970. 104 с.

29. Живописная Россия. Отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении / под общ. ред. П. П. Семенова. Т. 5. Малороссия, Подолия и Вольнь. Полтавская, Черниговская, Вольнская, Подольская, Харьковская и Киевская губернии. СПб.; М.: Изд. М. О. Вольфа, 1897. Ч. 1. 332 с.

30. Іларіон, митрополит. Дохристиянські вірування українського народу : іст.-реліг. моногр. Вид. друге. Київ: Обереги, 1994. 424 с.

**СНАФ КАК МЕТАФОРА РЕАЛЬНОСТИ
В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «S.N.U.F.F.»****SNUFF AS A METAPHOR OF REALITY IN
THE NOVEL "S.N.U.F.F." BY V. PELEVIN**

В статье исследуется проблема реальности в романе В. Пелевина «S.N.U.F.F.». Фантастический мир будущего позволяет автору по-новому поставить проблему симулятивной природы реальности, являющуюся одной из центральных в его творчестве. В результате Пелевин в очередной раз обнажает иллюзорную природу действительности и вскрывает механизмы управления личностью с помощью средств массовой информации.

Ключевые слова: симулятивная реальность, метарасказ, буддизм, миф.

In the article, the issue of reality in the novel "S.N.U.F.F." by V. Pelevin is considered. The fantastic world of the future allows the author to see the problem of simulative nature of reality, which is one of the main issues in his works, in a new light. As a result, Pelevin reveals the illusive nature of reality again and discloses the mechanisms of management of personality by mass media.

Keywords: simulative reality, metanarrative, buddhism, myth.

Роман В. Пелевина «S.N.U.F.F.» (2011) сразу же после публикации стал объектом пристального внимания критиков и читателей, вызвав к жизни большое количество научных статей, рецензий и отзывов. При всем разнообразии оценок – от восторженных до резко негативных – большинство исследователей сосредоточилось на социально-политическом аспекте произведения, восприняв его как сатирическое. «Это опыт острой социальной сатиры в ряду аналогичных текстов Свифта, Салтыкова-Щедрина ("История одного города"), "Мертвых душ" и даже, может быть, "Бани" Маяковского» [1]. Такая интерпретация романа до известной степени была спровоцирована подчеркнутым несоответствием содержания текста и его жанровым определением, обозначенным в авторской аннотации: «Роман-утопия Виктора Пелевина о глубочайших тайнах женского сердца и высших секретах летного мастерства!» [2, с. 2]. Большинство исследователей, затронувших эту проблему, отметили, что «S.N.U.F.F.» идеально вписывается в жанровые параметры антиутопии [3; 4; 5].

Т. Лестева, размышляя о жанровой специфике романа, пришла к иному выводу: «автор не пропускает практически ни одного события в политической или культурной жизни РФ, отражая его в том или ином виде в романе... Какая же это утопия? Это реалии жизни России и мира в целом в XXI веке» [6]. Подобного мнения придерживается и Г. Муриков: «... Новый роман Пелевина – это не утопия и не антиутопия, это не прогноз и не пророчество. Это жесткий и даже жестокий реализм (если видеть его в широком смысле)» [1]. Очень интересным в этой связи является наблюдение И. Роднянской: «Пелевин замыслил "Снаф" как утопию и антиутопию одновременно. Утопия указывает на благой исход, антиутопия – на тупик... Сам автор, заглавно обозначая жанр романа как утопию, слово это пишет в орфографии официального «верхне-среднесибирского» языка Уркаганата – с і десятеричным и с перечеркнутым косой чертой «о». Что бы ни значила эта черта в математике, в платежных квитанциях так принято обозначать нули, чтобы отличить их от буквы «о», – и я готова понять эту графическую выдумку как обнуление утопии» [7].

Судя по всему, пелевинская «утопия», действительно, сопрягает антиутопическое и утопическое начала. Первое

реализовано в изображении мира будущего, подошедшего к последней черте, второе – в любовной линии, завершающейся счастливым воссоединением влюбленных. Однако следует учитывать и отмеченное И. Роднянской соединение в романе политического и философского сюжетов [7]. В. Топоров тоже анализирует «S.N.U.F.F.» как философский роман, «замаскированный» на первом уровне под сатирическую антиутопию, на втором выступающий как любовный роман, а на третьем – главном – уровне обращающийся к проблемам сознания [5]. Подобную точку зрения излагает и Е. Морозова: «Но сюжет в этом романе – лишь некое приложение к многогранным диалогам о сущности реальности и к описанию устройства мира в постинформационную эру» [4].

Последняя цитата очень показательна, так как демонстрирует вполне обозначившуюся тенденцию: в основном «S.N.U.F.F.» был воспринят как сатирический роман, реже – как философский роман, «приправленный» общественно-политической и любовной линиями и фантастикой. При таком подходе текст распадается на отдельные составляющие, каждая из которых представляет интерес для той или иной читательской аудитории, однако делает невозможным его восприятие как художественного целого. Допуская авторский умысел в провоцировании подобного разнопланового прочтения текста, все же следует попытаться найти такой ракурс его рассмотрения, при котором «S.N.U.F.F.» предстанет как некая художественно-концептуальная целостность. Представляется, что «входом» в роман, «несущей опорой» и «сводом» такой разнофактурной и многоформатной художественной постройки, наконец, «ключом» к закодированной в ней авторской мысли может быть само название – «S.N.U.F.F.».

События романа развиваются в хронотопе, воссоздающем мир отдаленного будущего, разделенный на две части – нижнюю и верхнюю. Оркланд, расположенный на территории Сибири, населяют орки. А над ними, в искусственном городе Биантиуме (Биг Бизе), висящем на антигравитационном приводе, живут люди. При этом жители «верхнего» мира, намного превосходящие орков в техническом плане, полностью контролируют развитие культурного, социально-общественного и технологического прогресса в Оркландии.

Бизантиум достиг пика в развитии электронных технологий, а Оркланд, напротив, откатывается в технологическом плане в прошлое. Однако и люди, и орки поклоняются Маниту. По воле Маниту люди снимают *снафы* – *киновости, представляющие собой синтез кино и новостей, в основе которых лежат главные аспекты бытия – любовь и смерть*. Поскольку снафы снимаются на храмовую целлулоидную пленку, события, запечатлевающиеся на ней, должны быть абсолютно реальны. Любовные сцены создаются при помощи порноактеров из Бизантиума, а для съемок смерти люди тщательно режиссируют ежегодные ритуальные войны с Оркландом, который, по сути, является лишь сценической площадкой.

Фантастический мир будущего позволяет автору поновому поставить проблему симулятивной природы реальности, являющуюся одной из центральных в его творчестве. При этом демонстрируется иллюзорность не только реальности Оркланда, культура и история которого созданы Биг Бизом, но и реальности самого Бизантиума. Дошедший до своего технического предела шар верхнего мира симулирует не только физическую реальность, представляющую собой трехмерные миражи. Так же иллюзорны и ценности Биг Биза, что наиболее очевидно отражает культ Маниту. Его центральные категории – Маниту (высшее божество), маниту (монитор) и маниту (деньги): «...все есть Маниту – и Бог, и кесарь, и то, что принадлежит им или вам. А раз Маниту во всем, то пусть три самых важных вещи носят его имя. Земной образ Великого Духа, панель личной информации и универсальная мера ценности» [2, с. 193].

Важнейшие составляющие мувизма объединяет иллюзорная природа. Картина мира, создаваемая «ребятами из Резерва Маниту», удостоверяется многократной трансляцией через мониторы и тем самым обретает реальность. Также фикциональна ценность денег, определяющих вектор устремлений как орков, так и людей. Причем последние имеют дело только с цифровыми обозначениями своего финансового состояния на мониторах. Однако власть иллюзорной реальности над сознанием так велика, что не всегда осознается даже теми, кто принимает непосредственное участие в ее создании. Так, боевой летчик-оператор Дамилола, размышляя о самых могущественных людях Бизантиума, в финале романа с изумлением отмечает: «И мне, человеку от экономики далекому, до сих пор непонятно, как эти неустановленные люди ухитряются производить нечто совершенно нематериальное и неощутимое – и с его помощью цепко держать за яйца весь большой материальный мир, в реальности которого они строго-настрога запрещают нам сомневаться через своих сомелье» [2, с. 435]. Ответ на этот вопрос и дает слово, вынесенное в название.

Снаф является центральным образом романа и символизирует власть метаисторий над человеком. Фантастическая реальность Оркланда и Бизантиума позволила Пелевину довести этот образ до предела. Если доверие к глобальным метарассказам прошлого подрывал сам факт существования множественности вариантов реальности, то действительность снафов удостоверяется ее глобальностью, отсутствием других версий картин мира, и кровью, проливающейся на ежегодных ритуальных войнах. Назначение снафов заключается в создании «универсальной действи-

тельности», которая «должна была стать прочной и постоянной. Настоящей, как жизнь, и настолько однозначной, чтобы никто не смог перевернуть ее с ног на голову» [2, с. 200]. Подтверждают реальность снафов две главные энергии человеческого бытия – любовь и смерть.

Орк Грым, пытаясь понять, почему люди снимают кино, беседует с жрицей верхнего мира. Она определяет снаф как жертвоприношение и делает акцент на том, что случится, как только жертва перестанет повторяться: «Иссякнет свет Маниту. И тогда угаснет не только солнце, погаснут все экраны, на которых дети видят веселые мультики. А потом кончится маниту в кошельках у их пап и мам. Никто не сможет жить дальше» [2, с. 386]. По сути, жрица заявляет, что только пролитая кровь делает Маниту реальным.

Таким образом, Пелевин в очередной раз обнажает иллюзорную природу действительности и вскрывает механизмы управления личностью с помощью средств массовой информации. Здесь писатель продолжает тему главенствующей роли телевидения в жизни общества, подробно разработанную в «Generation “П”». Один из главных героев романа Дамилола Карпов продолжает путь, начатый его предшественником Вавилоном Татарским. Однако если содержание «Generation “П”» составляет путь героя от ларечного торговца до криэйтора, обеспечивающего Россию иллюзорной действительностью, то Дамилола уже в начале романа аттестует себя как создателя реальности. При этом путь Татарского вверх оборачивается падением и утратой себя (героя заменяет трехмерная модель, оцифрованный образ). Дамилола же в начале романа предстает как самый лучший летчик CINEWS INC, но с развитием сюжета все ниже опускается по карьерной лестнице и одновременно приближается к познанию себя. Хотя герой не приходит к обретению истинного бытия, но, обнаружив иллюзорность ложного мира, находит в себе силы отказаться от него.

Обнажение симулятивной природы реальности в романе подчеркнуто провокативно: читатель без труда проводит параллели между общественно-политическими устройством фантастического мира, описанного в «S.N.U.F.F.», и событиями, происходящими в его собственной стране. Текст более чем щедро сдобрен легко узнаваемыми конкретно историческими отсылками к недавнему прошлому СНГ. Однако всеобъемлющая сатира и настойчивое тотальное отрицание современных духовных ценностей, политических реалий, бизнеса, СМИ и т. д. призваны не только продемонстрировать симулятивную природу материального мира, но и позволяют писателю перейти ко второму аспекту реальности – сознанию.

Вскрыв механизмы функционирования иллюзорного мира, автор обращается к субъекту познания – собственной личности. Согласно воззрениям буддизма, чувство «я» и возникающая из него привязанность к «я» является источником страстей и влечений, затягивающих живое существо в колесо сансарического существования. Соответственно, осознание иллюзорности того, что человек воспринимает как личность, – важнейший шаг на пути, ведущему к прекращению страдания и достижению нирваны. Этот аспект буддистского учения поднимается во всех романах писателя. В «Т» он реализован в щуче по-таракановски, репрезен-

тирующей не только модель романа, но и самого человека. В «Чапаеве и Пустоте» – в рассуждениях о том, что человек попеременно становится внутренним прокурором, адвокатом, подсудимым, свидетелем и т. д., заканчивающихся заявлением о необходимости «перестать становиться всеми остальными» [8, с. 356]. В «S.N.U.F.F.» используется тот же прием. Так, Кая, объясняя Дамилоле «самое главное», говорит, что мысли, желания и импульсы, которые он воспринимает как свои, на самом деле приходят к нему «как бы ниоткуда. Ты никогда не знаешь, чего тебе захочется в следующую секунду. Ты в этом процессе просто свидетель. Но твой внутренний свидетель настолько глуп, что немедленно становится участником преступления – и огребает по полной программе...» [2, с. 406]. Это вполне соответствует буддистскому представлению о личности как потоке дхарм [9]. Принципиально новым является лишь то, что в роли учителя на этот раз выступает биоробот. С одной стороны, выбор такого гуру представляется не только остроумным, но и оправданным, поскольку перед Каей проблема избавления от привязанности к «я» по определению не стоит. В то же время тот факт, что человека учит «дочь рисоварки», создает шокирующий эффект. Это заставляет вспомнить об одной из поздних разновидностей буддизма – тантрическом буддизме (ваджраяне).

Дело в том, что тантрические тексты наивысшей йоги избилуют мотивами прелюбодеяния, кровосмешения, убийства и т. д., употребляющимися в положительном смысле. Это связано с протестом буддизма против застывшего брахманского догматизма и ритуализма. Постепенное угасание живого религиозного импульса побудило ряд последователей буддизма бросить вызов традиционному монашескому образу жизни, заявив о том, что путь удовлетворения всех страстей тождествен пути их пресечения [9]. Таким образом, при взгляде на реальность Оркланда и Бизантиума сквозь призму тантрического буддизма обнаруживается ряд параллелей. Специфической чертой тантрической практики является ритуальное использование образов ужасного и преступного. Эти же элементы лежат в основе снафов, половину которых занимает изображение войны. Вторая часть кинолент, составляющих суть религии Маниту, посвящена изображению любви. Тантрический буддизм также особое внимание уделяет сексуальности (либидо). При этом сострадание соотносено с мужским, а мудрость – с женским началом. Соответственно, пробуждение, обретение состояния будды метафорически представляется в виде находящихся в соитии мужской и женской фигур божеств-символов.

Все тантрические тексты высокознаковы, семиотичны и не рассчитаны на буквальное понимание. Многое в их интерпретации зависит от уровня, на котором текст истолковывается. В мире же Оркланда и Бизантиума основные положения варджняны представлены в профанном виде. Так, война и секс здесь самоценны (роль орков сводится к тому, чтобы умирать, принося жертву Маниту, а жители Биг Биза заняты исключительно удовлетворением своих изощренных сексуальных потребностей). В свою очередь, последователи тантризма используют мотивы прелюбодеяния, кровосмешения, убийства и т. д., чтобы высвободить образы подавленного подсознательного и освободиться

от них через их осознание и трансформацию. Если метод сутр классической Махаяны работает сначала с сознанием, а уже потом затрагивает более глубокие пласты психики, то Ваджраяна, используя метод тантр, начинает работу с темных глубин подсознательного и бессознательного. Это определяет, с одной стороны, действенность, а с другой – опасность подобной практики. Успеха может добиться лишь тот, кто стремится избавить живые существа от страданий сансары. Того же, кто вступает на этот путь ради собственного успеха и могущества, ждет поражение и неотвратимая духовная деградация.

Буддистская практика включает в себя работу с чакрами, раскрытие которых якобы приводит к овладению различными сверхспособностями: умением летать, становиться невидимым и т. п. [9]. В связи с этим следует отметить чувства, переживаемые Дамилолой во время «допаминового резонанса», воспринимаемого героем как «пробуждение»: «В том, что Кая дала мне пережить, присутствовала незнакомая мне прежде высота внутреннего взлета» [2, с. 251]. Однако пробуждение героя мнимо. Он неслучайно говорит: «я как бы проснулся» [6, с. 253]. Дамилола преследует лишь личную выгоду, потому не обретает свободу, а обрушивается в финале романа вместе с Бизантиумом вниз, в тот ад, который был создан во имя религии Маниту.

Финал романа определяет множественность толкований. С одной стороны, он может быть трактован как обретение Грымом подлинного бытия. Достижение героем свободы связано с его способностью «сжечь пленку». В плоскости романа это связано с освобождением от власти снафов, снимаемых на храмовую пленку. Кроме того, строка из поэмы Мильтона «Потерянный Рай», произнесенная Каей, активизирует и другое значение слова «film» – не только «пленка», но и «пелена». В этом смысле «сжигание пленки» может трактоваться предельно широко – как освобождение от власти метаисторий, мифов вообще. (Интересно то, что буддологи, говоря о личности человека как потоке дхарм, тоже сравнивают его с кинолентой, при этом нирвана соответствует концу фильма [9].) В рамках этого толкования побег Каи – биоробота, сумевшего перепрограммироваться, – может быть воспринят как вдохновляющий положительный пример. С другой стороны, в тексте неоднократно подчеркивалась амбивалентность природы этой героини. Сам Дамилола уничтожительно именуется «дочерью рисоварки», и в то же время Кая составляет главную радость его жизни. Специалист по сурам определяет ее как вечную женщину, Еву, архетип. Книга гаданий Дао Песдын пророчит Грымму встречу с «высшим существом», несомненно, намекая на Каю. Наконец, на санскрите «кая» означает «тело» Будды. В буддийской тантре чаще всего используются три чакры, соотносимые с тремя телами Будды, которые в самом общем виде могут быть соотносены с тремя основными составляющими Каи.

Самым главным фактором, заставляющим читателя усомниться в счастливом финале романа, являются слова Дамилолы о том, что любовь Каи к Грымму, принесшая освобождение им обоим, не собой программы, возможность которого заставляет поверить в достижимость обретения свободы, а, напротив, результат безупречной работы про-

граммных установок. В этом случае побег Грыма оборачивается не освобождением, а заменой одних снафов другими. Возможно, неоднозначность прочтения финала определяется тем, что автор не столько стремится предоставить читателю готовый «рецепт» обретения подлинного бытия, сколько продемонстрировать индивидуальные пути достижения свободы.

Как уже было сказано, внимание исследователей преимущественно сосредотачивалось на одном из аспектов романа: одних в первую очередь интересовала его социально-политическая составляющая, других – фантастический антураж, третьих – любовная линия. Однако представляется, что наиболее адекватное истолкование пелевинского текста обеспечивается восприятием всех этих элементов в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Так, фантастический мир будущего, культура которого построена на вере в снафы, позволяет автору особенно остро поставить проблему симулятивной природы реальности. Общественно-политический пласт повествования не только создает эффект «узнавания себя» в фикциональной действительности романа, но и позволяют перейти ко второму аспекту реальности – сознанию. В рамках же любовной линии намечаются пути обретения подлинного бытия.

При этом следует учитывать и «рифмовку» названия и «зачина» романа с его финалом, «закольцовывающую» его. Сколько бы Дамилола не иронизировал по поводу своей причастности к почти забытому ныне искусству «сочинения книг», которое он уподобляет раскладыванию пасьянса, стрижке бороды с усами и тибетскому медитативному вышиванию, т. е. занятиям, лишь на время приносящим покой растерянному уму автора (о чем он говорит в первых же строчках своей рукописи), перед лицом смерти, Маниту и вечности он попытался честно сказать правду не только себе, но и тем, до кого когда-нибудь дойдет его «мемуар»: «любой Дамилолола этого мира – и древний, и нынешний, и тот, что грядет следом» [2, с. 477]. И если ирония и игра с хрестоматийно известными претекстами (Лермонтова,

Блока и др.) выполняют роль «кодирующего начала» текста, задающего его важнейшие координаты и модусы, то в перекликающемся с «зачином» финале (при всей его ироничности) Дамилола, перефразируя Бернара и Бунина, заканчивает свое повествование важными для «сочинителя» словами: «Маниту, надеюсь, я сделал свою работу хорошо» [2, с. 478]. Правда, если это финал «рифмуется» не только с первой главкой романа, а и с его названием, то смысл «сделанного» героем-рассказчиком (а значит, и оценкой возможностей современных «сочинителей», в том числе и себя самого автором-Пелевиным) оказывается иным – ведь создан еще один «S.N.U.F.F.».

1. Муриков Г. Конспирология нашего времени. URL: <http://www.pelevin.nov.ru/stati/o-murikov3/1.html> (дата обращения: 19.07.2013).

2. Пелевин В. S.N.U.F.F. М.: Эксмо, 2012. 480 с.

3. Кириллов А. Проблема Автора. URL: <http://www.siburbia.ru/culture/problema-avtora/> (дата обращения: 13.07.2014).

4. Морозова Е. Креативный доводчик. URL: <http://www.rg.ru/2011/12/20/pelevin.html> (дата обращения: 19.07.2013)

5. Топоров В. «SNUFF» и вокруг. URL: <http://www.actualcomment.ru/daycomment/934/> (дата обращения: 08.03.2013).

6. Лестева Т. Виктор Пелевин. «SNUFF» Утопия или реальность? URL: <http://www.pelevin.nov.ru/stati/o-lest2.doc> (дата обращения: 23.09.2013).

7. Роднянская И. Сомелье Пелевин. И соглядатаи. URL: http://www.magazines.russ.ru/novyi_mi/2012/10/r16.html (дата обращения: 29.01.2014).

8. Пелевин В. Чапаев и пустота. М.: Эксмо, 2008. 448 с.

9. Торчинов Е. Введение в буддологию: курс лекций. URL: <http://www.anthropology.ru/ru/texts/torchin/buddhism.html> (дата обращения: 17.03.2013).

© Надозирная Т. В., 2015

ИСТОРИЯ



Никитина И. В.

Мобилизационные процессы в балаклавском районе
в 1921 г. в архивных документах

Чуркин М. К., Токмурзаев Б. С.

Переселенческий контингент в имперской практике
аграрного освоения территорий Степного края
в 1860–1880-х гг.

МОБИЛИЗАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В БАЛАКЛАВСКОМ РАЙОНЕ В 1921 Г. В АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТАХ

В статье рассмотрен ход мобилизационных процессов в Балаклавском районе в 1921 г. Основная цель статьи – введение в научный оборот малоизвестных документов Государственного архива г. Севастополя по теме. Установлено, что, несмотря на время «военного коммунизма», данные мероприятия давали возможность регулирования распределения рабочей силы в районе в сложный период его истории. Материал имеет значение для уяснения процессов развития Балаклавского района в 1920-е гг.

Ключевые слова: Балаклавский регион, советская власть, «военный коммунизм», документ.

1921 г. – год начала становления советской власти на территории современного Балаклавского района г. Севастополя сопровождался медленным переходом от эпохи «военного коммунизма» к новым гражданским порядкам. На данный процесс, безусловно, влиял тот факт, что «окончательное» установление советской власти, как было принято считать во времена СССР, произошло в Крыму лишь в ноябре 1920 г., и первое время после этого основные усилия новой власти были направлены на «борьбу с контрреволюцией и разрухой». В первой половине 1921 г. в Балаклавском районе широко проводились так называемые трудовые мобилизации (через регистрацию в соответствующих инстанциях) лиц самых разных специальностей.

Целью их было привлечение трудовых ресурсов на безвозмездной основе в разные сферы народного хозяйства там, где требовались срочные и масштабные работы в условиях ограниченности финансов молодого советского государства. Изучение нами документов Государственного архива г. Севастополя по деятельности Балаклавского районного революционного комитета (Ф Р-427, оп.1) выявило документы, которые характеризуют подобные процессы на территории Балаклавского района, на тот момент входившего в состав Севастопольского уезда. Введению в научный оборот сведений о таких процессах и посвящена наша статья.

Самый ранний из таких документов датирован 24 декабря 1920 г. – это приказ городского комитета труда (подразделение ревкома) об объявлении мобилизации «извозчиков с лошадьми, живым, мертвым инвентарем, имеющих сбрую и пр.» и поступлении их в распоряжение комитета труда [1, л. 114].

Анализ документов по проведению мобилизации трудового населения показал, что этот процесс проходил в условиях поиска оптимального управления им, однако он оказался неэффективным. Косвенно это подтверждает наличие повторных приказов по ряду мобилизационных кампаний. Так, по мобилизации гужевого транспорта, после упомянутого приказа последовал еще один – Приказ № 1 Балаклавского комитета по проведению всеобщей трудовой

MOBILIZATION PROCESSES ARE IN THE BALAKLAVA'S DISTRICT IN 1921 IN THE ARCHIVAL DOCUMENTS

The article describes the course of the mobilization processes in the Balaklava area in 1921. The main purpose of the introduction of articles in introduction to the scientific turn unknown documents of the State Archive of Sevastopol on the theme. Consciously, that not having regard to time of “military communism” data west gave possibility of adjusting of distribution of labor in a district in difficult time of its history.

Keywords: Balaklava the region, the Soviet regime, «military communism», document.

повинности (так часто в документах именуется Балаклавский комитет труда) от 3 января 1921 г. Он предписывал тем, кто имел такой транспорт, поступить с ним в распоряжение зав. транспортного подотдела Балаклавского ревкома товарища Шурыгина. Всем организациям, которым требовался транспорт, за таковым необходимо было обращаться в специальный отдел ревкома – Трамонт (отдел транспорта). «Под страхом Ревтрибунала» были запрещены захваты подвод и экипажей [1, л. 1].

В тот же день Комитет по труду (по осуществлению трудовой повинности) издал приказ № 2 о проведении регистрации всего мужского населения в г. Балаклава и его района в возрасте от 18 до 55 лет. Советские учреждения должны были предоставить списки работающих, от регистрации освобождались: служащие советских учреждений, инвалиды, не способные к физическому труду, учащиеся средних и высших учебных заведений [1, л. 10].

С этого момента в районе происходит активизация внедрения на его территории законов РСФСР в сфере организации учета рабочей силы. Документы зафиксировали для нас большую часть мобилизационных кампаний как общего плана, так и мобилизации по тем или иным специальностям.

В частности, в приказе Балрайкомитета по трудовой повинности № 2 от 3 января 1921 г., было объявлено: «все граждане г. Балаклава и района мужского пола в возрасте от 18 до 50 лет, включая как находившихся на службе в гражданских и советских учреждениях, так и не состоящих, ранее служивших в торговом флоте на должностях всех наименований, с дипломами и без на право морского судовождения, или управлявших машинами на морских судах, служившие в военном флоте и уволенные со службы на должностях машинистов, рулевых, служащих складов и цейгаузов подлежат учету и перерегистрации» [1, л. 115] (от регистрации освобождались лица временно нетрудоспособные, ухаживающие за остро-заболевшими больными (берут справку у врача или в кварткоме (квартильном комитете)) и лица (вдовцы) воспитывающие одни детей).

Приказ № 3 комитета по труду Балаклавского ревкома от 21 января 1921 г. является повторным приказом об объ-

явлении регистрации трудового населения мужского пола, причем в нем значится, что «большинство граждан Балаклавы уклонилось от регистрации». Приказом был объявлен «боевой приказ» о проведении повторной регистрации рабочей силы в течение 5 дней, также указывалось, что «дальнейшего продления сроков регистрации в Балаклавском райревкоме не будет». Изменением по сравнению с первым подобным приказом в данном документе стало указание, что все граждане уже работавшие в каких-либо учреждениях и не имевшие регистрации также подлежали явке, советские учреждения, подавшие списки своих сотрудников – обязывались «дослать документы» для «осуществления регистрационной надписи» [1, л. 13].

Появление данного документа было связано не только с попыткой завершить регистрацию трудового населения Балаклавы, но и с изменением в общих требованиях такой регистрации относительно учета тех работников, которые уже работали в советских учреждениях. Правда, характер и причины таких изменений документы нам не проясняют.

С новыми требованиями по регистрации трудового населения следует связать и издание приказа комтруда от 13 февраля 1921 г.

В нем, на основании приказа уездного комитета труда от 7 февраля № 87, вновь была объявлена «обязательная регистрация всех работающих, безработных и не занятых общественно-полезным трудом граждан: мужчин в возрасте от 16 до 50 лет, женщин – от 16 до 40 лет по Балаклавскому району. Первым днем регистрации объявлен 14.02. – граждане Балаклавы, Кадыковки, Левадки, Нового городка, Золотой балки и Новоземельных хуторов, регистрируются в Балревкоме 14, 15, 16.02. Учет граждан сел Карань, Комары, Алсу, Куру-Узень, Чоргунь, Упу, Кучки, Шули, Чамлы-Эзенбашик, Ай-Тодор, Адым-Чокрак ведется выездными комиссиями в селах Карань, Комары, и Чоргунь. Учет граждан сел бывшей Байдарской волости производится в Байдарском ревкоме [1, л. 123].

С марта 1921 г. комтруд развернул активную работу по регистрации граждан Балаклавы и Балаклавского района по отдельным специальностям.

Например, 13 марта 1921 г. была объявлена регистрация, которой подлежали «научно-преподавательские деятели по статистике, работавшие в качестве профессоров, докторов наук, преподавателей институтов, лица, окончившие курс высших русских и зарубежных учебных заведений по статистике, лица, прослушавшие курсы, которые читали МВД, Центральные военные учебные заведения, Центральное статуправление и т. д.» [1, л. 15]. В приказе о регистрации было указано, что она не означает снятия перечисленных лиц с занимаемых должностей, они остаются на местах своей прежней службы вплоть до особого распоряжения. Списки граждан, явившихся на мобилизацию, подлежали пересылки вместе с анкетами в Крымкомтруд в г. Симферополь. Ходатайства об оставлении мобилизованных на месте их прежней службы, в случае наличия на них приказа об откомандировании на определенный срок, должны были быть переданы в комтруд не позже недельного срока со дня опубликования приказа.

Этот документ свидетельствует, что мобилизация не всегда означала обязательную посылку на тот или другой

вид работ, ее основной задачей было выявление трудового резерва в той или иной сфере деятельности для того, чтобы иметь возможность в случае необходимости их задействовать без промедления.

Еще один приказ комтруда Балаклавского ревкома характеризует очередные изменения в сфере правил проведения регистраций и мобилизации трудовой силы. Это приказ № 7 по Балаклавскому ревкому по отделу труда от 15 марта 1921 г., где в частности сказано: «Являясь штабом боевого трудового фронта, Комтруд доводит до всеобщего сведения, что никакие регистрации и мобилизации в области труда, в том числе и гужевые, не могут быть проведены без его санкции. Все требования на рабочую силу должны быть направлены непосредственно в Комтруд. Никто из сотрудников учреждений и лиц, привлеченных к отбыванию трудовой повинности, не могут оставлять своего поста... Охранные грамоты и свидетельства семьям красноармейцев, освобождающие их от несения трудовой повинности на основании Постановления РВСР (Реввоенсовета Республики) от 18.11.1918 г. и все прочие Постановления СНК от 5.02.1919 г. о порядке трудовой повинности, последним ликвидируются... Всех, тормозящих работу Комтруда, буду беспощадно предавать Суду Революционного Трибунала. Предревкома Белоярцев» [1, л. 17].

В рамках этих изменений 16 марта 1921 г. в г. Балаклава и его окрестностях была объявлена очередная трудовая регистрация «лиц обоего пола в возрасте от 16 до 55 лет мужчины и от 16 до 40 лет женщины» должны были зарегистрироваться в отделе труда. В соответствующем документе указывалось, что разрешения на выезд ревком и особый отдел не могли больше выдавать без визы Управления Учета и распределения рабочей силы [1, л. 18].

Данный документ ужесточал на территории Балаклавы учет рабочей силы. Все это, по мнению ревкома, должно было препятствовать беспорядочной убыли населения из района. К сожалению, в документах не просматривается, какой результат имело данное ужесточение учета. Также практически не известны основные результаты зафиксированных в документах регистраций, за исключением одной из первых за счет издания повторного приказа. В целом же документы данного направления позволяют вывить общий объем мобилизационных кампаний в районе и отрасли труда, где требовалась в большом масштабе рабочая сила для организации общественных работ, часто за пределами района.

Так, 6 апреля 1921 г. на основе Приказа Севревкома № 134 Балревком постановил, что для производства спешных работ по проведению посевной кампании в районе с сего числа объявляется мобилизация трудообязанных служащих во всех Советских учреждениях, организациях и предприятиях, расположенных в г. Балаклава и его районе, без различия пола и независимо от занимаемой должности. Каждое предприятие или организация должны были выделить по мобилизации не менее 20 % от списочного состава, в течение 24-х часов направить поименные списки мобилизованных с указанием общего количества работавших на предприятии. Предприятия и организации ВМФ должны были дать максимальный процент мобилизации. Контроль за исполнением приказа возлагался на руководство советских учреждений [1, л. 34].

В тот же день в целях обеспечения рабочей силой совхозов была объявлена мобилизация лиц, окончивших высшие или средние сельскохозяйственные учебные заведения, специальные школы по сельскому хозяйству, студентов последних курсов сельскохозяйственных учебных заведений, рабочих, работавших до 1920 г. в имениях (совхозах) заведующими хозяйством, возчиков, сортировщиков фруктов, огородников, сборщиков винограда, сортировщиков табака и пр. [1, л. 106].

19 мая 1921 г. была объявлена регистрация лиц, «служивших раньше в государственном контроле». Срок регистрации объявлялся три дня со дня опубликования приказа [1, л. 38].

Рассматривая документы Балаклавского ревкома в деле проведения мобилизации трудового населения нельзя не заметить одну общую тенденцию. В рамках законов «военного коммунизма» в качестве санкций за неявку на регистрацию, уклонение от мобилизации и пр. в документах проходит «предание суду ревтрибунала и заключение в трудовой лагерь». Но, повторимся, данные документы не дают нам ответа о практике применения данной санкции, и этот вопрос требует дополнительного изучения.

Среди мобилизационных кампаний весны 1921 г. наиболее важными для Балаклавы и ее окрестностей стали кампании по обеспечению рабочей силой сельскохозяйственных «предприятий», поскольку в районе оказалось много брошенных сельских имений. Так, согласно приказа № 94 Балаклавского районного военно-революционного комитета от 21 мая 1921 г., предписывалось организовать обработку земли в бывшем имении «Благодать». Было предложено всем зав. отделами (ревкома) «под их личную ответственность» высылать каждый день служащих взамен работ в своих отделах на работу в имение «Благодать», начиная с 25 мая. В этом же приказе указывалась «разрядка» на работы: отдел Управления ревкома должен был послать 5 чел., Бепо (потребкооперация) – 4, отдел коммунального хозяйства – 4, народного образования – 6, комтруд – 3, собес – 4, земотдел – 1, трамот (по транспорту) – 1 [1, л. 83].

23 мая 1921 г. последовал приказ Балаклавского ревкома о мобилизации «лиц в возрасте от 19 до 50 лет из работников горной промышленности в [должности] крепильщиков, откатчиков... кочегаров, слесарей и плотников являются мобилизованными и обязаны явиться в отдел по адресу 4-я улица дом Яворской на регистрацию в течение 3 дней

со дня объявления сего приказа. Явившиеся на регистрацию предоставляют учетную карточку по следующей форме: ФИО, возраст, специальность, где и на каких горных промыслах работал раньше и сколько времени, где в какое время состоял на службе. Зарегистрированные остаются на рабочих местах до соответствующих указаний. Ответственные руководители предприятий и учреждений, квартальных комитетов, виновные в укрывательстве и несообщении сведений о лицах, перечисленных в п. 1, и лица, скрывшие о себе сведения, подлежат суду ревтрибунала. Не подлежат регистрации: 1) военнослужащие; 2) уволенные из рядов Красной Армии по состоянию здоровья» [1, л. 23].

В целом же за первое полугодие 1921 г. комитетом по труду Балаклавского ревкома было проведено не менее 15 различных мобилизационных кампаний. С их помощью местные власти пытались упорядочить учет рабочей силы в Балаклаве и Балаклавском районе, выявить скрытые трудовые резервы для налаживания нормального функционирования хозяйства в рамках нового советского государства. По своей форме данный вид деятельности ревкома, безусловно, относится к чрезвычайным мерам, и их применение свидетельствует о критическом состоянии в экономике района. Все это, безусловно, требовало решительных действий со стороны новой власти. Беспорядочный отток населения из Балаклавы и района также не мог оставаться без ее внимания, и хотя методы решения таких проблем в целом нельзя назвать эффективными, однако они, несомненно, были вызваны стремлением нормализовать трудовые отношения в районе. Одновременно, анализ документов по мобилизации показал, что меры по проведению таких кампаний нельзя назвать непродуманными: это и система отсрочек от мобилизации, и возможность ходатайств об оставлении ряда сотрудников на местах, и компенсации для занятых на гужевой повинности за павшую лошадь и пр. Однако узость охарактеризованных документальных свидетельств по теме ставит перед нами необходимость поиска дополнительных источников по ней для более глубокого анализа данной проблемы.

1. Государственный архив г. Севастополя (ГАГС). Ф. Р-427. Оп. 1. Д. 1.

© Никитина И. В., 2015

ПЕРЕСЕЛЕНЧЕСКИЙ КОНТИНГЕНТ В ИМПЕРСКОЙ ПРАКТИКЕ АГРАРНОГО ОСВОЕНИЯ ТЕРРИТОРИЙ СТЕПНОГО КРАЯ В 1860–1880-х гг.

Во второй половине XIX в. Степной край Западной Сибири оказывается в эпицентре процессов земледельческого освоения, и, как следствие, имперских интересов Российского государства. В этот период участвовавшие эпизоды самовольного переселенческого движения становятся предметом рефлексии правительственной бюрократии центрального и регионального уровней, пытавшейся встроить стихийное народное движение в общий контекст государственной политики на восточных окраинах страны. В рамках статьи предпринята попытка выявить круг мероприятий власти, ориентированных на регуляцию переселенческого движения, роль чиновничьего элемента в корректировке миграционных процессов, связанных с обустройством крестьянства в регионе вселения.

Ключевые слова: имперская политика, миграции, аграрная колонизация, переселенцы.

Во второй половине XIX столетия Степной край как географическое и геополитическое пространство начинает рассматриваться представителями власти в качестве важного связующего элемента между Россией и Востоком, объекта столкновения экономических и политических интересов различных государств. В этой связи представляется важным выявление условий и обстоятельств, в которых осуществлялась материализация государственного интереса к слабоосвоенным в земледельческом отношении территориям, что находило выражение не только в репрезентации власти представлений о возможностях и перспективах аграрной колонизации степных областей: программах, проектной деятельности акторов высшей центральной и региональной бюрократии, а также в законодательных инициативах, но и в реальной практической работе по организации переселенческого дела, направленной на постепенную интеграцию степных пространств в имперский конструкт.

Отметим, что именно в практической деятельности административной бюрократии, направленной на осуществление аграрной колонизации региона, наиболее рельефно была зафиксирована имперская идея «оцентрирования» новой территории, создания локальных эпицентров имперского влияния.

В данном отношении стоит обратиться к рассуждениям известного исследователя Сибири, А. А. Кауфмана, который в своей фундаментальной монографии справедливо отмечал, что сибирские переселения вплоть до середины 1880-х гг. играли совершенно незаметную роль в общем процессе переселенческого движения. Переселения в Сибирь в эти годы, по утверждению Кауфмана, могли развиваться только искусственным путем, при помощи государственных «наклеек» [1, с. 21–22].

RESETTLEMENT CONTINGENT IN THE IMPERIAL PRACTICE OF AGRARIAN DEVELOPMENT OF TERRITORIES IN THE STEPPE REGION IN THE 1860–1880

In the second half of the nineteenth century the Steppe region of Western Siberia is in the midst of the processes of agricultural development, and, as a consequence, the Imperial interests of the Russian state. During this period, frequent episodes of unauthorized resettlement movement, become the object of reflection of the government bureaucracy at the Central and regional levels, trying to embed a spontaneous people's movement in the overall context of government policy on the Eastern outskirts of the country. In the article, attempts to identify the range of activities of government, focused on regulation of the resettlement movement, the role of bureaucratic element in the adjustment of migration processes associated with the development of the peasantry in the region of introduction.

Keywords: Imperial policy, migration, agricultural colonization, the settlers.

Также видится существенным, что невзирая на содержательное совпадение процессов аграрного освоения Степного края (преимущественно Акмолинской и Семипалатинской области) с аналогичными явлениями в других районах Западной Сибири (Тобольской и Томской губерниях), можно обнаружить и ряд специфических моментов. Во-первых, освоение южной степной полосы Западной Сибири началось позже и имело важное военно-стратегическое значение для Российской империи, что реализовывалось в активной работе административных структур региона, придавало широкие полномочия местной бюрократии. Во-вторых, в пределах Степного края представители переселенческого контингента приходили в постоянное соприкосновение с другими локальными группами (казачеством, инородцами), что требовало активного участия государства в решении переселенческого вопроса.

Переходя непосредственно к вопросу о самом переселенческом движении в Степной край и деятельности империи по решению вопроса об аграрной колонизации, необходимо отметить, что импульсом, определившим рост миграционных настроений в России, стали события 1860-х гг. Отмена крепостного права Манифестом 19 февраля 1861 г. не решила аграрного вопроса, в связи с чем имперские власти в целях разрядки социальной напряженности в стране и преодоления крестьянского малоземелья, обратились к поиску паллиативных вариантов урегулирования крестьянской проблемы. В череде мер, предпринятых в пореформенную эпоху, заметное место занимала организация переселенческого движения в Сибирь, и главным образом в те ее районы, которые в силу своей колониальной емкости и подходящих для создания пашенного хозяйства условий отличались элементарным уровнем

комфортности для главного субъекта колонизации – крестьянства.

Первые потоки переселенцев направлялись в местности, территориально приближенные к европейской части страны: преимущественно в лесную и лесостепную зоны Западной Сибири, где к началу 1880-х гг. обосновалось в Алтайском округе 50 % всей массы крестьян-мигрантов, в Тобольской губернии – свыше 40 % прошедших за Урал [2, с. 119]. Наконец, часть выходцев из Европейской России, начиная с середины 1870-х гг., направлялась в степные области, где основными очагами земледельческой колонизации становились территории Акмолинской и Семипалатинской областей.

Земледельческая колонизация Степного края, вписываясь в общую канву аграрной и переселенческой политики Российской империи, отражая дискретность и логику как всего переселенческого процесса, так и имперской политики в отношении окраин.

Период 1860–1880-х гг. характеризовался сдержанно-отрицательным отношением административной бюрократии к самому переселенческому движению, а также вопросам его организации и регулирования. Отрицательное отношение к переселенческому движению оказалось зафиксированным в мероприятиях, связанных с жизненной практикой миграций в области Степного края. Согласно логике правительственной бюрократии, переселенческий поток в границы Степного края представлял серьезную угрозу для внутренней ситуации в регионе. Крестьяне самовольно занимали казахские земли, втягиваясь в конфликтные отношения с представителями старожильческого сегмента сибирского общества. Кроме того, по мнению властных структур, пример переселенцев мог способствовать нежелательному росту миграционных настроений в крестьянской среде, несклонной к подвижности и бродяжничеству.

Однако в указанный временной отрезок происходили важные изменения во взглядах имперской власти на роль аграрной колонизации отдаленных регионов страны, в частности Степного края, что в известной мере формировало сдержанное отношение к фактам переселенческого движения. Так, еще в 1850-х гг. территории казачьих поселений в пределах Степных областей были недоступны для пришлого, не казачьего элемента. Однако, согласно положениям реформы 1861 г., допускалось размещение в областях военных поселений лиц не казачьего сословия. Кроме того, «Временное положение об управлении Акмолинской, Семипалатинской, Семиреченской, Уральской и Тургайской областями», изданное в 1868 г., достаточно широко регламентировало возможности отторжения в пользу переселенцев земель, «излишних» для кочевого населения.

Заселение Степного края, инициированное административно (преимущественно Акмолинской области), началось с 1878 г., когда после изыскания удобных мест для оседлых поселений производятся работы по подготовке в степных областях переселенческих участков. Де-факто данный процесс стартовал еще во второй половине 1860-х гг., когда в 1866 г. в Кокчетавском уезде, вблизи озера Саумалколь, было образовано выходцами из Пермской и Тобольской губерний небольшое селение, увеличившееся к 1870 г. до 50 дворов.

Участившиеся факты самовольных переселений носили повсеместный характер и вызвали серьезное противодействие местных администраций. В связи с образованием в период с 1878 по 1889 г. двух десятков поселков в границах степной полосы Западной Сибири власти стремились ограничить проникновение в регион новых партий самовольных мигрантов [3, с. 92–121]. Тем не менее, несмотря на действовавшие запреты и ограничения, самовольное переселение продолжалось и было достаточно многочисленным. По официальным данным, только с 1870-х по 1880-е гг. в степной полосе водворилось около 122 тысяч человек [1, с. 21].

Частые прецеденты самовольного заселения участков Степного края мигрантами из Европейской России становились дополнительным поводом к активным действиям властей, поскольку каждая ревизия, как правило, завершалась изданием циркуляров запретительного характера.

В результате, когда в конце 1870-х гг. вопрос о заселении киргизских степей русскими переселенцами получил положительное решение, в пределах Акмолинской области было сконцентрировано достаточное число пришлых крестьянских семей для образования первых, признанных официально, поселков.

Руководствуясь опытом, с которым власти столкнулись в процессе несанкционированного расселения лиц земледельческого сословия в границах Акмолинской области в 1860 – начале 1870-х гг., было высказано мнение о том, что первые русские поселения должны образовываться при почтовых и коммерческих трактах, так как это предоставляет не только удобства для передвижения торгового транспорта, и предполагает удешевление хлебной продукции для удовлетворения нужд оседлого населения и кочевников, но и ставит под контроль сам процесс аграрной колонизации региона.

В результате были предприняты шаги по предварительному обозрению и изысканию удобных мест для возведения в степи оседлых поселений и производству надлежащих съемочных работ. Подготовительные работы продолжались четыре года, и, в конце концов, было решено допустить водворение переселенцев в киргизской степи, но с соблюдением условий, предусматривавших право переселенцев водворяться только на указанных правительством земельных участках, расположенных по линии почтовых сообщений.

Важное практическое решение было принято и в отношении коренного населения, ведущего кочевой образ жизни. В частности, было установлено, что все киргизские зимовки с их полевыми угодьями, вошедшие в состав проектированных для оседлого населения участков, должны быть исключены из землепользования автохтонов, а коренным обитателям края строжайше запрещалось селиться на спроектированных, но не занятых участках.

