

использованы при разработке содержания и процесса профессиональной ориентации и профессионального самоопределения абитуриентов, студентов и слушателей учреждений повышения квалификации;

– разработаны способы изменения профессиональной позиции художника-педагога, которые позволяют изменить качество содержания и процесса художественно-педагогического образования;

– разработан учебно-методический комплекс образовательной программы бакалавриата художественного и художественно-педагогического профиля, построенный на современном знании о профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шайдуллина А. Р.** Интеграция образования и производства: современное состояние и перспективы: моногр. – Казань : Фэн АН РТ, 2008. – 164 с.
2. **Степанов П. А.** Развитие профессионального образования в регионе на основе преемственности уровней образования : моногр. – М. : Образование и Информатика. – 2008. – 244 с.
3. **Шалыпин О. В.** Инновационные модели обучения академической живописи на художественных факультетах в педагогических вузах // Философия образования. – 2009. – № 3 (28). – С. 114–121.

УДК 008 + 793 + 13

ФАКТОРЫ ДИНАМИКИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО- КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Т. А. Филановская (Владимир)

В статье рассматриваются факторы динамики хореографического образования в контексте художественной культуры. Определена совокупность внешних факторов, детерминирующих смену форм и моделей образования: характер общественных и экономических отношений, реформы государства в области образования, роль художественной культуры в обществе, культурная политика, философско-мировоззренческие идеи, межкультурные взаимодействия, развитие танцевального искусства. Названы факторы саморазвития, автономности хореографического образования. Автор приходит к выводу, что в определенные культурно-исторические периоды России ведущими основаниями динамики хореографического образования будут разные группы факторов, разные варианты их связей.

Ключевые слова: *социокультурная динамика, внешние и внутренние факторы, модели хореографического образования, автономность образования.*

Филановская Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного образования факультета искусств и художественного образования Владимирского государственного гуманитарного университета. 600022, г. Владимир, ул. Василисина, д. 17, к. 40.
E-mail: filanovskaya@rambler.ru

THE FACTORS OF THE DYNAMICS OF CHOREOGRAPHIC
EDUCATION IN THE CONTEXT OF CULTUROLOGICAL-HISTORICAL
RESEARCH

T. A. *Filanovskaya* (Vladimir)

The article considers the factors of the dynamics of choreographic education in the context of artistic culture. A set of external factors is outlined which determine the change of educational forms and models, the character of public and economic relations, the state reforms in the field of education, the role of artistic culture in the society, the philosophical and world outlook ideas, the cultural politics, the intercultural interactions, the development of the art of dancing. The factors of self-development and the autonomy of choreographic education are listed. The author makes a conclusion that during certain culture-historical Russian periods the leading bases of the dynamics of choreographic education are quite different groups of factors and different variants of their connections.

Key words: *social and cultural dynamics, external and internal factors, models of choreographic education, autonomy of education.*

В последние десятилетия XX в. возникло и активно, плодотворно развивается новое направление научного знания – культурология образования. Его концептуальные основы складываются на междисциплинарных пересечениях таких отраслей наук, как философия и социология образования, культурная и педагогическая антропология, общая и историческая культурология и педагогика, что дает возможность комплексно и целостно рассматривать проблемы образования, в том числе и художественного. Современные ученые-культурологи – Н. Б. Крылова, Е. Я. Александрова, И. Е. Видт, Э. В. Загвязинская и другие – разрабатывают широкий круг культурологических проблем образования, прежде всего связанных с общеобразовательной школой: это определение концепций культурологического подхода в образовании, обоснование культурной парадигмы как совокупности идей о целях, содержании, формах, методах образования в контексте культуры, теоретические основания технологий создания культурной педагогической и культурно-образовательной среды, культурных практик.

Новое научное направление, культурологию образования, Н. Б. Крылова определяет как сферу знания, объясняющую и дающую понимание качественных и ценностных характеристик сферы образования, а также как методологию «проектирования культурных параметров образовательных процессов и систем, содействующих культурному развитию и саморазвитию ребенка и обеспечивающих их». По мнению Н. Б. Крыловой, культурология образования – «система идей, представлений, понятий, частных методик, характеризующих и объясняющих культурные факторы и механизмы, содержание и формы образования, его особенности как многопланового культурного феномена, то есть сложной совокупности культурных систем, процессов, деятельностей и сред» [1, с. 68]. Культурологический подход к образованию в его практическом преломлении раскрывался еще

в работах Г. Э. Лессинга («Воспитание человеческого рода»), Ф. Шиллера («Что такое всемирная история и с какой целью изучают ее»), И. Г. Гердера («Идея о философии истории человечества»), К. Шмидт («Очерк систем воспитания в связи с всеобщей историей культуры»), С. И. Гессена («Основы педагогики: Введение в прикладную философию») (см. : [1]).