В то же время сдержанное отношение к перспективам колонизации степной части Западной Сибири, в особенности интенсивно вовлекаемой в осваиваемое империей пространство Акмолинской области, внесло ощутимые коррективы в практическую деятельность властей. Ввиду того что колонизацию предполагалось производить постепенно, на первое время было решено образовать только 30 поселков, ограничив число водворяемых количеством 800 душ. По

мнению авторов коллективного историко-статистического сборника «Колонизация Сибири в связи с общим переселенческим вопросом», общие результаты аграрной колонизации Акмолинской области в 1860 – начале 1880-х гг. оказались незначительными, что статистически подтверждается динамикой изменения численного состава населения в регионе. Так, в 1868 г. все население области состояло из 101 910 человек, обитавших в 5 городах и 8 казачьих селениях. К началу 1890-х гг. местное оседлое население увеличилось на 75 000 человек, из которых 50,0 % составляли крестьяне-новоселы, основавшие в земледельческих местностях области 47 поселков [4, с. 204].

Колонизация Семипалатинской области осуществлялась еще более медленными темпами. К концу 1880-х гг. здесь насчитывалось лишь 5 крестьянских поселков, образованных вследствие упразднения в 1871 г. казачьей станицы Канонирской. В 1887 г. по инициативе Г. А. Колпаковского была организована комиссия с целью осмотра места для строительства русских поселков в границах Усть-Каменогорского уезда. В 1883 г. в этот район прибыла партия самовольных переселенцев-ремигрантов из Томской губернии, к которой вскоре присоединились выходцы из европейской части страны. Вплоть до издания переселенческого закона 1889 г., когда их водворение было признано де-юре, поселенцы жили в условиях жесткого поземельного конфликта с инородцами и местной администрацией, формально защищавшей права автохтонов и настаивавшей на выселении мигрантов. К началу 1890-х гг. крестьянское население увеличилось незначительно и составляло порядка 6 000 душ [4, с. 205].

Таким образом, можно констатировать, что предпринимаемые в этот период правительством усилия, ориентированные в направлении аграрной колонизации степи, успехом не увенчались.

В то же время для осознания результатов практик, используемых представителями высшей центральной и региональной бюрократии по решению вопросов аграрного освоения региона, важно понять какими соображениями руководствовались чиновничество разных рангов, сдерживая процесс заселения региона переселенцами из европейской части страны, что в известной степени позволит осмыслить имперскую логику проводимых мероприятий, которая отличалась от комплекса сиюминутных задач, возникавших в связи с необходимостью простого заселения территорий Степного края.

В 1890 г. профессор А. А. Исаев, пытаясь выяснить отношение в Сибири к переселенцам, пришел к убеждению, что именно в региональной чиновничьей среде постепенно формировалось и крепло доброжелательное расположение к представителям переселенческого контингента. «Всего больше, – писал А. А. Исаев, – можно найти таких людей среди чиновничества, которое стоит на высоте своего служебного долга... Вот почему все лучшие администраторы Сибири всегда говорили о необходимости развить правильную переселенческую политику» [5, с. 89].

В данной связи, в конце 1880 – начале 1890-х гг. в чиновничьей среде формируется взвешенный подход к аграрной колонизации степных областей, наиболее рельефно проявившийся в оценке земельного фонда региона и его

природно-географического потенциала с точки зрения обустройства переселенцев.

Во многом благодаря учреждению в Омске в 1878 г. Западно-Сибирского отдела Русского Императорского географического общества и его тесному сотрудничеству с администрацией, начинается детальное исследование естественно-географических условий степных территорий, в том числе и в контексте земледельческого освоения. В период с 1878 по 1890 г. обществом было организовано в общей сложности 8 крупных экспедиций (Ю. А. Шмидт, П. В. Путилов, Н. Н. Балакшин, Г. Г. Анзимиров и др.), в число задач которых входило изучение пространств Степного края в природно-географическом, климатическом и земледельческом отношении [6, с. 81–83]. Активная деятельность ученых-экспедиционеров позволила развеять многие мифы о бескрайности территорий, пригодных для земледельческой обработки, и, как следствие, неограниченных возможностях по расселению в регионе мигрантов.

Соотнесение практики научных изысканий с проведением землеотводных работ убедило значительную часть администрации, включенную в организацию водворения переселенцев, в том, что обширные пространства Степного края лишь ареально пригодны для размещения земледельцев. Так, было установлено, что устройство переселенческих поселков в Акмолинской области, целесообразно в северной части Омского уезда, в средней части Петропавловского уезда, в средней и западной части Кокчетавского уезда, на северных окраинах Акмолинского и Атбасарского уездов. В Семипалатинской области исследования возможностей организации земледелия, проводимые в течение нескольких десятилетий, вплоть до 1902 г., показали, что годными для устройства переселенческих поселков являются не более 5 % территории (в основном в границах Усть-Каменогорского уезда), что составляло 360 тыс. десятин из осматриваемых 7 млн десятин [1, с. 232–233].

Вполне естественно, что переселенческие потоки, направлявшиеся в Степной край, распределялись на территориях Акмолинского, Атбасарского, Кокчетавского уездов Акмолинской области, а также Усть-Каменогорского уезда Семипалатинской области, причем первые два в означенный период приняли основную массу выходцев из степных районов Европейской России – Самарской, Воронежской, Харьковской, Полтавской областей, где мигранты были хорошо знакомы с условиями организации земледельческого хозяйства в обстоятельствах степи [7, с. 76].

Несмотря на то, что обследование уже существовавших в 1870–1880-е гг. поселков в основном демонстрировало, что на большинстве участков, отведенных переселенцам, почвенные, гидрологические, климатические условия создают серьезные препятствия для организации эффективного земледелия, становился очевидным процесс выработки административного алгоритма работы, при котором правительственные учреждения и чиновники на местах приобретали необходимые навыки для урегулирования переселенческого движения в границах Степного края.

Резюмируя опыт имперской администрации центрального, регионального и местного калибра по организации переселенческого движения как важной составляющей аграрной колонизации Степного края, необходимо отметить, что

в пореформенный период были обозначены основные принципы имперского присутствия в регионе. Территориальная отдаленность степных пространств Западной Сибири оценивалась в имперском проекте колонизации как условие предоставления региональной бюрократии широких исполнительных полномочий, что определяло специфику освоения края и значительно усиливало роль практических мероприятий по обустройству и водворению переселенческого контингента зачастую путем ограничения прав коренного населения. В практической работе властных структур, присутствовало осознание факта, сообразно с которым колонизируемый регион являлся зоной столкновения хозяйственно-экономических и социокультурных интересов многочисленных локальных групп: русских переселенцев, в разные годы водворенных в степных областях, инородческого населения и казачества. Важнейшим стимулом к интенсификации включения имперских администраций в координацию переселенческого дела явилась эскалация нелегитимных миграций, ориентировавших власти на оперативную фиксацию результатов самовольного движения. Именно в условиях хаотического заселения наиболее пригодных к земледельческому освоению территорий формировались прагматические подходы к обустройству мигрантов, что корреспондировало с имперскими воззрениями на освоение региона. Все это находило выражение в организации исследовательских работ, призванных выявить наиболее благоприятные ареалы гражданской колонизации, провести подготовительные работы, направленные на установление объема земель, излишних для инородческого хозяйства.

В условиях статичности и неопределенности законодательства, а также правительственных циркуляров, реагировавших на колебания в переселенческом движении посредством запретительных решений, особая роль в обстоятельствах несанкционированных миграций стала принадлежать чиновникам на местах.

1. Кауфман А. А. Переселение и колонизация. СПб., 1905. 444 с.

2. Чуркин М.К. Переселения крестьян черноземного центра Европейской России в Западную Сибирь во второй половине XIX – начале XX в. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 376 с.

3. Жилища переселенцев безлесной части Сибири и Степного края. СПб.: Тип. М-ва Внутр. Дел, 1902. Вып. 11. 212 с.

4. Колонизация Сибири в связи с общим переселенческим вопросом. СПб.: Изд. Канцелярии Комитета Министров, 1900. 374 с.

5. Исаев А. А. Как относятся в Сибири к переселенцам? // Русская мысль. 1890. № 11. С. 86–98.

6. Подсчитано авторами по: Записки Западно-Сибирского отдела государственного русского географического общества. Омск: ЗСОГРГО, 1927. Т. XXXIX. 160 с.

7. Памятная книжка Акмолинской области за 1909 г. Омск: Акмолинский обл. стат. комитет, 1909. 241 с.

© Чуркин М. К., Токмурзаев Б. С., 2015

ПЕДАГОГИКА

Раздел «Педагогика» в этом номере посвящен
55-летию факультета искусств ОмГПУ



Баженов А. А.

Подготовительные задания к рисунку головы человека

Баймуханов Г. С.

Последовательность работы над учебным этюдом
обнаженной модели

Головачева Н. П.

Некоторые методические аспекты пленэрной живописи

Ивахнова Л. А.

Арт-педагогика в подготовке учителей изобразительного
искусства

Ивахнова Л. А., Кучерова А. В.

Подготовка будущих учителей изобразительного
искусства в области дизайна

Ковтун В. В.

Методология проектной деятельности в дизайн-образовании

Костикова С. Г.

Совершенствование композиционной грамоты на занятиях
по живописи

Ланщикова Г. А.

Виды дизайнерской деятельности в процессе разработки
проектной идеи

Лькова Е. С., Чебаева Е. Н.

Методика изображения автопортрета в технике «гравюра
по пластику»

Позднякова Т. Ю.

Решение практических задач по подготовке
студентами-дизайнерами макета к печати

Пронина Н. К.

Особенности построения художественного образа
как основы композиционной целостности изображения

Савлучинская Н. В.

Теоретические и практические аспекты изучения пейзажа по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам на основе федеральных государственных требований

Скрипникова Е. В.

Роль законов визуального восприятия при композиционном построении натюрморта

Соколова М. С.

Влияние специальных технологий на орнамент в изделиях из металла

Соколов М. В.

Активизация творческой деятельности. Проблемы создания специальной среды

Сухарев А. И.

Совершенствование методики обучения академическому рисунку студентов факультетов искусств педагогических вузов

Хворостов Д. А.

Традиции и инновации в современном преподавании дизайна

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ К РИСУНКУ ГОЛОВЫ ЧЕЛОВЕКА

Статья направлена на решение задач учебного рисования головы человека в ходе подготовки учителей изобразительного искусства. В ней обосновывается практическое значение ряда методических приемов и установок. Заостряется внимание на важности научно-методической и технической подготовки, повышающей эффективность учебных занятий.

Ключевые слова: зрительное восприятие, учебный рисунок, линейно-конструктивное построение, объемно-пространственное мышление.

Освоение рисунка головы человека объективно является одним из наиболее технически сложных, интеллектуально и теоретически насыщенных звеньев учебного процесса. На данном этапе обучения студенту необходимо в первую очередь выработать умение методически последовательно решать задачи построения сложных объемных форм, консолидирующих знания композиции, перспективы, конструктивной основы головы, пластической анатомии. Исходя из этого, во-первых, подбор преподавателем аудиторных и самостоятельных заданий должен соответствовать задаче выработки у студента понятийных представлений о том, что форма головы человека есть симбиоз ее конструктивных, анатомических и образно-пластических свойств. Во-вторых, рисование головы (как процесс) необходимо рассматривать как некую сумму понятий о задачах, последовательности действий и структуре изобразительных операций.

При подготовке к занятиям преподаватель прежде всего обязан провести тщательный отбор объектов для изображения, подобрать учебно-методический (с включением наглядности) материал, раскрывающий существенные стороны рисования головы. Кроме этого, на ознакомительных занятиях преподаватель обязан обеспечить студенту комфортные условия для восприятия всех подробностей формы головы. Для этого модель лучше располагать немного выше горизонта. Положение источника ее освещения установить фронтальное (чуть выше модели). Необходимо также определить расстояние до модели, с которого рисующий сможет без труда воспринимать пропорции и конфигурацию ее частей, тональные градации поверхностей. Взгляд на модель в «три четверти» будет оптимальным для восприятия ее конструктивно-пластических свойств. На первоначальных занятиях следует исключать выполнение длительных рисунков из фронтального и профильного положений, так как передача объемных характеристик в этих случаях имеет свои особенности и значительно затруднена.

Переход к изображению головы влечет за собой значительные теоретические и исполнительские сложности, поэтому на практике первоначальное представление о конструкции и способах ее построения на плоскости в первую очередь формируется при выполнении рисунка упрощенной

PREPARATORY TASKS TO THE DRAWING OF THE HUMAN HEAD

This article addresses the problems of academic drawing of the human head in the preparation of fine arts teachers. It substantiates the practical importance of a number of instructional techniques and installations. It focuses on the importance of scientific and methodological, as well as technical training that increases study efficiency.

Keywords: visual perception, academic drawing, linear structural arrangement, volume-spatial thinking.

модели головы (с акцентированными поверхностями), в которой сложные природные формы обобщены до простых элементов. Основной задачей здесь является выработка умений, освоение методов и приемов последовательного построения объемной, перспективно выверенной формы в пространстве. Относительно простая форма данной модели позволяет студенту условно разделить ее на составляющие элементы, осмыслить характер их конструктивного взаимодействия. Подробный анализ тональной напряженности плоскостей способствует дополнению представления о характере поверхностей на всем их протяжении, позволяет в дальнейшем достичь в рисунке необходимого эффекта световоздушной среды.

Незаменимую роль на первоначальных занятиях может сыграть копия упрощенной модели головы, выполненная из проволоки или разборная гипсовая модель. Данные модели позволяют студенту с большей эффективностью решать задачи построения формы:

- нахождение величины и взаимного пространственного положения элементов происходит при активном манипулировании противоположными (невидимыми на обычной модели) плоскостями;
- определение степени перспективных сокращений плоскостей, местоположения невидимых опорных точек и ребер становится несоизмеримо более точным;
- пространственная структура модели становится полностью зрительно осязаемой.

Представление о форме головы при этом пропорционально более выверено, конструктивно и пластически убедительно.

При ознакомлении студентов с методикой построения головы необходимо помнить, что способы построения, и главным образом последовательность, на длительный срок формируют стереотип изобразительных действий студента, поэтому преподаватель обязан разъяснять целевую направленность, логически обосновывать наиболее значимые из них. Например, рекомендуя начинать конструктивное построение головы с лобно-височной части, преподаватель выдвигает ряд преимуществ такого начала работы. К таким преимуществам можно отнести достаточную лаконичность, конструктивную выразительность верхней (мозговой)

части головы, позволяющую рисуящему с наибольшей точностью фиксировать пространственное положение модели, реализовывать ее объемное представление, передавать характер перспективных сокращений основных поверхностей. Кроме того, при последовательном ритмичном переходе от лобной части к носовой, глазничной и челюстной (по принципу «сверху – вниз») рисовальщик вырабатывает привычку с меньшими усилиями контролировать результаты своих действий в формате. При этом он совершенствует навык подчинения мелких деталей избранному положению крупной формы.

Содержание, средства и ожидаемый результат каждого действия должны быть тщательно осмыслены, так как недоработки в структуре действий впоследствии неизбежно проявятся при рисовании более сложных моделей. Неоднократно подтвержденный эмпирический опыт позволяет говорить, что студент, не справившийся с построением какого-либо элемента «обрубочной» модели, тем более оказывается не в состоянии сформировать его при рисовании модели усложненной, насыщенной разнообразными деталями, анатомическими подробностями. Преподавателю в этом случае необходимо вывести фрагмент на поля рисунка, еще раз проанализировать его конструкцию, уточнить движение плоскостей, положение центральной секущей плоскости, сопоставить противлежащие фрагменты и предоставить студенту, в конечном счете, возможность самостоятельно добиться приемлемого результата.

Наибольшую нагрузку интеллектуального характера студент испытывает на этапе линейно-конструктивного построения. Главная задача здесь состоит в анализе строения модели, в умении отразить графическими средствами все свойства объемно-пространственной конструкции. Студент при этом должен приобретать умения:

- определять обобщенный характер модели и ее пространственное положение;
- мысленно разделять общую форму на элементы, определять их место в структуре головы;
- разделять элементы на формообразующие поверхности, анализировать характер, особенности их пластических переходов;
- изыскивать варианты взаимодействия различных фрагментов с последующим их представлением в общей форме.

В обязанность преподавателя входит обеспечение теоретического материала, раскрывающего большинство аспектов практической фазы изобразительного действия. Например, практическое действие по отработке фрагмента целесообразно проводить по условной схеме:

- определение местоположения, общих габаритов (высоты, ширины), наклона (вперед, назад, в сторону);
- уточнение обобщенного пластического характера;
- формирование объемно-пространственной конструкции;
- частичная детализация.

При этом проводится постоянное сопоставление формируемого фрагмента с другими фрагментами и общей формой по основным параметрам.

Данная схема практического выполнения действия достаточно проста и применяется для формирования боль-

шинства элементов головы. Особенность, однако, состоит в том, что в процессе работы над различными элементами в содержании действий имеется множество существенных различий. Истоки этого кроются в многообразии пластических характеристик большинства элементов, в их местоположении в общей структуре головы, в последовательности работы над ними и во многом другом. Так, например, механизмы определения места, величины, конструкции и пластики лобной поверхности, с одной стороны, и ушной раковины, с другой – значительно отличаются. В подобных случаях преподаватель обязан разъяснять сходство и различие в содержании действий, в способах восприятия и представления, сопровождая эти разъяснения демонстрацией плакатов, схем, рисунков, либо посредством педагогических рисунков, в которых более наглядно раскрывается динамика практических действий рисуящего.

По мере освоения механизмов действий все их части начинают выполняться слитно, воедино, но в начальных стадиях обучения необходимо требовать от студентов мысленной дифференциации действия, акцентирования задач действия с последующей скрупулезной их отработкой.

В процессе формирования изобразительных умений студент должен получать необходимую информацию о направленности и ожидаемых результатах действий. Посредством наглядности должны быть раскрыты как структура графического образа на основных этапах действия, так и ключевые характеристики образа на завершающем этапе. Кроме того, должны быть представлены смысловое содержание и формальная структура наиболее типичных вариантов действий с анализом исходных ситуаций, результатов и средств, которыми эти действия осуществляются.

Студент должен приобрести знания о признаках завершенности основных этапов рисования головы: компоновки, линейно-конструктивного построения, технико-тональной моделировки, образного обобщения. Студент также должен иметь представление о качестве графического образа, рациональных подходах в выборе средств его выражения.

При рисовании головы широко применяются классические методы работы над учебным рисунком, представленные А. М. Серовым [1, с. 139]. Например, метод схематизации, предусматривающий умение видеть сложное в упрощенных вариантах, при работе над конструкцией головы (в отличие от рисования предметов быта) приобретает качественно новые формы. Такие методы, как ориентирование по координатам, «обрубочка», конструктивно-пространственный анализ, образный анализ имеют к рисунку головы самое непосредственное отношение, применяются в самых разнообразных вариантах и в самых различных ситуациях.

Конструкционную основу головы образует череп. Главная цель ознакомительных занятий состоит в усвоении студентом механизмов построения формы черепа на основе модели, выполненной в упрощенном варианте. В этой модели удачно сочетаются пластическая выразительность и ясность сочленений поверхностей. Простота определения основных опорных точек позволяет наиболее убедительно выстроить конструкцию, подчинить ее элементы видимым перспективным сокращениям. Упрощенная модель отличается большой степенью универсальности, ее основные

черты достаточно легко просматриваются в применяемой впоследствии более сложной модели, полностью отражающей весь спектр анатомических свойств черепа человека. Процесс освоения рисунка черепа должен сопровождаться взаимным сопоставлением свойств обоих типов моделей, уточнением границ, выяснением характера формы. При этом в представлении рисующего происходит активная консолидация конструктивных и анатомических свойств черепа человека.

Практикой учебных занятий подтверждается, что знаний только общих конструктивных свойств черепа для качественного рисунка головы явно недостаточно, поэтому, изучая строение черепа, студент должен быть особенно внимательным при определении мест прикрепления мышц лицевой части, шейного отдела. Студент обязан прилагать усилия к изучению величины, протяженности, функции, характера взаимодействия этих мышц, представлять значимость мышечной системы в формировании пластики лица и головы в целом. В контексте известной аксиомы о единстве формы и содержания утверждение, согласно которому последовательность «...создания реалистического рисунка не мыслится без познавательных (гносеологических) процессов» [1, с. 75], приобретает особое значение при освоении рисунка головы. Г. И. Кулебакин упоминал о необходимости изучения основ пластической анатомии, подчеркивая, что в процессе построения головы человека «...отражается ее внутренняя конструкция – структура костей черепа и располагающихся на нем мышц» [2, с. 46]. Б. Ф. Ломов в этой связи пишет: «Мера субъективных отклонений образа от оригинала может быть различной, но при всех обстоятельствах образ остается «копией, слепком» объективной реальности» [3, с. 277].

Рисунку анатомической головы (экорше) должно предшествовать рисование усложненного варианта гипсовой модели головы с акцентированными плоскостями («обрубков»). Данные плоскости, а также их границы, в основном соответствуют поверхностям анатомической головы. Работая с этими моделями, начинающий рисовальщик приобретает (как и при рисовании черепа) способность соединять в представлении анатомические и объемно-конструктивные свойства головы. Студент распознает опоры, посредством которых строится каркас головы, уточняет границы формообразующих поверхностей.

При рисовании выполненной на основе экорше «обрубков», так же как и модели черепа, в еще большей степени усложняются изобразительные задачи. Прежде всего студенту необходимо совершенствовать способность видеть каждый фрагмент как часть общей структуры. Для этого отрабатываются навыки восприятия и представления фрагмента (или группы фрагментов) в различных комбинациях (при сопоставлении с верхними, нижними, противоположными фрагментами). При этом особую практическую ценность приобретает способность рисовальщика к сопоставлению фрагментов при «расфокусированном» взгляде как на предмет, так и на рисунок. Необходимо довести это умение до состояния полного автоматизма, применения его в работе без излишних усилий.

Кроме выработки умения расположить и «сконструировать» фрагмент, очень важна направленность на

неуклонное уточнение, совершенствование представления о конструктивно-пластических характеристиках фрагмента, нахождение наиболее рациональных вариантов графического выражения его свойств. «Разработка», «доводка» фрагмента должна сопровождаться постоянным контролем, уточнением его положения и величины относительно других фрагментов посредством «периферийного» зрения. Студент обязан учиться чувствовать в процессе работы над деталями окружающую их «массу». Умение выражать пластические свойства деталей, не глядя на них «в упор», является главным условием достижения необходимой сбалансированности всех частей головы в рисунке. Тональная разработка больших поверхностей, светотеневая нюансировка также производятся с периодическим применением «расфокусированного» видения.

В контексте задач формирования профессионального восприятия Л. Г. Медведев подчеркивает, что трудность в работе начинающих художников состоит в том, «что они, рисуя отдельные детали модели, не охватывают при этом весь объект рисования во всей сложности и взаимосвязанности его деталей» [4, с. 128]. Для преодоления этого необходимо периодически выполнять зарисовки черепа и мышц головы с натуры и по памяти. Полезно делать зарисовки из различных положений: с низким или высоким горизонтом, при различных условиях освещения, с наклонами вперед, назад, вправо или влево. При разнообразии точек зрения на модель полнее раскрывается ее конструкция и пластика, отчетливее проявляется многообразие форм, пополняются представления о наиболее сложных фрагментах. В процессе рисования по памяти уходят второстепенные детали, студент формирует рациональный образ, вбирающий свойства общие, сущностные. Наличие у студента устойчивых представлений о строении черепа и мышц во многом будет определять характер апперцептивности восприятия в процессе рисования как гипсовых моделей головы, так и головы позирующего натурщика при работе над портретом.

Необходимо помнить, что при обычном отсутствии опыта в рисовании головы у студентов могут возникнуть затруднения самого различного характера. Например, даже незначительные расхождения в трактовке формы в обобщенных подготовительных моделях, с одной стороны, и в моделях, отражающих реальные анатомические свойства головы, с другой – могут представлять непреодолимые трудности для конкретного студента. Кроме того, одна часть студентов может проявлять способность к ведению жесткого рационалистического рисунка, другие, наоборот, тяготеют к рисунку или «живописному», или излишне натуралистическому. Поэтому, исходя из личностных особенностей студентов учебной группы, уровня их практической подготовки, содержание каждого учебного занятия должно быть представлено преподавателем во всех деталях. В самом начале занятия необходима конкретная постановка ключевых задач, предварительно должны быть продуманы варианты решения этих задач, способы выхода из затруднительных изобразительных ситуаций. Успех, в конечном счете, может быть обеспечен только тщательностью научно-методической подготовки и уровнем технического оснащения аудиторных занятий.

1. Рисунок : учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов / под ред. А. М. Серова. М.: Просвещение, 1975. 271 с.

2. Кулебакин Г. И. Рисунок и основы композиции: учебник для средних проф.-техн. училищ. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1988. 129 с.

3. Ломов Б. Ф. Системность в психологии : избр. психол. тр. / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной,

В. А. Пономаренко. 3-е изд. М.: МПСИ ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 424 с.

4. Медведев Л. Г. Академический рисунок в процессе художественного образования. Омск: Издат. дом «Наука», 2008. 290 с

© Баженов А. А., 2015

УДК 378. 147:75

Г. С. Баймуханов
G. S. Vaimukhanov

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМ ЭТЮДОМ ОБНАЖЕННОЙ МОДЕЛИ

В статье рассматривается последовательность работы над учебным этюдом обнаженной модели на занятиях по живописи у студентов художественных специальностей. Даются методические рекомендации к организации учебного процесса.

Ключевые слова: подмалевок, этюд, обобщение, лепка формы, колоризм.

THE SEQUENCE OF WORK ON EDUCATIONAL SKETCHES OF NUDE MODELS

The article discusses the sequence of work on educational sketches of nude models at the lessons of painting for art schools students. The methodological guidelines to the organization of educational process are given.

Keywords: underpainting, sketch, synthesis, shape modeling, colourism.

Живописное изображение модели масляными красками является одним из самых сложных заданий в процессе обучения изобразительной грамоте. Для успешной работы над длительной постановкой очень важно правильное выполнение рисунка. Он должен отвечать требованиям умелого композиционного размещения фигуры на холсте, верной передачи характера сложной формы, включая анатомически точное построение, изображения пространства и предварительное определение основных тоновых отношений. На данном этапе рекомендуется еще раз проштудировать пластическую анатомию по учебнику, таблицам и схемам. Рисунок целесообразно вести на отдельном листе бумаги с последующим переводом на холст. Если же изображение выполняется прямо на холсте, что зачастую студенты делают, то его нужно закрепить фиксативом. Можно использовать следующие прием: обвести основные линии тушью либо одним цветом масляной краски, после высыхания которой лишний материал (уголь, сангина) смахнуть тряпкой.

Показательно отношение к подготовительной работе известных мастеров. Например, П. Д. Корин прежде чем начинать писать портрет, делал в течение 2–3-х дней зарисовки, где стремился передать не только психологический облик натуры, но и композиционное решение. Н. В. Нестеров указывал, что «композицию искать на холсте поздно, ее надо искать и находить в эскизе, на листе бумаги, а на холсте надо выполнять – писать» [1, с. 179]. Поиск композиционно-пластического решения, выполнение тщательного рисунка под живопись обосновывался Нестеровым так: «Если я ошибусь и мне нужно будет счистить часть живописи, то у меня всегда остается на холсте, да и в эскизе отлично разработанный рисунок» [2, с. 53].

Таким образом, всякая живописная работа должна начинаться с эскизов, подготовительных набросков, из которых выбирают наиболее удачный для перенесения на холст. Как правило, в эскизе основными задачами являются: композиция, определение колористического состояния в условиях конкретного освещения.

Предварительный кратковременный этюд целесообразно выполнить в технике «алла-прима» или по сырому. Чаще всего для этого используют грунтованный картон. Такой этюд отличается смелостью цветовой трактовки, сочностью прокладки цвета в тенях и на свету. Это чаще всего достигается благодаря быстрому исполнению живописной работы, где однажды найденные цветовые отношения остаются неизменными, не замутняются последующими добавлениями мазков и излишним перемешиванием краски. Благодаря обобщенности цветового решения такие этюды сохраняют свежесть и после высыхания. Это особенно важно во время работы над длительной постановкой с пропиской по высохшему слою, поскольку с их помощью можно найти и исправить ошибку, оживить работу.

В состав постановки входит несколько разнофактурных объектов, которые могут быть: матовыми, иметь четкие, ярко выраженные блики (шелк, сатин, металл), отражать цвет окружающих предметов или совсем не иметь бликов (байка, лен, грубое сукно). В процессе работы обычно стремятся найти все сложные составные части такого блика и зачастую нарушают тоновые отношения. В живописи есть такое понятие, как валер (от французского *valeur* – ценность, достоинство), связанное со светосилой цвета. Этим термином обычно обозначают тончайшие переходы светотени (полутона), которые определяются конкретными условиями освещения и воздушной средой. При рабо-

те над постановкой валер приобретает особое значение, так как тончайшие живописные переходы сопровождают всю работу студента над обнаженной моделью. Поэтому важно иметь перед глазами цельное живописно-пластическое решение. Возникающие трудности технологического порядка в известной степени препятствуют достижению успеха. Писать маслом можно только по сырому или же по высохшему слою красок, чтобы избежать пожухания цвета. Решение живописных задач начинается с подмалевка. На этой стадии надо поработать над тенями и полутонами, свет только дополняет общий колорит холста. Когда теневые части решены, то дальше пойдет значительно легче. Тени и полутени – это тот «аквариум» живописи, из которого будут «выплывать» золотые и серебряные «рыбки света». Трудность состоит в том, что каждый увиденный кусочек цвета надо брать в сравнении с другими – соседними, а холст на данном этапе белый. Для упрощения задачи цветовой организации Г. В. Иогансон рекомендует применять специально изготовленную палитру. Технически она готовится следующим образом: берется белая кафельная плитка, поверхность ее протирается луком или чесноком. Затем на эту поверхность наносится сочными мазками акварельная краска примерно тех цветовых тонов и сочетаний, которые будут использованы в предстоящей работе. Акварельная краска местами сливается с соседними цветами, получается разнообразное бесформенное декоративное сочетание. Акварель должна высохнуть. После этого матовую поверхность плитки надо протереть маслом. Палитра готова. Теперь на ней можно подбирать цветовые сочетания, соответствующие объектам природы. Найденный оттенок положить на холст. Такую палитру по мере загрязнения протирают ваткой и вновь накладывают на нее нужные сочетания. Но краска еще не цвет. Эту палитру можно и должно применять в соответствии со сложившимся конкретным живописным образом природы во взаимосвязи с реальными условиями освещения. Прописку холста начинают тонким слоем с теневых мест, по возможности подбирая верный тон и цвет. При этом не следует оставлять чистый белый холст. Работа ведется отдельными частями, начиная с головы. Первый слой краски можно положить прямо на свежий грунт. Старый и пересохший грунт протирается луком и чесноком. Когда начинается работа в цвете, вступают в противоречие технологические и живописные требования. Для более верного решения живописных задач целесообразно писать весь холст сразу, сравнивая одновременно все части друг с другом и с общим, целым. А выполнение технологических требований предполагает ведение работы по частям. Этому принципу следовал К. Бакшеев, руководствуясь лучшими традициями мастеров русского искусства (А. К. Саврасова, В. Д. Поленова, А. А. Дейнеки). Прежде всего он покрывал холст основными, чистыми, прозрачными тонами красок, а затем продолжал работать над отдельными частями приемом «а-ля прима».

Нам же следует искать путь, который удовлетворял бы и живописным и технологическим требованиям. Так, подмалевки нужно закончить по сырому. Тени сравнивают с тенями, полутени – с полутенями, светлые места – со светлыми. В то же время нельзя упускать из виду и сравнения теней, полутонных со светлыми местами. Конечно, в процес-

се работы над подмалевком трудно безошибочно найти все цветовые отношения, но к этому надо стремиться. Как писал П. П. Кончаловский: «цвет передавать приблизительно верно нельзя <...> я не ищу абсолютно точных цветов, так как в природе они все время меняются, но цветовые отношения должны быть уловлены абсолютно точно и также перенесены на холст. Каждый цвет надо очистить, собрать, синтезировать, ни один не должен быть нарушен, не должен выпадать из общей гармонии» (цит. по [1, с. 53]). Применительно к теням он пишет: «Темное должно в той или иной степени быть прозрачным; а в черном никогда не должно быть рыжего, рыжеватого оттенка. У Рембрандта в темном все прозрачное, в нем масса голубого (теплого и холодного), а рыжего в черном у Рембрандта нет» [3, с. 98]. Желательно при выполнении подмалевка не пользоваться белилами. Прописывая холст жидким слоем, следует учитывать просвечивание белого тона холста.

Дальнейшая работа над этюдом начинается после того, как подмалевки полностью просохнут. Теперь уже можно писать с применением белил корпусно, особенно светлые места. В тенях же по возможности оставляют слой краски подмалевка или делают следующую прописку также тонким слоем. Так, постоянно сравнивая светотень и цвет, сеанс за сеансом ведут работу над длительным этюдом. Корпусную прописку делают по отдельным частям, не покрывая весь холст сразу.

После того как весь холст будет прописан, нужно проверить этюд цельным обобщением всей работы. Когда пишут этюд в течение нескольких сеансов, анализируя натуру по частям (хотя и при этом стремятся видеть ее целиком), можно допустить много неточностей. Проверка может осуществляться разными методами. Так, можно проанализировать свой этюд с точки зрения верности колорита. Например, посмотреть, что теплее – тени или свет. При этом нужно учитывать характер света. Если он идет из окна при ясном голубом небе, то он будет холодным; в случае отражения от желтой стены соседнего дома или низких облаков, освещенных заходящим солнцем, свет будет теплого оттенка.

В большом разнообразии оттенков теневых пятен нужно заметить объединяющий оттенок рефлекса (например, от стен комнаты) или тот общий оттенок света, который обобщает все светлые места постановки. Так, можно ввести тонкие уточнения в ранее найденных цветовых отношениях.

Далее полезно проверить работу с точки зрения правильности лепки формы. При этом можно обнаружить деформированные формы фигуры. Рисунок и цвет неразделимы. Когда цвет достигает наибольшего богатства, форма обретает полноту. По мере того как пишешь – рисуешь, когда краски в картине становятся формой, светом, пространством, тогда и рисунок становится убедительным.

Следующим этапом является проверка работы в отношении правильности решения глубины пространства. Какие-то детали иногда выдвигаются вперед или проваливаются в глубину. Можно провести анализ работы с точки зрения верности передачи фактуры изобразительных объектов, проверить, правильно ли написаны те или иные драпировки, достаточно ли они «мягки».

Вершиной обобщения является анализ работы с художественно-образной точки зрения. В эту форму анализа вхо-

дит проверка всех изобразительных компонентов: цвета, тона, освещения, движения, формы, пространства.

Что получилось в этюде, каково изображение в целом, какое настроение оно создает – вот вопросы, которые должны задать каждый из вас в завершающей стадии работы. Умение цельно видеть и передавать гармонию целого очень важно для художника как в процессе всего хода работы, так и на стадии завершения. В этой связи интересны высказывания Б. В. Иогансона: «Всматриваясь в какую-нибудь деталь, вы получаете одно впечатление но если вы «распустите» глаза, – появится несколько иное. «Распустить» глаза – значит увидеть все сразу. Ну как бы не в фокусе. Вы не увидите детали, но ощутите и взаимосвязь соотношений формы... Для проверки единства необходимо постоянная тренировка умения видеть целое. Причем надо уметь одновременно видеть и натуру, и этюд. Наши глаза способны сразу охватить довольно большое пространство, при этом предметы, не попадая в фокус, несколько теряет четкость, зато приобретают живописную связь между собой» (цит. по [1, с. 56]).

Природа – реальная среда (пространство и свет), в которой бесконечно располагаются формы, объемы и цвета. Палитра – это как бы индивидуальный «словарь». А работа отношениями – это определенный расчет на взаимодействие цвета, тона, линий в замкнутой композиции картинной плоскости. Средствами этого взаимодействия и превращает художник краску в свет, форму, воздух. И. Грабарь говорил, что для художника не существует ни абсолютно прекрасных отношений, ни абсолютно уродливых цветов, он заботится о создании прекрасных отношений одного цвета к другому, их обоих – к третьему и всех вместе – друг к другу. Красоту создают только их отношения, только то, что можно назвать цветовым синтезом.

Колорит произведения создается его цветовым строением – всеми цветовыми соотношениями, которые художник приводит к определенному единству. Оно рождается в процессе живописного воплощения замысла художника. Известно, что цветовые тона воздействуют на человека по-разному. Одни радуют, другие раздражают, третьи возбуждают и т. д. Это элементарные эстетические свойства цвета. Но наши цветовые ощущения гораздо сложнее. Наш глаз воспринимает цвет не как изолированное пятно, а всегда во взаимодействии с реальными условиями освещения, воздушно-пространственной и окружающей цветовой среды. В живописи образное воздействие цвета неизмеримо возрастает и усиливается. Это воздействие цвета мы можем наблюдать в работах: К. С. Петрова-Водкина «Купание красного коня», В. И. Сурикова «Меньшиков в Березово», Э. Делакруа «Охота на львов», Н. П. Крымова «Желтый сарай», О. Ренуара «Девушка в черном», В. Э. Бориса-Мусатова «Женщина в желтой шали».

Термин «колорит» вошел в художественный лексикон не ранее XVIII века. Он происходит от лат. *color* – цвет, краска. Это слово было заимствовано впоследствии многими европейскими языками. В XVIII веке оно появилось в русском художественном лексиконе и употреблялось, как правило, в качестве синонима слову «цвет». Постепенно пришли к современному толкованию колорита, как некоего оптического целого, как совокупности всех цветов, рассматриваемых на некотором расстоянии. Цветовой строй

художника разнообразен, можно говорить о холодном, теплом, серебристом или каком-то ином колорите. Художники зачастую предпочитают те или иные цвета, что выражает особенность их видения. Можно сказать, что В. И. Суриков обладал более холодным колоритом, нежели И. Е. Репин, что Эль Греко более холоден в своем колорите, нежели Рембрандт.

Это, как вы понимаете, имеет практическое значение. А именно: развитие науки о цвете, а также и истории и теории искусства в XIX веке приводит к более глубокому и всестороннему анализу понятия «колорит». Становится очевидным, что не всякий работающий красками, пусть даже красиво и изящно, является колористом, что колорит или «колоризм» есть какая-то особая способность художника распорядиться цветом, настолько загадочная и непонятная, что появились высказывания о «тайне» колорита, о «магии» колорита, о его непостижимости. Среди художников излюбленной поговоркой стала: «Рисунку можно научить, колористом нужно родиться». Пожалуй, наиболее глубокое понимание сущности колорита в XIX веке дала классическая валерная живопись. Заключается она в употребление всех красок так, чтобы обнаружилась независимая от объекта игра отражений, составляющая вершину колорита; взаимопроникновение цветов, отражение рефлексов, которые переливаются в другие отражения и носят столь тонкий, мимолетный и духовный характер, что чувство цвета должно быть художественным свойством, своеобразным способом видения и постижения существующих цветовых тонов, а также должна составлять существующую сторону воспроизводящей способностью воображения и изобретательности.

Такое понимание возникло в художественной практике, в его основе лежит идея подражания природе. Настоящий мастер колорита, по мнению Дидро, тот, «кто сумел взять тон, свойственный природе и хорошо освещенным предметам, и сумел придать своей картине гармонию». Цитируя эти строки, полемизировавший с Дидро Гете добавляет: «При любом освещении на любом расстоянии, при любых обстоятельствах тот, кто наиболее правильно, наиболее чисто и живо ощущает и воспроизводит цвета и гармонически их сочетает» (цит. по [4, с. 56]). В цветоведении наряду с понятием колорита используют понятие «колоризм». Под живописью мы подразумеваем всякое произведение, выполненное красками. Живописность – некое специфическое качество, присущее не каждому произведению живописи. Также и под колоритом понимается всякая совокупность, но под колоризмом – лишь некое особенное качество, присущее не всякой совокупности красок. Однако в определенном контексте термин «колорит» может выступать как однозначный с термином «колоризм», получая смысл последнего. Колоризм связывается со способностью передавать посредством цвета, как говорится, «кожу» видимого мира. Он возникает вместе с живописью, во многом обязан ей и представляет также новый этап в развитии живописи. Новое понимание задач живописи требовало от художника писать вещи таким образом, чтобы они представлялись во всей их осязаемости.

Это было значительно сложнее, чем заниматься раскраской изображаемых предметов. Если локальный цвет всецело обусловлен его связью с предметом, то живопис-

но-колористическая трактовка цвета предполагает конкретно-чувственное его восприятие и эмоциональное переживание. Но одновременно с этим происходит, хотя это и кажется парадоксальным, некоторое умаление цвета. Пока цвет использовался локально, он был более заметен, ярк, большую роль играла символика цвета. При колористическом решении цвет, разделяя свою выразительную и изобразительную роль с другими средствами художественной выразительности, несколько ступенькается, становится менее заметным и броским. Назовем основные признаки колоризма.

1. Это гармония красок, образующая некое оптическое целое. Монохромность исключает колоризм.

2. Колоризм не может быть сведен только к цветовой гармонии. Комбинация разнообразно окрашенных фигур на плоскости может представлять очень приятное сочетание и образовать оптическое целое, как, например, в орнаменте, но в данном случае мы будем иметь только гармонию цвета, но не колорит.

3. Колоризм в собственном смысле слова – особое качество живописного произведения, и поэтому необходимым его условием является живописная интерпретация цвета, т. е. не простая комбинация открытых цветов, а система валерных отношений. Свет и цвет у подлинного колориста выступают в неразделимом единстве.

4. Колорит не есть точная копия цветовых отношений природы. Художник-колорист допускает несколько повышенное звучание воспринимаемых в действительности цветов, и там, где обычно видят простое серое, он видит розовое, синее и т. д.

5. Важным признаком колорита является сохранение выразительности цвета в изображении далей. «Неколорист», следуя известному закону о том, что цвета по мере удаления от нас теряют насыщенность и как бы сближаются между собой, решает задачу очень просто, замазывая пейзажные дали какой-нибудь серо-голубой красочной смесью. Колорист же сохранит красоту и выразительность цвета на резкой глубине картинного пространства.

6. Колоризм не обязательно содержится там, где художник употребляет чистые краски. Он может быть присутствием и произведениям, которые на первый взгляд кажутся серыми. По этому поводу Рафаэль замечал: «Колористом отнюдь не является тот, кто кладет на холст много красок, а лишь тот, кто воспринимает и фиксирует в своей живописи все эти сероватые оттенки. Шардена следует изучать как одного из наших величайших колористов, так как среди наших мастеров он не только тоньше всех видел, но и умел лучше всех передавать те нежнейшие сероватые оттенки, которые порождены светом, рефлексам и воздушной средой» (цит. по [5, с. 198]).

Таким образом, в живописи обнаженной фигуры студенту необходимо решить задачу изображения формы живой природы в определенных условиях освещения. Выполнение подобных сложных заданий по этой тематике необходимо для приобретения профессиональных навыков в области живописи. Общие знания и практические навыки, накапливаемые в процессе этой работы, несомненно, будут использованы при выполнении композиции. Студентам предстоит писать различные по характеру постановки – этюды мужской и женской фигуры в условиях разной освещенности.

1. Виннер А. В. Техника живописи советских мастеров. М.: Совет. худож., 1958. 206 с.

2. Волков А. Н. Цвет в живописи. М.: Искусство, 1984. 214 с.

3. Унковский А. А. Цвет в живописи. М.: Просвещение, 1983. 145 с.

4. Зайцев А. С. Наука о цвете и живопись. М.: Искусство, 1986. 190 с.

5. Левидова М. М. Цвет и линия. М.: Совет. худож., 1986. 326 с.

© Баймуханов Г. С., 2015

УДК 378. 147:75

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЛЕНЭРНОЙ ЖИВОПИСИ

В статье обосновываются специфические задачи постижения живописного мастерства в процессе изображения природы. Описываются основные этапы последовательного решения конкретных живописных задач.

Ключевые слова: пленэр, деятельность, творчество, живопись, пейзаж, практика.

Изучение специфики пейзажной живописи, знакомство с природой в ее разнообразии и величии в изобразительном контексте искусства, является одной из важных задач подготовки будущих художников и важным разделом программы курса живописи.

Н. П. Головачева
N. P. Golovacheva

SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF PLEIN AIR PAINTING

The article describes the specific tasks of achieving painting mastery in the process of nature depicting. The main stages of the sequential solution of the specific painting tasks are described.

Keywords: pleinair, activity, creativity, painting, landscape, practice.

Выполнение учебных заданий на пленэре (на открытом воздухе) несколько отличается от работы в помещении. Обилие света, множество разнообразных планов, смена одного состояния на другое – все это усложняет работу художника с природы и в то же время содержит в себе бога-

тейший запас знаний. В ходе работы с натурой художник решает несколько задач: композиционный поиск в разном формате (горизонталь, вертикаль, квадрат), свето-тоновое состояние определенного момента времени, изображение и передача воздушной среды и значительного пространства, общее колористическое единство и целостность восприятия работы. Решить все эти задачи сразу может лишь опытный художник. Для этого необходимо последовательное выполнение заданий с конкретно поставленными задачами по рисунку, живописи и композиции.

Одной из основных задач пленэрного этюда является передача определенного светового состояния пейзажа. Для передачи цветовых особенностей пейзажа, рекомендуется писать этюды одного и того же пейзажа при различном освещении. Хорошим примером для этого являются работы французского художника-импрессиониста Клода Моне «Руанский собор в полдень» и «Руанский собор вечером» (1894). Один и тот же объект (собор), но совсем другое восприятие и ощущение от картины, иная цветовая игра, иное переплетение излучений солнечного света и рефлексов от окружающей среды. Наблюдение за изменением свето-тонового и цветового состояния одного и того же мотива обогащает колористическую палитру начинающего художника, развивает знание о тоне и цвете.

Тон, как один из главных составляющих характеристик цвета особое место занимает в живописи, являясь выразительным и изобразительным средством. Замечательный художник-педагог Н. П. Крымов уделял большое внимание нахождению общего тона в работе над живописным этюдом. «Только глаз одаренного в живописи человека умеет тонко видеть разницу тонов, значит, такой человек имеет больше данных стать художником. Так, музыкант, одаренный тонким слухом, слышит разницу меньше полутона. Самое главное – тон. Кто пишет картину тоном и верно передает его, умея при всем разнообразии оттенков сохранить общий тон, тот называется живописцем» [1, с. 27–28].

Пейзаж, написанный утром, будет отличаться от пейзажа, написанного вечером или днем за счет изменения общей освещенности. Неверно взятое цветовое пятно (повышенной или пониженной светлотности) будет нарушать весь цветовой баланс. Взятый верно общий тон в этюде характеризует общее состояние освещенности в природе. С помощью тона иллюзорно создается объемность изображения, передается плановость в пейзаже. Ритмическая организация в композиции пейзажа через цвето-тоновые отношения помогает не только создать точность увиденного, но и выразить эмоционально образное отношение к нему. Тонкая тоновая живопись великолепно представлена в работах известного русского художника Исаака Левитана. Сложные, но всегда «музыкальные» и гармоничные тональные отношения присутствуют в его пейзажах.

Пейзажные работы на пленэре могут быть двух типов: длительные и кратковременные этюды. В начале работы на пленэре следует выбирать простые сюжеты, где решением должна быть передача тоном и цветом двух-трех отношений (неба, земли и предметной плоскости) выполняемых на формате А4, А6 в виде кратковременного этюда. В написании таких несложных этюдов стоит

совсем отказаться от деталей, излишней загруженности переднего плана.

Работу над деталями пейзажа, в передаче характера отдельных растительных и архитектурных форм, лучше всего выполнять в графических набросках и зарисовках. В таких зарисовках выразительность и пластичность формы можно передавать через линию, пятно, штрих, используя разные графические материалы (пастель, тушь, уголь, сангина и т. д.), начиная, как и в живописном этюде, с небольшого формата листа.

В длительном этюде ставятся следующие задачи: убедительная передача объемных архитектурных и растительных форм пейзажа, соотношение частей пейзажа по цвету и свету, выделение главного и второстепенного, передача плановости. Работа над длительным этюдом проходит в несколько сеансов.

Задача передачи общего тонового и цветового состояния природного мотива с элементами воздушной перспективы становится первостепенной в пленэрной практике. Работа большими цветовыми и тональными пятнами помогает увидеть целое, правильно передать в этюде тонально-цветовые отношения переднего и дальнего плана, состояние воздушной среды, а также способствует умению сравнивать цвета природы по цветовому тону, светлоте и насыщенности. Живописный процесс всегда основывается на противопоставлении цвета и тона, взаимодействии между ними.

Мастер жанровой композиции Б. В. Иогансон писал: «Метод сравнения, метод выискивания различий напряжения света и оттенков цвета приведет к верному решению... Все значение и весь смысл моего метода заключается в поисках тона и цвета любого пятна, любой точки этюда не путем пытливого анализа одного этого пятна, а наоборот, путем сравнения с окружающим, позволяющего найти соответственное место в целом» [2, с. 36–37]. Большую роль играет умение целостно воспринимать и передавать целостность как в пейзаже, так и в других жанрах и видах искусства.

Говоря о целостном, Б. В. Иогансон утверждал, что целостность восприятия является необходимым условием гармоничного решения живописной композиции, а способность «увидеть явление в целом, схватить и держать это целое в орбите напряженного внимания, разрабатывая детали до их необходимого звучания в симфонии целого – композиционного и колористического – это и есть основа основ искусства» [2, с. 80].

Не стоит забывать о композиции, ее роли в передаче художественного замысла пейзажа, необходимо использовать в пейзаже средства гармонизации композиции: ритм, статику, контраст, нюанс, масштаб, стилизацию и т. д. Начиная с простого мотива и переходя к более сложным композиционным схемам пейзажного искусства, мы расширяем свои изобразительные познания и умения. Характерны следующие задачи: изобразить пейзаж с замкнутым пространством (например дворы-колодцы), передать многоплановость в построении кулисной или спиралевидной композиции и т. д. Так, объект изображения (пейзаж) подчиняется общей схеме композиции, выделяется конструктивная форма картины.

Знания и материал, полученный при прохождении пленэрной практики очень важен для выполнения дипломной работы по живописи и графике в первую очередь. Прием композиционно-структурной организации пейзажа – картины с использованием композиционных схем поможет выйти на образное видение, что является главным достижением для художника.

УДК 37.013

АРТ-ПЕДАГОГИКА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассматриваются возможности арт-педагогики в совершенствовании методической подготовки учителя изобразительного искусства. Рассматриваются условия реализации задач художественного образования и развития творчества детей. Процесс изображения с натуры рассматривается как решение ряда изобразительных задач. Педагог должен знать способы решения задач, составляющих процесс изображения и творчества. Формирование опыта творческой деятельности будущих педагогов и школьников обусловлено работой над эскизом, а также овладением технологией художественных материалов. Единство восприятия и практической художественной деятельности обеспечивает овладение языком искусства.

Ключевые слова: арт-педагогика, творческий процесс, эскиз, язык изобразительного искусства, художественное восприятие.

Художественное образование и развитие творческих способностей детей занимают важное место в документах о реформе общеобразовательной и художественной школы. Любая задача, поставленная перед школой, решается педагогом в дидактическом процессе конкретных учебных предметов. Задачи художественного образования, эстетического воспитания и творческого развития могут быть решены с применением средств арт-педагогики, через взаимодействие восприятия изобразительного искусства и организацию практической художественной деятельности детей.

Процесс обучения изобразительному искусству в школе основан на традициях русской реалистической художественной школы, предполагающей восприятие, анализ, изучение натуры, знание методической последовательности выполнения каждого задания, этапов, которые отражают определенный круг изобразительных задач. Этот процесс предполагает овладение языком выразительности, изучение и применение законов композиции, цветовой гармонии, восприятие изобразительного искусства, постижение учащимися способа решения художником определенной художественной задачи, приема, при помощи которого создан художественный образ. В этом процессе взаимосвязаны художественное развитие и эстетическое воспитание, обу-

1. Крымов Н. П. Художник и педагог. Статьи, воспоминания. М.: Искусство, 1989. 224 с.

2. Иогансон Б. В. Молодым художникам о живописи. М.: Академия художеств СССР, 1959. 248 с.

© Головачева Н. П., 2015

*Л. А. Ивахнова**L. A. Ivakhnova*

ARTPEDAGOGICS IN PREPARATION OF FINE ARTS TEACHERS

The article discusses possibilities of artpedagogics in improvement of methodical preparation of fine arts teachers. The terms of realization of tasks of artistic education and development of children's creativity are examined. The process of depicting from nature is considered as a solution of a number of the artistic tasks. Teachers should know the methods of tasks solutions that are constituents of the process of depicting and creation. The formation of the future teachers and school students' creative activities

is determinedly the work at sketches as well as acquirement of art materials technologies. The unity of the perception and practical artistic activities leads to the artistic language acquirement.

Keywords: artpedagogics, creative process, sketch, language of fine art, artistic perception.

чение и художественно-творческая деятельность, что является ключевыми признаками арт-педагогики.

Сферами арт-педагогической деятельности в образовательном пространстве являются интеграция педагогики, психологии, искусствоведения, а также организация художественного творчества. Основными задачами арт-педагогики являются облегчение процесса обучения, опора в усвоении учебного материала на имеющийся духовный опыт, личностная значимость знаний, умений, навыков для обучающихся, создание отношений сотрудничества и благоприятных условий для диалога, развитие общих и специальных способностей, креативности и продуктивного самовыражения [1]. Процесс подготовки будущих учителей изобразительного искусства в цикле методических дисциплин выстраивался с опорой на обозначенные задачи.

Реализация задач художественного образования возможна только при условии подготовки художественно образованного педагога, эстетическое воспитание детей предполагает наличие в структуре педагогической деятельности механизмов реализации этой задачи. Творческое развитие может организовать учитель – творческая личность, владеющая этапами творческого процесса. Творческий процесс – процесс создания художественного произведения – сложнее процесса изображения с натуры. Это

обусловлено взаимодействием трех его составляющих: область образования представления о предмете изображения, область представления об изображении, область материального решения изобразительных задач. Основанием творческого процесса признается образование представления о предмете изображения (замысел). В работе с натуры этот этап включает восприятие, анализ, изучение характерных особенностей натуры и впечатление от нее, которые фиксируются в эскизе. Эскиз понимается как элемент создания художественного произведения, поэтому иной раз недостаточно оценивается его методическое значение в учебном процессе. В методике обучения детей изобразительному искусству эскиз должен быть обязательным элементом работы с натуры и разработки композиции. От полноты представлений о натуре зависит правильность решения задач процесса изображения. В процессе восприятия и анализа происходит не только познание натуры, но и складывается отношение к ней, что существенно для творческого процесса и для реализации творческих задач учебного рисунка и живописи.

Представление об изображении и способы материального решения изобразительных задач являются областью непосредственной работы на изобразительной поверхности. По эскизу педагог может судить о результатах представления ребенка об изображении. Кроме того, эскиз воплощает замысел и основные композиционные средства, то, как обучающийся «видит» будущую художественную работу. Эскиз выражает первое представление художника об изображении, а работа над эскизом является важным этапом в создании творческой композиции. Следовательно, для формирования опыта творческой деятельности будущих педагогов и школьников необходимо включать работу над эскизом в качестве обязательного элемента художественной подготовки. Поскольку процесс изображения включает множество элементов творческой деятельности (восприятие, анализ, обобщение, представление об изображении, определение пропорций, передачу характера и др.), то составление эскиза учебной работы побуждает целенаправленно решать все изобразительные задачи, творчески подходить к учебному заданию. Работая над эскизом, обучающийся мыслит композиционно, в отличие от зарисовки, где фиксируется лишь факт.

Изобразительная деятельность детей – деятельность творческая, в ней всегда присутствует образное начало. Поскольку любая творческая деятельность предполагает наличие языка и средств, дающих основание для обучения этой деятельности, то усвоение содержания предметов изобразительного цикла происходит через обучение языку изобразительного искусства. В семиотическом плане под «языком», применительно к изобразительному искусству, понимается система построения изображения, используемая в рисунке, живописи, графике и др. Следовательно, обучение изобразительному языку должно осуществляться одновременно с усвоением способов решения изобразительных задач, составляющих процесс изображения. Обучающиеся имеют общее представление о языке искусства как способе создания образа, поэтому необходимо в качестве объекта усвоения вводить закономерности и составные элементы языка изобразительно-

го искусства: композиционную организацию листа, моделировку формы цветом, светотенью, «сделанность» как способ достижения целостности композиции, тектонику, пластику, тонально-ритмическое построение работы. По этому поводу В. А. Фаворский писал, что произведения искусства должны трогать и оригинальностью и музыкальностью, ритмичностью, но особенно поражает ритмическая точность рисунка [2, с. 40].

Такой подход к рисунку правомерен лишь с признанием его художественной самостоятельности. Принцип обучения изобразительному искусству – «единство обучения и творчества» – ориентирует на подготовку будущих педагогов к преподаванию предметов изобразительного цикла с включением творческой составляющей: обучению процессу изображения с включением творческих задач. Процесс рисования – сложный комплекс мыслительной и практической деятельности, который предполагает соблюдение этапов работы в соответствии с изобразительными задачами.

1. Предварительный анализ постановки. Перед непосредственной работой на изобразительной поверхности необходимо проанализировать постановку, сделать «отбор и выделение главного, характерного, того, что производит впечатление» [3, с. 37].

2. Композиционное размещение изображения на изобразительной поверхности.

3. Конструктивный анализ формы предметов и перспективное построение изображения на плоскости. Решение этой задачи предполагает определение перспективных изменений формы предметов, уяснение конструктивных особенностей, анализ условий освещения.

4. Выявление объема предметов посредством тона, цвета. Тональная организация рисунка, живописи.

5. Детальная проработка формы предметов и передача материальности. Передача тональных отношений адекватно натурной постановке.

6. Обобщение и целостность изображения.

Сравнивая изобразительные задачи, решение которых составляет процесс изображения с натуры, и задачи, стоящие перед художником при создании художественного образа, можно утверждать, что решение и первых, и вторых задач обусловлено владением средствами выразительности языка изобразительного искусства.

Творческий процесс шире, он включает в себя все компоненты процесса изображения. Представляется, что общность задач процесса изображения с натуры и творческого процесса позволяет на первых этапах обучения изобразительному искусству вкрапывать элементы творчества, а на завершающих этапах художественного образования обучающихся выстраивать работу с натуры как последовательную реализацию этапов творческого процесса по созданию художественного образа. Сказанное предполагает высокий уровень владения способами решения изобразительных задач. Это позволяет преодолеть разрыв между учебными и творческими работами в методической подготовке, позволяет освоить технологию обучения детей созданию художественного образа.

Важнейшими средствами создания художественного образа являются все элементы композиции: формат, распределение основных масс, ритм, движение, решение ком-

позиционного центра. Композиция всегда мыслится в материале. Выразительность технических приемов и материалов также влияет на выразительность образа. Отсюда следует необходимость обогатить творческий арсенал учителя разнообразием приемов работы с художественными материалами, дающими свободу в выражении своих замыслов, что также позволяет развивать творческий потенциал детей.

Большое значение в обучении детей средствам создания художественного образа приобретает реализация принципа художественного образования «единство восприятия и практической художественной деятельности».

Восприятие произведений искусства предполагает не только эстетическое просвещение, знакомство с творчеством художника, но и формирование специальных навыков, развитие чувств, овладение образным языком искусства. Понимание языка искусства, его средств художественной выразительности при создании образа становится важным аспектом организации художественного восприятия учащихся в анализе картины. Творчество профессиональных художников обладает огромным потенциалом для реализации единства восприятия и практической художественной деятельности учащихся, для организации взаимодействия в обучении детей творчеству и восприятию художественного произведения. Руководствуясь этим принципом, учитель должен каждую практическую работу начинать с восприятия произведений искусства, включающего анализ средств создания художественного образа, средств передачи художественного содержания. Восприятие искусства осуществляется с опорой на психологические закономерности: фазность и селективность. Право на творческую интерпретацию

и индивидуальное толкование произведения признается за всеми. Однако для понимания глубоких слоев картины, необходимо знать авторскую позицию, которая и направит восприятие в нужное русло.

В художественном образовании восприятие искусства необходимо для решения определенных художественных задач, для усиления эмоционального состояния детей в творческом процессе. Необходимость восприятия картины возникает тогда, когда ставится задача овладения новым способом работы с художественными материалами. Дети должны видеть то, как «работает» новая для них техника в образе, созданном художником. В овладении новой техникой работы с художественными материалами невозможно ограничиться только восприятием картины. Обязательным становится выполнение упражнений и творческая интерпретация приема в решении художественной задачи, в создании художественного образа.

1. Корженко О. М. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. СПб., май 2013. СПб.: Реноме, 2013. С. 95–97.

2. Фаворский В. А. Мастера искусства об искусстве // Художник. 1975. № 1. С. 40.

3. Кирцер Ю. М. Рисунок и живопись: учеб. пособие. 5-е изд., стер. М.: Высш. шк., 2003. 272 с.

© Ивахнова Л. А., 2015

УДК 377

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА

В статье представлена технология профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна, определены сферы педагогической деятельности, которые послужили основанием для разработки содержания и методики обучения. Технология подготовки включает систему упражнений и заданий, интерактивные методы обучения, обеспечивающие развитие творческих способностей студентов и их готовность к обучению детей основам дизайна.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя изобразительного искусства, основы дизайна, проектные технологии.

Подготовка будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна продиктована требованиями к педагогам образовательной области «искусство» и системы дополнительного художественного образования. Важной составляющей подготовки учителя является профессио-

Л. А. Ивахнова, А. В. Кучерова
L. A. Ivakhnova, A. V. Kucherova

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN AREA OF DESIGN

The article represents the technology of professional preparation of future teachers of fine arts in area of design and defines the spheres of pedagogical activities that form the basis for development of content and methods of teaching. The technology of preparation includes the system of exercises and tasks, as well as interactive methods of teaching providing development of creative capabilities of students and their readiness to teach design basics to children.

Keywords: professional preparation of fine arts teachers, design basics, project technologies.

нальное обучение, включающее определенное содержание и технологию, которые во взаимодействии становятся факторами профессионального развития студентов. К таким факторам относятся «формирование авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности»

[1, с. 106]. Следовательно, подготовка будущих учителей изобразительного искусства к обучению основам дизайна зависит от содержания и технологии обучения, обеспечивающих целостное представление о данной области профессиональной деятельности, овладение способами выполнения проектов-заданий адекватно процессу проектирования, формирование знаний о содержании каждого этапа.

В структуре педагогической деятельности определены три сферы. Первая – область культуры, подлежащая трансляции. Применительно к теме данной статьи содержательной областью культуры, которая транслируется учащимся, являются основы дизайна. Вторая сфера – обучение и развитие обучаемого в рамках арт-педагогике и третья – саморазвитие педагога как носителя педагогической культуры в образовательной области «искусство». Обучение предполагает знание учителем учебного предмета, который он преподаёт, умение переводить материал из области представлений о дизайне в интерактивную форму деятельности по созданию проектов обучаемыми.

Для обучения учащихся основам дизайна будущему учителю изобразительного искусства необходимы: знание этапов проектирования, развитое композиционное мышление, владение приемами организации практической колористической деятельности, анализа аналогов, овладение содержанием каждого этапа процесса проектирования объектов дизайна, приемами проектной графики, формирование умений создавать проектный художественный образ.

Образование становится развивающим в условиях взаимосвязи целей, задач, содержания и технологий обучения, когда знания, умения и навыки встроены в форму сотрудничества субъектов педагогического процесса. Педагогическая технология представлена схемой «цель – средство – правило – результат» [2]. Наиболее полно требования к технологии обучения представлены в методе проектов.

В подготовке будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна проект является большой самостоятельной частью и нацелен на систематизацию, закрепление и углубление теоретических знаний и практических умений, опыта проектной деятельности в области дизайна; на применение этих знаний при решении конкретных проектных и научно-методических задач, стоящих перед современной школой.

Учебно-творческий проект позволяет определить степень подготовленности будущего учителя к профессиональной творческой деятельности в школе. Методика подготовки будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна, основанная на проектной технологии, предусматривает выполнение системы упражнений и заданий, поэтапную разработку проекта с решением задач каждого этапа, что позволяет учителю овладеть предметной областью «основы дизайна».

Вводные упражнения направлены на актуализацию знаний о видах проектной графики и способах тонально-графической разработки формы. Задание на графическую моделировку формы направлено на усвоение студентами способов решения различных композиционных задач. Выполнение задания предполагает использование противоположных подходов для решения задач: создать ощущение

выявления объема куба на плоскости листа, создать разрушение объемной формы куба (рис. 1). Для решения каждой задачи студенты выбирают определенные художественные средства и приемы графической моделировки формы. Задание включает поиск пластики формы куба на плоскости листа и в макете.

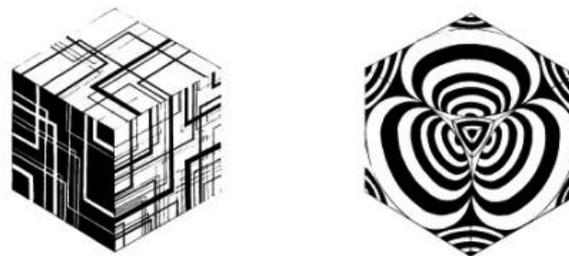


Рис. 1

Подготовка будущего учителя по «основам дизайна» не ограничивается освоением необходимых средств и понятий, особое место здесь занимает изучение методов, которые используются в профессиональной деятельности дизайнера.

Одним из таких методов является метод «отображенного трансформирования функциональных форм», освоение которого происходит в рамках выполнения упражнения «Трансформация» (рис. 2). Это упражнение способствует развитию мышления, позволяет отказаться от стандартных решений и использовать неожиданные. Выполняя упражнение, студенты осуществляют эвристический поиск форм, выделяют в них более информативные признаки, осуществляют переход от одной формы к другой путем последовательного изменения. Трансформация формы осуществляется в четыре этапа. Трансформация одной геометрической формы в другую; трансформация буквы в природную форму; трансформация геометрической формы в растительную форму; трансформация геометрической формы в природную форму (рис. 2, 3).



Рис. 2



Рис. 3

В подготовке будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна большое значение придается изучению шрифта. Сегодня шрифт проник во все сферы общественной жизни, он является не только средством передачи информации, но его также рассматривают как форму искусства, как часть культуры. По этому поводу Ю. Герчук писал, что «культура шрифта – неотъемлемая и важная часть общей художественной культуры своего народа, своего времени, своего стиля. Каждый новый шрифт создается художником именно для удовлетворения изменяющихся потребностей художественной культуры» [3, с. 7]. Шрифт как самостоятельный вид искусства имеет свою историю, сложившиеся стили, терминологию, правила построения, способы начертания знаков и др.

Для овладения основами шрифтовой графики необходимо совмещать теорию и практику. Изучение шрифтовой графики предполагает:

- изучение шрифта в исторической последовательности;
- написание элементов букв и разработку надписи;
- создание художественной ассоциации буквы, которая рассматривается как объект художественной стилизации.

Задание включает выполнение графемы буквы и ее нормативной формы, разработку графики буквы, выражающей художественно-декоративный образ с ассоциацией по теме «Музыка», «Архитектура»:

- создание графики слова;
- выполнение трансформации изображения в шрифт.

Подготовка будущих учителей изобразительного искусства в области дизайна предполагает выполнение упражнений, но не ограничивается ими. Помимо упражнений,

в практическую часть занятий входит выполнение заданий на освоение опыта творческой проектной деятельности. Студенты разрабатывают проекты уроков и создают аналоги выполнения заданий учащимися, в которых разрабатывают способы передачи фактуры, позволяющие обогатить арсенал средств выразительности при решении композиционных задач (рис. 4).

При выполнении группы заданий по художественному проектированию осуществляется применение знаний, отработка умений по реализации этапов дизайн-проектирования. Студенты выполняют проекты, тематика которых представлена в программах по изобразительному искусству для общеобразовательной школы и системы дополнительного художественного образования. Изучение основ дизайна в начальной школе предполагает разработку проекта театральной афиши (рис. 5), буклета, театрального костюма (рис. 6), театрального занавеса. Студенты выполняют проекты с опорой на все этапы проектирования: анализ аналогов и понятий, входящих в задание; разработку эскизов; поиск цветового решения, фактур. Окончательная подача проекта осуществляется с учетом особенностей проектной графики. Обучение школьников основам дизайна предполагает ознакомление с историей различных видов дизайна и особенностями применения составляющих дизайна – цвета, шрифта, формы, композиции – при разработке проекта. Весь этот материал представлен в презентации студента при защите проекта урока по основам дизайна.



Рис. 4

Рис. 5

В среднем звене школы планируется разработка знаковой эмблемы для учебного кабинета, а также проектирование шрифтовой композиции.

В программах по изобразительному искусству большое внимание уделяется изучению объектов графического дизайна и выполнению заданий по иллюстрированию книги, художественному оформлению сказки (обложка, титульный лист, иллюстрация), на разработку эскиза поздравительной открытки упаковки для подарка. Все темы по изучению основ дизайна в школе имеют свою специфику, определенную степень сложности учебного материала, который необходимо отобрать к уроку и организовать его последовательное усвоение. К тематике повышенной сложности относятся композиционно-конструктивные принципы дизайн-

на одежды: мой костюм – мой образ (рис. 7), русский костюм (рис. 8), современная интерпретация национального костюма (рис. 9). Изучение этих тем предполагает выполнение эскиза фигуры и модели в соответствии с требованиями графики костюма.



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 9

Большое значение придается изучению русской культуры, которое происходит в процессе работы над проектом

старинного русского костюма. Проект урока предполагает изучение истории русского народного костюма и современных трактовок в дизайне костюма, силуэтов, тканей, цветового решения. Изучение декора, комбинаторики русского народного костюма. Весь материал становится основой выполнения эскиза в цвете с применением фактур. Подобный алгоритм характерен для выполнения проекта «Современная интерпретация национального костюма».

Проектирование урока по дизайну требует от студентов самостоятельности, инициативы, поиска нестандартного решения темы, оригинальности в разработке образца деятельности и технологии его изготовления, т. е. нового содержания, которое, в свою очередь, вызывает необходимость в поиске новой формы его проведения. Разработка проекта к теме урока предполагает защиту проекта с презентацией. Это является основой для проведения урока в школе. Содержание каждого школьного урока становится насыщенным, технологически обоснованным, ориентированным на идею развития творчества обучающихся и приобщения к дизайну как области культуры. Проектирование урока и защита проекта дают возможность студентам решать профессиональные проблемы, максимально реализовать индивидуальные интересы, потребности, позволяют не только включать академические знания в процесс обучения учащихся, но и использовать средства арт-педагогики для передачи опыта творческой деятельности, что очень существенно в формировании композиционно-творческого мышления.

1. Левитан К. М. Личность педагога: Становление и развитие Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. 168 с.
2. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.
3. Искусство шрифта. Работы московских художников книги. М.: Изд-во «Книга», 1977. 186 с.

© Ивахнова Л. А., Кучерова А. В., 2015

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Цель статьи – рассмотрение содержательного аспекта методологии проектной деятельности в образовательном процессе вуза. Акцент сделан на аксиологической значимости методологии как научного способа организации проектирования. Подчеркивается обусловленность компетентности будущего выпускника-бакалавра приобретаемыми студентами методологическими знаниями в рамках дисциплины «Основы теории и методологии проектирования».

Ключевые слова: методология, научный подход, организация проектирования, профессиональная подготовка студента вуза, компетенции.

Инновационная социодинамика, разворачиваемая в сфере экономики, политики, управленческих стратегий, социогуманитарной области, характеризуется ориентированностью процессов не только на рынок производства и технологий, но и на рынок науки, знаний, компетентных специалистов. Образовательная сфера в данном контексте играет прикладную роль создания «питательной среды» учебно-профессионального и коммуникативного развития субъектов инновационной деятельности с соответствующим уровнем мышления, а также технологизации интеллектуальных процессов.

Сверхвостребованным в современном мире стало дизайн-образование, в рамках которого в вузе студенты обретают компетенции проектной инновационной деятельности.

Современное развитие дизайн-проектирования в контексте проектно-технологического этапа организационной культуры современного общества предполагает особую учебно-практическую значимость методологического знания, которое служит надежным фундаментом творчества. Успешная профессиональная подготовка студентов-дизайнеров непосредственно связана с освоением ими теоретических основ методологии проектирования – навыков организации дизайн-деятельности.

Известно, что компетентностный подход в образовании проявляется в деятельности, носящей профессиональный характер [1, с. 9]. Профессиональные компетенции дизайнера, в частности основы проектно-методологической компетентности, также формируются в учебно-профессиональной деятельности.

В соответствии с требованием Федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки «Дизайн» бакалавр дизайна должен обладать следующими видами профессиональной компетенции, которые предполагают овладение методологией проектной деятельности: способность синтезировать набор возможных решений задачи или подходов к выполнению дизайн-проекта; научно обосновывать свои предложения (ПК-1), разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном,

METHODOLOGY OF PROJECT ACTIVITIES IN DESIGN EDUCATION

The aim of the article is to examine the substantive aspects of the methodology of the project activities in the educational process of the university. The axiological importance of methodology as a scientific method of design organization is emphasized. The dependence of competence of the future bachelor degree graduates on acquiring methodological knowledge in the discipline "Fundamentals of Theory and Methodology of Design" is underlined.

Keywords: methodology, scientific approach, design organization, professional training of students of higher education institutions, competences.

творческом подходе к решению дизайнерской задачи (ПК-3). Развитие указанных видов компетентности будущих дизайнеров обеспечивается реализацией соответствующих задач основной образовательной программы подготовки бакалавров дизайна, включающей дисциплину «Основы теории и методологии проектирования».

В свете требований, предъявляемых к уровню подготовки бакалавра, в процессе освоения курса дисциплины «Основы теории и методологии проектирования» студенты 1 курса формируют основы методологической компетентности: приобретают опыт научного подхода к осуществлению этапов проектной деятельности, формируют профессиональные рефлексивно-мыслительные умения – культуру мышления, обеспечивающую проектный процесс.

Методологический анализ проектного процесса, проводимый студентами на примерах учебных заданий, способствует развитию их теоретико-методологической грамотности, формирует опыт аналитического подхода к разнообразным проектным ситуациям, с которыми будущие дизайнеры могут встретиться. В случаях, когда нет возможности действовать по шаблону, философско-методологический опыт позволит им отыскать точку «запуска» проектного творчества. Навыки глубокой теоретической проработки проектного решения, критериального анализа продукта дизайна, обоснованные средствами, дополненные художественно-практическим мастерством, выгодно отличают методологически грамотного специалиста в инновационно-культурном пространстве.

Понятие «методология» узко рассматривается как учение о методах деятельности. Однако методология проектирования не может быть отождествлена ни с проектной методикой, ни с технологией проектной деятельности, которые вооружают знанием проектных методов, процедур и последовательностью действий для достижения результата. Используя научные способы исследования, методология проектирования изучает не только сами проектные действия, средства, цель, результат и этапы проектной деятельности, но и логику их следования, характеристику с точ-

ки зрения деятеля, принципы, основания, нормы, условия и формы осуществления дизайн-деятельности.

Методологическое знание применительно к проектированию имеет руководящую, регулирующую и ориентирующую функцию, разрабатывая правила и нормативные предписания, а также описывая процесс деятельности. Имея прескриптивный характер, методология интегративно охватывает процессуальную и результативную компоненты проектной деятельности, знание о внешних и внутренних характеристиках этой деятельности, а также способы получения этого знания, включая методологическое мышление, объединяющее духовную и материальную деятельность. Основаниями методологии являются философия, научное познание, системный анализ, этика, эстетика, психология. Поэтому проектная деятельность исследуется методологией в аспектах этих отраслей знания.

Философско-методологическое основание проектирования дает студентам возможность осознать единство теории и практики, приобщиться к универсальным ценностям в области взаимоотношений человека и быстро меняющегося мира. Методология творческой проектной деятельности с необходимостью приводит студентов к размышлениям о ценностях современного общества, воплощаемых ими в проектном образе с помощью символических средств художественно-пластического языка.

Необходимо отметить, что методология дизайн-проектирования «существенно отличается от методологии других видов искусства (хотя активно использует и их художественные средства), так как в ее основе лежит принципиально другая система целеполаганий» [2, с. 30]. Конечным продуктом дизайнера является не художественный образ, лежащий в нематериальной сфере, а «материально-проектный образ, овеществленное представление об идеале реального бытия» [2, с. 31]. Результатом проектной деятельности дизайнера является проект как предложение о решении определенной социальной проблемы, новый взгляд творческой личности на противоречивый фрагмент мира, новое понимание реальности с учетом культурных традиций и современных ценностей. Научное знание и научные способы исследования при этом становятся не результатом, как в познавательной деятельности, а средством в ходе проектного поиска.

Нередко, находясь в учебно-профессиональном пространстве, студенты не придают должного значения методологическому пониманию дизайн-деятельности и стремятся овладеть только лишь техникой компьютерного исполнения проекта. Однако даже виртуозное владение современными компьютерными технологиями не может автоматически вдохнуть смысл в проектный образ, сделать дизайн-продукт социально значимым. Без методологического основания процесс проектирования протекает либо излишне сложными путями, либо его результат становится зависимым от «везения» – случайного попадания в образ, не исключено и принятие необоснованного проектного решения.

Методологический подход к проектированию – это научный взгляд на язык дизайна, ставшего в современном мире универсальным коммуникативным средством, «и, как любой язык, его нужно как следует выучить, чтобы использовать с максимальной эффективностью» [3, с. 9]. Причем «заучен-

ность» норм и принципов дизайна не лишает дизайнеров свободы инновационных проб. Методологическое мышление, основанное на принципе множественности представлений, знаний и осознания выбранной позиции, позволяет языку дизайна иметь качества интерпретационной гибкости, альтернативности и многомерности, соответствующие миру постнеклассической науки. В этом новом парадигмальном мире интерпретации необходимы для того, чтобы описать достаточно сложное явление, «породить реальность, в которой возможен порядок и гармония» [4, с. 209]. Данный факт познается студентами в ходе выполнения аналитических упражнений, результатом которых становится уверенность в собственных силах.

Существенной особенностью методологического анализа является рефлексивное мышление, поэтому понимание ценностей, целей и проектных задач в их методологическом единстве помогает студентам в выработке критериев анализа и освоении навыка критической рефлексии проектного результата. Рефлексивный опыт осознания студентами проектной деятельности с точки зрения системного подхода способствует формированию мировоззрения студентов, что положительно сказывается на творческой преобразовательной и интерпретаторской аспектах дизайн-деятельности.

Методологичность мышления дизайнера, характеризующегося осознанным отношением к предпроектному анализу, осознанно выбираемым средствам и управлению собственной деятельностью, позволит исключить как стихийный процесс проб и ошибок, так и шаблонно-ремесленный подход к проектированию. Навыки глубокой теоретической проработки проектного решения, критериального анализа продукта дизайнера, обоснованные средства, дополненные художественно-практическим мастерством, выгодно отличают методологически грамотного специалиста в инновационно-культурном пространстве.

Методология проектирования исследует феномен дизайн-деятельности с позиции взаимодействия двух представителей социума: дизайнера и потребителя. Поэтому это одновременно и процесс выработки общественно полезного продукта, удовлетворяющего потребности потребителя, возникшие на конкретном историческом этапе, и процесс творческого самовыражения конкретного автора, обладающего эстетическим, художественным, культурным опытом. В результате методологически грамотно проведенного проектного процесса происходит снятие противоречий в той сфере социума, где была выявлена проблемная ситуация, требовавшая проектного подхода к ее решению, что приводит к обоснованному функционально-художественному решению и достижению гармоничной целостности проектного образа.

Таким образом, методологические знания и опыт методологического анализа, приобретенный студентами в рамках дисциплины «Основы теории и методологии проектирования», способствуют оптимизации и повышению эффективности учебно-профессиональной проектной деятельности.

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. А. Козырева и Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. 391 с.

2. Шимко В. Т. Основы дизайна и средовое проектирование: учеб. пособие. М.: Изд-во «Архитектура С», 2007. 160 с.

3. Бхаскаран Л. Дизайн и время. Стили и направления в современном искусстве и архитектуре. М.: Арт Родник, 2009. 256 с.

4. Бондаренко И. А. Жизнь сознания: Конституирование новой онтологии сознания в культуре XX века. Омск: ОмГУ, 2002. 320 с.

© Ковтун В. В., 2015

УДК: 378.147.88

С. Г. Костикова
S. G. Kostikova

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОМПОЗИЦИОННОЙ ГРАМОТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЖИВОПИСИ

Успешность процесса обучения базируется на взаимосвязи всех дисциплин. Изучение живописи должно увязываться и с рисунком, и с тематической работой с цветом на занятиях по цветоведению, а также с общей и специальной композицией. В статье рассматривается учебный процесс на занятиях по живописи у студентов художественных вузов, с точки зрения постановки и решения композиционных задач при работе над академическими постановками.

Ключевые слова: восприятие, композиция, целостность, выразительность, композиционная грамота.

IMPROVING COMPOSITIONAL LITERACY AT THE LESSONS OF PAINTING

The success of the learning process is based on the relationship among all disciplines. Therefore, the study of painting should be connected with a picture and thematic work with colors at the lessons of chromatics, as well as general and special composition.

The article deals with the educational process at the lessons of painting for students of higher education institutions of arts in terms of formulating and solving compositional problems while working at academic paintings.

Keywords: perception, composition, integrity, expressiveness, compositional literacy.

Композиционная грамотность является важнейшей составляющей творческого процесса. Именно композиционной организацией картинной плоскости достигается цельность и выразительность в живописном изображении.

Сейчас обучение в системе высшего образования на художественных специальностях проводится в основном параллельно по нескольким дисциплинам, что создает определенные трудности в работе учащихся, которые, приступая к изображению, не в состоянии правильно расположить предметы на изобразительной плоскости, так как не умеют еще рисовать, не обладают чувством равновесия, ритма и формата.

Как правило, обучение на занятиях по живописи на начальных курсах освоения художественным специальностям содержит задачи, направленные на изучение основ цветоведения, пространственно-объемных характеристик натурной постановки, а усвоение основ композиции ограничивается соразмерным, ритмически нейтральным размещением элементов в картинной плоскости.

Чаще всего знания, полученные на занятиях по композиции, не находят свое применение на занятиях по живописи. Как известно, успешность обучения основана на взаимосвязи смежных дисциплин. Именно поэтому совершенствовать изобразительную грамоту необходимо одновременно с совершенствованием композиционной грамоты, так как это составляющие единого творческого процесса [1].

К композиционной грамотности относятся знания и умения, связанные со способностью использовать композиционные средства при работе над живописным произведением, обладающим такими качествами, как целостность и выразительность.

В. А. Фаворский большое значение уделяет понятию цельности: «Цельность – это слово важное, мы должны стремиться к цельному изображению, к цельности; и кроме того, мы надеемся, что цельность связана с красотой, которая нам крайне нужна. Цельность приводит нас к красоте. И пропорции вещей и пространственность выражаются в красоте. Грация – это красота отдельного предмета, а гармония – красота пространства, понятого как мир бесконечно сложный и замкнутый. Но цельность предполагает сложность; только сложное цельно. И не простую сложность. Сложность такую, которая предполагает синтез противоположностей» [2, с. 11].

В живописной композиции целостность определяется как основной закон построения художественной формы. Выражается она в ее неделимости и означает невозможность воспринимать ее как сумму нескольких, даже в небольшой степени самостоятельных частей. Закон целостности, вытекает из закономерностей зрительного восприятия действительности. Содержание нашего восприятия всегда целостно, а не представляет собой набор разобщенных элементов. Эта основная особенность нашего восприятия может быть выражена простой формулой: мы воспринимаем объект всегда целостно, как отдельную фигуру, или вообще никак не воспринимаем. В живописной композиции объединяет все компоненты в единое целое найденная автором конструктивная идея, замысел.

Другой чертой, или свойством, закона целостности является необходимость связи и взаимной согласованности всех элементов композиции.

На наши органы чувств в каждый момент времени действует много предметов, но не все они воспринимаются

с одинаковой степенью активности. Одни из них выделяют-ся нами, выступают в качестве доминанты, и мы сосредоточиваемся на них. Другие – отходят на второстепенный, второй план, сливаются друг с другом воспринимаются менее отчетливо. В соответствии с этим различают объект восприятия, т. е. то, на чем сосредоточено в данный момент восприятие, и фон, который образуют все другие предметы, действующие на нас в это же время, но отступающие, по сравнению с объектом восприятия, «на задний план» [3].

Создание живописного образа требует сформированности художественного восприятия; его особенности необходимо рассматривать через специфику творческой деятельности, в которой они формируются и развиваются. Художественное восприятие, определяемое задачами изобразительной деятельности, обусловлено спецификой установки, мотивов и интересов личности [4, с. 45].

Для создания целостной композиции необходимо так расставить приоритеты, выделить главное и соотносить с ним второстепенное, чтобы восприятие законченной работы воссоздавало ту последовательность и ту степень активности сосредоточения внимания, в которой воспринимается объект в реальной действительности. В качестве элементов композиции может выступать как объект изображения, так и часть его, например освещенный или теневой участок, а также группа элементов, которые объединены в композиционный узел общим цветовым или светлотным тоном.

В связи с особенностью зрительного восприятия, окружающая действительность отражается в нем последовательно и избирательно. В первую очередь воспринимается то, что имеет определенную степень активности (цветовую, тональную), и то, что отличается от окружающей среды по какой-либо характеристике (размером, формой, фактурой). Этот первый, самый активный элемент композиции является композиционным центром, доминантой. Остальные композиционные элементы согласуются с ним по активности, напряженности, значимости и организуют общий ритм, который может быть спокойным или беспокойным, прерывистым или плавным, нарастающим или убывающим, простым или сложным, может развиваться по горизонтали или в каком-либо другом направлении. Композиционный центр редко помещают в центре картинной плоскости, обычно это область, расположенная в области золотого сечения, которая наиболее гармонична для восприятия. Если главный элемент помещают в центре или близко к краю картинной плоскости происходит ощущение фрагментарности, конфликта формата и изображения, дискомфорта в восприятии, который, в свою очередь, может повлиять на выразительность композиции, основанную на определенном эмоциональном содержании.

После абстрагированного восприятия объекта изображения методом анализа обобщенного образа перед студентами необходимо ставить задачу на выявление общей композиционной структуры постановки, его смысловой эмоциональной составляющей.

Первоначально необходимо прочувствовать замысел, а затем проанализировать его эмоционально-ассоциативную составляющую с точки зрения статики и динамики, общей напряженности, направленности образа. На этом этапе решается, каким пропорционально будет формат:

вертикально или горизонтально расположенным, приближенным к квадрату или вытянутым, насколько соразмерным будет изображение к формату картинной плоскости, статичной или динамичной будет композиция, решаются вопросы равновесия, выявляется общий цвето-тональный строй композиции, а также соотношение главного и второстепенного, т. е. ведется работа по поиску выразительных средств композиции.

Выразительность в живописи – это передача композиционными средствами какой-либо идеи или эмоции.

Композиция в живописи всегда связана со смыслообразующей составляющей. Функцию замысла в учебных постановках может выполнять образ постановки, оформленный преподавателем в задачу, которая отражает характерные особенности постановки [5].

Замысел может быть основан на образе обобщенном, обусловленном ассоциацией, эмоциональной или опирающейся на восприятие органов чувств: агрессивный, звонкий, глухой и т. д., а также на образе более конкретном, содержащем в себе какую-то ситуацию или действие: осенний натюрморт, спортивный и т. д. Четкой границы в подходе к замыслу нет, варианты взаимно дополняют друг друга, но основой любого образа является эмоциональное восприятие окружающей действительности.

Тематика практических работ призвана обеспечить возможность изучения основных законов композиционного построения. На начальном этапе обучения необходимо ставить задачи на нахождение композиционного решения темы, опирающейся на ассоциацию, выделяя один из композиционных приемов в качестве главного, ведущего, с помощью которого должна решиться проблема эмоционального содержания. Например: решение темы на весовую, эмоциональную ассоциацию в натюрморте: «тяжеловесный, наглый, напористый» необходимо решить за счет пропорций самого формата и пропорций соотношения изображения к формату. Сам натюрморт в данном случае должен соответствовать поставленной задаче и вызывать подобные эмоциональные ассоциации. Задачи цельности, равновесия, ритмической организованности, в данном случае, должны решаться в общем контексте, не претендуя на роль главных средств выразительности. По мере усложнения учебных постановок, усложняются и композиционные задачи, и способы их решения. Для того чтобы избежать заученности композиционного приема, «штампа» в творческой работе, необходимо предлагать различные подходы к раскрытию содержания, смысловой составляющей.

Целесообразно вести работу по поиску композиции на форэскизе. Часто студенты недооценивают его роль, не понимают его назначения, а ведь именно на этом этапе закладываются основные композиционные связи, решается, с помощью каких композиционных средств будет выражена основная идея постановки. При композиционном поиске на форэскизе целостное видение помогает абстрагироваться и уловить композиционные связи между элементами.

Зачастую у студентов вызывает затруднение переход от формальной композиции, найденной на форэскизе, к композиции в формате. Перенос композиционного решения в плане размещения элементов в листе может осуществляться чисто механическим способом – методом сетки, но в даль-

нейшем найденное композиционное решение необходимо еще раз уточнить, подвергнув зрительному анализу и корректировке, так как восприятие композиции может измениться на большом формате. На этапе подготовительного рисунка учебной постановки, когда ведется работа над линейно конструктивным построением, необходимо учитывать, то, как распределяются в дальнейшем акценты в решении больших цветовых отношений, необходимо расставлять приоритеты с помощью частичного введения тона, использования различной активности линии, напряжение которой усиливается в той части композиции, где присутствует активность, тональный или цветовой контраст.

Работу над живописной композицией на всех уровнях: в композиционном поиске, при работе над подготовительным рисунком и непосредственно при работе в формате, необходимо вести от общего к частному, от больших отношений к детализации, а на завершающем этапе производить обобщение там, где это необходимо. Этот метод работы является классическим и при правильном его использовании (в большинстве случаев) обеспечивает обучающимся наиболее продуктивное и грамотное решение живописной композиции.

Целостное восприятие изображаемой природы на каждом этапе работы обеспечивает целостность и выразительность воспроизведения природы на картинной плоскости.

Работа в цвете начинается с больших отношений. Первая прописка в какой-то степени повторяет работу над форэскизом, но необходимо избегать прямого копирования. Возможно, что при определенных условиях работа на формате она будет кардинально отличаться от задуманного варианта на форэскизе, если это композиционно оправдано, выразительно и работает на художественно-образное решение постановки.

При работе в цвете будущий образ живописной композиции необходимо держать мысленно в голове, при этом выстраивать композицию, ориентируясь на закон целостности и выразительности. То есть, другими словами, образ восприятия должен перейти на другой уровень познания действительности и оформиться в образ представления. Это требует от студента определенного опыта в подобной деятельности. Чем ярче и богаче образ представления, тем легче и продуктивнее студенту передать задуманное в живописной композиции.

Студенты начальных курсов, зачастую увлекаются, пытаясь передать цветное многообразие постановки, в результате чего колористическое решение учебных работ получается чрезмерно пестрым и дисгармоничным. В этом случае необходимо ограничить палитру определенными цветами, соотношения которых соответствуют эмоциональному образу учебной постановки, поставленной композиционной задаче.

Живописный художественный образ строится из соотношения цветовых пятен, различных по размеру, напряженности, пластичности, цветовой и тональной характеристик и т. д., объединенных композиционной структурой [6].

Выразительную живописную композицию студент сможет создать тогда, когда на эмоциональном уровне прочувствует ритм своей идеи, определит композиционные средства, необходимые для ее выражения, обозначив главное и откинув второстепенное, и воплотит сложившийся в его представлении образ в живописном материале на картинной плоскости. Композиционная грамотность является важнейшей составляющей творческого процесса, она дает возможность, начинающему художнику-педагогу развиваться в художественном отношении.

1. Медведев Л. Г. Академический рисунок в процессе художественного образования Омск: Издат. дом «Наука», 2008. 290 с.

2. Фаворский В. А. Литературно-теоретическое наследие. М.: Совет. худ., 1988. 588 с.

3. Волков Н. Н. Композиция в живописи. М.: Искусство, 1975. 263 с.

4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студентов пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 4 е изд., доп. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 200 с.

5. Шорохов Е. В. Композиция. М.: Просвещение, 1986. 207 с.

6. Данилова О. Н., Шеромова И. А., Еремина А. А. Архитектоника объемных форм. Владивосток: ВГУЭС, 2005. 98 с.

© Костикова С. Г., 2015

ВИДЫ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ПРОЕКТНОЙ ИДЕИ

Статья содержит характеристику трех основных видов деятельности по сбору и систематизированию визуальной информации в процессе создания дизайнерского продукта.

Ключевые слова: дизайн-проект, проектная идея, думать, смотреть, делать.

Характеристика деятельности как совокупности целенаправленных действий зависит от специфики искусства дизайна.

Какие бы ассоциации не возникали при слове «дизайн»: одежда, автомобили, предметы интерьера, графические символы, понятие дизайна гораздо шире, оно не ограничивается прикладными коммерческими сферами. Дизайн – это «неотъемлемая часть всего спектра художественных дисциплин, от картин и рисунков до скульптуры, фотографии и современных медиа, таких как фильм, видео, компьютерная графика и анимация. Он интегрирован в ремесла, например керамику, текстиль и стекло. <...> Архитектура, ландшафтный дизайн и урбанистика – везде применяются принципы визуального дизайна» [1, с. 14]. Без дизайна не обходится почти ни одно из двумерных или трехмерных творений человеческих рук. При этом дизайн может быть как тщательно продуманным, так и спонтанным.

«Дизайн – это противоположность случайности. Художник или дизайнер создают такую организацию элементов, чтобы получилась визуальная структура» [1, с. 14]. Элементами могут служить знаки, слова, продукты моды, домашнего обихода, плакаты и декорации. В результате всегда получается визуальная организация. Дизайн можно рассматривать как процесс проектирования, конструирования визуального решения.

Различные виды искусства являются креативными, творческими, так как не существует заранее подготовленных решений учебных задач. Дизайнер получает задачу с определенными требованиями, в техническом (проектном) задании четко очерчены границы возможностей. Задания для студентов из той же категории: для решения визуальной задачи желательно найти креативное решение. Здесь мы сталкиваемся с определенными трудностями: не существует перечня абсолютных истин: как «можно» решать, чему «можно» следовать и чего «не должно» быть. Тем не менее студенты должны выполнять конкретно поставленные задачи преподавателей, находить предметные решения. Говорить о точных законах визуального искусства невозможно хотя бы потому, что в определенные эпохи перед ним ставились различные задачи, поэтому полученные дизайнерские работы не могли быть одинаково ценны и хороши. В данном контексте точнее выработать определенные указания, которые способствуют созданию удачного дизайна.

Качественный дизайн невозможен без целого набора практических умений и теоретических знаний. В тео-

TYPES OF DESIGN ACTIVITIES IN THE PROCESS OF THE PROJECT DESIGN IDEA

The article gives a description of three main types of activities in collecting and organizing visual information in the process of the design product creation.

Keywords: design project, project idea, think, look, do.

рии искусства выделяют два основных понятия: «форма» и «содержание». «Форма – это чисто визуальный аспект, манипулирование различными элементами и принципами дизайна. Содержание – это тема, история или информация, которые произведения искусства должны донести до зрителей. Содержание – то, что хочет сказать художник; форма – то, каким образом он это делает» [1, с. 15].

Важнейшая функция искусства – коммуникация. В искусстве автор (художник, дизайнер) что-то говорит, передает зрителю какую-либо мысль. Для целей коммуникации могут быть использованы любые элементы искусства. Эффективно выражать идеи или чувства способны и чисто абстрактные линии, цвета и формы. Коммуникация может происходить с помощью изображений, символов, которые указывают зрителю на тему. Для успеха, несомненно, нужно обладать художественной изобретательностью, творческим воображением. Удачные дизайнерские решения обязаны своим успехом хорошим входящим идеям. Каждый автор время от времени сталкивается с вопросом «Откуда взять идею?». Профессиональный художник может долго стоять неподвижно перед чистым холстом, популярный писатель склоняться над чистой страницей, не совершая заметных движений. Идея в искусстве может принимать различные формы: от специфического визуального эффекта до конкретного сообщения. Идея – это и содержание и форма.

Как из «ничего» возникает произведение искусства объяснить невозможно. Идея может прийти в любой момент в самых обыденных ситуациях. Известно, что момент озарения (инсайта) редко встречается без предварительных затрат энергии, направленной на решение задачи. «Случай помогает подготовленному уму», – сказал Луи Пастер еще в XIX веке.

Но что может предпринять студент, если он, например, ограничен временем, как можно стимулировать процесс творчества, какие виды деятельности помогут найти решение творческой задачи? Какие пути выбрать, двигаясь в направлении своей цели, включая конкретные действия и процессы? При, казалось бы, многообразии средств передачи сообщений, процесс их разработки достаточно универсален.

Логично выделить три вида деятельности: думать, смотреть, делать.

Отметим, что это не последовательные этапы, они могут меняться местами в любом порядке, пересекаться, выполняться одновременно, поочередно.

Думать. Сталкиваясь с определенной проблемой в любой жизненной сфере, обычно мы прежде всего начинаем думать над ней. Мышление задействовано во всех аспектах творческого процесса. В дизайне каждый шаг подразумевает принятие решений, их выбор определяется мышлением. Подчеркивая важность интуитивной, или подсознательной, мысли, даже «беспредметные» течения в искусстве не смогли исключить рациональное начало как фактор в творчестве, поскольку именно мышление определяет, является ли спонтанно полученный результат приемлемым, стоящим или нет.

Предметы для размышления: задача, способы решения, целевая аудитория. Происходит процесс поиска ответа на вопросы:

– Какой конкретный продукт (результат) необходимо получить? Какого специфического или интеллектуального эффекта надо достичь?

– Какова стилистика формы? Есть ли требования к стилистике (наглядная, абстрактная, беспредметная)?

– Обладает ли форма универсальностью? Существуют ли физические ограничения (размер, цвет, средства)?

– Каков срок выполнения. Когда требуется готовое решение?

– Какие изображения позволяют раскрыть данную тему (наброски, схемы, списки)?

– Кому адресовано это визуальное послание?

Задумки следует набрасывать для определения визуального потенциала. Длинный список следует сократить до нескольких достойных разработки концепций.

Стадия мышления в дизайнерском процессе – это в некоторой степени обсуждение, в ходе которого определяется соотношение между формой и содержанием. При обсуждении происходит добавление или убавление (изменение) в картине или в эскизах разрабатываемой дизайнерской концепции. Можно посоветоваться с коллегами-дизайнерами, специалистами. Профессиональные дизайнеры часто пользуются результатами исследований рынка, в которых обобщены идеи большинства людей. Форма может быть продиктована исключительно или преимущественно эстетическими соображениями (например, ювелирные украшения). Чаще форму определяет функция (например, самолет).

Учет объективных закономерностей функционального и художественного построения позволяет соблюсти принцип рациональности в дизайнерской композиции, т. е. «логичной обоснованности, целесообразности форм» [2, с. 148]. Такое двуединое построение выявляется на основе широкого и глубокого системного анализа дизайн-формы. Именно двойственная рациональность и является отличительным признаком формы, типичной для дизайна как функционального искусства.

Смотреть. Художник учится наблюдая. Источником проектной идеи нередко выступает природа. И художники, и дизайнеры обладают развитым визуальным восприятием. Они видят в окружающей действительности вещи, на которые обычный человек не обратит внимание. Дизайнерские решения создаются не в информационном вакууме, а в изо-

ляции визуальной информации, которую мы получаем из различных источников: книг, телевидения, Интернета, фильмов. Много информации несут и иллюстрации, имея, к сожалению, и существенный недостаток. При просмотре репродукции мы можем видеть лишь ограниченный фрагмент оригинального произведения. В поверхностном подходе легко многое пропустить. Следует развивать целенаправленное наблюдение. Наблюдение – это «сложная совокупность сознательного поиска и воспоминания визуальных образов» [1, с. 29]. При этом мы надеемся отыскать элементы, которые сформируют наш собственный визуальный язык.

Делать. Этот процесс начинается с визуального экспериментирования – думать, используя материалы. Попытки, ошибки, сознательное или интуитивное применение системы переходит в стадию действия. Идея начинает приобретать форму.

Студенты зачастую недооценивают этап переделывания (сидение и размышление). Сложно отвергнуть первую идею, изменить первые попытки. Как правило, живописец не показывает первоначальные наброски, поиски и эскизы зрителю. Дизайнер-график (в отличие от свободного художника) должен держать клиента в курсе своих размышлений и процесса работы. Случается, что художник после многочисленных попыток «исправить», «улучшить» произведение, покрывает холст белой краской, чтобы начать работу заново. Это идет на пользу. Новый вариант позволяет идее выйти за привычные рамки исходной точки и в процессе переделывания приобрести отточенные формы.

Переделки в продукте неотделимы от процесса создания дизайнерского решения. Даже если художник и не фиксирует действия по исправлению, процесс нередко очевиден. Заметные (внесенные) исправления называются *пенитименто* (от итальянского *pentimento* – художник раскаивается). Самый трудный урок для начинающих дизайнеров – это перестать цепляться за первую идею и после цепочки изменений и переосмыслений прийти к другой, усовершенствованной.

Описанные виды дизайнерской деятельности связывают ключевые моменты структуры по сбору, документированию и систематизированию информации, позволяя тем самым выстраивать взаимодействие со средой, объектами и пользователями дизайнерского продукта [3].

1. Лауэр Д., Пентак С. Основы дизайна. СПб.: Питер, 2014. 304 с.

2. Устин В. Б. Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве: учеб. пос. 2-е изд., уточненное и доп. М.: АСТ: Астрель, 2006. 239, [1] с.

3. Мартин Б., Ханнингтон Б. Универсальные методы дизайна / пер. с англ. Е. Карманова, А. Мороз. СПб.: Питер, 2014. 208.

© Ланщикова Г. А., 2015

МЕТОДИКА ИЗОБРАЖЕНИЯ АВТОПОРТРЕТА В ТЕХНИКЕ «ГРАВЮРА ПО ПЛАСТИКУ»

Авторами разработан курс практических занятий «Гравюра по пластику» в условиях дополнительного образования. Описано развитие художественно-изобразительных технологий у детей на примере выполнения автопортрета в технике гравюры по пластику. Каждый этап выполнения работы проиллюстрирован фотографией. В статье рассмотрена гравюра как разновидность печатной графики. Приведены в качестве примера творческие работы детей, выполненные в условиях дополнительного образования.

Ключевые слова: печатная графика, гравюра, автопортрет, детский рисунок.

METHODS OF DEPICTING SELF-PORTRAIT IN THE TECHNIQUE OF ENGRAVING ON PLASTIC

The authors developed a course of practical training "Engraving on Plastic" in additional education. The development of fine art technologies in children's self-portrait depicted in the technique of engraving on plastic is described. Each stage of the project implementation is illustrated with photographs. The article describes engraving as a variant of the printed graphics. The article gives examples of the children's creative works made in additional education.

Keywords: printed graphics, engraving, self-portrait, child's drawing.

Гравюра – разновидность графики, она представляет собой произведения, напечатанные с гравировальной доски, на которую нанесен рисунок (зеркальный по отношению к оттиску). Искусство гравюры состоит в том, что на плоскую поверхность материала наносят рисунок, который затем покрывают краской и оттискивают на бумаге. Число оттисков варьирует в зависимости от техники гравирования и материала. Основные материалы гравюры – металл, дерево, линолеум, картон, в XXI веке – пластик, оргстекло.

Гравирование (от франц. *graver* – вырезать, выцарапывать) – своеобразный, увлекательный и доступный вид изобразительного искусства. Гравюрой принято называть как доску, на которой вырезано, награвировано изображение, так и отпечаток с нее. Оттиск (отпечаток) называют эстампом (от французского *estamper* – отштамповать, отпечатывать). Под словом «доска» понимают не только дерево, но и любой материал, на котором вырезана гравюра. Виды гравирования на различных поверхностях (на картоне, на линолеуме, на пластмассе), которые можно выполнить с детьми, подробно описаны в статье Е. С. Лыковой «Эстетическое воспитание детей на занятиях печатной графикой» [1, с. 30].

Исследователи во всем мире постоянно обращаются к вопросам развития и совершенствования методики преподавания изобразительного искусства. Проблема разработок современных технологий обучения изобразительному искусству в данное время значима и актуальна. Академик РАО Л. Г. Медведев, анализируя художественное образование, писал, что обучение детей изобразительному искусству не самоцель, а эффективное средство их творческого развития, необходимое условие образного познания мира [2, с. 233]. О. П. Савельева рассматривает вопросы художественно-творческого развития учащихся в изобразительной деятельности как в основном, так и в дополнительном образовании [3, с. 239]. Не менее важными остаются методические разработки в области использования графических техник в обучении детей.

Курс практических занятий «Гравюра по пластику» написан для системы дополнительного образования и является

продолжением основной образовательной программы в рамках предметных областей «Технология» и «Искусство». Курс разработан для кружков и студий дополнительного образования учащихся. Для многих детей занятия в кружках и студиях являются единственной возможностью приобщиться к такому виду изобразительного искусства, как графика, освоить, хотя бы в рамках короткого курса, выполнение гравюры. Очень важно, что ребенок под руководством педагога-специалиста сможет погрузиться в мир творчества, эмоционального переживания, изучения собственных ощущений, познания самого себя и окружающего мира. «Необязательность» занятий, свобода выбора студии или кружка все это гарантирует заинтересованную, непринужденную атмосферу работы. Результатом ее – полученной гравюрой – можно поделиться с друзьями и удивить родителей. Цель занятий – воспитание любящего искусство человека, популяризация печатной графики среди учащихся, развитие интереса к обучению новым творческим приемам в области печатной графики, обучение детей художественно-изобразительным технологиям, подробное изучение технологического процесса выполнения гравюры по пластику (линогравюры). Курс рассчитан на 4–5 занятий по 4 академических часа. Планируется 20 часов на освоение задания на тему «Автопортрет» для младшего и среднего возраста. Для выполнения работы необходимо приготовить все необходимые материалы, инструменты (бумага, маркеры, пластик ПВХ, штихеля, типографская краска, ножницы, растворитель) и тяжелый металлический валик для печати вручную.

На первом занятии учащиеся знакомятся с работами художников-графиков и с детскими работами из методического фонда педагога-специалиста в технике линогравюры, с инструментами для выполнения линогравюры и правилами техники безопасности при работе с ними. В дальнейшем эти правила повторяются в начале каждого занятия. Сравнивая между собой линогравюры, дети выявляют с помощью преподавателя характерные приемы работы, указывают на достоинства и недостатки композиций, записывают последовательность выполнения

гравюры по пластику и линогравюры, знакомятся с особенностями и различиями в работе этих двух техник. На первом этапе учащиеся выполняют эскизы, необходимые для дальнейшей работы. Рисунки эскизов к автопортрету можно подготовить в результате небольшой игры. Ребенок прикладывает к лицу лист бумаги А4 так, чтобы он закрывал лоб, подбородок, и обводит свое лицо фломастером через бумагу, в результате чего появляется «смешная рожица» (фото 1). У детей такая игра вызывает радость и удивление от неожиданного результата (фото 2). Обязательным условием работы над эскизом является сохра-

нение черт первоначального рисунка, полученного путем рисования на собственном лице. Именно эти черты передают очарование произвольной стилизации (фото 3). После этого образ лица дополняется прической или элементами, необходимыми для раскрытия главной характерной черты, например очками или другими аксессуарами. После того как в поисковых эскизах был найден окончательный вариант рисунка автопортрета (фото 4), его необходимо перевести в зеркальное отражение. Дети легко справляются с этой работой, перевернув лист и приложив его на просвет к оконному стеклу (фото 5).



Фото 1. Начало работы над автопортретом



Фото 2. Первичное изображение эскиза



Фото 3. Доработка эскиза автопортрета



Фото 4. Итоговый эскиз на бумаге



Фото 5. Выполнение зеркального изображения

На втором занятии перед ребятами ставится задача переноса зеркального изображения эскиза на пластик, выполнение перенесенного рисунка в тоне на пластике при помощи маркера и пробной работы штихелями (резаками по линолеуму). Каждому ребенку выдается дощечка пластика примерно формата А4. Для более точного переноса рисунка на пластик детям предлагается воспользоваться методом последовательного вырезания больших форм (фото 6) и обведения их на поверхности пластика при помощи маркера (фото 7), затем форм меньшего размера и совсем маленьких. В качестве выкройки используется зеркальный вариант эскиза. При работе маркером над тоновым решением автопортрета на пластике (фото 8) необходимо вспомнить, что одним из выразительных средств в графике является силуэт и можно воспользоваться этим приемом для наиболее удачного реше-

ния композиционной задачи. В одном случае изображение человека останется темным, а фон светлым. В этом варианте фон заполняется штрихами от резака, и над фактурой фона, сделанной резаком, необходимо поработать подробно (рис. 1, 2, 3, 4). Если же автором задумано лицо светлое, то работа резаками предстоит над лицом и одеждой. Фон же в этом случае останется темным или с небольшим рисунком (рис. 5, 6, 7, 8).

На третьем занятии дети работают штихелями и изучают технику печати гравюры. Объяснение процесса выполнения этого сложного этапа работы начинается с ознакомления с правилами техники безопасности при работе с резаками и другими острыми предметами. На занятиях рассказывают о разновидностях резаков, а также правилах заточки инструментов и их хранения. Перед непосредственной работой над доской учащиеся пробуют возможнос-

ПЕДАГОГИКА

ти штихелей разной конфигурации на обрезках пластика, набивая руку, чтобы «почувствовать» материал, выполняя упражнения в проведении линий различной толщины и направлений. После того как дети поняли суть работы резакком (как держать, как правильно им пользоваться, какое направление вырезания выбрать и какой величины будут штрихи), можно приступать к работе над доской. Поскольку

рисунок выполнен в черно-белом варианте, детям понятно, что резакком выбираются те пятна и линии, которые оставлены белыми, то, что было зарисовано маркером, после печати станет черным, а полученное в результате изображение будет соответствовать задуманному эскизу (фото 9). Когда доска полностью подготовлена, наступает завершающий, самый интересный этап в работе над гравюрой – печать.



Фото 6. Раскрой больших форм эскиза



Фото 7. Перенос рисунка на пластик



Фото 8. Тоновое решение композиции маркером а пластике



Фото 9. Работа над доской штихелями



Рис. 1. Юлия Б., 11 лет



Рис. 2. Лиза Р., 12 лет



Рис. 3. Карина Р., 12 лет



Рис. 4. Лиза Д., 10 лет



Рис. 5. Маша Р., 12 лет



Рис. 6. Алексей В., 12 лет

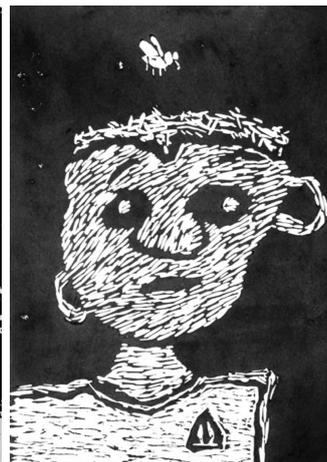


Рис. 7. Сергей П., 9 лет



Рис. 8. Владислав С., 9 лет

На четвертом занятии часть детей продолжает трудиться над вырезанием доски, остальные же готовы к печати. Работа над печатью проводится в помещении с вытяжкой за большим столом, на котором развернута мини-печатная мастерская. Важно организовать рабочее место для нескольких участников печатного процесса так, чтобы они не мешали друг другу. На одной половине стола отводится место для раскатки краски при помощи резинового валика по ровной поверхности (фото 10) и нанесения ее равномерным слоем на доску (фото 11). Ребенок, выполнив этот этап, с окрашенной доской, переходит к следующей части стола. Здесь доска аккуратно помещается на чистый, размеченный лист бумаги, в центр, краской вниз, так, чтобы вокруг рисунка осталась одинаковая со всех сторон рамка чистой бумаги. Сверху все накрывается газетой, чтобы случайно не запачкать работу. Далее полученные слои из доски, бумаги и газет надо прокатать с усилием тяжелым металлическим валиком, от центра вверх и от центра вниз. Делать это надо с нажимом, но аккуратно, для того чтобы не произошло замятия бумаги или сдвиги

бумаги и доски. Иначе изображение будет смазанное. Для получения качественного оттиска необходимо, перевернув доску с бумагой и не снимая лист, затереть краску круговыми движениями через бумагу при помощи ложки (фото 12). Это обеспечивает ровный черный слой на оттиске и выявление всех мелких деталей фактуры, которые могли не отпечататься при работе с валиком. Далее остается только осторожно снять лист с изображением с доски и оставить его до полного высыхания (фото 13). Если после получения первого пробного экземпляра оттиска проявляются какие-либо недостатки, ребенок может здесь же, на свободном участке стола, исправить их, сделать дополнения в рисунке резакром и вновь отпечатать работу. Процесс печати для учащихся может быть затруднителен без помощи товарищей. Поэтому возле печатного стола должны находиться 3–4 человека, которые могут помочь друг другу. В результате практических занятий каждый ребенок выполнит 3–4 качественных отпечатка с доски (фото 14). Итогом совместного труда детей и преподавателя должна стать выставка детского творчества.



Фото 10. Раскатка краски при помощи валика



Фото 11. Нанесение типографской краски на готовую поверхность доски

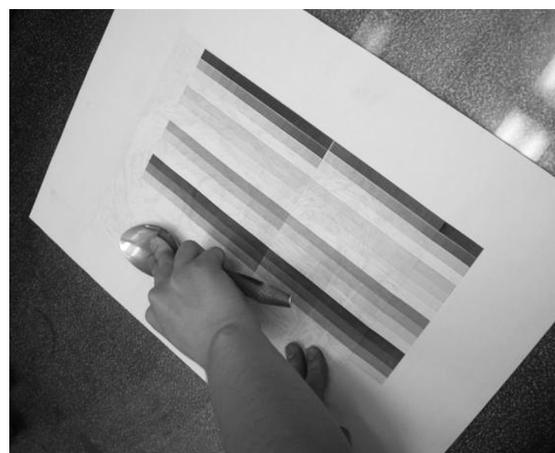


Фото 12. Итоговое затирание оттиска



Фото 13. Снятие бумажного оттиска с доски



Фото 14. Доска и полученная с нее гравюра

В предложенном курсе практических занятий соединено развитие художественно-изобразительных технологий и художественно-прикладная направленность практической деятельности детей. Пошаговое освоение приемов художественно-изобразительных технологий и технологии ручной обработки материалов, специально заложенное в курс практических занятий «Гравюра по пластику» приведет ребенка к эстетически полноценному результату его творчества.

1. Лыкова Е. С. Эстетическое воспитание детей на занятиях печатной графикой // Воспитание школьников. 2015. № 8. С. 28–33.

2. Медведев Л. Г., Чекалева Н. В. Педагогика детского изобразительного творчества // Омский научный вестник. Сер. «Общество. История. Современность». 2012. № 2(106). С. 233–235.

3. Савельева О. П. Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Магнитогорский гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова, 2014. С. 237–241.

© Лыкова Е. С., Чебаева Е. Н., 2015

УДК 378.147: 004.92

Т. Ю. Позднякова
T. Yu. Pozdnyakova

РЕШЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТАМИ- ДИЗАЙНЕРАМИ МАКЕТА К ПЕЧАТИ

THE SOLUTION OF PRACTICAL TASKS OF PREPARING LAYOUTS FOR PRINTING BY DESIGN STUDENTS

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки специалистов в области дизайна средствами компьютерных технологий. В статье рассматриваются вопросы подготовки студентами оригинал-макета к печати с учетом полиграфических требований.

The article is devoted to the problem of professional training of specialists in design by using computer technologies. This article deals with the students' preparation of the original layouts for printing according to the printing requirements.

Ключевые слова: компьютерные технологии, профессиональные компетенции, допечатная подготовка, оригинал-макет, профессиональная деятельность.

Keywords: computer technologies, professional competences, prepress preparation, original layout, professional activities.

В настоящее время практически все процессы, связанные с производством графической продукции, компьютеризованы. Компьютерные технологии активно интегрируются даже в традиционные дисциплины профессиональной подготовки студентов художественных специальностей для формирования соответствующих компетенций. Становление успешной профессиональной деятельности будущего специалиста-дизайнера связано с развитием профессиональной компетентности в образовательном процессе вуза, которую мы рассматриваем (вслед за В. А. Козыревым, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной) как «интеграль-

ную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях деятельности» [1, с. 9].

Процесс подготовки студентов-дизайнеров в области компьютерных технологий направлен на формирование навыков эффективного использования графических программ в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности. Современному специалисту-дизайнеру при изготовлении макета полиграфической продукции предоставляется широкий выбор редакторов векторной (CorelDRAW, Adobe Illustrator, Macromedia FreeHand) и рас-

тровой (Adobe Photoshop, Paintshop, Paint) графики, программ верстки документов (FrameMaker, Corel Ventura, Microsoft Publisher, Page Plus, InDesign, PageMaker, QuarkXPress). Применение вышеперечисленных компьютерных пакетов для макетирования полиграфической продукции позволило существенно увеличить скорость работы. Однако компьютерные программы – это лишь инструмент для реализации творческих замыслов дизайнера, поэтому, чтобы качественно выполнить работу, необходимо также располагать информацией об особенностях технологического процесса тиражирования печатной продукции и подготовки электронных документов. Именно эти знания будут способствовать созданию полноценной полиграфической продукции студентом-дизайнером.

Допечатная подготовка – это комплекс мероприятий, позволяющий воспроизвести точную копию оригинал-макета при помощи печатного процесса, а также учет и исправление ошибок, которые могут возникнуть при печати [2, с. 8]. Оригинал-макет – это полностью готовая цифровая версия модели будущей полиграфической продукции.

Ниже приведем рекомендации будущему специалисту-дизайнеру по подготовке оригинал-макета и его проверке перед отправкой в типографию.

Подготовка электронного макета включает основные этапы: планирование оригинал-макета, проверку растровых и векторных изображений, проверку макетов страниц.

Планирование оригинал-макета.

Планирование печати начинается еще на этапе создания документа. Перечислим важные требования, соблюдение которых поможет предотвратить возможные проблемы в процессе подготовки файлов печатной продукции.

Создание макета с учетом обрезки. Начав с выбора формата документа, необходимо, рассчитать формат полосы набора с учетом припуска на обрезку.

Обрезка – это процесс заключительной обработки, при котором печатное изделие разрезается по окончательному размеру. Кроме того, следует учесть ограничения устройства вывода, так как не все устройства могут выполнять печать до самого края бумаги.

Поскольку печать и обрезка – это механические процессы, в них вероятны некоторые неточности. Следовательно, для любого изображения, которое предполагается расположить с краю страницы, необходимо обеспечить растискивание – дополнительную область вокруг реального края. Обычно растискивание составляет 9 пунктов (3,384 мм) от линии обрезки. Установив правильный размер для обрезки, необходимо вытянуть края изображения за линию обрезки к краям страницы (или добавить дополнительную цветовую область вне пределов обрезки).

Размер страницы публикации (листочка, буклет, книга, брошюра, журнал и т. п.) должен соответствовать обрезному формату изделия плюс вылет за линию реза, если предполагается верстка графического материала в обрез. Чтобы избежать возможных ошибок, перед началом работы в программе верстки установите размер страницы, соответствующей послеобрезному формату (при этом элементы с напуском будут размещаться с вылетом за пределы страницы на 2–5 мм).

Правильное количество страниц. В многостраничном документе (журналы, брошюры) обычного формата с разворотами количество страниц должно быть кратно четырем. В более крупных документах, например в учебниках, разницу можно компенсировать пустыми страницами для заметок.

Подбор красок. От того, сколько красок будет использовано при печати издания, напрямую зависит его дизайн. Многие книги печатаются в один или два цвета, а полноцвет используется только для обложки. Поэтому важно, чтобы иллюстрации, если они предусмотрены, были представлены в соответствующих режимах: в СМЮК – полноцветные; в полутоновом (grayscale) – изображения в градациях серого; в монохромном (bitmap) – черно-белые (штриховые). Если для печати необходимы цвета, выходящие за пределы диапазона СМЮК, то они должны быть заданы как смешанные (spot color). Определяя (spot) цвета, используйте каталоги образцовых оттисков Pantone.

Подбор шрифтов. Одной из главных проблем, связанных с корректным воспроизведением шрифтом на печати, является отсутствие шрифтов, использованных дизайнером, на компьютере, с которого осуществляется печать. К макету в отдельных «папках» должны быть приложены все используемые шрифты, а также все импортированные элементы, помещенные в публикацию. Необходимо использовать, по возможности, шрифты от известных производителей. Внимательно относитесь к лицензионным соглашениям по используемым шрифтам, некоторые из них запрещают передачу шрифтов поставщикам типографских услуг.

Учет внешних и внутренних размеров документа. При печати образцов, имеющих перегибы (например, буклетов или складных брошюр), необходимо учитывать: фальцовочные, биговочные сгибы и их соответствие в макете, толщину бумаги и т. д. При различных способах фальцовки размеры створок внешних и складывающихся внутрь будут отличаться. Типографии нередко предоставляют шаблоны для компоновки документов широко распространенных размеров. Знакомство с шаблонами поможет правильно разместить страницы и задать их размеры.

Учет способов переплета. Необходимо учитывать особенности того или иного способа переплета и исходя из этого правильно верстать макет.

Учет спецификации печати. Спецификации на фальцовку, обрезку и переплет необходимо уточнить у поставщика печатных услуг. Обычно они содержат следующую информацию: минимальное расстояние от изображения до краев и сгибов, минимальный объем растискивания от линии обрезки, предполагаемый размер согнутых страниц.

Проверка растровых изображений.

Рассмотрим основные требования, предъявляемые к растровым изображениям, соблюдение которых необходимо для успешной и качественной печати.

Цветовое пространство. На печать изображения передают в одном из пяти главных режимов: СМЮК, RGB, полутоновый (grayscale), монохромный (bitmap) и двухкрасочный (duotone) полутоновый. В подавляющем большинстве случаев необходимо, чтобы растровая графика была в цветовой модели СМЮК. RGB или Lab-изображения перед печатью должны проходить цветоделение (переход в СМЮК).

Лучше выполнить переход в СМΥК в растровом редакторе, а в программу верстки помещать уже цветоделенное изображение.

Разрешение изображений. Разрешение изображения определяется количеством пикселей, приходящихся на единицу длины изображения по вертикали и по горизонтали. Размер изображения в пикселях исчерпывающе характеризует изображение и определяет максимальный размер его печатного оттиска при заданном разрешении. При подготовке изображений к печати или публикации в электронных документах следует придерживаться определенных значений разрешения: 200–300 ppi (для вывода на высококачественном лазерном принтере), 300 ppi (для печати на фотонаборном автомате). Однако есть ряд исключений, например: для печати крупноформатной продукции (вывески, рекламные щиты) может использоваться разрешение 150 ppi; для специальных печатных изделий (художественных репродукций, книг по искусству) может понадобиться разрешение, превышающее 300 ppi.

Масштабирование. Размер растрового файла при верно заданном разрешении в точках на дюйм должен соответствовать тому размеру, с которым будет проводиться его печать. Масштабы растровых изображений и фреймов в программе верстки должны быть 1:1. Допускается уменьшение не более 30 %. Различные масштабирования и трансформации в программах верстки обычно дают худшие результаты, чем это же масштабирование, проведенное в Photoshop, так как там работу функций интерполяции изображения для пересчета цвета пикселей можно точнее контролировать (например, включить бикубическую интерполяцию (Bicubic Sharper) для наиболее качественного преобразования). Недопустимо сильное увеличение размеров растрового файла (более чем на 120 % относительно исходного размера), так как это приведет к потере качества изображения.

Текст. Не рекомендуется в графических файлах размещать текст, так как растровая структура негативно влияет на его четкость и удобочитаемость. Без необходимости применения сложных эффектов к тексту, не набирайте его в пакетах растровой графики.

Сохранение файлов. При сохранении файлов лучше не использовать нестандартные способы сжатия, такие как, например, JPEG-компрессия для файлов формата TIFF, так как возможны различные сбои при их печати. Рекомендуется хранить растровые файлы в форматах TIFF, EPS, PSD, PNG. В пакеты верстки рекомендуется помещать файлы TIFF, EPS, PDF. Недопустимо использование не предназначенных для полиграфии форматов файлов типа BMP, GIF и др.

Проверка векторных изображений.

Перечислим основные требования, предъявляемые к векторной графике, используемой либо отдельно, либо в составе сложных макетов, состоящих из нескольких растровых и векторных блоков.

Правильные цвета. При использовании «заказных» красок из библиотек типа Pantone необходимо четко указывать имя цветового канала, так как именно имя определит ту краску, которой публикация будет напечатана. Если не предполагается печать такими красками, а в макете они использовались, то все заказные цвета необходимо пере-

вести в триадные (СМΥК) и убедиться, что цветовая гамма не претерпела изменений.

Параметры изображений. Для удобства сборки векторных изображений следует применять боксы (рамки) с невидимым контуром и заливкой, соответствующие размеру бокса (фрейма) в программе верстки, что позволит точно позиционировать векторный объект при макетировании.

Необходимо обращать внимание на векторные узлы и контуры и не превышать их разумное число в файле, так как каждая новая точка или сегмент добавляет работы графическому редактору, а затем и растровому процессору с принтером.

Не следует помещать большое количество растровых данных в векторный файл, так как это увеличивает его объемы и несколько противоречит логике работы с векторной графикой. Если растровый объект в векторном файле все же присутствует и его размер значителен, то экспортируйте растровую часть в отдельный растровый файл, а затем совместите два файла в программе верстки.

Масштабирование. Векторные данные легко масштабируются и поддаются различного рода трансформациям без потери качества изображения. Несмотря на это, размер векторного изображения при помещении в программу верстки лучше задавать в масштабе 1:1. При использовании масштабирования векторных объектов следует проверить на контрольной распечатке как промасштабировались их обводки (Stroke).

Шрифты. Все используемые шрифты должны быть конвертированы в кривые, либо встроены или предоставлены вместе с векторным файлом (или публикацией) в типографию, в которой предполагается размещать заказ.

Сохранение файлов. Рекомендуемые форматы для хранения векторных данных – EPS и PDF. Промежуточные файлы рекомендуется хранить в собственном формате программы, в которой они создаются. В программы макетирования векторные данные лучше поставлять в формате EPS, при этом следует помещать в выходной файл все связанные объекты, от которых он может зависеть (шрифты, связанные растровые файлы).

Проверка макетов страниц.

После подготовки растровых и векторных изображений необходимо проверить все файлы макетов страниц на наличие ошибок.

Правописание. Следует проверить ошибки, которые неспособны найти программы проверки орфографии, например грамматические ошибки и слова, написанные правильно, но не подходящие по смыслу.

Пробелы. Необходимо проверить документ на наличие двойных пробелов, поскольку в компьютерном наборе лишние пробелы приведут к большим разрывам между словами.

Масштабирование и поворот. Документ с большим количеством изображений и множеством трансформаций, таких как масштабирование и поворот, может стать проблемой для растрового процессора. Преобразование крупных изображений лучше делать в программе Photoshop, а затем обновлять их в макете страницы.

Лишние элементы. Удалите все лишние и пустые элементы.

Следующим шагом подготовки электронного оригинал-макета будет отправка в типографию файлов заказа.

Отправка файлов заказа.

Надлежит уточнить у поставщика типографских услуг основные правила отправки файлов заказа. Некоторые полиграфисты предпочитают файлы PDF, другие склонны использовать файлы таких приложений, как QuarkXPress, InDesign и пр.

Отправка файлов PDF. Файлы PDF, предназначенные для передачи поставщику печатных услуг, должны быть созданы в приложении макетирования или графическом приложении после тщательной проверки содержимого на соответствие требованиям исполнителя:

- изображения должны быть в цветовой палитре CMYK или смешанных красок;
- шрифты должны быть собраны в набор и встроены;
- край обрезки страниц и пределы растискивания изображений должны быть определены явно, файл PDF хранит эту информацию в параметрах TrimBox и BleedBox соответственно.

Такой файл можно рассматривать как герметично запечатанный контейнер, содержащий окончательную версию работы и не подлежащий последующему усовершенствованию и редактированию.

Передача файлов приложений. Вместе с файлом публикации в типографию должны передаваться все заверстаные изображения, а также все использованные шрифты. В том числе шрифты, находящиеся в векторных EPS-файлах. Программы компоновки страниц предоставляют методы для сбора всех необходимых изображений и шрифтов. Документ должен быть проверен на наличие связей. Графика должна быть связана с публикацией (linked image) и все необходимые шрифты активны. Убедившись, что вся работа собрана, можно использовать функцию Collect for Output (Собрать для вывода) в QuarkXPress, функцию Package (Упаковка) в InDesign, Save for Service Provider (Сохранить для поставщика услуг) в PageMaker. Данные функции облегчают сбор всех фрагментов, необходимых для печати файла макета страницы.

Окончательный комплект для файла компоновки страницы должен включать в себя перечисленные ниже компоненты:

- файл макета;
- все сопутствующие иллюстрации, включая растровые и векторные рисунки;

– все нужные шрифты.

Необходимо тщательно проверить собранные файлы. При наличии сложных коллажей, выполненных в Photoshop, для упрощения процесса корректировки прикладывается копия файла в слоях.

После проверки макет отдается в печать. Чтобы избежать ошибок в готовой полиграфической продукции, нужно сделать пробные оттиски страниц. Пробные оттиски демонстрируют следующие аспекты документа: расположение текста, шрифт, окончательный цвет, содержимое и т. д.

Помимо непосредственно самой печати полиграфической продукции, требуется широкий спектр послепечатных работ: фальцовка, сборка, брошюровка, резка и т. д. Знакомство с процессом финишной обработки необходимо и дизайнеру, и верстальщику, чтобы рассчитать примерную стоимость печатного изделия и внести все нужные элементы в макет. По окончании послепечатных процессов мы получаем завершённую полиграфическую продукцию.

Итак, несмотря на постоянное совершенствование систем допечатной подготовки и использование цифровых технологий, на сегодняшний день не существует универсального способа создания макета, который одинаково хорошо мог бы быть воспроизведен при использовании различных способов печати. Поэтому, если будущий специалист-дизайнер плохо представляет себе технологию, по которой будет осуществляться печать его макета, достаточно велика вероятность возникновения ошибок. С другой стороны, дизайнер, который хорошо осведомлен о том, на каком оборудовании и каким способом будет печататься тираж, знает как сделать оригинал-макет приемлемым с точки зрения полиграфических требований, может использовать преимущества выбранного им способа печати и обеспечить высокое качество готовой продукции.

1. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой, проф. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 391 с.

2. Никулина И. А. Верстка, дизайн и допечатная подготовка в полиграфическом процессе: учебник. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. 236 с.

© Позднякова Т. Ю., 2015

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА КАК ОСНОВЫ КОМПОЗИЦИОННОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ

В статье рассматривается цикл упражнений по композиции, задача которого научить, профессионально и грамотно применяя художественные средства выражения (форму, цвет, фактуру и т. д.), добиваться наибольшей выразительности при создании художественного образа и целостного изображения.

Ключевые слова: художественный образ, композиция, форма, цвет, фактура.

Проблема создания, построения и восприятия художественного образа становится актуальной уже на самом начальном этапе обучения композиции студентов специальности ИЗО. Можно сказать, что композиция – это идеи, чувства и поиски путей выражения их через художественный образ. Готовых решений нет. Но есть увлекательная возможность поиска единственно верного решения художественного образа. Многогранности композиции заключается в широте диапазона ее образности, при этом во всех модификациях композиция на редкость постоянна в своих внутренних законах.

Когда заходит разговор о композиции, мы исходим из того, насколько выражена в картине художественно-пластическая задача, которую поставил художник. Речь идет о композиции для каждого художника и его произведения в отдельности, а не об общем правиле для всех. Метод в композиции остается неизменным при всех вариациях: художественное произведение является не просто зеркалом внешнего мира и не просто выражением внутреннего мира художника, а нерасторжимым сплавом того и другого, реализацией их взаимосвязи.

Концептуальное содержание художественного произведения складывается из объективированных в образе представлений и идей. Художественное мышление образно. Оно сочетает обобщенность и конкретность с личностной формой. Художественный образ, так же как и искусство в целом, является сложнейшим и многогранным продуктом творческой деятельности человека, результатом индивидуального творческого процесса личности, которая стремится выразить, свое ощущение, личностное видение предмета, явления, окружающего мира. Это внутреннее состояние, душевный настрой художника, остро чувствующего, пропускающего через себя и передающего зрителям, свое понимание действительности. Для того чтобы правильно понимать и глубже усваивать теоретические основы композиции, студентам нужно знать сущность, основные черты, свойства, качества художественного образа.

Художественный образ характеризуется несколькими важными чертами или свойствами. Ими являются: наличие индивидуального, характерного; наличие общего, типичес-

FEATURES OF THE ARTISTIC IMAGE CREATION AS A BASIS OF COMPOSITIONAL INTEGRITY OF THE PICTURE

The article discusses a complex of exercises in composition, which task is to teach how to achieve the best expressiveness when creating an artistic image and integrity of the picture, by using professionally and competently such artistic means of expression as shape, colour, texture, and others.

Keywords: artistic image, composition, shape, colour, texture.

кого, которое образуется путем отбора характерных существенных черт ряда людей, предметов, явлений, творческого соединения их в одном образе; наличие эстетического отношения художника к отображаемому; наличие вымысла (работа творческого воображения) и художественного понимания, включающего в себя как наглядно-образное, так и абстрактно-теоретическое мышление, это такой сплав эмоционального и рационального в познании и отражении объективной реальности, который призван воздействовать и на чувства, и на умы людей. Очевидно, к этим важнейшим, основным чертам художественного образа следует добавить еще такие, обязательно присущие каждому настоящему художественному образу черты, как новизна, единство объективного и субъективного. В образ входит материал действительности, переработанный творческой фантазией художника, его отношение к изображаемому, а также все богатство личности творца. Художественный образ – это инскаптуальная, метафорическая мысль, раскрывающее одно явление через другое, он обладает своей собственной логикой, развивается по своим внутренним законам.

Один из аспектов многозначности образа – недосказанность. Воспринимающий получает исходный импульс для раздумий, ему задается эмоциональное состояние и программа переработки полученной информации, но за ним сохранены и свобода воли, и простор для творческой фантазии.

В творческой работе необходимо отбрасывать второстепенное, несущественное и, наоборот, выделять существенное, закономерное. Работа воображения и вымысел, с помощью которых художник создает сильные образы, связаны с жизненным опытом. Результатом творческого процесса является произведение, форма выражения которого может быть самой разнообразной, но произведение будет представлять художественную ценность только в том случае, если оно создано по законам гармонии и несет в себе художественный образ.

Благодаря тому, что художественный образ в творческом процессе представляет собой неразрывное, взаимопроникающее единство объективного и субъективного, логического и чувственного, рационального и эмоционального, абстрактного и конкретного, общего и индивидуального,

необходимого и случайного, части и целого, сущности и явления, содержания и формы, творец получает возможность создания яркого, эмоционально выразительного произведения. Именно с художественным образом связана способность искусства доставлять человеку (зрителю, читателю, слушателю) глубокое эстетическое наслаждение, пробуждающее в нем чувство прекрасного.

Созданию выразительного художественного образа в композиции пейзажа посвящены занятия композиции 2 курса специальности ИЗО.

Одним из основных изобразительных средств выражения художественного образа в этом процессе является форма. Точка, линия, пятно – все это элементы организации плоскостной композиции. В зависимости от конфигурации линия и пятно воздействуют на зрителя. Этот процесс происходит на ассоциативном и интуитивном уровнях, а также на уровне памяти [1].

Целью 2 курса композиции является: овладение композиционными основами пейзажа, практическое освоение закономерностей, правил, изобразительно-выразительных средств культуры и художественного вкуса, отработка будущими художниками-педагогами всех этапов творческого процесса – создание художественного образа.

Курс композиции состоит из теоретической и практической части. В начале каждого семестра читается лекция. Она является теоретической базой для практических занятий и домашних работ, способствует более осмысленному выполнению заданий.

Задачи 2 курса композиции: научить, профессионально и грамотно применяя художественные средства выражения (форму, цвет, фактуру и т. д.), добиваться наибольшей выразительности при создании художественных образов, развивать творческое воображение и образное мышление; закрепить через систему композиционных заданий теоретические основы организации пейзажного пространства; привить студентам навыки творческой работы, обучить их наблюдению, определению наиболее характерного, выра-

зительного, типичного, достойного отражения в искусстве с помощью разнообразных изобразительных средств.

На 2 курсе идет овладение знаниями и умениями композиции в жанре пейзажа, что подготавливает студентов к решению композиционных задач тематической картины. Усвоив теоретический и практический минимум, студенты младших курсов получают представление о сущности и значении искусства, о единстве содержания и формы, об образе и образном мышлении, об идее, теме и сюжете произведения искусства, о закономерностях композиции и приемов в композиции пейзажа, развитие творческого воображения и образного мышления.

В предлагаемых упражнениях основной упор делается на создание художественного образа. В качестве средств, усиливающих выразительность формы, в упражнениях предполагается освоить приемы стилизации и трансформации. В ходе практической работы изучаются возможности тона, цвета и фактуры.

Одно из первых упражнений – «Портрет дерева» направлено на изучение художественных приемов стилизации природы, знакомит с правилами стилиобразования, стилизацией природных форм, выбором главного, самого характерного, поиском образа. Важным становится зависимость между эмоциональностью и выразительностью изображаемого объекта. Значимую роль играет ассоциативное мышление в создании композиции. Варианты графической системы изображения конкретного дерева. «Портрет» дерева с передачей его «характера».

Студентам предлагается, используя пленэрные натурные зарисовки деревьев, выполнить две стилизации дерева по собственному и привнесенному свойству, с выходом на создание «портрета». В ходе работы необходимо учесть возможности формата, соотношения силуэта и фона, выразительности графических материалов и фактуры (рис. 1а, б). Для упражнения можно использовать различные материалы: карандаш, бумагу разнообразной фактуры, тушь, ножницы, клей.



а



б

Рис. 1

В следующем упражнении студентам нужно выполнить один из «портретов» дерева с введением масштабных пейзажных элементов. В ходе работы учесть стилистическое единство всех элементов и степень выразительности первоначального образа. Работа выполняется с введением цвета (рис. 2).

Студенты осваивают средства художественной выразительности, стиливое единство произведения изобразительного искусства, закономерности реалистической системы изображения, глубинно-пространственные отношения, масштабы элементов пейзажа. Большую ценность имеет стиливая целостность изображения. Идет поиск возможных вариантов пластической переработки натуральных образов. Важна пластика формы, оптическое равновесие изображения, изобразительные средства выделения главного и способы изображения второстепенного. Материалы: белая

и цветная бумага, ножницы, клей, живописные и графические материалы.

Упражнение, которое раскрывает возможности использования разнообразных схем пейзажа, их выразительности при создании определенного состояния, выразительность цветовых и тональных отношений при организации ассоциативной композиции, является переходным этапом.

Студентам предлагается выполнить тематическую (ассоциативную) композицию пейзажа с помощью любой известной схемы, где главным объектом является дерево. Возможные темы: «Сон», «Чудо-дерево», «Время», «Замок» (рис. 3а, б). При этом необходимо учесть масштабные соотношения пейзажных элементов, выразительность схемы, стилизацию пространства. Материалы: белая и цветная бумага, ножницы, клей, живописные и графические материалы.



Рис. 2



а



б

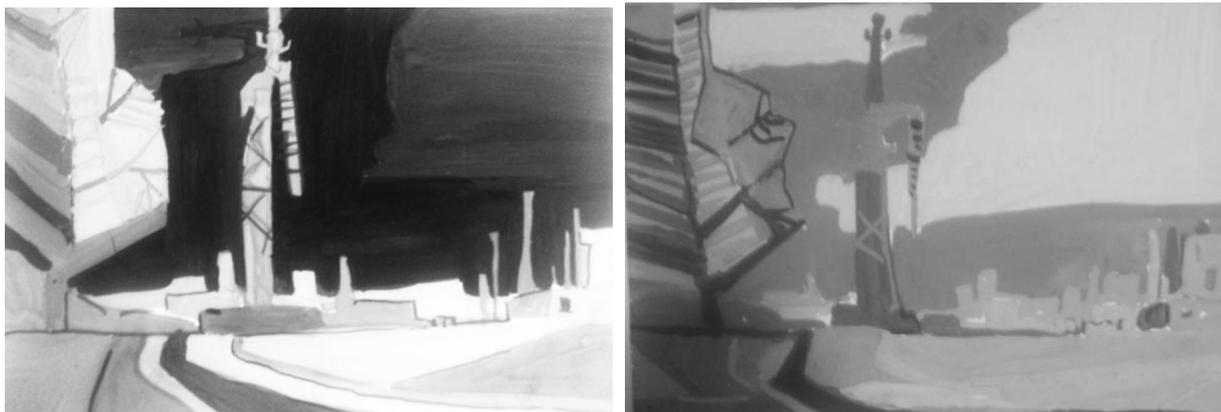
Рис. 3

Безусловно, чрезвычайно значимым этапом является изучение цвета как средства эмоциональной выразительности художественного образа. Студенты осваивают возможности использования цветовых закономерностей в композиции, законы светового и цветового решения, факторы, оказывающие влияние на выбор цветового решения композиции (время года, суток, характер освещения, желание вызвать у зрителя определенный эмоциональный отклик). Они изучают основные системы цветового решения картины, отбор художественных средств, адекватных выбранной системе изображения, стилистическую и пластическую целостность композиции. Здесь важно согласование пластической формы и образного строя картины.

Студентам предлагается выполнить цветовые стилизации ранее выполненных композиций пейзажного мотива, используя разные типы цветовых гармоний. Материалами служат бумага, кисть, акварель, пастель, гуашь, карандаш (рис. 4а, б).

Важным этапом является изучение художественного образа как единства содержания и формы в произведении искусства, взаимосвязи всех компонентов языка изобразительного искусства.

Замысел композиции – основа создания художественного образа. Средства композиции – линия, штрих, пятно. Произведение искусства – сложное сочетание содержательных, эмоциональных и материально-фактурных компонентов [2].



а

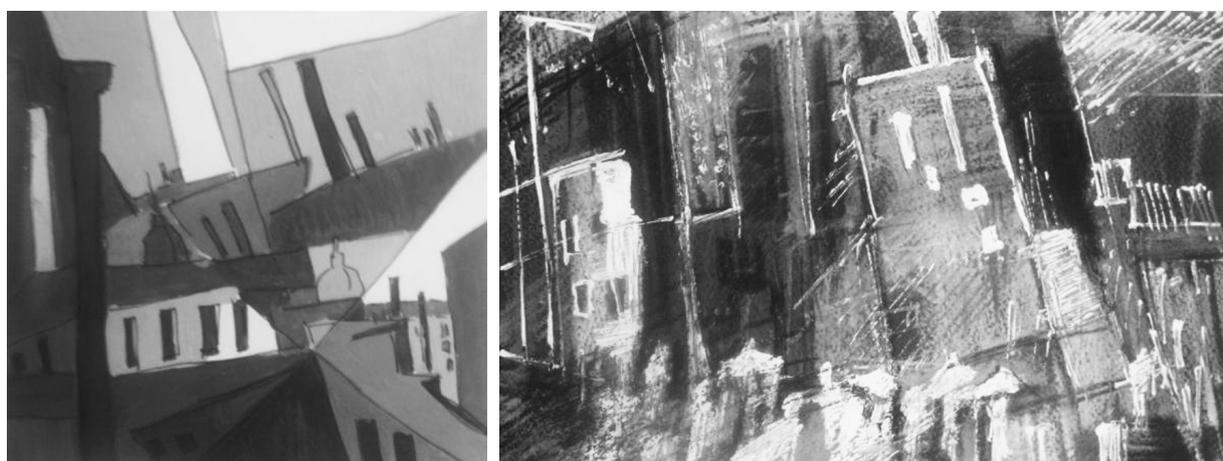
б

Рис. 4

Задание студентам: на основе натуральных зарисовок городских мотивов выполнить композиции городского пейзажа, где отражены разные противоположные состояния: «городская суматоха», «дождь», «напряженный город», «трущобы», «город-сад». При выполнении задания используется изменение пропорций (пластическая трансформация) пейзажных и архитектурных элементов, их соотношение с плоскостью фона, изменение формата (рис. 5а, б). Материалы: бумага, карандаш, тушь, живописные материалы.

Существенный момент в плане создания художественного образа – это выражение темы через определенный сюжет и сюжетную ситуацию. На 2-м курсе осваивается сюжетная композиция в пейзаже.

Здесь важны идея и форма, равновесие, симметрия, асимметрия, статика, динамика, контрасты, нюансы, композиционная завязка. Студентам необходимо обратить внимание на точку зрения, ракурс, горизонт, отдаление, а также определение главного и второстепенного. Первостепенной задачей становится организация композиционного центра, различные пути и средства его выражения – тон, свет, детализация, контрасты, главная фигура, содержательная деталь и т. д.; определение формата и размера; перспективно-пространственное построение. Значимым моментом является художественно-образное отражение действительности.



а

б

Рис. 5

Студентам предлагается, используя наброски сюжетных сцен, выполнить эскиз композиции, в которой с помощью окружения выразить эмоционально-психологическое состояние персонажей (рис. 6а, б). Материалы: бумага, гуашь, пастель.

Последующие упражнения имеют своей целью выход на творческую композицию в жанре пейзажа. Это предполагает рассмотрение таких важных вопросов, как идея, тема, сюжет; сюжетный замысел; композиционная завязка; эскиз и картина взаимозависимость размера формата, изобра-

зительного материала и структуры композиции, характера пластического решения, стилистики; подчинение пространственной структуры картины идейному замыслу; тоновые и цветовые контрасты, контрасты форм, величин и др.; композиционная целостность произведения, образность.

На основе натуральных зарисовок, студенты выполняют композиции пейзажа: городского, индустриального, лирического. Их задача в процессе работы использовать полученные знания о закономерностях композиции и выразительных возможностях условных приемов и различных



а



б

рис. 6

систем изображения для получения конкретного эмоционально-психологического состояния и яркого художественного образа.

Приведенный цикл заданий по композиции закладывает у студентов 2-го курса специальности ИЗО основы для создания целостного изображения, помогает успешно реализовать себя на занятиях по живописи и в дальнейшем полноценно раскрыть свой творческий потенциал в дипломной работе.

1. Голубева О. Л. Основы композиции. М.: Изобразит. искусство, 2001. 120 с.

2. Дагдьян К. Т. Декоративная композиция: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Изобразит. искусство». 3-е изд. Ростов н/Д.: Феникс, 2011. 313 с.

© Пронина Н. К., 2015

УДК 378. 147:75

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПЕЙЗАЖА
ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ
НА ОСНОВЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

В статье рассматриваются современные методические подходы к изучению жанра пейзажа на занятиях по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам на основе федеральных государственных требований.

Ключевые слова: жанр, пейзаж, художественное образование, дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы, федеральных государственных требований.

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS
OF THE STUDY OF LANDSCAPE ACCORDING
TO ADDITIONAL PREPROFESSIONAL
GENERAL EDUCATION PROGRAMS BASED
ON FEDERAL STATE REQUIREMENTS**

The article deals with the modern methodological approaches to the study of the landscape genre in the classroom according to additional preprofessional general education programs on the basis of Federal State Requirements.

Keywords: landscape, genre, art education, additional preprofessional general education programs, Federal State Requirements.

*Н. В. Савлущинская
N. V. Savluchinskaya*

Одной из главных задач работы педагога по приобщению детей к многообразному миру изобразительного искусства является развитие у детей бережного отношения и любви ко всему прекрасному, творческого воображения, ассоциативного мышления и творческой активности,

способности к сопереживанию, способности сравнивать, анализировать, обобщать собственные наблюдения и явления окружающей действительности.

Особой созидательной средой для ребенка в нашей стране зачастую являются учреждения системы дополни-

тельного образования, в которых формируется характер человека (воля, трудолюбие), эмоции, эстетический вкус, культура. Художественная культура, являющаяся основным содержанием этого образования, аккумулирует многовековой социокультурный опыт человечества, становится культурной средой и выступает мощнейшим средством воспитания подрастающего поколения.

Художественно-эстетическое образование является одним из важнейших способов развития и формирования целостной гармоничной личности, ее духовной ориентации, творческой индивидуальности и интеллектуального потенциала. В структуру системы художественного образования входит эстетическое воспитание, общее художественное и профессиональное художественное образование [1, с. 4].

Наиболее полно реализуются возможности художественного образования в системе дополнительного образования. Занятия в системе дополнительного образования имеют свои особенности. Организация работы занятий в системе дополнительного образования включает составление программы занятий с учетом склонностей и интересов учащихся разного возраста.

Качество подготовки обучающихся в системе дополнительного предпрофессионального образования является одним из важных показателей уровня их художественного образования и эстетического воспитания. На качество образования влияет правильно составленная образовательная программа в области искусства. Федеральным законом № 145-ФЗ предусмотрена реализация в детских школах искусств дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств на основе Федеральных государственных требований (ФГТ) [2, с. 5].

Изучение жанра пейзажа и его выразительных возможностей в общеобразовательной предпрофессиональной программе дополнительного образования является частью содержания дисциплин «Рисунок», «Живопись», «Композиция» и способствуют реализации ФГТ с точки зрения формирования у детей позитивного, эмоционально-чувственного восприятия действительности через творчество.

Пейзаж (от фр. *paysage* – местность, страна) – один из самых эмоциональных, самых лирических жанров изобразительного искусства, предметом которого является изображение первозданной или измененной человеком природы [3, с. 19].

Методика изучения темы «пейзаж» строится по принципу сочетания теоретических и практических заданий. Занятия по изучению пейзажа имеют следующие учебно-воспитательные задачи:

- развитие эстетического восприятия предметов, явлений окружающего мира и эмоционального отношения к ним;
- формирование понимания красоты, гармонии цветового богатства действительности;
- развитие цветового зрения, художественно-образной памяти, творческой активности, художественных способностей, воображения и фантазии;
- обучение практическим умениям и навыкам работы красками, ознакомление с теоретическими основами живописи (холодные и теплые цвета, колорит и т. п.);
- ознакомление с творчеством выдающихся художников прошлого и настоящего.

В ходе обучения анализируется произведений изобразительного искусства, что позволяет развивать процесс мышления: школьники систематизируют полученные знания. Творческое развитие ученика опирается на развитие его наблюдательности и фантазии, на целостно-эмоциональное восприятие произведений искусства, на умение самостоятельно строить художественный образ, выражать свое отношение к реальности при освоении средств художественной выразительности.

Важная роль в процессе изучения жанра пейзажа отводится изучению мировых достижений изобразительного искусства, экскурсиям по городу, наблюдениям в ходе пленэрной практики. Такие занятия развивают умение видеть красивое в природе, в окружающей жизни. Через зрительные ощущения при рисовании уточняются представления о свойствах вещей и явлений с одной стороны, а с другой – воспитывается эстетическое отношение к этим вещам и явлениям.

Изобразительное творчество в системе дополнительного образования находит разнообразные формы выражения: это и индивидуальные, и коллективные работы, быстрые наброски и композиции. В ходе изображения развиваются психические процессы, лежащие в основе познания природы и отражения ее в художественном творчестве: восприятие, мыслительные операции, воображение, положительное эмоциональное отношение к жизни и творчеству, формируется эстетическое чувство. Каждой возрастной группе предлагаются определенные задания, в которых учитываются особенности детей и связанные с этим творческие возможности и предпочтения.

Занятия по теме «Пейзаж» преследует основные цели образовательной программы в системе дополнительного образования, к которым относятся:

- формирование у учащихся профессиональных навыков, знаний и умений для воплощения творческой идеи, замысла и реализации творческой задачи;
- художественно-эстетическое развитие личности ребенка, раскрытие творческого потенциала, приобретение в процессе освоения предмета художественно-исполнительских и теоретических знаний;
- воспитание любви и бережного отношения к родной природе;
- подготовка одаренных детей к поступлению в образовательные учреждения.

Реализованы эти цели могут быть при постановке перед педагогом следующих задач:

- дать знания об основных правилах и закономерностях построения художественной формы и образа;
- развить навыки построения линейной и воздушной перспективы в пейзаже;
- научить вести работу над зарисовками и этюдом (с натуры растительных и архитектурных мотивов);
- научить находить необходимый выразительный метод в передаче натуры;
- научить использованию и применению средств живописи, их изобразительно-выразительных возможностей.

На занятиях в системе дополнительного образования используются различные методы обучения. Словесные методы: объяснение, беседа, рассказ. Наглядные: показ, наблюдение, демонстрация приемов работы и практические

методы обучения. Применение иллюстративного ряда и наглядных пособий помогает учащимся эффективнее запомнить учебный материал. Метод демонстрации является одним из ведущих методов обучения. Показ перед учениками процесса работы над заданием дает эффективные познавательные результаты, дети лучше понимают возможности техники исполнения, усваивают разнообразные варианты письма. Основное место на занятиях отводится практической работе: выполнению упражнений, рисованию с натуры, рисованию по воображению.

На уроках в системе дополнительного образования обычно занимаются не более пятнадцати учащихся, что создает необходимые условия для индивидуальной работы. Учитывая возраст учащихся, их индивидуальные особенности, уровень художественного и эстетического развития каждого, а также местные, региональные особенности, традиции искусства, культуры, педагог выбирает и рекомендует темы, их последовательность и время выполнения. Все обучение идет последовательно от простого задания к сложному. По окончании обучения у выпускников должно произойти накопление определенной суммы профессиональных навыков.

В конце освоения заданий по теме «Пейзаж» ожидаются следующие результаты:

- знание о закономерностях построения художественной формы и особенностей ее восприятия и воплощения;
- знание способов передачи пространства, движущейся и меняющейся натуры, законов линейной перспективы, равновесия, плановости;
- умение передавать настроение, состояние в колористическом решении пейзажа;
- умение применять сформированные навыки по учебным предметам: «Рисунок», «Живопись», «Композиция»;
- умение сочетать различные виды этюдов, набросков в работе над композиционными эскизами;
- навыки восприятия натуры в естественной природной среде;
- навыки передачи световоздушной перспективы;
- навыки работы над жанровым эскизом с подробной проработкой деталей.

Исходя из полученных данных в ходе практической деятельности и анализа литературы по вопросу изучения жанра пейзажа были выявлены трудности и проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся:

- обучающиеся испытывают трудности в передаче основных природных элементов, совершая типичную ошибку рисования по шаблонам, без анализа формы предмета;
- сталкиваются с трудностями в передаче линии горизонта, соотношения воздушного и земного пространства;
- обучающиеся не используют линию и ее выразительные возможности в пейзажном рисунке и зарисовках;
- испытывают трудности в передаче разнообразия цвета природных элементов, работая одной краской при рисовании объекта;
- испытывают трудности в использовании колорита и его выразительных возможностей при создании пейзажной работы;

– испытывают затруднения в работе с композицией: выделением композиционного центра, равновесием, плановостью, статики и динамики в работе;

– вызывает затруднение передача линейной и воздушной перспективы в изображении;

– испытывают трудности в передаче сезонных и временных особенностей природы.

Для преодоления трудностей по освоению выразительных возможностей жанра пейзажа и по вопросам композиции изображения необходимо как можно больше внимания уделять наглядному материалу, анализировать работы художников, просматривать искусствоведческие фильмы по заданным темам, использовать презентации, виртуальные экскурсии и интерактивные уроки для повышения работоспособности обучающихся.

Анализируя развитие композиции в историческом аспекте и как специальной учебной дисциплины, можно увидеть, что на этот предмет всегда оказывали влияние композиционные находки великих мастеров. Естественно, эти достижения находили отражение и в практике преподавания изобразительного искусства [4, с. 11].

Необходимо научить ребенка видеть, рассуждать, обсуждать и анализировать природные формы. Кроме того, следует воспитывать у детей умение рассуждать, сравнивать, называть изображаемое. Наблюдение и рассуждение – существенный момент в преподавании. Без навыков наблюдения достаточно сложно нарисовать пейзаж. Необходимо в течение года уделять внимание решению основных проблем, выполняя упражнения и задания по усвоению необходимых знаний, умений и навыков. Для преодоления трудностей у обучающихся при работе над освоением выразительных возможностей жанра пейзажа необходимо разработать серию заданий с учетом требований ФГОС. Эти задания должны отвечать основным целям и задачам процесса обучения по дисциплинам «Рисунок», «Живопись», «Композиция» и способствовать решению основных проблем и трудностей, которые дети испытывают в процессе работы над жанром пейзажа.

Тематический план предусматривает широкое использование наглядных пособий, материалов и инструментария информационно-технологической и методической поддержки как из учебника и коллекций классических произведений, так и из арсенала авторских разработок педагога. На этих занятиях необходимо использовать различные методы обучения: словесные, наглядные, практические. Словесные методы (рассказ, объяснение) сопровождаются демонстрацией наглядных пособий. К наглядным материалам относятся: репродукции картин художников, разработанные методические пособия к урокам, виртуальные экскурсии, интерактивные, презентации к урокам, детские работы, фотографии образцов. Однако основу всех занятий составляет практическая работа – выполнение набросков, зарисовок, а также самого задания.

Все занятия по изучению пейзажа на рисунке, живописи и композиции предлагается делить на 4 основных этапа:

первый этап – изучение пластики отдельных форм и частей пейзажа;

второй этап – пластическое единство отдельных форм в несложном пейзаже с неглубоким пространством;

третий этап – усложненный многоплановый пейзаж с глубоким пространством;

четвертый этап – пейзаж по памяти и представлению с передачей линейной и воздушной перспективы.

На первом этапе, освоение пейзажа начинается со знакомства с каждым в отдельности элементом природы, с его пластикой. Вводится изучение выразительных возможностей линии и пятна в рисунке, значение колорита в пейзажной живописи. После кропотливого изучения, многократной прорисовки разнообразных видов растений, обучающиеся справляются с поставленной задачей изображения мелких природных форм с характерными, своеобразными очертаниями и пластикой.

На втором этапе осуществляется изучение основ композиции. Работа идет в разных форматах листа, в плоскостном изображении с выделением плановости, а также изучением композиционного центра и ритма.

На третьем этапе происходит усложнение пейзажа многоплановостью, линейной и воздушной перспективой. При изображении объемно-пространственного пейзажа обучающиеся углубляют знания по композиции, выполняют задания с передачей среды, пространства, выполняют эскизы пейзажа, определяют освещение пейзажа, выбирают графические материалы и графические средства выражения, определяют пропорции, плановость, избирательность, детализацию. Преподаватель знакомит с последовательностью ведения работы.

На четвертом этапе включаются более длительные постановки и работа над эскизами, с помощью которых ведутся поиски композиционного и цветового решения.

Практическое закрепление изучения жанра «пейзаж» необходимо проводить в форме пленэра. Пленэр как форма художественного общения, развития и реализации потенциала ребенка давно апробирован и внедрен в системе учреждений дополнительного художественного образования. В настоящее время популярность такой формы работы с детьми разных возрастных групп, уровней подготовки возрастает. Проводятся пленэры школьные, городские, региональ-

ные и международные. Целью таких мероприятий является создание условий для развития и реализации творческого потенциала детей и осуществляться в задачах:

а) *воспитательной* – формирование эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру через художественное творчество, восприятие духовного опыта человечества как основы приобретения личностного опыта и самосозидания; гармонизация личности ребенка через развитие способности к самовыражению, самопознанию и саморазвитию;

б) *художественно-творческой* – воспитание способности эстетически воспринимать предметы и объекты как в реальной действительности, так и через произведения искусства; развитие творческих способностей, фантазии и воображения, образного мышления, используя игру цвета и фактуры, нестандартных приемов и решений в реализации творческих идей;

в) *технической* – освоение практических приемов и навыков изобразительного мастерства.

Участие в пленэре, изучение пейзажа дает возможность ребенку погрузиться в культурно образовательную среду, которая поможет в самоопределении и осознании социальной значимости своей деятельности, раскроет потенциал и духовную основу личности ребенка.

1. Зайцев А. С. Наука о цвете и живопись. М.: Искусство, 1986. 190 с.

2. Аракелова А. О. О реализации дополнительных пред- профессиональных общеобразовательных программ в области искусств: в 2 ч.: сб. материалов для детских школ искусств / Минкультуры России. М., 2012. Ч. 1. 118 с.

3. Беда Г. В. Изобразительные средства. М.: Просвещение, 1963. 195 с.

4. Шорохов Е. В. Композиция: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 288 с.

© Савлучинская Н. В., 2015

УДК 378. 147:75

Е. В. Скрипникова
E. V. Skripnikova

РОЛЬ ЗАКОНОВ ВИЗУАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ КОМПОЗИЦИОННОМ ПОСТРОЕНИИ НАТЮРМОРТА

В статье рассматривается роль законов визуального восприятия в совершенствовании качества восприятия будущих учителей изобразительного искусства. Даются методические рекомендации по организации процесса обучения.

Ключевые слова: законы визуального восприятия, художественное восприятие, наблюдательность, композиция, натюрморт.

ROLE OF THE LAWS OF VISUAL PERCEPTION IN COMPOSITIONAL ARRANGEMENT OF STILL LIFES

This paper examines the role of the laws of visual perception in improving the quality of perception of the future fine arts teachers. The methodological guide lines for the organization of the learning process are given.

Keywords: laws of visual perception, artistic perception, observation, composition, still life.

В первой половине XX века были разработаны основы учения о визуальном восприятии человека. Суть его заклю-

чается в предсказуемости эмоциональных реакций человека при осмотре тех или иных объектов. Закономерности визу-

ального восприятия едины для всех людей, поскольку основаны на свойствах человеческого мозга. Данная концепция позволила создать методику композиционного построения произведений изобразительного искусства. Выявленные закономерности справедливы для всех видов изобразительного искусства, в том числе для живописи.

Правила и закономерности, которые лежат в основе построения изобразительного пространства рассматриваются в рамках дисциплины «Пропедевтика». Их освоение должно сопровождаться с опорой на конкретные объекты природы. На первом курсе таким объектом служит учебная постановка «Натюрморт». Без сопоставления композиционных упражнений с действительностью изучение схем композиционных построений приведет только к формальному освоению предмета. Основной смысл изучения композиции – поиск единства и взаимосвязи всех частей, составляющих изображение, организация целостного произведения.

Методика обучения студентов на дисциплинах «Живопись», «Академическая живопись» ориентирует их на познание формы, цветовых отношений, но обобщенного изобразительно-композиционного понятия не формирует. Довольно часто обучающийся видит учебную постановку или учебно-творческую как набор предметов, но не целостное живописное изображение, не видит их взаимосвязи, взаимоподчиненности.

Одна из особенностей визуального восприятия человека заключается в том, что в процессе анализа видимых объектов сознание человека проводит аналогию увиденного объекта с определенной категорией уже известного. Таким образом, все объекты окружающей действительности дисциплина «Пропедевтика» переводит на достаточно простой язык графических схем, которые упрощают понимание студентами смысла и закономерностей композиционных явлений.

Таким образом, формальная композиция позволяет анализировать ритм, тон, цветовые отношения, абстрагируясь от лишнего и ненужного в композиции. Но можно встретить и другую проблему, совершенно противоположную, основываясь на анализе и наблюдении преподавания учебной дисциплины «Пропедевтика». Зачастую преподаватели дают основы формальной организации изобразительной плоскости без опоры на конкретные объекты природы, что приводит к чистому формализму и совершенному непониманию обучающимися смысла данного учебного предмета.

Учебная дисциплина «Пропедевтика» связана с многими предметами профессионального цикла будущих специалистов художественного профиля: рисунок, печатная графика, пленэр, искусство колористики и т. п.

На первом курсе, организация обучения посредством композиционно-живописных понятий позволяет студенту более успешно овладеть языком изобразительного искусства, системой построения графического и живописного изображения. Натюрморт – жанр, на основе которого студенты изучают язык изобразительной грамотности, как нельзя лучше подходит для решения композиционных задач. Данные задачи требуют четкой дидактической организации, соотношенной с перцептивными возможностями и способностями обучающихся.

Главная цель композиционного построения натюрморта: изобразить пластическую законченную композицию, найти колористическое или тоновое единство всех элементов композиции. Данная цель разбивается на ряд взаимосвязанных задач:

1. Организация изобразительной плоскости. На данном этапе ведется поиск соотношений изображения и фона.

2. Организация цвето-тоновых отношений предметов и фона натюрморта.

3. Выявление композиционного центра натюрморта, цветового, тонального равновесия.

4. Выявление колористического или тонального единства всех элементов натюрморта.

5. Обобщение цветовых или тоновых отношений произведения.

Данные задачи не только решают проблемы учебной постановки, но и, как следствие, проецируются в последующих творческих работах студентов.

Основная задача следующего этапа обучения: актуализировать всю совокупность композиционных знаний, полученных студентами в течение двух семестров для создания оригинальных творческих композиций, нового художественного образа.

Именно на этапе создания собственной творческой работы нельзя забывать о законах визуального восприятия, которые помогут обучающемуся достичь главной цели изображения – создания гармонии и единства.

В процессе создания как натюрморта, так и любой другой творческой работы законы и принципы визуального восприятия используются не только для того, чтобы их жестко придерживаться, но и для осознанного нарушения, в зависимости от того, что именно диктует художественный образ, который мы хотим создать. Так, например, зная о законах подобия или выравнивания, мы сознательно будем стремиться к нарушению этой связи с целью придания композиции большей динамики и т. п.

Итак, давно выявлено и доказано, что визуальный мир, окружающий человека, настолько разнообразен и сложен, что человеческий мозг выработал определенную систему, которая помогает ему разбираться с бесконечным потоком визуальной информации. Существует множество закономерностей визуального восприятия, среди которых можно выделить несколько, учет которых особенно необходим в изобразительной деятельности:

- закон простоты (упрощения);
- закон замкнутости (завершения);
- закон выравнивания;
- закон равномерной связанности (соседства, близости);
- закон продолжаемости движения;
- закон подобия.

На первом этапе обучения студенты осваивают способы конструктивной организации изображения в плоскости листа. Сообразно этой цели на дисциплине «Пропедевтика» изучается взаимодействие формы и плоскости, где главная задача состоит в определении зрительного равновесия между общей площадью элементов и площадью свободного поля листа. Студенты выполняют ряд формальных заданий, используя простые геометрические фигуры, создают уравновешенные и неуравновешенные компози-

ции. Подобно композиционным заданиям, предметы постановки обучающийся должен воспринимать как обобщенную массу, которую нужно разместить на листе. Здесь же и происходит практическое усвоение композиционного понятия «целостность». Поиск соразмерности обобщенных масс ведется в эскизе.

Таким образом, уже на первом этапе работы, основное внимание студентов должно быть обращено на организацию уравновешенного, цельного изображения. Именно на этом этапе уместно вспомнить один из главнейших законов зрительного восприятия – **закон простоты (упрощения)**. Как известно, это фундаментальный принцип гештальт-психологии. Основывается он на том факте, что большинство людей отдают предпочтение простым, понятным и упорядоченным формам, которые на уровне инстинкта воспринимаются более безопасными, чем объекты сложные и непонятные.

Человек будет воспринимать сложные изображения как простейшую из возможных форм или комбинацию простейших форм, поскольку более простые формы не требуют от человека напряженных умственных усилий, именно поэтому при восприятии сложных форм человеческий мозг, как правило, «реорганизуем» их до простой целой формы. Отсюда следует вывод: изображение не должно быть перегружено чрезмерной детализацией. В изобразительной практике зачастую сознательно используются такие приемы, как неполный набор визуальной информации, некоторые формы остаются сознательно незавершенными, зритель, смотря на картину, визуалью сам ее завершает, воспринимает более целостно.

Закон замкнутости или завершения, как и предыдущий закон, базируется на стремлении человека к упрощению воспринимаемых образов. Согласно закону завершения мы объединяем части увиденного, чтобы увидеть простое целое. Таким образом, наш мозг дополняет недостающую информацию, чтобы сформировать законченную фигуру, речь здесь идет о более глобальном понятии – о склонности человека искать и находить завершенные структуры.

Использовать закон замкнутости в изобразительной деятельности следует с осторожностью, нужно предоставить зрителю достаточно информации, чтобы он мог «дорисовать» в своем восприятии недостающие элементы. Если подобной информации мало, то элементы композиции будут рассматриваться как отдельные объекты, а не части целого; если ее слишком много, то нет никакой необходимости в том, чтобы в процессе восприятия произошло завершение.

Выявив в формате расположение общей группы предметов натюрморта, следует приступить к группировке элементов, наметить силуэты предметов с учетом композиционных пауз (пространства между ними). В процессе группировки мы выделяем композиционный центр, создаем движение или, наоборот, статику.

Закон выравнивания способствует созданию более статичной композиции, композиционного баланса и гармонии. Этот закон основывается на подсознательном стремлении мозга упорядочивать визуальные объекты по отношению друг к другу с учетом их взаимного расположения или формы, цвета, массы и т. п. Симметричная композиция как никакая другая дает людям ощущение надежности и поряд-

ка, которые мы склонны искать в силу стремления человеческого восприятия преобразовывать хаос в порядок. Этот принцип приводит нас к понятию баланса, равновесия в композиции картины, хотя композиция может и не быть идеалью симметричной, чтобы находиться в равновесии.

Следующим группирующим **законом является закон равномерной связанности (соседства)**.

Элементы композиции, соединенные визуалью, воспринимаются как более тесно связанные, чем элементы, не имеющие такого соединения. Другими словами, композиционные элементы визуалью воспринимаются как часть группы, если они находятся в одной и той же замкнутой области или близко друг к другу. Другой способ показать связь между элементами – расположить их особым образом. Все, что находится внутри замкнутой области, воспринимается как связанное между собой. Все, выходящее за ее пределы, рассматривается как набор отдельных объектов.

Объекты не должны быть схожи по каким-либо признакам (предположим, цвет, размер, форма), чтобы их можно было расположить в пространстве поблизости друг от друга и они воспринимались как взаимосвязанные.

Закон подобия – еще один эффективный принцип композиционной группировки. Основывается он на следующем свойстве восприятия: «Чем больше части какой-либо зрительно воспринимаемой модели похожи по какому-то перцептивному качеству друг на друга, тем сильнее они будут восприниматься, как расположенные вместе» [1, с. 80]. Характеристики объектов могут быть сходными: цвет, форма, размер, текстуры и т. д. Когда зритель видит эти сходные характеристики, он воспринимает элементы как взаимосвязанные.

Известный исследователь визуального восприятия Р. Арнхейм отмечал, что соединение различных частей средствами подобия цвета, формы, размера, ориентации особенно важно в «разбросанных композициях», для которых в силу того, что они состоят из более или менее изолированных элементов, ритмично, но нерегулярно распределенных по всей площади картины, требуется объединение» [1, с. 85]. Стоит помнить, что количество визуальной информации, которую мозг способен воспринимать одновременно, не может расти бесконечно, мозг начинает ее упрощать. Таким образом, чем более визуалью подобны объекты по форме, цвету, размеру, фактуре, тем вероятнее их группировка, которая усилит композиционное единство.

Закон продолжаемости движения также основывается на предпочтении зрительной системы человека.

Придерживаться определенного направления – это инстинкт. Стоит человеку взглянуть или пойти в выбранном направлении, он будет совершать это действие, пока не увидит что-то значительное или не обнаружит ничего интересного. Следует помнить, что взгляд человека неосознанно выбирает движение от темного к светлому. Элементы композиции, движущиеся в одном направлении, воспринимаются как более связанные, чем элементы неподвижные или же движущиеся в разных направлениях. Взгляд зрителя, как правило, предпочитает двигаться слева направо, от темного к светлому. Используя закономерности продолжаемости движения возможно организовать поток визуальной информации, создавая динамическую композицию.

Целенаправленное движение взгляда зрителя создается различными изобразительными способами: формой, размерами, цветом, тоном и т. п. Так, расположение объектов композиции по диагонали увеличивает ее динамичность, создает визуальное движение. Существует множество способов создания направленности движения взгляда зрителя: цветовые, тональные повторения, контрасты, использование силовых линий (линии композиционной связи). Линии часто применяются как символ указания на какое-либо направление или перемещение куда-то. Параллельные линии воспринимаются как движение в одинаковом направлении, что

интерпретируется при визуальном восприятии как взаимосвязь этих линий. Силовые линии, как и другие элементы в композиции натюрморта, всегда должны быть в единой органичной связи, обеспечивая равновесие, единство.

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974. 390 с.

© Скрипникова Е. В., 2015

УДК 739.2

М. С. Соколова
M. S. Sokolova

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ОРНАМЕНТ В ИЗДЕЛИЯХ ИЗ МЕТАЛЛА

IMPACT OF SPECIAL TECHNOLOGIES ON ORNAMENT IN METAL PRODUCTS

В статье рассматриваются особенности использования орнамента в металле в зависимости от технологии его обработки.

The article discusses the features of using ornament in metal in relation to the technology of metalworking.

Ключевые слова: художественный металл, орнамент, технология, влияние технологии на орнамент.

Keywords: artistic metal, ornament, technology, impact of technology on ornament.

Наверное, нет ни одного человека, который бы не держал в руках художественные изделия из металла или не восхищался творениями златокузнецов, будь то ювелирные изделия, настольные и настенные панно, декоративные тарелки, подсвечники, шкатулки, расписные подносы, скульптуры малых форм и прочее. Изделия из металла окружают нас повсюду. Они могут быть как уникальными, так и серийными образцами декоративно-прикладного искусства, старинными или стилизованными под старину. Обладая незаурядными художественными достоинствами, изделия из металла украшают наш быт, способны привнести в него настроение праздничной приподнятости, благотворно влияют на развитие эстетического вкуса. Но мы в большинстве своем не задумываемся, каким образом технология, в которой выполнено изделие, влияет на орнамент, который использует художник и дизайнер при его проектировании.

ценные на токарном станке, отличаются точностью, четкостью и геометричностью формы, а кованные или дифованные, наоборот, – мягкостью и пластичностью. Обработка резанием позволяет получать острые углы и четкие грани, а, например, листовая штамповка постоянно связана с необходимостью применять изгибание только по радиусам, хотя и минимальным. Поэтому уже при проектировании художественных изделий автор-художник должен учитывать специфические особенности материала и способов его обработки.

Анализируя декор художественных изделий из металла, можно отметить следующее.

Существует определенная взаимозависимость между материалом и способом его обработки. Некоторые металлы и сплавы хорошо обрабатываются многими способами. Например, драгоценные металлы (золото, серебро) можно и отливать, и ковать, они хорошо режутся и обрабатываются давлением. При этом чугун, который хорошо отливается и режется, в силу своей хрупкости не обрабатывается давлением (ковкой, штамповкой и др.). Наоборот, красная медь плохо отливается и режется, но легко обрабатывается ковкой, штамповкой и чеканкой.

Во-первых, виды орнамента, используемые в художественных изделиях из металла, очень разнообразны. Во-вторых, построение орнамента в металле подчиняется всем законам орнаментальной композиции. В-третьих, орнамент в художественных изделиях из металла зависит от технологии, в которой выполнено то или иное изделие, и от используемого материала [1, с. 79].

Проанализируем влияние технологии на орнаментальные композиции в изделиях из металла.

Приступая к проектированию изделия из металла с декором, необходимо себе четко представлять, в какой конкретной технологии данное изделие будет выполняться, так как художественное изделие, выполненное в той или иной технологии, неизбежно приобретает присущие ей определенные черты и характерные особенности. Например, детали, выто-

К ручным приемам художественной обработки металла относится ковка, чеканка, тиснение, выколотка (дифовка). Все они основаны на одинаковом способе воздействия на металл – через удар, а также на свойстве металла вытягиваться и сжиматься. Исходной заготовкой для этих технических приемов является металлический лист, плоскость которого определяет и задает пластику и композицию будущего произведения. Часто в изготовлении одной вещи эти техники применяют комплексно: выкованные сосуды украшают чеканкой, в выполненной литьем скульптурной форме прочеканывают отдельные детали.

Ковка относится к древнейшим приемам художественной обработки металла, освоенным человеком. Она не требует большого количества металла и позволяет малыми средствами достичь максимального декоративного эффекта. Именно это эстетическое качество раскованного листа, его мерцающее сияние прежде всего оценил человек. В техникековки изготавливают металлическую посуду, а для декорированиякованой посуды чаще всего применяют технику чеканки.

Чеканка – технологический процесс, заключающийся в выбивании на пластине определенного рельефа. Она охватывает большое разнообразие изделий, различных по своему художественному принципу: от рельефных орнаментальных до горельефных и круглых фигурных композиций, от линейно-графических двухмерных решений, близких к гравировке, до объемно-скульптурных (трехмерных). Чеканная техника применима и для выполнения простейших операций (набивка фактуры) и для тончайшей лепки человеческих лиц и фигур. В одних случаях чеканят из драгоценных металлов миниатюрные ювелирные изделия, в других – чеканкой обрабатывают монументальные многометровые фигуры из алюминия, меди и стали. Наличие такого разнообразия технологических приемов чеканки, дающих различный художественный эффект, обеспечивает использование различных видов декорирования.

На первый взгляд может показаться, что чеканка значительно ограничивает возможности художника, ведь он вынужден «вписываться» в узкий пространственный слой, определяемый степенью вязкости металла и его способностью вытягиваться. Однако мастера научились увеличивать зону пространственного выноса чеканного рельефа за счет выполненных отдельно объемных деталей изображений. Помимо разнообразных пластических возможностей, в чеканке заключено мощное живописное начало, которое значительно расширяет диапазон ее художественной выразительности.

В чеканном рельефе можно передавать сложные повороты фигур, мягкие, струящиеся и жесткие ломкие складки одежд, показать индивидуальные черты каждого лица и оживить их мягкой светотенью, можно передать ощущение жесткой шерсти животного и шелковистость оперения птиц и т. д. (см. рис. 1).



Рис. 1. Изделие, выполненное в технике чеканки

Характер композиций, линейный рисунок, пластическая моделировка чеканного декора развивается в русле единой стилистической системы каждого культурно-исторического региона.

Техникаковки не ограничивается изготовлением только посуды из листового металла. Здесь могут применяться различные приемы декорирования металла. Один из таких приемов – просечка – образование внутренних отверстий различных форм в заготовке. В этой технике используются разнообразные орнаментальные мотивы, которые выстраиваются как в симметрии, так и асимметрии. Мастера художественнойковки, часто используют эту технологию для создания флюгеров. Они способны превратить кусок железа в настоящее произведения искусства. Форма может быть самой причудливой и необычной: сказочные персонажи, различные парусники и корабли, животные и знаки зодиака и прочее, а также любые другие знаки и символы (см. рис. 2).



Рис. 2. Флюгер, выполненный в техникековки с просечкой

Помимо холодной существует и горячая ковка, которую используют для работы с металлами, требующими предварительного нагрева, – это железо и сталь.

Роль огня в горячейковке очень важна, поскольку мастер вторгается в стихию металла только тогда, когда огонь подчиняет металл себе, лишая его силы и твердости. Спрессованный временем технологический процесс делает напряженным и концентрированным творческие усилия мастера, поэтому кованое железо хранит в своей структуре это напряжение, но не поверхностное натяжение плоскости, а упругое и динамичное напряжение линий. Это качество определило такую основную область использования кузнечнойковки в художественном металле, как решетки, ворота, ограждения (см. рис. 3).

Ассортименткованых изделий не ограничивается перечисленными изделиями. Он значительно шире. Художники-кузнецы выполняют в технике горячейковки осветительные приборы, каминные наборы, мебель, экстерьерные и интерьерные украшения, фонтаны и многое другое. Декор изделий очень разнообразен. В этой технике мастера работают как линией, так и плоскостью комбинируют их между собой. Это дает возможность создавать бесконечное разнообразие орнаментальных мотивов.



Рис. 3. Ограды, выполненные в технике горячейковки

Как и ковка, литье относится к древнейшим способам художественной обработки металла. В настоящее время существуют различные способы литья, позволяющие отливать изделия самого различного размера и веса: от нескольких граммов драгоценного металла в ювелирной промышленности до крупных статуй и памятников из чугуна и бронзы.

Техника художественного литья повсеместно связана с освоением малой скульптурной формы. Она открыла богатые возможности для скульптуры, позволяя передавать весомую, осязаемую пластику формы, а также создавать сложные объемно-пространственные композиции с множеством сквозных отверстий, передавать разнообразные

движения и повороты фигур, отливать скульптурные группы. Большие художественные возможности техника литья предоставила рельефу. В нем работает не только контур самого декора, но и внутренняя проработка орнамента. Это очень хорошо видно в ювелирных изделиях, выполненных в технике литья и в более крупных изделиях (мебели или интерьерных украшений), выполненных в технике каслинского и кусинского литья (см. рис. 4) [2]. В одном произведении могут сочетаться барельеф и горельеф, переход в круглую скульптуру. В литье можно создавать тонкие ажурные вещи, красота которых строится на выразительности силуэта, четкости контурной линии.



Рис. 4. Изделия, выполненные в технике литья

Металл – очень благородный материал для гравирования. Гравированием называется один из древнейших способов художественной обработки металлов и некоторых неметаллических материалов. Гравированным узором украшают литье и кованые вещи, как плоские, так и объемные. Суть его в нанесении рисок различной величины, глубины и характера – овальной, прямоугольной, треугольной выборке на пластине металла (плоская гравировка), а также в получении рельефного изображения удалением излишнего металла (оборонная гравировка) [3, с. 15]. Этот прием широко распространен в художественной обработке металлов. Его назначение – декорирование поверхности изделия путем нанесения контурного рисунка, или узора, или сложных портретных, многофигурных или ландшафтных тоновых композиций, а также исполнение различных надписей и шрифтовых работ. Гравированием украшают как плоские, так и объемные изделия.

Главное средство художественной гравировки – это линия. Она может иметь изобразительное, декоративно-ритмическое и экспрессивно-эмоциональное звучание.

Возможности плоскостного гравирования очень широки – это рисунки, графические работы, выполненные резцом на металле, еще более тонкие и совершенные, чем рисунки, сделанные карандашом или даже пером. По содержанию гравированный орнамент очень разнообразен. В рельефном орнаменте более разнообразно прорабатываются внутреннее наполнение. Плоскостной орнамент выглядит более утонченно и четко.

Следует отметить, что гравировка выполняется не только в ручную, но и механическим способом. С помощью гильюширования, при точной и равномерной подаче резца на поверхности изделий вычерчиваются тончайшие сложно сплетенные сетки из прямых и волнистых линий (см. рис. 5).

Художественные возможности гравировки значительно обогащаются самим металлом: на срезах рисунка он по-разному отражает свет, наполняя его мерцающим блеском. Но мастера всегда стремились найти такие приемы, которые сделали бы гравированные изображения контрастными. К ним относятся чернь, насечка и техника золотой и серебряной наводки.

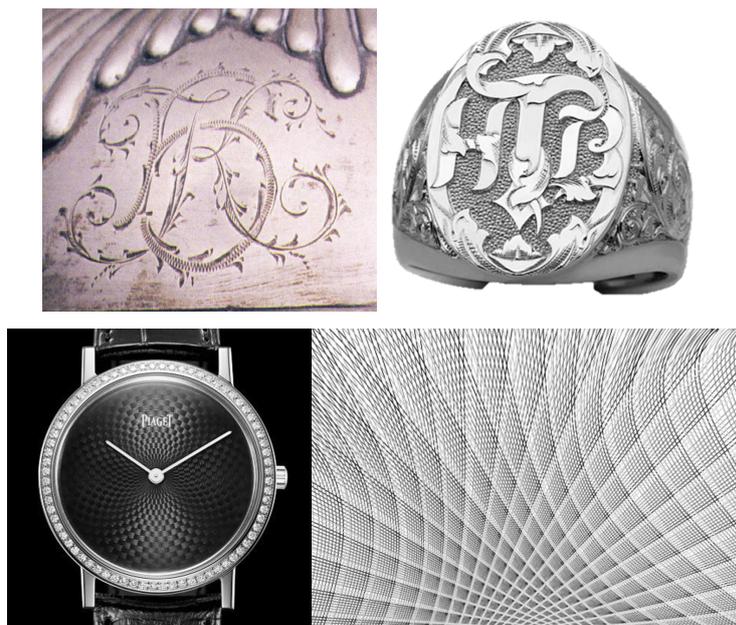


Рис. 5. Изделия, выполненные в технике плоскостного гравирования и гильоширования

Травление – процесс воздействия на отдельные участки металла (поверхность которого местами покрывают защитным лаком) химически агрессивными веществами, в результате чего на нем образуются углубления и канавки. С помощью такого травления можно выполнить: линейный углубленный рисунок аналогично гравюре, углубленный рисунок по всей плоскости, углубленный фон выступающего рисунка.

Техника травления определяет возможности орнаментального декора изделий. Кистью наносится рисунок битумным лаком. Художник выполняет композиционное решение декора. Поверхность, не защищенная лаком, подвергается травлению и становится матовой. После снятия лака рисунок сохраняет глянцевую поверхность и выглядит рельефно. Гравирование стальной иглой заключается в нанесении особо тонкого рисунка штриховой или контурной линией непосредственно на лаковую повер-

хность. Филигранное выполнение этого вида обработки металла повышает художественную ценность изделия. Вот почему от качества работы художника, его техничности и мастерства зависит, станет ли изделие произведением искусства.

Декоративная отделка может состоять из одного или нескольких этапов. Во-первых, это никелирование – нанесение никелевого покрытия, которое придает изделию светлый, бархатистый матовый или глянцевый фон. Во-вторых, синение – нагретая поверхность принимает цвета от соломенного до темно-синего. Воронение – более широко известная разновидность синения. В-третьих, золочение – основной и заключительный этап, который состоит в нанесении гальванического золотого покрытия.

Все эти технические возможности травления обогащают не только графический язык орнамента, но и его цветовую палитру (см. рис. 6).



Рис. 6. Изделия, выполненные в технике травления

Художественная выразительность техники филигранны также строится на возможностях линейного рисунка, но этим она не ограничивается, поскольку филигранный орнамент может накладываться на плоскость в несколько слоев, создавая световоздушную среду, в которую включаются драгоценные камни, вставки перегородчатой эмали. Филигранные изделия могут быть ажурными, плоскими или

объемными (см. рис. 7). Техника филигранны может создавать богатые пластические и пространственные эффекты, сочетать плоскостные решения и объемы, четкие геометрические и причудливые растительные мотивы. Филигрань прекрасно уживается с другими техниками и материалами: драгоценными камнями, чеканкой, перегородчатой эмалью, чернью, скульптурным декором.

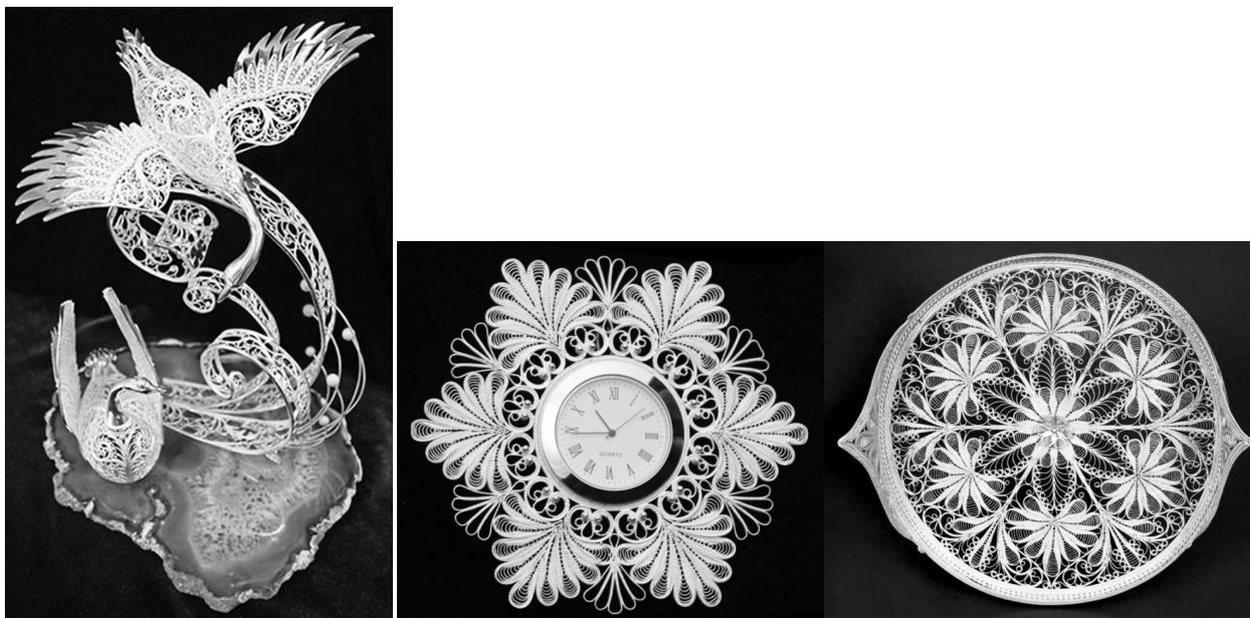


Рис. 7. Изделия, выполненные в технике филигранны

Можно перечислять еще много технологий художественной обработки металла. И в каждой из них технология будет определять орнаментальное решение свойственное именно ей. Важным составляющим при подготовке проектировщика, художника изделий из металла является его практическая подготовка по освоению специальных художественных технологий [4]. Только грамотный, освоивший специфику и тонкость каждой технологии художник по металлу может точно определить, какой декор будет раскрывать всю прелесть и достоинства материала, из которого или на котором он будет исполнен.

1. Соколова М. С., Соколов М. В. Орнамент и металлическое кружево русских мастеров: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2010. 146 с.

2. Искусство и культура Урала как региональный компонент художественного образования: сб. материалов по проблемам изучения искусства и культуры Южного Урала и вопросам художественного образования / редкол.: В. М. Белый, Н. С. Жданова, А. А. Кожаринова и др.; общ. ред.: О. П. Савельева. Магнитогорск, 2012. 214 с.

3. Соколов М. В. Художественная обработка металла: Азы филигранны: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2003. 114 с.

4. Хворостов Д. А. О профессиональной подготовке художника-проектанта. Компьютер и «работа от руки» // Вестник Орловского государственного университета. Серия «Новые гуманитарные исследования». 2011. № 4(18). С. 120–123.

© Соколова М. С., 2015

АКТИВИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются наиболее действенные приемы и методы активизации творческой поисковой деятельности и создания тем самым творческой атмосферы при подготовке будущих художников и дизайнеров.

Ключевые слова: творчество, приемы и методы активизации творческой деятельности, алгоритм для решения проектных заданий для студентов дизайнеров и художников, специальная среда.

Необходимость формирования творческих качеств личности, активизации творчества стимулирует поиск новых методов и приемов, направленных на выработку навыков творческой поисковой деятельности. Разработанные приемы большей частью отражают научный и технический типы творческой деятельности. Это обусловлено тем, что художественное творчество почти невозможно проиграть в обратном порядке и получить приемлемый результат. Значительная часть задач в первых двух видах творчества (техническом и научном) может быть решена по аналогии.

Путем аналогий идет часто и процесс обучения в области искусства и дизайна. Однако создание действительно авторских произведений требует собственного стиля, уровня мастерства и оригинальной трактовки художественного образа (недаром же произведение искусства, вышедшее изпод руки мастера, носит название «оригинал»). Надо отдать должное технике и науке: высшие проявления технического, научного творчества также не воспроизводимы, их нельзя повторить, используя даже самую совершенную схему. Важную роль в развитии творческого потенциала художника или дизайнера играет комфортная психологическая атмосфера, специально организованная среда. Приемы, способствующие активизации творческой деятельности, играют в ней первостепенную роль. Мы остановимся на некоторых из тех, что разработаны для научного, педагогического творчества и могут использоваться для стимулирования креативности в искусстве.

Предлагаемые приемы и методы работы активизируют творческую деятельность студентов, формируют их интерес к творчеству, а самое главное, дают инструмент, с помощью которого можно добиться решения сложных задач различного уровня креативности.

Рассматривая пути развития потребностно-мотивационной сферы личности, исходя из источника побуждения, необходимо учитывать традиционное разделение мотивации на внешнюю и внутреннюю (В. Г. Асеев, Л. И. Божович, Дж. Олперт и др.). Поэтому, говоря о развитии мотивации творческого процесса, необходимо выделить вектор движения в развитии группы мотивов от внешних к внутренним (от 1 к 3) [1].

1. Мотивы внешнего стимулирования, связанные с ожиданием морального поощрения за результаты творческой

ACTIVATION OF CREATIVE ACTIVITIES. PROBLEMS OF CREATING A SPECIAL ENVIRONMENT

The article discusses the most effective techniques and methods of activation of creative search activities and creation of the artistic atmosphere for training future artists and designers.

Keywords: creativity, techniques and methods of activation of creative activities, algorithm for the solution of project tasks for design and art students, special environment.

Особенностью творческой деятельности личности с мотивацией внешнего стимулирования является то, что субъект, выполняя необходимый и достаточный объем работы, ориентируется на внешние стимулы, использует только композиционные приемы и декоративную технику (часто не в полной мере), не стремясь к собственно творческой работе.

2. Мотивы внешнего самоутверждения, связанные с самореализацией, ориентированной на положительную оценку окружающих, своего рода мотивы престижа. Часто эти мотивы выступают как на сознательном, так и на бессознательном уровне и имеют высокую побудительную силу. Такие мотивы хорошо воздействуют на личность с развитой самооценкой (здесь эффективны промежуточные просмотры, развитая система выставок и конкурсов для молодых художников и дизайнеров).

3. Мотивы самоактуализации личности, связанные с потребностью самоосуществления в различных видах творческой деятельности (педагогической и художественной). Такая личность обладает высоким уровнем творческой активности, которая проявляется в желании добиться положительного результата в творческой деятельности, получить творческий продукт на выходе, часто без личной прагматической заинтересованности. Личность, ведомая мотивами личностной самоактуализации, получает удовлетворение от самого процесса творчества, который имеет для нее глубокий личностный смысл. Иными словами, это есть высшая форма стремления к творческой деятельности, когда внешние стимулы играют незначительную роль, а человек становится художником, творцом, исходя из своих внутренних побуждений. При формировании специальной среды необходимо учитывать все группы мотивов, смещая вектор их развития в сторону внутренних.

Все приемы, направленные на развитие нестандартного мышления, можно разделить по условиям, в которых происходит процесс активизации творческих сил:

- 1) коллективный поиск,
- 2) индивидуальный поиск,
- 3) сбор и обработка информации,
- 4) комплексные методики.

Наиболее известным методом коллективного поиска является «мозговой шторм», который предложил А. Осборн.

Суть его заключается в том, что в процессе творческого общения необходимо решить поставленную перед группой людей задачу. Поиск ведется через высказывание разнообразных вариантов решений, которые не подвергаются критике. Позже все варианты анализируются и оцениваются выдвинутые идеи. Важное место отводится «лидеру» группы. Он должен уметь вычленять в проблеме более мелкие вопросы. Если поиск заходит в тупик, то лидер должен вовремя переключить обсуждение. Доминирование лидера группы может оказаться и подавляющим, что отрицательно скажется на последующей продуктивности данной группы. В настоящее время появились модификации этого метода. Например, метод Дельфи (метод номинальной группы), который преодолевает недостатки «мозгового штурма». Анонимная запись решений каждым участником творческого коллектива исключает возможность давления одних на других.

Весьма интересным для развития творческих потребностей и формирования навыков творческой деятельности представляется метод «проектного обучения» (Р. Больц, Р. Дин и др.). Суть его заключается в том, что перед группой студентов под руководством преподавателя ставится задача самостоятельно спланировать, организовать, выполнить проект, требующий изобретательности, обладающий новизной в какой-либо области (в нашем случае это может быть проект изделия или группы изделий в области дизайна или декоративно-прикладного искусства). В значительной степени успех такого рода коллективной формы работы зависит от состояния внутригрупповых отношений и качества руководства [2].

Большую практическую пользу приносит метод ассоциаций, поиска аналогий, который может входить составляющей в метод «мозгового штурма» и успешно применяться самостоятельно, особенно при первоначальном поиске свежего решения, сбора идей для решения задач с большим количеством пропусков в фактическом материале. Использование внутри этого приема метода инверсии (перестановок) или обращения отрицательных качеств в положительные приводит к неожиданным композиционным находкам, новым способам решения художественного образа и разрешения проблем технического задания [3].

Декоративная деятельность в области дизайна в огромной степени зависит от технологии обработки того или иного материала, который накладывает, с одной стороны, ограничения на способы создания художественного образа, а с другой – позволяет бесконечно экспериментировать в области технологии. На этом и основывается прогресс в развитии прикладного искусства и промышленного производства. Новая технология стимулирует авторское решение художественной вещи (та же компьютерная графика или применение оргстекла в декоративной скульптуре). Значит, еще одним действенным методом может стать поиск новых и новейших технологий для применения их или использования в качестве катализатора при решении проектной задачи [4].

У. Гордоном была разработана система приемов – метод «синектики». В нее были включены: «мозговой штурм», сходные задачи, вхождение в образ объекта задачи, образное описание сути задачи, возможные решения в сказочных условиях. В искусстве это может проявлять-

ся в приемах включения объекта в ситуацию выставки и «реконструкция музея». Главной особенностью данного метода является эмпатия – метод вживания в образ анализируемого объекта, помещение самого себя на место исследуемого. Применение его оказывает неоценимую услугу, когда проектируемый объект требует продумывания целостного решения или представляется объемно-пространственной композицией.

Как более перспективные можно выделить методы контрольных вопросов и морфологического анализа. Первый предполагает значительную долю участия консультанта или преподавателя, который специально подобранными вопросами в ходе рассмотрения проблемы направляет поиск и способствует проявлению у студента скрытых знаний или аналогий. Применение этого метода дает положительный эффект, поскольку стимулирует поисковый процесс, активизирует и помогает выстраивать логику последующей исследовательской деятельности. Второй метод также называют методом составления морфологических карт, направляющим творческую деятельность личности на анализ семантической, структурной или иной составляющей исследуемого объекта и путем перекомбинации или проведения аналогий – на конструирование нового по содержанию продукта.

В отдельных случаях важную помощь в творческом решении проблемы оказывает метод латерализации или ликвидации тупиковых ситуаций. При традиционном концентрировании на предмете наступает момент, когда исследователь «заходит в тупик». В этом случае применяется прием рассмотрения проблемы на примере другого подобного объекта, когда мысль направлена не на сам предмет, а как бы вбок, в обход предмета. Активизируется интуитивный поиск решения задачи в противовес логико-доказательному подходу.

Достаточно распространен в научном и педагогическом творчестве прием индукции, который предполагает усмотрение за частным фактом или моментом общей тенденции в развитии какого-либо явления. Движение от единичного знания к общему учит обращать внимание на детали, которые кажутся на первый взгляд несущественными, малозначимыми как отмечает в своей работе О. П. Савельева [5]. Это, в свою очередь, развивает творческую наблюдательность. Общеизвестно, что художник – это человек, который не устаёт удивляться окружающему миру и в самом маленьком листе видит величие природы и красоту мироздания.

Рассматривая предлагаемые методы сбора и обработки информации на предварительном этапе работы над проблемой, необходимо отметить, что большинство исследователей предлагают алгоритмы поиска и сортировки, хранения информации, способствующие ускорению процесса появления новых идей [6]. Однако алгоритмизирование действий упрощает само творчество, сводя его к последовательному выполнению шагов. Этот метод лучше применять только в начальной стадии подготовки к творчеству, заранее оговаривая его ограниченность. Деятельность студента при создании проекта изделия декоративно-прикладного искусства или объекта дизайна достаточно специфична, поскольку в своей работе он решает не только конструктивно-технические, но и образно-художественные задачи. Поэтому в начальный период алгоритмический подход представля-

ет, на наш взгляд, определенный интерес. Методы формирования у студентов умений творчески решать проектные задачи включают в себя эвристические приемы: аналогию, воображение, перебор вариантов, комбинирование, отбор и оценку конкурирующих идей, импровизацию, эмпатию, ассоциацию.

Перечисленные приемы входят как составляющие в предлагаемый нами тактический маршрут (алгоритм) решения учебно-проектного задания:

1. Постановка проблемы исследования осуществляется преподавателем или самостоятельно.

2. Выработка плана проектного исследования, в который будут включены как элементы этапы сбора и обработки информации, создание черновых разработок и поиск концептуальных идей решения проектной задачи, поиск цветового и конструктивного решения, выполнение крафта проекта, выполнение модели или макета проекта, исполнение проекта в материале.

3. Поиск решения данной задачи по нескольким направлениям, при этом желательно не отдавать на начальной стадии предпочтения ни одному. Это позволит предложить для моноконференции или для этапа отсева конкурентных идей как можно большее количество последних. Часто самые свежие, оригинальные идеи решения проекта оказываются сброшенными со счетов из-за слабой их разработанности на этапе поиска концепции решения.

4. Разработка вариантов путем анализа литературы по теме, сбора фотографий реализованных мастерами проектов, вычленения в каждом решенном проекте концептуальной идеи, ведущих элементов, цветового решения и его возможных вариантов.

5. «Погружение» в проектное исследование. Для этого следует организовать на рабочем столе мини-выставку фотографий и конструктивных схем решения проектов в материале. Такой подход создаст атмосферу общения художника с проектной проблемой. При определении стратегии выбора из конкурирующих вариантов использовать эвристические приемы аналогий, ассоциаций и комбинирования. Постоянно изучать окружающий мир, оторваться от фактического материала и не избегать фантастических идей, поскольку почти все может натолкнуть на оригинальную идею решения проектной задачи.

6. Осуществление критического анализа конкурирующих идей. Для этого оценить соответствие группы эскизов и материалов исходным условиям и оригинальному образному решению проекта. Обратит внимание на то, что, как и в рекламе, наибольшую отдачу может принести только нестандартный подход. На этой стадии лучше проконсультироваться с преподавателем или устроить мини-защиту двух-трех наиболее разработанных идей.

7. Уточнение отобранного концептуального решения: разработать несколько цветовых и конструктивных вариантов реализации проекта, отобрать ведущие элементы. Полезно использовать фантазирование на тему (импровизация) и метод вживания в образ проекта (эмпатию). Такие подходы позволят либо остановиться на избранном варианте, либо найти для него неожиданную трактовку.

8. При выполнении крафта проекта необходимо обратить внимание на противоречие используемых материалов

и фактур (контраст в искусстве всегда помогал лучшему выявлению формы и замысла автора); тщательно подобрать художественные материалы и технологии для исполнения проекта: звучный, яркий проект, выполненный с использованием современных материалов, активно воздействует на зрителя или заказчика.

9. Одновременно с созданием макета или модели необходимо продумать конструктивные и технологические особенности разрабатываемого изделия. Это, в свою очередь, еще раз позволит соотнести исходные данные проекта с реализуемой концепцией и ее воплощением в материале.

10. Особое внимание на этапе реализации проекта нужно обратить на фактор времени. Выполняя проект, студент не должен ставить перед собой нереальные задачи в ограниченный промежуток времени, поскольку это скажется на качестве исполненного проекта, что, в свою очередь, приведет к снижению общего впечатления. Выполнять проект с использованием художественно-выразительных средств необходимо в определенном состоянии: эмоциональный подъем должен сочетаться с ощущением прилива сил, а значит, не стоит себя перегружать перед последней стадией работы над проектом. Каждый художник сам знает условия, которые способствуют эмоциональному подъему в процессе работы, и подбор таких условий – процесс индивидуальный. Однако вводить себя в такое душевное и эмоциональное состояние обязательно.

Опыт работы со студентами дизайнерского отделения факультета искусств Московского открытого специального университета, Социально-гуманитарного института в Москве и художественно-графических факультетов в городах Магнитогорск, Череповец, Чебоксары, Шадринск показал эффективность такого приема. Предлагаемый алгоритм или тактический маршрут выполнения проекта не только ускоряет процесс выполнения задания, задает ему структурность и организованность, но и способствует развитию индивидуального творческого стиля в проведении проектных исследований и создании произведений прикладного характера или объектов дизайна.

Художественное творчество реализуется через творческий процесс, представляющий собой протяженную во времени работу художника по воплощению идейно-образного замысла в произведении искусства. Если говорить о стимулировании самого процесса воображения, то он проявляется при активном оперировании образами, т. е. преобразовании представлений и создании новых образов. Исследователи феномена творчества А. Н. Лук [7] и И. М. Розет [8] выделяют несколько способов создания образов в искусстве, через осознание которых можно развивать творческое воображение:

1. Типизация – обобщение существенного через индивидуальное, выделение повторяющегося в однородных фактах, предметах, явлениях и создание сложного целостного образа, носящего синтетический характер. Примером могут быть типичная форма листа, ягод, зеленый цвет травы в орнаменте.

2. Схематизация – абстрагирование от второстепенных признаков, т. е. мысленное исключение каких-либо свойств предметов или явлений, представленных в образе, и обобщение представлений, из которых он конструи-

руется. Схематизация применяется при создании символических изображений (логотипа, орнамента, узора, герба, вензеля, монограммы и т. д.), т. е. при создании декоративного художественного образа. В декоративном искусстве этому термину близок термин «стилизация».

3. Реконструкция – создание целостной структуры образа по отдельному признаку или свойству, восполнение недостающих частей образа. Отсутствие важных элементов провоцирует воображение на достраивание в соответствии с представлением, а значит, фактически появляется новый образ. Воссоздание предметов декоративно-прикладного искусства осуществляется на основе сохранившихся фрагментов.

4. Агглютинация – синтез, «склеивание» разнородных элементов (свойств, качеств, признаков) предметов и явлений, объединение в единое целое группы представлений в порядке, отличном от привычного нам восприятия. Использование в одном изделии различных художественно-выразительных приемов, или создание образа кентавра.

5. Акцентирование – заострение, подчеркивание определенных признаков предметов и явлений путем их преувеличения (гиперболизация) или преуменьшения (миниатюризация), где учитываются следующие условия:

а) количественная характеристика образа (обобщенное изображение птицы, рыбы в росписи);

б) пропорциональное соотношение элементов образа (изменение относительных размеров). Гиперболизация и миниатюризация присутствуют в художественном образе одновременно (выделение характерных для птиц формы головы и хвоста, реже крыла).

6. Аналогия – уподобление одного элемента (свойства, качества, признака) другому как по предметным, так и по функциональным особенностям (уподобление формы букв определенных шрифтов узнаваемому силуэту животного). Аналогия тесно связана с ассоциативными процессами.

Все названные операции взаимосвязаны с психическими процессами ощущения, восприятия и являются приемами создания новых образов, активно влияющих на изменение содержательной стороны возникающих представлений. Развитие содержательной стороны создания образов идет через невербальные приемы создания данных образов и оперирования ими, а значит, существенную роль играют сами способы создания изображений:

1) изменение физических и пространственных свойств предметов (формы, величины, пропорции, конструкции, цвета, тона и т. д.);

2) изменение количества изображаемых предметов (или деталей одного предмета);

3) изменение взаимного расположения предметов;

4) свободное формообразование нового пространственного образа путем соединения различных обобщенных форм (например, геометрических); случайное хаотическое нагромождение масс или упорядоченное соединение форм [9].

Приведенные выше приемы реализуются в художественном произведении благодаря использованию композиционных приемов введения ритма, симметрии, асимметрии, контраста, нюанса и т. п. Эти приемы являются логической закономерностью природы, увиденной и осознанной челове-

ком. Они способствуют организации пластического мотива, помогая раскрытию задуманного художником образа. Для произведения изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна они являются важной составляющей при выработке самим автором художественного стиля, как отмечала М. С. Соколова, прояснения конструктивной идеи произведения [10].

Иными словами, они помогают на формальном уровне продемонстрировать новизну – важнейшую составляющую творчества, привнесенную художником в копилку выразительных средств определенного вида искусства. Однако необходимо отметить, что и содержательная, и формальная части решения образа должны находиться в единстве. В противном случае принижение роли содержательной стороны может привести к поверхностности, формалистичности произведения, потерявшего свою многоплановость, цельность и символичность. Неумение пользоваться формальными приемами приводит к скудности и обедненности изобразительной стороны образа.

Таким образом, к настоящему времени накоплено множество методов и приемов развития художественного творчества студентов и способов развития творческого воображения. Особый интерес представляют приемы, которые будут способствовать развитию профессионального творчества студентов дизайнеров и мастеров декоративно-прикладного искусства в процессе их художественной подготовки. Данная форма профессионального обучения имеет существенные отличия и, соответственно, условия формирования творчества. Поэтому мы убеждены, что все или многие из описанных выше приемов и методов играют определяющую роль в создании психологической атмосферы и специальной среды, направленной на развитие креативности.

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков М.: Просвещение, 1972. 351 с.

2. Павлова Л. И. Формирование педагогического творчества у студентов факультета педагогики и психологии в процессе педагогической практики: дис. ... канд. психол. наук. М., 2000. 200 с.

3. Ушачев В. П. Творчество в системе образования: монография. Магнитогорск: МГПИ, 1995. 218 с.

4. Хворостов Д. А. Современные методы преподавания дизайна среды // *European Social Science Journal*. 2015. № 1–2(52). С. 169–174.

5. Савельева О. П. Актуальные вопросы профессиональной подготовки художника-педагога в условиях модернизации образования // *Южно-Уральский педагогический журнал*. 2009. № 1. С. 272–276.

6. Лыкова Е. С. Разработка методов обучения рисованию // *Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность»*. 2014. № 1(125). С. 212–215.

7. Лук А. Н. Психология творчества. Минск: Наука, 1978. 125 с.

8. Розет И. М. Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. Минск: Университетское, 1991. 344 с.

9. Ахадуллин В. Ф. Формирование творческого воображения студентов ХГФ на занятиях композицией: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 216 с.

10. Соколова М. С. Особенности моделей подготовки мастера и художника декоративно-прикладного искусства //

Вестник Московского государственного открытого университета. Серия «Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству». 2007. № 2. С. 36–40.

© Соколов М. В., 2015

УДК 372.874

А. И. Сухарев
A. I. Sukharev

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИСКУССТВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

IMPROVEMENT OF THE METHODS OF TEACHING ACADEMIC DRAWING TO ART SCHOOLS STUDENTS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

В статье рассматривается вопрос о необходимости разрешения проблем, возникающих при обучении академическому рисунку студентов педагогических вузов.

Ключевые слова: академический рисунок, метод линейно-конструктивного построения.

This article considers the issue of the necessity of solving problems arising when teaching academic drawing to students of pedagogical higher education institutions.

Keywords: academic drawing, method of linearly-constructive design.

Развитие художественно-педагогического образования рассматривается как целенаправленный поиск новых конструктивных решений. На художественно-графических факультетах педагогических вузов появляются серьезные проблемы, связанные с особенностями вводимых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Это, во-первых, ограниченное количество академических часов, которое отводится на специальные дисциплины, в том числе и на рисунок. Во-вторых, подготовка учителей изобразительного искусства нацелена на широкий профиль специализации. Развитие и совершенствование методики обучения академическому рисунку необходимо связывать с процессом интеграции внутри системы обучения в вузе. Для определения наиболее эффективных методов обучения академическому рисунку наряду с научно-теоретическим обоснованием важен большой опыт практической работы педагога.

Содержание и пути выполнения заданий по рисунку во многом определяется тем, насколько широки знания студентов теории изобразительного искусства, развиты ли у них профессиональное восприятие, зрительная память, образное мышление. В связи с этим особую необходимость приобретает овладение студентами оптимальными методиками изображения объемно-конструктивных форм. Обучение академическому рисунку, на наш взгляд, должно быть базовым и способствовать успешному овладению студентами учебной программой.

При разработке методики обучения академическому рисунку мы шли от аксиомы, что точно передать реальное трехмерное пространство на двумерной изобразительной плоскости невозможно, возможно передать только образ. В художественно-педагогической практике выработано множество приемов и методов построения объем-

ной формы на плоскости: метод каркаса, метод «обрубков» формы, метод схематизации и т. д. Мы предложили студентам первого курса метод линейно-конструктивного рисунка. При рисовании натюрмортов стояла задача: выявить основные геометрические части модели, их поверхности, объемы, переходы, а также показать опорные точки.

Перед началом работы педагогу было важно настроить студентов на осознанное, активное, исследовательское отношение к изучаемой модели. Студентам, прежде чем приступить к выполнению основного задания, было предложено вводное упражнение. Его особенность заключалась в следующем: на различных форматах (прямоугольник вертикальный и горизонтальный, квадрат) необходимо было закомпоновать в схематической форме целостную структуру всего натюрморта. Была проведена беседа, даны пояснения, показаны таблицы с рисунками мастеров и ранее выполненные студенческие учебные работы. Преподаватель давал также пояснения, сопровождавшиеся параллельным показом на доске. Внимание студентов акцентировалось на основных точках натюрморта. Его компоновку и построение предлагалось начинать с большой массы. Затем студент должен был понять стыковку предметов натюрморта и выявить места встреч плоскостей. Ближняя к художнику грань предмета изображается в тоне самым сильным пятном, а остальные линии теряют постепенно тональную напряженность и могут списываться с фоном. Это один, на наш взгляд, из наиболее важных приемов освоения при выполнении линейно-конструктивного рисунка (рис. 1, 2).

Установлено, что восприятие сложного натюрморта в целом и ее деталей зависит не только от физических свойств самой модели, но и от установок внимания и мотивации студентов [1].

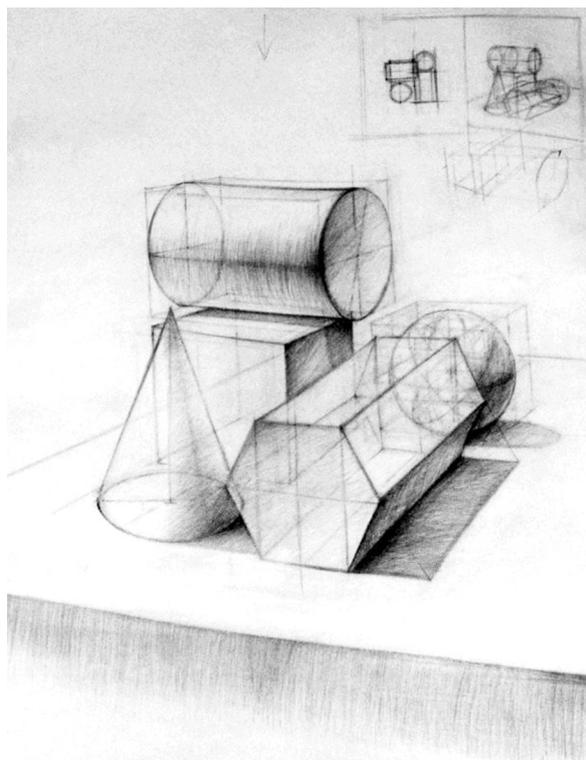


Рис. 1



Рис. 2

Восприятие является простейшим и самым лучшим способом познания. Рисунок как средство познания расширяет границы восприятия. Любая поверхность воспринимается лишь тогда, когда у строя есть структура, т. е. когда есть различия для разных направлений. Восприятие поверхности влечет за собой восприятие ее компоновки. Студентам необходимо помнить, что важным для процесса осознания является взаимная сменяемость скрытых и открытых

поверхностей. Данные поверхности можно видеть из многих точек зрения. Изучая натюрморт с различных точек зрения, восприятие студентов становится полнее. По мере развития профессиональное восприятие становится все более чувствительным. Неясные прежде детали становятся различимы, отчетливы, извлекаемая информация становится более точной, более соответствует информации, объективно содержащейся в изображаемой модели.

Большую помощь в нахождении инвариантов играет метод линейно-конструктивного рисунка. Используя данный метод, можно быстро найти стыки форм, их пересечения – конструкцию натюрморта в целом, его опорные точки. Это позволяет последовательно направлять процесс восприятия к большей дифференциации. На любом рисунке остается лишь то, что заметил его автор, что он увидит.

Линии на правильно выполненных линейно-конструктивных рисунках должны быть связаны друг с другом, так как они разделяют натюрморт на соподчиненные друг другу, но различные объекты. На рисунке одна и та же линия может передавать как край выступа, так и край уступа. Это зависит от того, как она связана с другими линиями. Главную информацию на линейно-конструктивных рисунках несут соединения линий, а не линии как таковые. Только соединения, пересечения линий остаются инвариантными при меняющейся перспективе поверхностей. Кроме того, студенту необходимо осознать, что в процессе рисования теряется значительная часть информации, которая имеется в изображаемой модели. Художник во время рисования не создает объект, а передает содержание сознания – художественный образ.

Рисование никогда не является копированием. Даже учебный рисунок не только сохраняет информацию об изображаемом объекте, но и несет некоторые чувственные данные. Необходимо отметить, что информация в рисунке заключена в неявной форме. Он передает содержание сознания без слов. Дж. Гибсон отмечает, что, глядя на окружающий нас мир, мы начинаем осознать не свои зрительные ощущения, а объекты внешнего мира, которые видятся сейчас [1]. Наши наблюдения за работой студентов показали, что за определенный период обучения академическому рисунку в их деятельности произошли изменения. Более профессиональным стало восприятие модели. Они стали испытывать необходимость рассматривать, изучать модель, делать зарисовки ее со всех сторон.

Задача педагога на начальных курсах обучения состоит в том, чтобы доказать необходимость первоначального «составления схем», некоторого упрощения. При грамотном методическом руководстве данная работа отнюдь не уведит студента от природы, а, напротив, помогает в выполнении академического задания. С ее помощью легко настроить внимание учащегося на поиск необходимой информации в натуре, ее осознание, так как структура, конструкция любой постановки неповторима. Она требует большой сосредоточенности, целенаправленного внимания.

Обучение академическому рисунку требует, особенно на первых курсах, постоянной ссылки на опыт художников-педагогов. При выполнении академических рисунков мы постоянно привлекали внимание студентов к методике,

разработанной П. П. Чистяковым [2], Н. Н. Ростовцевым [3], Л. Г. Медведевым [4] и др.

Н. Н. Волков отмечал, что надо учить логике восприятия объемных форм для решения более сложных вопросов перспективного построения. Надо идти от предметов с ясным каркасом к предметам, в которых конструкция скрыта и может быть обнаружена «умелым глазом» [5].

Метод линейно-конструктивного рисунка помогает сформировать профессиональное восприятие студента, настраивать его на выборку нужной информации о модели. Особо следует подчеркнуть, что без выявления структуры, конструкции модели не может быть и речи о грамотном академическом рисунке.

Анализ учебных занятий и рисунков студентов убедительно показал, что выполнение вводных, краткосрочных упражнений при построении объемной формы на начальном этапе обучения положительно влияет на формирование и развитие общепрофессиональных компетенций студентов. И в то же время в процессе дальнейшего обучения наступал и противоречивый момент. При переходе к изображению сложной модели (интерьер) студентам сложно было выполнить задачи передачи целостности, ритма и т. д.

Кризисный момент в обучении наступает и в другом случае: когда студент не понимает цели заданий на линейно-конструктивное построение и поэтому рисует «сетку» на модели, а не аналитический рисунок. Данные недостатки указывают на то, что студент не настроился на исследование, познание модели или он не может передать полученную в ходе осознания информацию с помощью графического языка. При внимательном руководстве со стороны педагога указанные недостатки могут быть преодолены. Педагогу важно вовремя объяснить учащемуся методы изображения на плоскости. Необходимо подчеркнуть, что данные упражнения не являются догмами. Они – инструмент, с помощью которого студенты смогут овладеть азами академического рисунка за более короткий период времени.

В дальнейшем, овладев данным методом, студенты уверенно справлялись с заданиями на извлечение опорных точек модели. В ходе выполнения академического рисунка студенты могли уже сразу опускать предварительное построение и сразу намечать общую массу модели, ее характерные черты.

Мы могли наблюдать, что студенты, успешно справившиеся с заданием, начинали с того, что находили в модели совокупность простых геометрических тел, так или иначе сочетавшихся между собой и приближенно образующих данную форму. Тем самым студенты демонстрировали свое понимание того, что дифференциация сложной формы на простые геометрические тела значительно упрощает понимание ее конструктивной основы, ее структуры. Данный метод помогал увидеть основные формы объекта, его пространственную структуру.

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с.

2. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания. М.: Искусство, 1953. 590 с.

3. Ростовцев Н. Н. История методов обучения рисованию: Русской и советской школы рисунка: учеб. пособие для студентов художественно-графических факультетов педагогических институтов по специальности № 2109 «Черчение, рисование и труд». М.: Просвещение, 1982. 240 с.

4. Медведев Л. Г. Академический рисунок в процессе художественного образования. Омск: Издат. дом «Наука», 2008. 290 с.

5. Волков Н. Н. Восприятие предмета и восприятие рисунка. М.: Изд-во АПН РСФСР. 1950. 332 с.

© Сухарев А. И., 2015

УДК 747

Д. А. Хворостов
D. A. Khvorostov

ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПРЕПОДАВАНИИ ДИЗАЙНА

Профессиональные компьютерные технологии и другие современные инновации могут во многом изменить и дополнить уже сложившуюся систему обучения студентов-дизайнеров, расширить образовательные возможности и помочь добиться более высокого педагогического результата. Но их необходимо сочетать с традиционными методами обучения.

Ключевые слова: компьютерные технологии, инновации в образовании, дизайн среды, актуальные методы преподавания, ролевые игры, трехмерная реконструкция.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE MODERN TEACHING OF DESIGN

Professional computer technologies and other modern innovations can change in many respects and add to already developed system of design students' training, as well as expand educational opportunities and help in higher pedagogical results achievement. But they should be combined with traditional methods of training.

Keywords: computer technologies, innovations in education, environmental design, actual methods of teaching, role-playing games, three-dimensional reconstruction.

Как и в прошлом веке в подготовке современного дизайнера и студента направления подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» серьезную роль

играет умение рисовать графическими материалами детали, аксессуары, мебельные группы, интерьерные и ландшафтные сцены. Владение навыками рисунка не только

помогает в дальнейшем освоить графические компьютерные программы, но и развивает эстетические качества будущих дизайнеров и «прикладников». Рисунок в подготовке студентов этих направлений должен быть особенный, не только академический. К сожалению специальных методических разработок, на тему особенностей преподавания рисунка для студентов прикладных направлений и дизайнеров пока мало. Решению этой проблемы большое внимание уделяет А. С. Хворостов. В своих работах «Использование специфики рисунка в прикладном искусстве для эстетического воспитания и художественного образования студентов» [1] и «Специфика рисунка в декоративно-прикладном искусстве» [2] он раскрывает значение рисунка в современном образовательном пространстве.

Художники, ученые, педагоги во всем мире постоянно обращались к вопросам развития и совершенствования методик преподавания изобразительного и декоративно-прикладного искусства. Изобразительное и декоративно-прикладное искусство всегда входило важнейшими составными частями в мировую художественную культуру, дизайн интерьеров и экстерьеров. Проблема разработок современных методик обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству, в данное время значима и актуальна. В. М. Белый и О. П. Савельева исследуют научные основы методики обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству [3]. Не менее важными остаются методические разработки в области использования народных художественных промыслов в обучении не только студентов, но и школьников. Подготовка к восприятию особенностей народного искусства в современном дизайн-образовании в довузовской подготовке подробно рассматривают Г. А. Горбунова и О. П. Савельева в научной работе «Методика изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе с применением рабочих тетрадей» [4]. Решение проблемы восприятия детьми творческого наследия и изобразительной действительности О. П. Савельева предлагает в научной работе «Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы» [5]. Г. А. Горбунова [6], С. Е. Игнатьев [7], С. П. Ломов [8], Е. С. Лыкова [9; 10] рассматривают вопросы художественно-творческого развития учащихся в изобразительной деятельности.

К традиционным, проверенным временем научным исследованиям относятся методики преподавания черчения и начертательной геометрии. Без уверенного знания этих предметов немислима профессиональная подготовка дизайнеров. Чертежная, графическая, живописная и декоративно-прикладная подготовка – неременное условие формирования профессиональных компетенций и всесторонней подготовки как будущего дизайнера среды, так и художника декоративно-прикладного искусства. Для формирования у студентов профессиональных компетенций необходимо: «Изучение творчества ведущих мировых специалистов в области художественно-эстетического освоения окружающей среды. Посещение со студентами памятников архитектуры, проектно-художественных выставок, специализированных салонов, архитектурных студий, проектно-дизайнерских бюро. Обмерная практика. Проектная практика. Изучение, обсуждение и оценка проектно-графических, проектно-художественных, как учебных, так и творческих работ студентов. Личная (собственно-авторская) проектно-творческая деятельность по воплощению проектных разработок в реальные объекты в материале с использованием традиций русского искусства» [11, с. 148].

Но наука и мировой прогресс не стоят на месте. Научно-технические изыскания конца XX – начала XXI веков во многом изменили методические процессы обучения в высшей школе. Вместе с известными всем традиционными, проверенными формами, методами и средствами обучения, в учебном процессе теперь участвуют и инновационные, кардинально новые методики. «Электронные средства обучения уже являются обязательным компонентом учебно-воспитательного процесса и оказывают большое влияние на все другие его компоненты – цели, содержание, формы, методы» [12, с. 66]. Уделяя большое внимание профессиональным компьютерным технологиям, используемым в современной учебной подготовке дизайнеров среды и художников декоративно-прикладного искусства, мы используем и традиционные методики. Предлагаем рассмотреть некоторые инновационные составляющие системы обучения студентов направления подготовки «Дизайн среды», которые мы считаем значимыми:

1. Проведение ролевых профессионально ориентированных игр с закреплением полученных знаний, умений и навыков на проектных, производственных и преддипломных практиках. «Ролевые профессионально ориентированные игры готовят студентов к адаптации в новом коллективе, знакомят с технологическими и психологическими особенностями выбранной профессии, развивают профессионально-значимые качества» [13, с. 338].

Как показали наши исследования, для развития образовательных и профессиональных компетенций студентов особое значение приобретают ролевые профессионально ориентированные игры. В ходе обучения студентов направлений подготовки «Дизайн среды», «Искусство интерьера», «Декоративно-прикладное искусство» ролевые игры необходимо вводить в учебный процесс с первого года обучения. Особую важность они имеют в процессе подготовки студентов к проектным и производственным практикам. После завершения практики, на стадии подведения итогов, также необходимо провести несколько ролевых профессионально-ориентированных игр для закрепления и обобщения полученных в ходе практики навыков и передачи приобретенного личного опыта студентов. В будущей профессиональной практике студента по направлениям подготовки «Дизайн среды» и «Искусство интерьера», постоянно будут возникать сложные и неоднозначные производственные и личностно-психологические ситуации, которые необходимо будет решать мгновенно, без опоры на домашнюю, наработанную и накопленную архивную базу. Часто практикующему дизайнеру не оставляют резерва времени для обдумывания и переноса решения возникшей проблемы «на потом». Такие ситуации постоянно возникают на стадии финишной сдачи разрабатываемого объекта. Если не подготовить студента к подобным ситуациям в ходе обучения в вузе, то в дальнейшей профессиональной деятельности ему не обойтись без серьезных психологических травм и материальных потерь. В наших руках, в руках преподавателей,

дающих знания студентам в ходе подготовки их к профессиональной деятельности, помочь избежать им подобных просчетов и ошибок.

Работа над конкретным дизайн-проектом предполагает несколько основных этапов деятельности, а именно:

- проведение переговорного процесса с заказчиком;
- планирование этапов работы на объекте;
- выполнение проекта «от руки» или на компьютере;
- подбор финишных материалов (настенная и напольная плитка, обои, декоративные покрытия, потолочные и напольные покрытия) мебели, оборудования и аксессуаров;
- донесение идеи проекта до исполнителей;
- воплощение дизайн-проекта в материале – авторский надзор.

Все эти этапы необходимо изучить и детально разобрать со студентами в ходе ролевых профессионально ориентированных игр. В ходе игр студенты должны меняться ролями, рассматривать поведенческие и профессиональные аспекты со всех сторон.

На состоянии определения ситуации и постановки цели игры преподаватель четко определяет ситуацию с тем, чтобы студенты полностью поняли, что должно произойти в процессе ролевой игры.

Ролевая подготовка включает ознакомление с ролевыми сценариями, которые содержат определенные задачи с различными временными параметрами: от нескольких минут до нескольких часов. В последнем случае ролевая подготовка выполняется как домашнее задание. После проведения ролевой игры проводится анализ смоделированной ситуации.

2. В ходе подготовки студентов в профессиональной деятельности необходимо привлекать к учебным занятиям и производственным практикам практикующих специалистов – консультантов по разрабатываемым семестровым, курсовым, итогово-квалификационным дизайн-проектам. Консультанты – профессионалы различных профилей, задействованных в дизайне среды: юристы, психологи, руководители и работники дизайнерских студий, профессиональные художники, скульпторы, кузнецы, витражисты, резчики по дереву, бригадиры строительных бригад, электрики, маляры, производители мебели, керамической плитки, обоев, штор, работники багетных мастерских и т. п. Таким образом, студентам-дизайнерам еще на стадии обучения раскрываются многие нюансы работы средового дизайнера и прививаются навыки профессионального общения со специалистами участвующими в воплощении разработанного дизайн-проекта в материале. Внимание к подготовке дизайнера подробно и профессионально уделяется в диссертационном исследовании А. Д. Григорьева «Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки» [14], а также в научных статьях, среди которых «К проблеме креативного мышления в профессиональном становлении архитекторов и дизайнеров» [15].

3. Студентам-дизайнерам необходимы глубокие знания в области истории искусств. «Личность архитектора прошлых веков значима тем, что кроме глубочайших знаний строительных конструкций, сопротивления материалов, пропорций она включала в себя прекрасного художника,

проектировщика и, как сейчас принято говорить, «дизайнера». Один человек являл собой целый проектный институт. Разработка стиливого решения здания со всеми фасадами, лестницами, богатейшими дверными группами, мебелью, светильниками, живописью, скульптурой, аксессуарами осуществлялась под руководством одного человека, а зачастую и им одним. Архитекторы обладали колоссальными знаниями и умениями не в одной строительной области, а в самых различных сферах. Это были уникальные, универсальные мастера своего дела. Создавалось единое, завершенное целое – архитектурно-интерьерная среда. Продуманное единство архитектурного образа фасадов и стиливого решения интерьеров превращали здание в настоящий шедевр» [16, с. 493].

Архитекторы и художники тысячелетиями создавали поистине уникальные интерьерные шедевры. Нас завораживают и потрясают воображение пирамиды в Гизе, развалины Эфеса и Афин, храмы и дворцы Санкт-Петербурга, Москвы, Рима, Милана, Парижа, Барселоны. Бродя по великолепным залам, задрвав голову и ежесекундно восхищаясь, невольно ловишь себя на мысли «Как же они это сделали! Как же им хватило терпения и мастерства!». Все продумано до мелочей. Все добротное, все искусное, и уж точно – на века. Это готовые школы для подражания, копирования и подробного изучения. Студентам направлений подготовки «Искусство интерьера», «Дизайн среды» и «Декоративно-прикладное искусство» необходима хорошая «насмотренность» реальных, оригинальных, а не только в журналах и альбомах, интерьеров. Та же Третьяковская галерея в Лаврушенском переулке. После толчеи Ордынки и огромных серых многоэтажных домов-блоков вдруг открывается сказочный теремок-ларец. Вы еще не знаете, что ждет вас внутри, но уже предвкушаете праздник. Театр начинается с вешалки, здание – с фасада и входного портала. Массивные резные дубовые двери неспешно пропускают нас внутрь. Третьяковская галерея ассоциируется с шедеврами живописи, нас же сейчас интересует, как они «поданы», в каком окружении живут. Просторные холлы, широкие лестницы, выставочные залы с мягким, продуманным освещением. Все торжественно и в то же время уютно. В таких помещениях можно находиться бесконечно. Из современной неизбежности – белые датчики влажности и откровенные, «пищащие» рамки металлоискателей при входе. При таком посещении студентам можно показать и рассказать, кроме основной экскурсии по живописи и графики, про отделку стен, напольные покрытия, дверные группы и порталы. Рассмотреть, как решается освещение залов и коридоров. Это будет приучать к изысканной, хорошо продуманной и организованной красоте интерьеров.

Дворцовые интерьеры прекрасны в Санкт-Петербурге. Посещение Эрмитажа и Дворцовых комплексов пригородов остается в памяти на многие годы. Сама атмосфера города заряжает высокими творческими и эстетическими идеями. После таких экскурсий и натуральных занятий уже сложно будет сочинять скучные и примитивные интерьеры.

Москва и Санкт-Петербург – наиболее доступные из крупных центров мировой культуры с огромным количеством сохранившихся памятников разных стилей и эпох. Экскурсии в эти города необходимо включать в учебный

процесс и проводить регулярно, а не раз за все годы обучения.

В современном решении среды человека нельзя идти только от материала, пусть даже самого модного. Подвесные потолки не должны давить на вас и прижимать к холодным и скользким сайдинговым панелям, а старинные особнячки, украшенные резьбой и лепниной смотреть на вас пустыми глазницами пластиковых окон. Материал придуман, чтобы служить человеку, а не наоборот. Поэтому все новейшее надо применять разумно, с учетом комфорта человека и сложившихся традиций.

4. Творческое начало в процессе обучения – применяемое нами учебное задание – трехмерная реконструкция интерьерных картин известных художников. Действия многих сюжетов своих картин художники размещали в интерьерах различных исторических эпох. Мебель, аксессуары, шторы и детали интерьера участвовали в действии, происходящем на картинном полотне. Кроме своих художественных достоинств многие картины показались нам интересными и в плане интерьерного проектирования. Реконструкция написанных и нарисованных в картинах интерьеров может помочь студентам в освоении специальных художественных дисциплин. Например, реконструкция интерьера картины Луиджи Премацци «Эрмитаж. Галерея фламандской живописи» помогла студентам освоить перспективные построения в начертательной геометрии, изменение расположения источников освещения – понять особенности образования бликов и рефлексов, закрепить знания в теории теней. Цветовые настройки дневного и вечернего освещения наглядно показали изменения колористической гаммы реконструированного интерьера. Построение сложных профилей молдингов и калевок позволило на практике изучить сложный раздел полигонального лофтингового моделирования в компьютерной программе 3D studio Max.

Особое внимание мы уделяли изучению композиционных построений в реконструируемых картинах. С помощью трехмерного моделирования получалось наглядно и убедительно продемонстрировать студентам особенности законов композиции. Одно из мест расположения виртуальной камеры должно было соответствовать точному расположению точки зрения на реконструированном полотне. Таким образом, мы повторяли авторскую композиционную точку зрения. Остальные ракурсы студенты располагали с различным смещением относительно точки зрения автора. Это давало возможность проанализировать и сравнить возможные композиционные изменения. Наглядно понять, почему художник выбрал именно эту точку зрения на интерьер, изображенный в картине для своего сюжета, чем она отличается от других возможных углов зрения. Сравнения чаще всего подтверждали композиционную концепцию автора живописного произведения.

Реконструируя живописные произведения, студенты имели возможность восстанавливать также и планы зданий, в которых разворачивались действия сюжетов, делать интересные интерьерные находки. Например, картина В. Е. Маковского «Объяснение» (1889 г., Государственная Третьяковская галерея). В ходе реконструкции студенты обратили внимание, что дверное полотно на ближайшей к зрителям стене не имеет навесных петель и парит в воздухе. Большое

прямоугольное зеркало на дальней стене висит параллельно стене, а отражает предметы мебели, расположенные под углом к ней. Благодаря отражению удалось определить расположение оконных проемов в дальней от зрителя комнате. Было также замечено, что плинтус и часть ближней к зрителю стены, расположенная под роялем, находятся под углом к той части ближней стены, в которой расположен дверной проем. А переплет оконного проема не соответствует угловому расположению стены. При проведении трехмерной реконструкции эти наблюдения было подтверждены.

Таким образом, проводя трехмерную реконструкцию, студенты привыкали к глубокому, а не поверхностному анализу произведений. Учились по незначительным деталям строить планы интерьеров.

Система формирования профессиональных компетенций и всесторонней подготовки студентов-дизайнеров среды к проектной деятельности, разработанная нами, позволила получить конкретные педагогические и творческие результаты и доказала, что существует реальная возможность использовать богатейшее наследие мировой художественной культуры при проектировании окружающей среды. Полученный нами опыт дал возможность подготовить в печати и опубликовать ряд монографий, учебно-методических пособий, научных статей. Формирование профессиональных компетенций требует от педагога объединения всех разнообразных составляющих в единое содержательное целое: специфическое содержание, объединяющее традиционные, привычные для нас темы с инновационными предложениями; эффективные и нестандартные формы, приемы и методы обучения и воспитания студентов, подготавливающие их к современным, реальным условиям деятельности после окончания учебного процесса на факультетах.

1. Хворостов А. С. Использование специфики рисунка в прикладном искусстве для эстетического воспитания и художественного образования студентов // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2012. № 4. С. 404–407.

2. Хворостов А. С. Специфика рисунка в декоративно-прикладном искусстве // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2009. № 3. С. 336–339.

3. Белый В. М., Савельева О. П. Научные основы методики обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству : учеб. пособие. Магнитогорск : МаГУ, 2014. 110 с.

4. Горбунова Г. А., Савельева О. П. Методика изучения народных художественных промыслов в общеобразовательной школе с применением рабочих тетрадей // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 268. URL: <http://www.science-education.ru/111-10742> (дата обращения: 25.08.2015).

5. Савельева О. П. Творческое развитие ребенка в изобразительной деятельности: тенденции и проблемы // Актуальные проблемы теоретических и прикладных исследований: язык, культура, ментальность: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Магнитогорск: Магнитогор. гос. техн. ун-т им. Г. И. Носова. 2014. С. 237–241.

6. Горбунова Г. А. Инновационные технологии дифференцированного и индивидуального подхода к развитию художественно-творческих способностей младших школьников: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010.

7. Игнатъев С. Е. Теория и практика развития изобразительной деятельности детей: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007.

8. Ломов С. П. Образовательная область «Искусство» в системе общеобразовательных дисциплин стандартов второго поколения // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 4(29). С. 118–124.

9. Лыкова Е. С. Развитие декоративности в изобразительной деятельности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 16 с.

10. Лыкова Е. С. Изображение натюрмортов школьниками младших классов // Образование и наука. 2014. № 8(117). С. 136–148.

11. Khvorostov D. A. Use of traditions of the Russian art in teaching of the environmental design // Международная научно-практическая конференция Proceedings of the 4th International Academic Conference «Applied and Fundamental Studies». Hosted by the Publishing House «Science and Innovation Center», November 29–30, 2013, St. Louis, Missouri, USA. С. 146–151.

12. Хворостов Д. А. Формирование профессиональных компетенций у студентов направлений подготовки «дизайн»

в ходе освоения проектных технологий // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 2 (41). Т. 1. С. 66–72.

13. Хворостов Д. А. Условия формирования профессиональных компетенций студентов в процессе освоения проектных технологий // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2013. № 2(52). С. 337–341.

14. Григорьев А. Д. Формирование проектного мышления студентов-дизайнеров в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2007.

15. Григорьев А. Д. К проблеме креативного мышления в профессиональном становлении архитекторов и дизайнеров: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 70-летию архитектурно-строительного факультета ФГБОУ ВПО «МГТУ» // Архитектура. Строительство. Образование. 2012. № 1(3). С. 204–214.

16. Хворостов Д. А. Проектные работы в наследии архитекторов Захарова и Барановского // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. Серия «Гуманитарные и социальные науки». 2011. № 6 (44). С. 493–497.

© Хворостов Д. А., 2015

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ВИГЛОЛЮГЛЮ



Бабикова Т. В.

«Поколенческие» рубежи в искусстве Омска

Саляева Т. В.

Формирование коммуникативных приемов
древней рекламы. Протореклама

«ПОКОЛЕНЧЕСКИЕ» РУБЕЖИ В ИСКУССТВЕ ОМСКА

В статье рассматривается как опыт социологических исследований помогает понять особенности изобразительного искусства одного из крупнейших художественных центров Сибири.

Ключевые слова: изобразительное искусство России, художественная жизнь Сибири, омские художники.

Изучение искусства не исчерпывается теми моделями, которые выработаны в сфере собственно искусствоведческой. Зачастую интересно рассматривать внеиндивидуальные категории образа, такие как «школа», «стиль», «поколение». Опыт социологических исследований помогает укреплению тенденции к междисциплинарному анализу художественной ситуации региона.

По «теории поколений» Н. Хоува и В. Штрауса существует четыре основных типа поколений: «Пророки/Идеалисты», «Кочевники/Активисты», «Герои/Примиренцы» и «Художники/Приспособленцы» [1]. Каждый из них соответствует разным этапам экономического развития и имеет свои определенные ценности. Кроме характеристики глубинных ценностей, авторы теории предложили свою классификацию поколений ушедшего века:

поколение строителей или герои (1901–1922 гг. рождения);

молчаливое поколение (1923–1945 гг. рождения);

поколение беби-бумеров (1945–1965 гг. рождения);

поколение X (еще называют тринадцатым) (1965–1984 гг. рождения);

поколение Y («миллениум», или поколение сети) (1980/84–2000 гг. рождения).

Эта теория вполне может быть применима для понимания закономерностей отечественного художественного процесса. Ведь история искусств часто рассматривается исследователями как смена поколений. Данный фактор влияет на развитие художественного творчества, помогает и процессу идентификации художника, ведь через приобщение к интересам сверстников появляется возможность сформировать себя [2].

Отечественные ученые идентифицируют ряд поколений среди родившихся в том столетии на основе особенностей процесса политической социализации в России/СССР в XX веке. Событие, определяющее судьбу генерации, задается в ряде символических фактов. Отождествление себя с этими событиями и понимание их роли в своей жизни создает символическое поколение (по П. В. Малиновскому):

«Шестидесятники» (1928–1934 гг. р.) – победа над Германией, борьба с космополитизмом, смерть Сталина и «оттепель»;

«Поколение 1937 года» (1935–1939 гг. р.) – смерть Сталина, XX съезд КПСС, Международный фестиваль молодежи в Москве в 1957 г.;

«Дети Великой войны» (1940–1945 гг. р.) – начало космической эры, начало строительства коммунизма;

“GENERATIONAL” BOUNDARIES IN OMSK ART

This article considers the way the experience of sociological research helps to understand specific features of art created in one of the largest Siberian artistic centres.

Keywords: fine art of Russia, artistic life of Siberia, Omsk artists.

«Сломанное поколение» (1946–1950 гг. р.) – кризисы начала 1960-х годов, попытки реформ и печальный конец Пражской весны, который привел к крушению иллюзий относительно «социализма с человеческим лицом»;

«Поколение детанта» («мирного сосуществования») (1951–1957 гг. р.) – разрядка первой половины 1970-х, «искушение Западом», которое создало убеждение, что только западные модели развития могут принести успех;

«Гагаринское поколение» (1958–1965 гг. р.) – застой с его достижениями («визитной карточкой» которых стали успехи СССР в освоении космоса) и начало системного кризиса СССР, афганская война; вторичная политическая социализация – перестройка и путч 1991 г.;

«Чернобыльское поколение» (1966–1968 гг. р.) – перестройка и Чернобыль, путч 1991 г., привившие фаталистическое мировоззрение, нередко с катастрофическим оттенком;

«Поколение пепси» (1969–1974 гг. р.) – кризис перестройки, распад СССР и в результате ценностный вакуум.

Судьба последних поколений, порой их называют «проблемными», отягощена сложными историческими обстоятельствами (гиперинфляция 1992–1993, 1998 г., октябрьские события 1993 г., первая чеченская война). Большие надежды ученые возлагают на тех, кто был рожден в 1980-х. Их политическая социализация проходила в постсоветскую эпоху. Говорят, что это «поколение последней надежды».

В явном виде художественное поколение как действительный творческий феномен существует весьма недолго и запоминается в истории зачастую именно молодежными коллективными акциями: в частности, выставками. Так, в Омске в 1961 г. впервые экспонировались работы молодых и малоизвестных авторов обособленно от старших (Н. М. Брюханова и В. В. Кукуйцева; Н. Я. Третьякова, Б. А. Спорникова, Ю. А. Овчинникова). Самой «громкой» же стала выставка «четырех» (Н. М. Брюханов, Г. А. Штабнов, Ст. К. Белов, Н. А. Бабаева) в августе 1962. Следующее поколение самоутверждалось на первых молодежных «зонах» «Молодые художники Сибири», организованных омичами в 1973 и 1978 г. В «постсоветский» период – альтернативные выставки различных групп и художественных объединений второй половины 1980-х («ЭХО», «Башня», «Крест», «Пульс» и др.).

Периоды творчества художников закономерно совпадают с вехами истории. Внутренняя взаимосвязь между различными явлениями той эпохи, глубинная традиция отечественной культуры в искусстве Омска ярче всего про-

слеживается в творчестве «поколения 1900-х годов». По классификации Хоува и Штрауса, это поколение строителей, или герои. Родившиеся в первые два десятилетия XX века, они пережили самые драматичные коллизии эпохи: революцию 1917 года, гражданскую войну, две пандемии (холера и испанка), НЭП, первые пятилетки, коллективизацию, электрификацию. Самый яркий пример – судьба ровесника века, «патриарха сибирского пейзажа» К. П. Белова, испытавшего наиболее горькие разочарования, связанные с событиями гражданской войны. Впрочем, судьба каждой из генераций российского искусства XX века отмечена глубокими историческими потрясениями.

Наиболее значительные мастера сибирского искусства той эпохи по-своему олицетворяли тенденцию поисков крупной формы, масштабной образности на основе претворения традиций реализма. При этом картины мастеров старшего поколения демонстрируют жизнеутверждающее, романтически-вдохновенное отношение к пейзажному образу. Природа для них – источник эстетического переживания и в то же время объект, на который проецируются настроения художника. Широта, необозримость, величие просторов родной земли объясняют постоянство образов природы в творчестве К. П. Белова, А. Н. Либерова, И. Я. Сивохи-на. Особые приметы поколения – веру в светлое будущее, оптимизм – видим на полотнах Т. П. Козлова, В. Р. Волкова, К. Н. Щекотова, П. С. Мухина.

Смена поколений в период обновления жизни всей страны, так называемую «эпоху оттепели», определила особенности самосознания «шестидесятников». Это – «молчаливое» поколение, воспитанное в условиях сталинских репрессий, коллективизации, индустриализации, Второй мировой войны, послевоенной разрухи, голода. Их ценности: преданность, соблюдение правил, жертвенность, закон и порядок, честь, терпение.

Сформировавшись в переломное время хрущевской «оттепели», почувствовав вкус свободы в области творчества, художники-«шестидесятники» навсегда сохранили искренность и открытость взгляда на жизнь. В Омске это – В. В. Кукуйцев, А. Б. Сапожников, Б. Н. Николаев, Р. Ф. Черепанов, Н. Я. Третьяков, Г. А. Штабнов, Е. А. Куприянов, Н. М. Брюханов, Ф. Д. Бугаенко и др. Самые старшие из них – В. В. Кукуйцев, Б. Н. Николаев, В. А. Босенко прошли войну, участвовали в боях, имели награды, но не любили вспоминать об этом времени.

Общая панорама изобразительного искусства региона благодаря знакомству с разными национальными школами во время учебы, творческих поездок, выставок характеризуется нарастающим разнообразием стилей, почерков, направлений [3]. К углубленной разработке проблем живописного строя образов, к поиску экспрессивности выражения обращались многие шестидесятники. Наиболее ценно желание некоторых из них вскрыть в живописно-пластическом образе драматический смысл происходящего, его напряженный внутренний импульс.

Смену поколений можно назвать динамическим фактором художественного развития второй половины XX века. В плотном потоке творческой жизни того времени все заметнее становятся более «тонкие» поколенческие слои. Во всяком случае, в искусстве Омска творческий вклад тех, кто

выступил в середине шестидесятых годов, значителен. Это и художники рождения первой половины 1930-х (Р. П. Камкина, М. И. Слободин, А. Ф. Красноперов, В. Н. Белан, Ю. Г. Давыдов, В. А. Десятов, В. И. Бичевой) и «поколение 1937 г.р.» (И. И. Желиостов, Ст. К. Белов, Г. С. Катилло-Ратмиров, Ан. А. Чермошенцев, А. И. Галковский, И. А. Санин, Г. Г. Пилипенко и др.). Им оказались ближе лирические тенденции «шестидесятников», такие понятия как «искренность», «открытость», «исповедальность», «раскованность». По мнению многих критиков, существенного водораздела между 1960-ми и 1970-ми годами не наблюдалось. Право художника на индивидуальное творческое выражение – смысл «нормальной эволюции».

К поколению «детей войны», которые тоже принадлежат к «молчаливым» художникам в Омске относятся М. И. Разумов, А. А. Шакенов, В. Л. Долгушин, А. А. Князев, В. С. Воробьев, В. К. Кудряшов, Б. Д. Булычевский, В. И. Маслов и др. Они стремились передать натуру «в упор», «объективно», без деформации. Не только донести до зрителя некую отвлеченную, общую истину, но и воплотить свое собственное мировосприятие. Искусство «семидесятников» апеллирует не к обществу в целом, а к сознанию и переживаниям человека, личности. По-прежнему, основные идеи поколения 1970-х в омском Прииртышье запечатлены в поэзии пейзажа, в раскрытии темы взаимодействия человека и природы.

Вместе с крушением многих общественных иллюзий в конце 1960 – 1-й половине 1970-х гг. формировалось мышление, ценящее неповторимость авторской интонации, индивидуальность художественной концепции. Потребность раскрыть внутренний мир чувств и образов, дать им художественное воплощение ощутима в творчестве и первого послевоенного («сломанного») поколения. Самые значительные его представители в сибирском регионе – Н. А. Бабин, В. Г. Бугаев, А. В. Старцев, В. А. Погодин, А. А. Теме-рев, В. А. Трохимчук. Позицию поколения можно определить как субъективистскую. Для художника важнее его собственное творческое сознание, он отражает реальность сквозь призму внутреннего субъективного восприятия. Можно говорить о своеобразном интеллектуальном романтизме «семидесятников», неуловимой многозначности образов, усложнении смысловой структуры произведения.

Поколение ставило и решало вопросы иного порядка, в первую очередь экзистенциальные и нравственные: о личной ответственности, о смысле существования. Крушение идеалов свободного самовыражения вызвало в искусстве рефлексию, осознание распада привычных человеческих связей способствовало обращению ряда авторов к вечным ценностям.

Бум рождаемости после Второй мировой войны объясняет название послевоенных поколений («Пророки/Идеалисты») как «Беби-бумеры» (рождение в 1940–1950-е гг.). Ценности «бумеров»: идеализм, оптимизм, ориентация на команду, личностный рост, вовлеченность.

1970-е предстают как время расширившихся возможностей для индивидуального выбора позиции (как эстетической, так и гражданской). Фокус художественного зрения постепенно еще больше смещается от социальности к поискам идеала. Картина развития искусства становится более

разнообразной. Многие, казавшиеся прочными, особенности изобразительного искусства и сама природа скульптуры, станковой живописи, графики стали меняться. Искусство сближается с общемировым процессом смены пластического мышления концептуальным. Произведение перестало быть замкнутым в себе пластическим целым. Авторов стала больше волновать передача исторического времени, дистанции, следов прошлого в настоящем. В станковом искусстве соединяются два подхода: романтический (идеальное возвышение над реальностью) и аналитический. Отчетливо это демонстрируют представители «поколения детанта». Иногда их называют «недовосьмидесятниками», потому что они не успели сформироваться в поколение с таким же цельным мировоззрением, как предыдущие. В Омске – это живописцы и графики Н. А. Герасимов, Г. П. Кичигин, Ю. В. Бондарович, Н. Г. Горбунов, А. С. Макаров, Е. В. Гуров, С. Н. Александров, Н. Н. Молодцов, мастера декоративно-прикладного искусства А. П. Авдиенко, Е. Д. Киселев, О. К. и В. А. Крышковцы и др.

1970-е гг. были периодом высокой популярности изобразительного искусства. Бумеры: «сломанное поколение», «поколение детанта» и те, кто вступил на арену творческой жизни во времена «застоя» («гагаринцы»), демонстрируют, что в их искусстве есть некая принципиальная общность, обусловленная общностью психологии победителей. Ведь на их глазах происходило становление СССР как супердержавы, они знали про «оттепель» и они гордились покорением космоса. Говорят, что это оптимисты, нацеленные на постоянное преодоление трудностей.

Социологи отмечают, что после полета Гагарина в России не было позитивных событий общенациональной значимости. В подходе к человеку и его жизни, чем дальше, тем больше заявляло о себе не столько социальное, сколько индивидуальное, не столько общее, сколько частное. В художественной жизни Омска «гагаринцы» (В. И. Хрущ, Т. У. Колточихина, Е. Д. Дорохов, А. Н. Капралов, С. Е. Сочивко, А. Н. Машанов, Г. С. Баймуханов, Т. Ф. Бугаенко, А. С. Леякин и др.) задают ход всему развитию.

Художественное видение большинства авторов исключает одну единственную точку зрения, оно принимает мир в его развитии, взаимопроникновении и множественности аспектов. Это сквозное движение: интерес к единству и взаимодействию противоположных начал, отрешенная преданность творчеству, внешнее равнодушие к житейской прозе и рафинированность манеры.

Общий эмоциональный тон искусства стал более напряженным, спонтанное чувство победила рациональность, знаковый характер визуальной ткани стал очевиден. Поэтому новую поэтику можно назвать во многих отношениях условной. В ней заметно возросло значение символических метафорических структур. Используя язык знаков, художники словно напоминают о многослойности, сложности культуры и о существовании различных форм сознания.

Ценности следующего («неизвестного») поколения: постоянная готовность к изменениям, возможность выбора, индивидуализм, неформальность взглядов, расчет только на собственные силы, собственный опыт в полной мере воплощают художники: М. П. Усова, С. М. Баранов, Д. Р. Муратов, Е. Ю. Заремба, Л. А. Серова, Н. К. Пронина, А. Г. Кичигина, А. Б. Савельева, А. Е. Гурова и др. Они родились в 1963–1983 гг. («Кочевники/Активисты»). Фоном для поколения X были холодная война, закрытость страны, война в Афганистане, застой, наркотики, СПИД, тотальный дефицит, начало перестройки. Оно выросло в нормальных условиях культурной преемственности. Действительность воспринимается ими через систему культурно устоявшихся значений: накопленный культурный багаж проявляется, участвуя в создании сложных, насыщенных рефлексией образов. Для них наиболее адекватны ключевые слова «игра», «парадокс», «эксперимент», «ремейк», ведь художник в современном искусстве большей частью рассматривается как прежде всего специалист по визуализации идей, креатор.

Поколение Y 1982–2000 гг. («герои») сейчас только вступает в фазу активной жизни. Основные события их становления – это распад СССР, частые теракты, новые эпидемии. И все это на фоне самого бурного развития новых информационных, коммуникационных, цифровых и биотехнологий. При этом популярность Е. В. Бобровой, самого яркого молодого художника Омска, строится на непреложных составляющих творческого сознания прошлого века: традиционности реализма, поисков оригинальности живописного решения, творческих усилий и трудолюбия.

Конечно, представление о «поколенческих» рубежах в искусстве очень условно, живое развитие искусства гораздо более сложный процесс. Вместе с тем изучение особенностей поколенческого самосознания, опирающееся на опыт социологических исследований, помогает приблизиться к пониманию сложных коллизий творческих процессов региона.

1. Блог исследований и практика применения Теории поколений (Generation Theory) в России. Центр RuGeneratio. URL: <http://www.rugenerations.wordpress.com/> (дата обращения: 30.09.2015).

2. Кривцун О. А. «Художник и поколенческое сознание» // Поколение в социокультурном контексте XX века. М.: Наука, 2005.

3. Бабикова Т. В. Изобразительное искусство Омска XX века. Смена поколений: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2012. 224 с.

© Бабикова Т. В., 2015

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРИЕМОВ ДРЕВНЕЙ РЕКЛАМЫ. ПРОТОРЕКЛАМА

В статье содержится информация о развитии и формировании коммуникативных приемов древней рекламы. В зарождающейся культуре того времени начинает складываться набор коммуникативных приемов, которые можно определить как проторекламу. Ее можно рассматривать как комплекс культурных предпосылок, выполняющих некоторые функции рекламной коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативные приемы, древняя реклама, протореклама, символизация, демонстративная символика.

FORMATION OF COMMUNICATIVE TECHNIQUES OF THE ANCIENT ADVERTISING. PROTO-ADVERTISING

The article provides information on the development and formation of communicating techniques of the ancient advertising. In the emerging culture of that time, the set of communicative techniques, which can be defined as proto-advertising, starts developing. It can be considered as a complex of cultural prerequisites that performs some functions of advertising communication.

Keywords: communicative techniques, ancient advertising, proto-advertising, symbolization, demonstrative symbols.

По мнению многих специалистов, занимающихся изучением рекламы, она является неотъемлемой частью нашей жизни. «Слова, которыми мы пользуемся, таят в себе древний смысл, который просвечивает через форму слова, будто свеча сквозь нежную ткань бумажного фонарика. И ярким светом поэзии слово освещает нам путь познания нашего прекрасного мира» [1, с. 23].

В настоящее время изучением рекламы и рекламной деятельности занимаются специалисты из разных областей: филологии, экономики, педагогики, психологии и многих других. Такой интерес свидетельствует о широкой сфере влияния рекламы. В современном обществе можно использовать множество определений рекламы, но общепризнанным считается латинский глагол *reclamare* – кричать, выкрикивать, звать, громко возражать [2, с. 170].

Современная реклама охватывает все сферы человеческой жизнедеятельности. Она присутствует и в производстве, в быту и на отдыхе. Необходимо заметить, что понимание современной рекламы не может быть полным без изучения основных исторических этапов ее развития.

По мнению ведущих специалистов (Е. В. Ромат, В. В. Ученова, Н. В. Старых, В. Л. Полукаров и др.), занимающихся изучением истории и теории рекламной деятельности, реклама – это не только формирование знания, ведущего к покупке, но и динамичная, быстро трансформирующаяся сфера человеческой деятельности, также это яркое явление современности всепроникающее, вездесущее, профессиональное. Кроме всего прочего, специалисты справедливо утверждают, что реклама это часть общечеловеческой культуры, которая развивается по своим внутренним законам.

Эпоха палеолита «донесла до нас следы развитой орудийной деятельности, остатки кострищ и захоронений в местах поселений людей. Нас поражают своим мастерством росписи пещер, дошедшие до нас мифы и легенды. Можно было бы с уверенностью сказать, что в те времена относительно немногочисленных родовых и племенных поселений не было необходимости в массовой коммуникации вообще и ее рекламном ответвлении в частности» [3, с. 54]. Однако по сведениям специалистов – культурантропологов и этно-

графов – существуют сообщения о наборе коммуникативных приемов в те времена. Из эпохи палеолита до нас дошли не только развитые орудия, остатки кострищ и захоронений в местах расселений, но и поражающие мастерством росписи пещеры и отзвуки мифов и легенд, сохранившиеся в фольклорном наследии. Тем не менее в зарождающейся культуре того времени начинает складываться набор коммуникативных приемов, которые можно определить как проторекламу. Протореклама – исторически сложившийся в глубинах культуры набор коммуникативных приемов.

Приставка «прото» обозначает период предшествования тому явлению, которое мы исследуем. Любому явлению или образованию предшествовало то, что именуется его генезисом, т. е. зарождением, начальным этапом возникновения. «В формировании новых сложных ответвлений культуры, а именно рекламы (в нашем случае), как правило, участвует несколько родников-истоков. Их полное соединение или только функциональное взаимодействие вызывает к жизни качественно новые явления. Первоначально они находятся еще в «размытом», не полностью оформившемся виде. Именно такое состояние по отношению к будущей отчетливой специализации какого-либо типа деятельности характеризуется добавлением приставки «прото». Науке известны «протоистория», «протоязык», «проторелигия», и т. п.» [3, с. 47]. Проторекламу можно рассматривать как комплекс культурных предпосылок, выполняющих некоторые функции рекламной коммуникации. Необходимо отметить, что протосостояния могут существовать наряду с развитыми формами бытия. Они не могут исчезнуть совсем, а лишь отступить на второй план. «Однако время от времени протосостояния в различных сферах жизни отчетливо заявляют о себе и активно существуют параллельно с «выросшими» из них «потомками»» [3, с. 37].

Существование любого сообщества невозможно, если между его членами отсутствует обмен информацией. Информация может передаваться в виде зрительных, слуховых, тактильных, обонятельных, вкусовых средств коммуникации. Все средства дописменной коммуникации и проторекламы люди всегда имели при себе. В условиях первобытной коммуникации требовалось формировать мак-

симально наглядное и броское обозначение социальных ролей различных индивидов.

Протореклама позволяла любому члену общины подчеркнуть свои личные качества – силу, отвагу, решительность, красоту – выделиться из общей массы. Коммуникативную функцию выполняли боевые шрамы у мужчин и раскраска лица у женщин. Появившаяся позже татуировка, украшавшая преимущественно тела женщин, также выступала средством проторекламы, позволяя тем самым им самоидентифицироваться.

Одной из первых проторекламных функций является сигнальная. Условия первобытной коммуникации побуждали к созданию максимально наглядного, броского обозначения социальных ролей различных индивидов. Древний человек, даже встреченный в глухой чащобе в сумерках, «рассчитывал быть мгновенно принятым за «своего» еще до обмена соответствующими звуковыми сигналами. Такие коммуникационные приемы требовали немедленной поведенческой реакции. Осуществлялась так называемая презентация «персоны», которая демонстрировалась своим отличием посредством особенностей раскраски, прически, одежды, украшений» [3, с. 78]. Здесь, в первобытном мире, мы можем рассмотреть создание проторекламного знакового комплекса, который впоследствии закрепляется традицией и дополнительными смыслами. Таким образом, во-первых, мы наблюдаем синкретизацию использованных приемов: проторекламное начало знакового комплекса, зарождение традиций, и наделение дополнительными смыслами некоторых жизненных функций; во-вторых, развитие в культуре палеолита демонстративной функции знаков обретает тенденцию к символизации [4, с. 129].

Символизация в эпоху палеолита – это не что иное, как наделение предметов и знаков определенными смыслами, в первую очередь сакральными. Это – результат постижения мира древним человеком в двух измерениях: реальном и сверхъестественном. Примером могут служить ритуалы поклонения чему-либо. Протореклама обозначала место индивида в социальной иерархии [5, с. 89]. Правителей и их приближенных выделяли посредством наглядных признаков – символов власти, специальной одежды и прочей атрибутики. Обладание символами власти порождало различные формы демонстративного поведения. Ритуал может быть расценен, как парад всех знаковых систем: естественный им (древним людям) язык, язык жестов, мимика, пантомимика, хореография, пение, музыка, цвет, запах. В ритуалах мы можем видеть все самое лучшее, которое имеется в данном обществе, почитаемым божеством [4, с. 86].

Со временем особое внимание уделяли символизации не только в ритуальных действиях, но и в обиходе, в быту, во всем. Древние люди стремились отличаться друг от друга одеждой, прической, раскраской тела, специфическими украшениями, орнаментами на орудиях труда, оружии, предметах обихода. В период палеолита необходимо отметить значение тотемов как особо значимых элементов демонстративной символики. Основой образов родовых и племенных тотемов являлись покровительствующие племена животные, священные растения, иногда неодушевленные предметы: раковины, копье, камень и др. Большое значение в период палеолита имели такие символы перво-

бытных людей, как амулеты и обереги. Одни из них имели большое магическое значение и в большинстве случаев были спрятаны от показа. Другие же, напротив, постоянно и настойчиво демонстрировались. Постепенно наращивание предметов демонстративной символики вызывает к жизни еще один вид проторекламы – знаки собственности – клеймо, штамп, печать [4, с. 157].

Параллельно самоидентификации индивидуумов все более ревностно охраняется отграниченность родовых и племенных сообществ. Они стремятся отличаться друг от друга одеянием, прической, раскраской тела, специфическими украшениями и орнаментами на орудиях труда, оружии, предметах обихода. Так, по этнографическим наблюдениям, в Центральной Бразилии у племени бороро «каждый клан отличается от других, особенно во время праздников, убором из перьев, перламутра и других материалов. Подобную демонстративную вариативность, запечатленную многовековой традицией, мы можем наблюдать в краеведческих музеях средней полосы России. По свидетельствам ученых там сохранились праздничные одежды крестьянок, расшитые изысканными орнаментами и украшенные бисером или жемчугом. Варианты орнаментов строго отличаются по местам поселений. Тем самым элементы проторекламы, формируясь на основе символизации и обладая вследствие этого определенным мистическим наполнением, играли существенную роль в консолидации архаических сообществ. В ряду подобных особо значимых элементов – образы родовых и племенных тотемов, основой которых являлись покровительствующие племена животные, священные растения, иногда неодушевленные предметы: раковина, копье, праща и т. п. И подобные факты зафиксированы этнографами у многих народностей, донныне остающихся на первобытной стадии.

Демонстрирование богатства вызывает к жизни еще один вид проторекламы – знаки собственности. Как известно, имущественное расслоение – один из катализаторов распада родоплеменной общности. Символика власти была призвана крепить коллективистские узы, и, действительно, этого достигала. Собственническая символика нередко действовала в противоположном направлении. На стадии рабовладельческого общества мы находим разветвленную систему меток, подтверждающих принадлежность тому или иному хозяину вещей, орудий, домашнего скота, людей рабского состояния.

Один из видов наиболее архаичных меток – клеймо, выжигавшееся раскаленным стержнем на шкуре животного, а нередко и на теле раба (рабыни). В последнем случае его не всегда стремились выставить напоказ. Но если раб бежал, а его ловили, расправа почти наверняка включала нанесение клейма на видном месте: на лбу, щеке, подбородке.

Разумеется, знаки собственности не так уж часто связывались со столь драматичными ситуациями. Обычно это просто систематичное маркирование вещей, принадлежащих тому или иному хозяину, его родовой эмблемой или гербом. Вслед за клеймом средством маркирования становится штамп [5, с. 140]. Он являл собой, как и ныне, вырезанное на прочном материале зеркальное изображение эмблемы, росписи или иного знака и стал первоисточником возникно-

вения оттисков на сургуче, воске и пр., именуемых печатями. Представители двух высших сословий Древнего Рима, сенаторы и всадники, имели утвержденное законом право на личную печать. Обычно штамп для нее вправлялся в золотое кольцо и повсюду был с его владельцем. Оттисками печатей скреплялись письма, деловые документы, правительственные распоряжения. По обычаю, после смерти владельца оригинал печати помещался в захоронение или уничтожался, чтобы избежать злоумышленных или нечестных подделок.

Знаки собственности выступают в роли проторекламы в тех случаях, когда наносятся на живые или неживые объекты с демонстративной целью. Например, для того чтобы устроить потенциального вора могуществом хозяина, который отыщет похитителя в любом случае [6, с. 67]. Нередко в роли знаков собственности выступали магические обозначения: знаки креста, окружности, имитации солнечного диска. Подобное маркирование как бы отдавало имущество под охрану магических сил.

С развитием обозначенных видов проторекламы получают право на существование авторские сигнатуры – способы авторского удостоверения изготовленной продукции, которые наносились мастером на созданное им изделие. Древними носителями подобных знаков и надписей являются строительные каменные блоки, кирпичи, керамические предметы. Во многих подобных случаях проторекламные приемы начинают выполнять подлинно рекламные функции.

Это происходит тогда, когда характер надписей обретает состязательное, конкурентное содержание. Таким образом, элементы проторекламы, формируясь на основе символизации, играли существенную роль в консолидации архаических сообществ.

1. Пименова И. К., Рассоха И. Н. Кто родился раньше всех. М.: ЗАО ЭКСМО-Пресс, 1998. 72 с.

2. Хворостов Д. А. Современные методы преподавания дизайна среды // *European Social Science Journal*. 2015. № 1–2(52). С. 169–174.

3. Ученова В. В., Старых Н. В. История рекламы: учебник для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 304 с.

4. Ромат Е. В. Реклама: учебник для вузов. 8-е изд. СПб.: Питер, 2007. 560 с.

5. Савельева О. П. Комикс как вид творческих занятий с подростками в современном дизайн образовании // *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011. № 9(128). С. 138–142.

6. Хворостов Д. А. Формирование профессиональных компетенций у студентов направлений подготовки «дизайн» в ходе освоения проектных технологий // *European Social Science Journal*. 2014. № 2–1(41). С. 66–71.

© Саляева Т. В., 2015

СЛОВО МОЛОДЫМ

Саримсоков Ф. В.

Целевое обучение: экономико-правовой аспект



**ЦЕЛЕВОЕ ОБУЧЕНИЕ:
ЭКОНОМИКО-ПРАВОВОЙ АСПЕКТ**

Статья посвящена проблемам правового регулирования одностороннего отказа от исполнения договора о целевом обучении в контексте юридических и экономических последствий для сторон. Данный договор имеет первостепенное значение в системе образования для удовлетворения общественного интереса в подготовке квалифицированных кадров.

Ключевые слова: договор о целевом обучении, целевое обучение, договор присоединения, баланс интересов.

Переход России к рыночной экономике в условиях кадрового дефицита обусловили в начале 1990-х гг. проблему определения механизмов целевой подготовки кадров в образовательных учреждениях.

Советская система подготовки кадров для экономики страны, которая предусматривала обязательное распределение специалистов после окончания вузов, не соответствовала новым конституционным требованиям к охране права свободно распоряжаться своими способностями к труду. Соответственно, требовался альтернативный вариант преодоления кадрового дефицита и закрепления специалистов на местах, который нашел отражение в институте целевого обучения.

С момента вступления в силу 1 сентября 2013 г. Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ № 273-ФЗ), правовое регулирование института целевого образования было частично видоизменено и расширено законодателем, и новые положения закона были впервые применены в приемных кампаниях вузов 2014 г. Соответственно, административной и судебной практики по применению действующих норм, регулирующих договоры о целевом обучении, на данный момент не сложилось.

Однако достаточно обширная правоприменительная практика предыдущего законодательства, формировавшаяся более 10 лет, дает основания полагать, что система целевой подготовки была абсолютно неэффективна. Так, например, в Министерстве здравоохранения и социального развития Тульской области указывают, что от общего количества абитуриентов с целевым назначением по медицинским специальностям высшего профессионального образования от региона обратно возвращаются только 20 %. Более того, по данным кадрового агентства Омского государственного педагогического факультета «Золотой фонд» за 2014 г., из 35 студентов-целевиков выпускных курсов, 17 не были трудоустроены по тем или иным причинам, что составляет 48,5 % от общего количества студентов-целевиков. 9 студентов из общего числа целевиков получили одобрение на продолжение обучения в магистратуре или аспирантуре, соответственно, входят в группу риска и также могут быть нетрудоустроены впоследствии.

**UNILATERAL TERMINATION OF CONTRACT
ON TARGETED TRAINING: ECONOMIC
AND LEGAL VIEW**

This article is devoted to the problems of legal regulation of unilateral refusal to perform contract on the preparation of the target in the context of the legal and economic consequences for the parties. This contract in the education system is paramount to meet the public interest and maintaining an efficient HR-management.

Keywords: contract on targeted training, targeted training, the contract of adhesion, the balance of interests.

Ч. 8 ст. 34 Закона № 273-ФЗ установлено, что организации, осуществляющие образовательную деятельность, финансовое обеспечение которых производится за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ и (или) местных бюджетов, в пределах своей компетенции и в соответствии с законодательством РФ обеспечивают обучающихся за счет бюджетных средств стипендиями, жилыми помещениями в общежитиях, интернатах, а также осуществляют другие меры их социальной поддержки, предусмотренные законодательством. Никаких исключений для лиц, заключивших договор целевого обучения, Закон № 273-ФЗ не предусматривает. Соответственно, «целевым» студентам должны на общих основаниях выплачиваться стипендия, предоставляться при наличии места в общежитии и т. д.

Договор о целевом обучении, составленный с применением типовой формы, включает в себя основания для освобождения гражданина от исполнения обязательств по трудоустройству. Данные основания носят в основном характер фактической невозможности исполнения обязательства, например, при наличии заболеваний, препятствующих трудоустройству. Помимо этого, типовой договор предусматривает меры ответственности за односторонний отказ от исполнения договора по основаниям, не предусмотренным договором. Причем право на односторонний отказ от исполнения договора имеют обе стороны.

Односторонний отказ от исполнения договора предусмотрен п. 3 ст. 450 Гражданского кодекса РФ как одно из оснований расторжения или изменения договора, в соответствии с которым, в случае одностороннего отказа от исполнения договора полностью или частично, когда такой отказ допускается законом или соглашением сторон, договор считается соответственно расторгнутым или измененным. Сам термин «односторонний отказ» означает, что достаточно уведомления второй стороны об отказе от исполнения договора полностью или частично. Не требуется в этих случаях и обращения в суд [1, с. 110].

Типовая форма договора о целевом обучении согласно подпункта «е» пункта 5 устанавливает обязанность стороны (обучающегося) возместить заказчику «расходы, связанные с предоставлением ему мер социальной поддержки, а также выплатить штраф в двукратном размере расходов, свя-

занных с предоставлением ему мер социальной поддержки, в случае неисполнения обязательств по трудоустройству», предусмотренных договором. По нашему мнению, такая мера ответственности неэффективна и с правовой, и с экономической точки зрения.

С правовой точки зрения мера ответственности в виде штрафа несостоятельна, носит явно карательный характер, что подтверждается наличием в договоре санкции в виде штрафа как формы неустойки. Е. В. Гунько отмечает исключительно превентивный характер неустойки и полагает, что ее можно относить именно к превентивной мере воздействия на должника в период, когда обязательство еще не было нарушено [2, с. 34]. А. Г. Карапетов также указывает, что «неустойка – это способ стимулирования должника к соблюдению договорной дисциплины, представляющий собой механизм косвенного принуждения к исполнению обязательства в натуре» [3, с. 22]. Парадоксально, но вместо того, чтобы удерживать субъекта правоотношения от отказа от исполнения договора, такая модель гражданско-правовой ответственности в рассматриваемых договорных отношениях может стимулировать к одностороннему отказу, что и было показано ранее.

Е. А. Суханов утверждает, и с этим сложно не согласиться, что «главной функцией гражданского права является компенсаторно-восстановительная функция. Она отражает соразмерность применяемых мер ответственности и вызванных правонарушителем убытков, а также направленность взыскания на компенсацию имущественных потерь потерпевшего от правонарушителя» [4, с. 73]. Очевидно, сверхкомпенсационная (карательная) модель гражданско-правовой ответственности не совсем соотносится с функциональным назначением гражданско-правового регулирования.

Для решения обозначенной проблемы интересен опыт стран СНГ по регулированию идентичных или сходных общественных отношений.

Образовательное законодательство Республики Беларусь также предусматривает схожий целевому обучению институт целевой подготовки специалиста (рабочего, служащего) (ст. 67 Кодекса РБ Об образовании) [5]. Статья 88 Кодекса РБ «Об образовании» устанавливает обязанность «возмещения в республиканский и (или) местные бюджеты средств, затраченных государством на подготовку научного работника высшей квалификации, специалиста, рабочего, служащего». Выпускники, которым место работы предоставлено путем распределения, направленные на работу в соответствии с договором о подготовке научного работника высшей квалификации за счет средств республиканского бюджета, договором о целевой подготовке специалиста (рабочего, служащего) и не отработавшие установленный срок обязательной работы, обязаны возместить в республиканский и (или) местные бюджеты средства, затраченные государством на их подготовку. Практически аналогично решена проблема в образовательном законодательстве Республики Казахстан [6].

Р. Познер, в целях предотвращения инфракции договора, наиболее эффективным способом видит реституцию (в контексте этой проблемы Р. Познер имеет в виду общее понимание реституции в большинстве правовых порядков как

восстановления субъекту статус-кво), указывая, что обязанность передать все, полученное от договора будет наиболее эффективным, и ни одна из менее строгих санкций не пресечет подобное поведение [7, с. 162].

Соглашаясь с мнением Р. Познера, нам кажется, необходимо пойти по пути опыта Республики Казахстан и Республики Беларусь: отойти от сверхкомпенсационной модели гражданско-правовой ответственности и сделать выбор в пользу компенсационной, как более соответствующей сущности гражданско-правового регулирования. Взыскание убытков как компенсационная мера в теории будет восстанавливать статус-кво и ставить участников в положение безразличия к факту правонарушения [8, с. 24]. Тогда как *delegata* статус-кво не возвращается к субъекту, осуществляющему бюджетное финансирование, ущемляя публичные интересы государства, а учреждение-сторона договора, более того, обогащается в части штрафа. Таким образом, можно констатировать факт, что меры ответственности гражданина за односторонний отказ от исполнения договора в части обязательства заключить трудовой договор в будущем, не соответствуют ни экономическому, ни правовому подходу.

По нашему мнению, в рассматриваемых договорных правоотношениях необходимо *delegata* придти к компенсационной модели гражданско-правовой ответственности: необходимо установление полной материальной ответственности обучающегося путем расчета стоимости обучения с включением в нее суммы бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов за период обучения. При этом, конечно, от такой меры как штраф необходимо полностью отказаться, как от меры, противоречащей назначению института гражданско-правовой ответственности и несущей в большей степени не компенсационный, а карательный характер, нарушая принцип соразмерности гражданско-правовой ответственности с деянием.

Представляется, что решение вопроса о мерах ответственности, таким образом, укрепит и превентивную составляющую договорных отношений, так как обязанность полной компенсации будет возникать одновременно, в отличие от периодических платежей по договору о платных образовательных услугах. К тому же, в случае предполагаемого отказа от исполнения договора, обучающийся будет нести дополнительные транзакционные издержки, например, судебные расходы, что также будет воздерживать его от одностороннего отказа.

Односторонний отказ от исполнения договора о целевом обучении также возможен стороной-организацией. Раздел II (пп. «г» п. 2) Типового договора о целевом обучении устанавливает, что организация в случае неисполнения обязательств по трудоустройству гражданина в течение определенного договором времени обязана выплатить гражданину компенсацию в двукратном размере расходов, связанных с предоставлением ему мер социальной поддержки. В этом свете стоит сразу же, в отличие от одностороннего отказа со стороны гражданина, исключить возможное оппортунистическое поведение организации, так как отказ ею от исполнения договора не несет и не может нести никакого положительного экономического эффекта для нее, поэтому

рассмотрение такой ситуации сквозь призму экономического анализа права не представляется обоснованным.

Проблемной данная ситуация выглядит и в случае ее рассмотрения через призму баланса интересов. Односторонний отказ от договора может ущемить интересы другой стороны договорного обязательства, полагавшейся на исполнение договора, поэтому при предоставлении права на отказ не должен нарушаться баланс прав и обязанностей сторон [9]. Под балансом интересов нужно понимать правовое положение обеих сторон, при котором могут максимально удовлетвориться их ожидания от исполнения или, в крайнем случае, неисполнения сделки.

Договорной мотив (интерес) обучающегося в основном состоит в получении образования путем целевого обучения как менее конкурентного при поступлении. Договорной мотив организации состоит в подготовке специалиста образовательной организацией для его закрепления на местах в тех секторах экономики, где испытывается кадровый дефицит и, более того, требуются высококвалифицированные кадры, к которым выдвигаются особые требования. Так, например, для осуществления педагогической деятельности необходимо наличие среднего профессионального или высшего образования и соответствие квалификационным требованиям и профессиональным стандартам (п. 1 ст. 46 ФЗ «Об образовании»).

Односторонний отказ организацией от исполнения договора о целевом обучении в части заключения трудового договора, во-первых, нуллифицирует обязанность гражданина в трудоустройстве, во-вторых, не наносит материального ущерба. Единственное ущемление интересов обучающегося может состоять при отказе организации от заключения трудового договора в случае, если получение образования в форме целевого обучения гражданином было направлено на трудоустройство в конкретную организацию, с которой и был заключен договор о целевом обучении. Однако, учитывая то, что такие договоры заключаются для последующего трудоустройства в те сектора экономики, где существует кадровый дефицит (медицина, образование, сельское хозяйство и т. д.) и на рынке труда этих секторов высокий кадровый спрос и, соответственно, невысокая конкуренция, думается, что такое ущемление интересов несущественно.

В случае, если организация отказывает гражданину в трудоустройстве, с ее стороны происходит инфракция – нарушение условий договора, поэтому ее интересы в связи с этим не должны учитываться. Остается удовлетворение интересов гражданина, которые могут выражаться, как было сказано ранее, в непосредственном трудоустройстве. В связи с этим может быть предложена система обмена кадрами, которая состоит в следующем: организация – сторона договора о целевом обучении, в случае невозможности исполнить обязательство в виде заключения трудового договора, «передает» это обязательство аналогичной организации для последующего заключения трудового договора последней на условиях, предусмотренных первоначальным договором о целевом обучении.

В этом случае, очевидно, будет происходить перемена лиц в обязательстве в виде перехода прав кредитора к другому лицу. Данные общественные отношения урегу-

лированы главой 24 Гражданского кодекса РФ и, соответственно, не могут противоречить ее императивным нормам. Статья 382 Гражданского кодекса РФ устанавливает, что «право (требование), принадлежащее на основании обязательства кредитору, может быть передано им другому лицу по сделке (уступка требования) или может перейти к другому лицу на основании закона» (пункт 1). Представляется, что более простым способом для достижения поставленной цели будет реализация модели обмена кадрами по договорной модели, т. е. через договор цессии (уступки прав требования). При этом в договоре о целевом обучении необходимо будет включить оговорку о возможной продаже требования о заключении трудового договора другому лицу, т. е. цессионную оговорку. Включение оговорки о возможной передаче права требования по трудоустройству исключит множество проблем, с которыми глава 24 Гражданского кодекса РФ связывает неполучение согласия должника на передачу долга.

Для максимального удовлетворения интересов гражданина и исключения их ущемлений организация, не выполнившая обязательства по трудоустройству, для передачи права требования должна подобрать такого контрагента, который мог бы предложить гражданину трудоустройство на первоначальных условиях: с той же трудовой функцией, заработной платой равной первоначальной или выше и т. д. При этом необходимо будет также учитывать место работы: цессионарий должен будет также предложить гражданину трудоустройство в том же регионе, что предлагал cedent.

В случае если производство цессии невозможно ввиду отсутствия потенциального цессионария, который сможет обеспечить трудоустройство на первоначальных для договора о целевом обучении условиях, организация должна будет нести материальную ответственность.

В связи с этим снова встает вопрос о целесообразности мер ответственности за отказ от исполнения договора о целевом обучении организацией в части заключения трудового договора, предусмотренных типовым договором. Представляется, что мера ответственности, предусмотренная пп. «г» п. 2 раздела II Типового договора о целевом обучении, устанавливающая обязанность выплатить компенсацию в двукратном размере расходов, связанных с предоставлением гражданину мер социальной поддержки, в случае неисполнения обязательств его по трудоустройству, необоснованна.

Как уже писалось ранее, предоставление мер социальной поддержки может носить условный отлагательный характер и, в определенных случаях, может не наступать вообще. В таком случае компенсация гражданину за отказ от исполнения договора может быть равна нулю, что, конечно, будет ущемлять интересы обучающегося. Поэтому в данном случае необходимо определение наиболее подходящих рыночных критериев для установления размера мер материальной ответственности.

По нашему мнению, наиболее эффективным критерием в этом случае может быть среднемесячная заработная плата отдельных категорий работников в определенном субъекте Российской Федерации, а в случае отсутствия таковой информации, среднемесячная заработная плата в субъекте Российской Федерации. Официальная информация о вели-

чине среднемесячной заработной платы содержится в официальных изданиях субъектов официального статистического учета или на официальном сайте Федеральной службы государственной статистики РФ www.gks.ru. В таком случае меры материальной ответственности организации за отказ от трудоустройства гражданина можно будет определять в двукратном размере среднемесячной заработной платы отдельных категорий работников в определенном субъекте Российской Федерации, а в случае отсутствия таковой информации – среднемесячной заработной платы в субъекте Российской Федерации.

Таким образом, односторонний отказ от исполнения договора о целевом обучении также возможен стороной-организацией. Односторонний отказ может ущемить интересы другой стороны договорного обязательства, полагавшейся на исполнение договора, поэтому при предоставлении права на отказ не должен нарушаться баланс прав и обязанностей сторон. Единственное ущемление интересов обучающегося может состоять при отказе организации от заключения трудового договора в случае, если получение образования в форме целевого обучения гражданином было направлено на трудоустройство в конкретную организацию, с которой и был заключен договор о целевом обучении.

В связи с этим эффективным механизмом может стать система обмена кадрами, которая состоит в следующем: организация – сторона договора о целевом обучении, в случае невозможности реализовать право на заключение трудового договора, «передает» по договору цессии (уступки прав требования) это право аналогичной организации для последующего заключения трудового договора последней на условиях, предусмотренных первоначальным договором о целевом обучении. Представляется, что подобное решение помимо защиты интереса гражданина в последующем трудоустройстве также оптимизирует HR-менеджмент государственных органов и организаций в части подготовки кадров.

1. Комментарий к Гражданскому кодексу Российской Федерации (части второй) / под ред. О. Н. Садикова. 4-е изд., испр. и доп. М.: ИНФРА-М, 2004. 454 с.

2. Гунько Е. В. Изменение судебной практики под влиянием правовых позиций Высшего Арбитражного Суда РФ по вопросу исчисления неустойки и процентов за неправомерное пользование чужими денежными средствами // Бюллетень нотариальной практики. 2010. № 3. С. 52.

3. Карпетов А. Г. Анализ некоторых вопросов заключения, исполнения и расторжения договоров в контексте реформы обязательственного права России // Вестник Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации. 2009. № 12. С. 52.

4. Гражданское право: в 4 т. / под ред. Е. А. Суханова. 3-е изд., перераб. и доп. М.: 2008. Т. 1. 720 с.

5. Кодекс Республики Беларусь Об Образовании 243-3 от 13.01.2011 // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь от 1 февраля 2011 года, №13, 2/1795.

6. Приказ и.о. министра образования и науки Республики Казахстан от 22 мая 2012 г. № 235 «Об утверждении Механизма целевой подготовки магистров и докторов PhD в базовых высших учебных заведениях». URL: http://www.edu.gov.kz/sites/default/files/is_yurist_-_prikaz_i.o._ministra_obrazovaniya_i_nauki_rk_ot_22.05.2012_no_235.pdf (дата обращения: 25.04.2015).

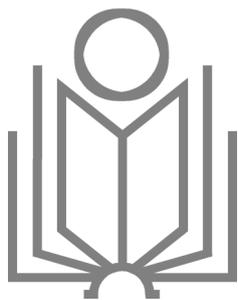
7. Познер Р. А. Экономический анализ права: в 2 т. М.; СПб.: Экономическая школа, 2004. Т. 1. 522 с.

8. Карпетов А. Г. Модели защиты гражданских прав: экономический взгляд // Вестник экономического правосудия Российской Федерации. 2014. № 11. С. 13.

9. Оболонкова Е. В. Односторонний отказ от исполнения обязательств: науч.-практ. исследование. М.: Волтерс Клувер, 2010. 144 с.

© Саримсоков Ф. В., 2015

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ



Батюшкина М. В.

Книга – жизнь: памяти профессора Валерия Михайловича Бельдяна

Ивахнова Л. А.

Факультету искусств – 55 лет: история и современность

М. В. Батюшкина

КНИГА – ЖИЗНЬ: ПАМЯТИ ПРОФЕССОРА ВАЛЕРИЯ МИХАЙЛОВИЧА БЕЛЬДИЯНА

В жизни ученого и писателя
главные биографические факты – книги,
важнейшие события – мысли...

В. О. Ключевский

10 декабря 2014 г. после тяжелой болезни ушел из жизни уникальный отечественный ученый-языковед, доктор педагогических наук, профессор Омского государственного педагогического университета Валерий Михайлович Бельдиян.

Валерий Михайлович принадлежал к числу людей, которые оказывают огромное влияние на окружающих своей деятельностью, учат думать, искать, любить язык и науку о языке. Ученый широкого научного диапазона, наделенный от природы необычайной любознательностью и умением доходить до самой сути исследуемого вопроса. Ученый, стойко и принципиально отстаивающий свое квалифицированное суждение о самых сложнейших и актуальнейших проблемах лингвистической науки, будь то проблемы философского осмысления лингвистических категорий, вопросы теоретического и прикладного языкознания, взаимосвязи языка, мышления и речи, различных разделов грамматики русского языка, фонологии и фонетики. Учитель с многогранными свойствами характера, принципиальностью и стойкостью, глубоким и тонким восприятием жизни. Памятен Валерий Михайлович и своими яркими и содержательными лекциями, своеобразными и неповторимыми беседами, сосредоточенностью на определенной научной мысли и личным обаянием.

Валерий Михайлович Бельдиян родился 25 октября 1939 г. в Ташкенте, в Узбекистане. Его детские и юношеские годы прошли в родном городе. Отец Валерия Михайловича, Михаил Михайлович, украинец, уроженец села Петровские хутора Кировоградской области (скончался в 1942 г.). Мать, Ольга Яковлевна (урожденная – Сажина), русская, уроженка села Гуселка Волгоградской области (скончалась в 1986 г.).

В 1957 г. Валерий Михайлович окончил с золотой медалью среднюю школу и поступил на факультет русской филологии Ташкентского государственного университета им. В. И. Ленина, который с отличием окончил в 1962 г.

С 1962 по 1965 г. Валерий Михайлович учился в аспирантуре Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова на кафедре структурной и прикладной лингвистики по специальности «машинный перевод».

По воспоминаниям В. М. Бельдияна, «это была великолепная школа. Да и кафедра структурной и прикладной лингвистики МГУ была элитной даже для Москвы. На ней работали знаменитые лингвисты В. А. Звегинцев (зав. кафедрой), П. С. Кузнецов, Ю. Рождественский (позднее), Л. В. Златоустова, З. М. Мурыгина, А. И. Кузнецова, психологи Н. И. Жинкин и А. Р. Лурия, физик Ю. М. Отряшенков, нейрофизиолог Е. Н. Винарская, математики А. Н. Колмогоров, Е. Н. Вентцель и А. М. Шиханович. Из недр этой кафедры вышли такие известные ученые, как А. Е. Кибрик, Ю. Городецкий, С. В. Кодзасов, О. Ф. Кривнова, В. М. Алпатов, С. Н. Небыкова, Н. И. Лепская, С. И. Гиндин и многие другие»¹.

В период обучения в аспирантуре Валерий Михайлович много и напряженно работал: изучал литературу не только по теоретическим проблемам лингвистики и экспериментальной фонетике, но и математике, физике, нейрофизиологии, психологии, философии, логике, программированному обучению. Гуманитарной программы самообразования ему было мало. Он посещал методологический семинар Г. П. Щедровицкого в Институте психологии. Ходил на конференции, защиты диссертаций, посещал лекции П. С. Кузнецова (введение в языкознание, история языка, фонетика, современный русский язык), Ю. М. Отряшенкова (теория акустического сигнала), Н. И. Жинкина (психология), А. М. Шихановича (дискретная математика), А. Н. Колмогорова (конструктивная математика), Б. А. Успенского (лингвистическая типология), В. К. Журавлева (диахроническая лингвистика), Б. В. Сухотина (оптимизация лингвистических моделей). Все это интересовало его в одинаковой мере. Отметим, что такой подход к накоплению знаний Валерий Михайлович пронес через всю жизнь. На письменном сто-

¹ Бельдиян В. М. Минувшее ... : воспоминания о Петре Саввиче Кузнецове // Свет памяти: сб. науч. ст. и библиографических материалов памяти выдающегося отечественного языковеда профессора Московского государственного университета Петра Саввича Кузнецова (1899–1968 гг.) / под ред. д-ра пед. наук, проф. В. М. Бельдияна. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. С. 64.

ле Валерия Михайловича всегда лежало несколько работ, которые ему предстояло изучить.

Научным руководителем Валерия Михайловича был один из основателей Московской фонологической школы доктор филологических наук, профессор Петр Саввич Кузнецов. По воспоминаниям В. М. Бельдяна, «профессор П. С. Кузнецов был одним из крупнейших в те годы специалистов в области общего языкознания, фонологии, истории языка, истории лингвистических учений, структурной и математической лингвистики, диалектологии, социологии и психологии языка, методики, автоматического (машинного) перевода и экспериментальной фонетики»². П. С. Кузнецовым была выдвинута и обоснована концепция языка как комбинационной системы; изложена теория рекурсивной («возвратной») последовательности построения системы языка; раскрыта роль эквивалентных процессов и нейтрализации (совпадения звучаний) в установлении состава фонологических единиц и их дифференциальных признаков; реконструированы звуковые чередования, акцентология (система ударений), словообразовательные и словоизменительные парадигмы в праславянском языке; обоснована возможность существования праязыка с одной гласной (при наличии нейтрализации гласной и согласных); выдвинуто положение о суперсегментной природе словесного ударения; предложена гипотеза о происхождении аканья в результате взаимодействия языков.

В 1969 г. в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова В. М. Бельдян под руководством профессора П. С. Кузнецова защитил кандидатскую диссертацию по филологическим наукам на тему «Звуковая система современного русского языка и вопросы нейтрализации фонем» (специальность 10.02.01 – русский язык). Оппонентами по диссертации выступили крупнейшие специалисты в области лингвистики Юрий Сергеевич Степанов и Виктор Алексеевич Виноградов, а внешним рецензентом – Михаил Викторович Панов.

Трудовую деятельность Валерий Михайлович начал в 1966 г. в Узбекском научно-исследовательском институте педагогических наук, сначала в должности научного сотрудника сектора методики русского языка и литературы в узбекской школе, а затем – заведующего сектором технических средств обучения и программированного обучения. В Узбекском научно-исследовательском институте педагогических наук Валерий Михайлович проработал до 1972 г.

С 1972 по 1993 г. Валерий Михайлович работал в Узбекском республиканском педагогическом институте русского языка и литературы (с 1990 г. – Узбекский государственный университет мировых языков), где за короткий период прошел путь от доцента кафедры русского языка до проректора по научной работе.

В этот период в сферу его научных интересов входят не только звуковая система современного русского языка и вопрос об установлении дифференциальных признаков русских фонем, но и сопоставление гласных и согласных русского и узбекского языков, видов артикуляционных движений в произношении сочетаний согласных в русском и узбекском языках, установление фонем и их разновидностей

² Бельдян В. М. Петр Саввич Кузнецов // Свет памяти... С. 53–55.

тей в казахском языке. Хорошее знание русского, узбекского и казахского языков позволило Валерию Михайловичу использовать в своих исследованиях разнообразный конкретный материал.

Значительное внимание Валерий Михайлович уделяет научно-методическим проблемам обучения русскому языку, поиску эффективных методов и средств обучения, путей повышения качества учебного процесса. В научно-методическом аспекте Валерий Михайлович рассматривает вопросы обучения фонетике современного русского языка студентов национальных групп, вопросы лингводидактики и ее требования к построению упражнений, дидактические (проблемные) и предметные задачи в обучении русскому языку в русской и национальной школах, аспекты и проблемы языка и мышления. Валерий Михайлович выступает в качестве соавтора программы средней общеобразовательной школы с узбекским языком обучения и словаря-минимума по русскому языку для 2–8 классов узбекской школы.

В 1989 г. В. М. Бельдян успешно защитил докторскую диссертацию по педагогическим наукам в Академии педагогических наук СССР, НИИ преподавания русского языка и национальной школы на тему «Научные основы обучения русской фонетике студентов национальных групп педагогических вузов» (специальность 13.00.02 – теория и методика преподавания русского языка).

В 1991 г. В. М. Бельдяну была присуждено ученое звание профессора по кафедре русского языкознания.

С 1993 по 1995 г. Валерий Михайлович работал в Алматинском государственном университете имени Абая, где заведовал кафедрой русского языка как иностранного.

С сентября 1995 г. профессор В. М. Бельдян живет в Омске и преподает в Омском государственном педагогическом университете, Омском государственном университете путей сообщения, Омском танковом инженерном институте, в Тарском филиале Омского государственного педагогического университета, в Куйбышевском филиале Новосибирского государственного педагогического университета, а также других высших учебных заведениях.

Главным направлением в его работе становится научная и преподавательская деятельность. Валерий Михайлович подготавливает и читает оригинальные курсы лекций по дисциплинам: «История русского литературного языка», «Методика обучения русскому языку», «Фонетика современного русского литературного языка», «Лексикология современного русского литературного языка», «Введение в языкознание», а также спецкурсы: «Основы дидактолингвистики», «Основы психолингвистики», «Теория русской орфографии», «История фонологических учений», «Теория текста и методика работы над текстами». Лекции ученого и педагога привлекают слушателей не только глубиной, ясностью и логичностью изложения материала, но и новаторством в постановке ряда вопросов, практической направленностью.

На протяжении многих лет профессор В. М. Бельдян являлся руководителем и рецензентом дипломных работ студентов, участвовал в работе государственной аттестационной комиссии, в приеме экзаменов в аспирантуру и кандидатских экзаменов. С 1997 по 2001 г. выполнял обязанности председателя специализированного совета по защите кандидатских диссертаций.

дидатских диссертаций в Омском государственном педагогическом университете по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (русский язык).

В качестве научного руководителя и консультанта, рецензента и оппонента профессор В. М. Бельдиян участвовал в подготовке кандидатских и докторских диссертаций по различным аспектам лингвистики и методики преподавания русского языка.

Многие из учеников профессора В. М. Бельдияна подготовили в русле его научных идей и успешно защитили кандидатские диссертации, в том числе:

Т. Д. Исабаева на тему «Методика работы над текстом на базе освоения метонимических отношений русской лексики (в практическом курсе русского языка на 1–2 курсах казахских отделений языковых факультетов университетов)» (1999 г.);

О. Г. Кузнецова на тему «Изучение исторических написаний в практическом курсе русского языка в педагогическом вузе» (2000 г.);

С. А. Парфенова на тему «Методика работы над текстами (на основе изучения отношений внешней метонимии, гипонимии, гетеронимии) в практическом курсе русского языка в педагогическом вузе» (2000 г.);

В. В. Гаврилов на тему «Обучение фразеологии на уроках русского языка в 6 классе средней школы на основе освоения фразеологически связанных (символических) значений» (2001 г.);

Е. В. Цупикова на тему «Методика преподавания лексикологии (системных отношений) в курсе современного русского литературного языка на филологических факультетах педагогических университетов» (2002 г.);

А. А. Сейткужина на тему «Обучение русской фразеологии в 6–8 классах национальной школы: на основе значений опорных компонентов фразеологических единиц» (2005 г.);

Ю. В. Домашова на тему «Лингвокультуроведческий аспект изучения курса истории русского литературного языка на филологических факультетах университетов» (2006 г.);

Е. В. Федяева на тему «Развитие речи и обучение риторике учащихся 4 класса общеобразовательной школы: на основе формирования внутренней речи» (2006 г.);

М. В. Батюшкина на тему «Обучение русскому словесному ударению учащихся V–VII классов общеобразовательной школы (на основе освоения фонетических параметров и фонологических свойств)» (2008 г.);

С. Н. Рахимова на тему «Методическая концепция построения курса риторики в старших классах общеобразовательной школы» (2008 г.).

При всем тематическом разнообразии данные диссертационные исследования объединены общими идеями профессора В. М. Бельдияна, единой методологической направленностью.

С середины 1990-х гг. профессор В. М. Бельдиян плодотворно работает в различных областях лингвистической науки. Им изданы глубокие и интересные статьи по фонологии и фонетике, графемике и орфографии, теории русского правописания, фразеологии, проблемам когнитивной лингвистики, теории речемыслительного процесса, внутренней

речи, проблемам использования текстов для развития внутренней и внешней речи, семантическим проблемам языка и текста, понятийной структуре развития речи и риторики.

Высокую оценку языковедов, преподавателей и студентов получили учебники В. М. Бельдияна: «Русский язык и культура речи» (2007 г.) – в соавт. с Е. В. Федяевой, «Введение в языковедение» (2007 г.) – в соавт. с М. В. Батюшкиной, «Основы дидактолингвистики» (2007 г.); «Русское правописание» (2008 г.); «Введение в переводоведение» (2009 г.) – в соавт. с Е. В. Деминой; «Языкознание» (2010 г.) – в соавт. с С. С. Хромовым.

Во многих работах Валерия Михайловича высказаны мысли, которые иначе как научными открытиями не назовешь.

Профессор В. М. Бельдиян внес весомый вклад в развитие фонологической теории артикуляционной базы языка, фонологического истолкования позиционного признака обусловленности, описание разновидностей фонем и их дифференциальных признаков на позиционной основе. При этом в области фонетики и фонологии профессор В. М. Бельдиян всегда оставался верен теории Московской фонологической школы (МФШ) и своему учителю – Петру Саввичу Кузнецову. Опираясь на теорию МФШ, профессор В. М. Бельдиян описал алгоритм установления точного состава фонем в русском языке, звуковой строй узбекского и казахского языков. По мнению профессора В. М. Бельдияна, для создания алгоритма выведения состава фонем необходимо осознание того, что конечным набором звуковых единиц в таком алгоритме служат не фонемы, а звуки языка; процедуру установления состава звуков языка через классы фонем следует строить как процедуру установления инвариантов. Процедура установления состава фонем и звуков языка равнозначна процедуре разбиения множества на классы, а получение точного и определенного состава звуковых единиц возможно только в том случае, если эта процедура будет удовлетворять свойствам эквивалентности.

Профессором В. М. Бельдияном описаны основы когнитивно-коммуникативной системы обучения языку, теория дидактической и предметной задач, лингводидактические требования к построению системы упражнений, принцип двойного кодирования в русской графемике и орфографии, основы теории соотношения информации и знания, методика обучения текстообразованию на основе формирования внутренней речи, денотативно-предикативного анализа, информативной и когнитивной структур текста.

Профессор В. М. Бельдиян выдвинул и доказал гипотезу о речемыслительном процессе как основе лингвистики и методики речи. Описал изафетные конструкции в русском языке, охарактеризовал лексические отношения с точки зрения внутренней и внешней речи, а также символические значения фразеологизмов, смысловую многоплановость и языковую символику художественного текста. На новом концептуальном уровне профессор В. М. Бельдиян разработал концепцию частей речи в русском языке.

Являясь авторитетным специалистом в области лингвистики, профессор Валерий Михайлович Бельдиян неоднократно блистательно выступал в качестве эксперта в судебных процессах по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц.

В последние годы жизни внимание профессора В. М. Бельдяна было сосредоточено на реконструкции первоначальной композиции одного из самых известных памятников древнерусской письменности «Слова о полку Игореве». Следует отметить, что данная тема была одной из главных в научных поисках Валерия Михайловича и к данной теме он обращался неоднократно: первоначально в связи с описанием частиц древнерусского языка и установлением их функций в синтаксисе «Слова о полку Игореве» (1962 г.), затем в связи с переводом зачина «Слова о полку Игореве», определением композиции и синтаксического строя памятника (1977, 1996, 2003 г.). Научное видение,

сосредоточение на ключевой идее «Слова», анализ основ его лиро-эпического строя и символического смысла позволили профессору В. М. Бельдяну сформировать представление и выдвинуть свою, отличную от общепризнанной, гипотезу о названии и первоначальной композиции «Слова о полку Игореве».

Вся жизнь Валерия Михайловича Бельдяна была образцом служения научной идее, постоянного научного поиска и верности своему научному долгу. Наука была состоянием его души, главным смыслом всей его жизни.

© Батюшкина М. В., 2015

Л. А. Ивахнова

ФАКУЛЬТЕТУ ИСКУССТВ – 55 ЛЕТ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Факультету искусств исполнилось 55 лет со дня основания. За это время сменилось несколько поколений профессоров, доцентов, художников-педагогов, которые стояли у истоков формирования Омской высшей художественно-педагогической школы. За этот период факультетом была подготовлена целая армия учителей изобразительного искусства для системы дополнительного художественного образования, основного общего образования, начального образования, которая способствовала созданию системы художественно-эстетического воспитания подрастающего поколения.

История становления и развития факультета связана с именами выдающихся деятелей культуры и искусства: народного художника РСФСР, член-корреспондента Академии художеств СССР, профессора А. Н. Либерова, ректора ОГПИ им. А. М. Горького И. П. Меленкова; в 1970–1980-е гг. с именами заслуженного деятеля искусств РСФСР, профессора С. К. Белова; заслуженного работника культуры РСФСР, доцента Г. А. Штабнова и других преподавателей факультета. Много труда и сил в развитие факультета вложено деканами факультета и зав. кафедрами в период становления художественно-графического факультета: Г. П. Кучуком, В. М. Стариковым, Ю. А. Готовым, В. В. Козловым, А. А. Шакеновым, Г. Е. Мининым, М. И. Разумовым и др.

Поступательное развитие факультета в 1990-х гг. связано с приходом молодых художников, которые внесли свой вклад в развитие художественного образования и подготовку кадров высшей художественно-педагогической квалификации. Это М. И. Разумов, А. А. Шакенов, В. С. Воробьев, кроме того, были приглашены на преподавательскую работу художники, члены Союза художников России А. А. Чермошенцев, В. И. Маслов, Г. П. Кичигин и др. Все они получили звание профессоров, внесли значительный вклад в развитие факультета, стали заслуженными художниками РФ, активными деятелями сферы искусства.

В середине 1990-х гг. на факультет были приглашены ученые, художники-педагоги, среди которых доктора педагогических наук, профессора Л. Г. Медведев, К. Ж. Амиргзин, Л. А. Ивахнова, кандидат педагогических наук, доцент

И. В. Солодухин, что способствовало развитию научного направления на факультете. Была открыта аспирантура по специальности 13.00.02-Теория и методика обучения и воспитания (изобразительному искусству), был создан второй в РФ специализированный совет по защите кандидатских диссертаций по данной специальности. В этой связи многие преподаватели факультета и других регионов России получили возможность защитить кандидатские диссертации. Это повысило научную значимость факультета среди педагогических вузов РФ.

Накопившийся методический опыт и высокий профессиональный уровень педагогического состава, а также потребности региона в специалистах позволили факультету искусств Омского государственного педагогического университета в 2000 г. лицензировать и непедагогические художественные специальности, такие как «художник-дизайнер», «художник декоративно-прикладного искусства и народных промыслов», в 2003 г. «художник монументально-декоративного искусства». Объединение на одном факультете педагогического и художественного направления создало новые возможности для развития системы эстетического воспитания и непрерывного художественного образования региона.

В этой связи открываются новые кафедры, создаются специализированные мастерские, для которых закупается современное оборудование, компьютеры. Кафедру изобразительного искусства и методики его преподавания возглавила профессор Л. А. Ивахнова, кафедру дизайна – доцент В. И. Костенко, кафедру монументально-декоративного искусства – доцент Е. Д. Дорохов, кафедру декоративно-прикладного искусства – доцент А. И. Сухарев. Интеграция педагогического и художественного направления в подготовке специалистов, а также широкий спектр художественных специальностей, массив творческих результатов и объем учебной работы позволил в 1997 г. факультету стать самостоятельной единицей – Институтом искусств в структуре педагогического университета.

Сегодня факультет искусств ОмГПУ является не только центром научно-педагогической и творческой подготовки

педагогических кадров, но и оказывает влияние на художественную жизнь города и региона, является активным участником в развитии системы непрерывного художественного образования детей и взрослых.

Система непрерывного художественного образования Сибири является частью уникальной системы художественного образования России. Анализ тенденций развития института искусств свидетельствует о том, что у него есть все показатели регионального центра эстетического воспитания и художественного образования. Художественное образование сопровождает человека в течение всей его жизни. Понятие непрерывного образования рассматривается как пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Многие выпускники художественно-графического факультета (это название существовало до 1997 г.) стали заслуженными учителями школ, учеными, преподавателями колледжей, лицеев, художественных школ, вузов, успешными и востребованными художниками, что является несомненным достижением факультета искусств и педагогического университета в Омске.

В настоящее время на факультете осуществляется многоуровневая подготовка: бакалавриат, магистратура, аспирантура. На уровне бакалавриата осуществляется подготовка бакалавров художественного образования, дизайна, декоративно-прикладного искусства и народных промыслов, музыкального образования, а также специалистов монументально-декоративного искусства. Магистерская подготовка осуществляется по программам: «Художественное образование», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», «Музыкально-компьютерные технологии».

Научная составляющая на факультете представлена подготовкой и проведением ежегодной студенческой научно-практической конференции «Современные проблемы художественного образования», руководством и рецензированием выпускных квалификационных работ, магистерских и кандидатских диссертаций. Преподаватели факультета принимают участие в выставках различного уровня, в работе жюри конкурса «Лучший преподаватель детской школы искусств», в НОУ «Поиск», в работе научно-практических конференций международных, всероссийских, региональных и др.

Факультет сегодня по многим показателям признан одним из лучших художественных факультетов педагогических вузов России. На факультете функционирует система непрерывного художественного образования: довузовский уровень представлен Малой художественной академией; вузовский уровень включает обучение на бакалавриате и в магистратуре, послевузовский представлен обучени-

ем в аспирантуре и возможностью осуществлять научное исследование в качестве соискателя и защитить диссертацию в диссертационном совете.

В настоящее время факультет представлен несколькими структурными подразделениями. Возглавляет факультет искусств декан доктор педагогических наук профессор, академик РОА, заслуженный деятель культуры Леонид Георгиевич Медведев. Заместители декана по очной форме обучения кандидат педагогических наук, доцент Андрей Иванович Сухарев, по заочной и очно-заочной форме обучения кандидат педагогических наук доцент Наталья Петровна Головачева. По основным направлениям подготовки обучающихся созданы кафедры, которые возглавляют:

– кафедру изобразительного искусства и методики его преподавания – отличник образования Республики Казахстан, доктор педагогических наук профессор Любовь Александровна Ивахнова;

– кафедру дизайнера – профессор Сергей Николаевич Краморов;

– кафедру академической живописи и рисунка – кандидат педагогических наук доцент Евгения Валерьевна Скрипникова;

– кафедру теории и методики музыкально эстетического воспитания – кандидат педагогических наук доцент Павел Зигфридович Феттер;

– кафедру монументального и декоративного искусства – доцент Павел Георгиевич Минин.

Факультет искусств и кафедра изобразительного искусства и методики его преподавания в своей деятельности реализуют принципы художественного образования и эстетического воспитания. Деятельность института искусств выходит за рамки, отведенные государственным стандартом. Преподавательский состав факультета и кафедры следует тенденциям развития российского образования, ведет постоянное обновление и модернизацию учебных программ, находит эффективные формы работы со студентами, повышает уровень научно-исследовательской деятельности студентов, аспирантов и преподавателей. Преподаватели кафедры изобразительного искусства и методики преподавания занимаются методической и научной работой, участвуют в эстетическом воспитании и художественном образовании не только студентов факультета, но и учащихся других учебных учреждений.

Диссертационный совет Д 212.177.06 осуществляет подготовку научных кадров для всех уровней непрерывного художественного образования. Рассматривает и решает проблемы художественного образования и эстетического воспитания Сибирского региона.

© Ивахнова Л. А., 2015

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Акифи Олеся Игоревна, Белгородский технологический университет им. В. Г. Шухова, кандидат филологических наук, доцент, olesiavinogradova@rambler.ru

Астафьева Ирина Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент, irina.astafieva@mail.ru

Бабикова Татьяна Васильевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат искусствоведения, доцент, babikova-t@yandex.ru

Баженов Анатолий Александрович, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, paint@omgpru.ru

Баймуханов Геймран Султанович, Омский государственный педагогический университет, профессор кафедры академической живописи и рисунка, paint@omgpru.ru

Батюшкина Марина Владимировна, Законодательное собрание Омской области, старший консультант отдела лингвистической экспертизы и систематизации законодательства правового управления, кандидат педагогических наук, soulangeana@mail.ru

Глотова Елена Анатольевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат филологических наук, доцент, elena_glotova_62@mail.ru

Головачева Наталья Петровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, 26gala.natali@mail.ru

Дьякова Татьяна Алексеевна, Луганская государственная академия культуры и искусств им. М. Л. Матусовского, кандидат филологических наук, доцент, diako122@rambler.ru

Жилин Владимир Ильич, Омский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова», доктор философских наук, доцент, ZhilinVI@yandex.ru

Ивахнова Любовь Александровна, Омский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, ivahnova50@mail.ru

Ковалевский Артем Александрович, Омский государственный педагогический университет, аспирант. lilsmith@mail.ru

Ковтун Вероника Владиленовна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель, veronika.kovtun@mail.ru

Костикова Светлана Геннадьевна, Омский государственный педагогический университет, старший преподаватель, svetik-kostikova@mail.ru

Кузьмина Ксения Николаевна, Омский государственный педагогический университет, магистрант, rlingv@mail.ru

Кучерова Алина Васильевна, Омский колледж отраслевых технологий, преподаватель, izo@omgpru.ru

Ланщикова Галина Александровна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, galalan8@gmail.com

Лыкова Елена Сергеевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, dekanat.izo@mail.ru

Надозирная Татьяна Владимировна, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина (Украина), кандидат филологических наук, доцент, tanya1799@ua.ru

Никитина Ирина Витальевна, Национальный музей героической обороны и освобождения Севастополя, кандидат исторических наук, IrinaNikita@yandex.ru

Ополев Павел Валерьевич, Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (Омск), кандидат философских наук, доцент, pvo-sinergetica@rambler.ru

Позднякова Татьяна Юрьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, ptyu@mail.ru

Пронина Наталья Константиновна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, paint@omgpru.ru

Савлучинская Наталья Владимировна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, savluc@mail.ru

Саляева Татьяна Владимировна, Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент, salyeva@yandex.ru

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Саримсоков Фаррух Вохиджонович, Исследовательский центр частного права им. С. С. Алексеева при Президенте РФ (Москва), магистрант. sarimsokovfv@outlook.com

Скрипникова Евгения Валерьевна, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, paint@omgru.ru

Соколов Максим Владимирович, Новосибирский государственный педагогический университет, доктор педагогических наук, профессор, maxma63@mail.ru

Соколова Марина Станиславовна, Новосибирский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, профессор, maxma63@mail.ru

Сухарев Андрей Иванович, Омский государственный педагогический университет, кандидат педагогических наук, доцент, aist-09@mail.ru

Токмурзаев Бакыт Салманович, Омский государственный педагогический университет, аспирант. history-law@omgru.ru

Хворостов Дмитрий Анатольевич, Орловский государственный университет, доктор педагогических наук, доцент, aqua_storm@mail.ru

Чебаева Елена Николаевна, Детская художественная школа № 1 им. Саниных (Омск), преподаватель, elena-chebaeva@yandex.ru

Чуркин Михаил Константинович, Омский государственный педагогический университет, доктор исторических наук, профессор, proffchurkin@yandex.ru

Яковенко Людмила Николаевна, Курская государственная сельскохозяйственная академия им. проф. И. И. Иванова, соискатель, yakovenko66@yandex.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакционно-издательский совет ОмГПУ объявляет о наборе статей в очередной номер журнала «Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования».

Для публикации в журнале принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем современных гуманитарных наук: исторических, филологических, философских, культурологических, педагогических и психологических.

Помимо статей, могут быть опубликованы аналитические обзоры, рецензии, материалы научных дискуссий и т.п. Также редакционная коллегия будет благодарна за материалы для рубрики «Страницы памяти», посвященной ученым-гуманитариям, которые прославили университет.

Статьи, оформленные в соответствии с требованиями, необходимо **до 15 января 2015 года** выслать по электронному адресу: vestnik.omgpu@yandex.ru, в строке «Тема» указать «Заявка на публикацию».

Журнал является **рецензируемым**, редакционная коллегия оставляет за собой право вернуть присланные материалы на доработку или отказать в публикации.

Журнал имеет международный индекс периодического издания – ISSN 2309-9380 – и включен в систему РИНЦ.

Архив номеров доступен на сайте ОмГПУ (<http://omgpu.ru/science/vestnik/index.htm>); размещение материалов в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (<http://elibrary.ru>) осуществляется с соблюдением правил портала. Предоставление рукописи означает согласие автора на размещение статьи в указанных интернет-источниках.

Публикация **бесплатная**, иногородним авторам журнал будет выслан наложенным платежом.

Требования к публикации

1. Рекомендуемый объем статьи – 6–8 страниц. Основной текст: шрифт **Times New Roman**, **кегель 14**, **интервал одинарный**, поля по 2 см с каждой стороны, абзацный отступ 1 см, выравнивание по ширине.

2. Ссылки на литературу оформляются следующим образом: [1, с. 238], где первая цифра – номер источника в библиографическом списке. **Библиографические примечания** оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5–2008: шрифт **Times New Roman**, **кегель 12**, **интервал одинарный**; источники размещаются в **порядке ссылок по тексту**; наличие библиографического перечня **обязательно**.

Требования ГОСТ Р 7.0.5–2008 см.: <http://protect.gost.ru/v.aspx?control=8&baseC=-1&page=0&month=-1&year=-1&search=&RegNum=1&DocOnPageCount=15&id=165614&pageK=466BEF73-A91A-4347-AD85-14FA584A6CCC>.

3. Каждая статья должна быть снабжена:

– индексом УДК (см., например: <http://udc.biblio.uspu.ru>); для проверки можно воспользоваться автоматической расшифровкой индекса на: <http://scs.viniti.ru/udc/Default.aspx>);

– переводом названия и имени автора на английский язык;

– аннотацией на русском и английском языках (около 100 слов; **Times New Roman**, **кегель 12**, **интервал одинарный**);

– ключевыми словами (5–8) на русском и английском языках (**Times New Roman**, **кегель 12**, **интервал одинарный**).

4. К статьям аспирантов должна быть приложена рецензия научного руководителя с указанием актуальности и научной новизны проводимого исследования.

5. Статьи магистрантов (единственный автор – магистрант) принимаются на конкурсной основе (не более 5 статей в одном номере) и размещаются в особом разделе «Слово молодым». Объем предоставляемых материалов – 4–5 страниц. К статьям должна быть приложена рекомендация научного руководителя; сведения о руководителе указываются в постраничной сноске.

6. **Редакция оставляет за собой право на сокращение и редактирование статей.**

Примечание: В описании источника **обязательно** должно быть указано издательство; общее количество страниц, если следует ссылка на книгу, или указание на интервал страниц статьи, размещенной в сборнике.

Сведения об авторе (авторах)
(в присланном файле размещаются после текста статьи)

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Наименование организации – места работы, учебы (для магистрантов, аспирантов)	
Структурное подразделение, должность	
Ученая степень, ученое звание	
Сведения о научном руководителе (для магистрантов): Ф.И.О., ученая степень, ученое звание, место работы, должность	
Контактный телефон, E-mail	
Почтовый адрес	
Согласие на размещение электронной версии статьи на сайте ОмГПУ и в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (наличие ответа «согласен/согласна» – обязательное условие публикации)	

ВЕСТНИК
ОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Научный журнал

2015. № 4 (8)



Редактор *Г. Н. Орлов*
Технический редактор *Е. А. Балова*

Подписано в печать 18.11.2015. Формат 60×84/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Печ. л. 17,0. Уч.-изд. л. 20,4
Тираж 100 экз. Заказ Б-69

Издательство ОмГПУ.
Отпечатано в типографии ОмГПУ,
Омск, наб. Тухачевского, 14, тел./факс: (3812) 23-57-93