В начале XX в., определяя сложную взаимосвязь образования и культуры, Гессен писал: «Жизнь определяет образование, и обратно – образование воздействует на жизнь» [2, с. 35]. Далее ученый отмечал: «Между образованием и культурой имеется точное соответствие... Проблемы образования есть проблемы культуры» [2, с. 38]. Действительно, культура и образование сложно детерминируют друг друга: какова культура, таково и образование, каково образование, такова и культура.

Методологически осмысливая практико-ориентированные теории и конкретные технологии образования, культурология с позиций системного подхода позволяет рассматривать художественное образование как элемент в системе художественной культуры, а значит, выявлять тенденции социокультурных взаимодействий образования и других элементов системы, таких как искусство, социокультурные институты, любительское исполнительство, художественная критика, культурная политика. Культурология образования рассматривает факторы и механизмы, определяющие социокультурную динамику художественного образования, смену форм и образовательных моделей, осмысляя эти процессы во взаимобусловленности внешних и внутренних факторов развития.

Прежде чем определить группу факторов, детерминирующих динамику хореографического образования в тот или иной историко-культурный период развития России, дадим сущностную характеристику ему как социокультурному феномену.

Специфика хореографического образования как одного из направлений художественного заключается в том, что педагогический процесс обязательно сопряжен не только с образовательной деятельностью, но и с художественно-исполнительской либо в учебном художественно-творческом коллективе, либо в профессиональной труппе. Хореографическое образование – это особый тип социокультурной практики, интегрирующий в себе специфику образовательной и художественно-творческой деятельности, поэтому оно одновременно определяется контекстом образовательных новаций и традиций, с одной стороны, и процессами изменений в художественно-творческой среде – с другой. Навыки профессионального исполнительского мастерства являются не только целью, но и средством, формой практико-ориентированного художественно-педагогического процесса. Это помогает верифицировать значимость тех факторов, которые в первую очередь способствуют динамике развития хореографического образования в России.

Особым свойством хореографического образования является его культуросообразность, культуроемкость по содержанию, продуктивность, практическая ориентированность на результат сценической деятельности, мультикультурность, межкультурность с точки зрения генезиса и функционирования в пространственно-временном поле.

Исходя из специфики художественно-творческой сферы, образование ориентировано на индивидуально-штучное формирование творческой личности с развитым художественно-эстетическим сознанием и опытом. Развитие индивидуального начала в хореографическом образовании детерминировано спецификой танцевального исполнительства: с одной стороны, неповторимая индивидуальная манера призвана создавать новые акценты в интерпретации знакомого художественного образа, с другой – массовое синхронное исполнение танца требует некоторой унификации и единства стиля исполнительской школы.

Танцовщицы и танцовщики создают искусство красоты, изящества, грации и выразительности человеческого тела, поэтому специфическим инструментом профессии является выразительное тело, которое требует постоянного усовершенствования физических данных: выворотности, шага, подъема, гибкости и прыжка; развитие психомоторики включает в себя координацию, апломб, музыкальность, чувство ритма. Однако развитие тела как инструмента профессии, формирование высокого технического мастерства невозможно без духовно-эмоционального, интеллектуального, художественно-эстетического развития личности исполнителя, балетмейстера, педагога искусства. В связи с этим важнейшим компонентом хореографического образования является формирование определенной картины мира, включающей художественно-эстетическое освоение мира и себя в мире искусства и в сообществе людей.

Закрытость хореографического образования, или субкультурность, объясняется его элитарностью, то есть небольшим количеством людей, принадлежащих к этой сфере, а также их умением выполнять то, что большинству людей неподвластно в силу отсутствия природных данных.

Русская школа классического балета всегда была культурным символом страны, задавая высокую планку достижений, поэтому это искусство находилось под пристальным вниманием и контролем со стороны властей, с одной стороны, поддерживающих материально, с другой – ограничивающих творческую свободу.

Российская хореографическая образовательная школа по праву считается одной из сильнейших в мире. Она насчитывает почти трехсотлетнюю историю развития, включающую несколько неравнозначных этапов динамики, сложно детерминированных многими социокультурными факторами. Динамика хореографического образования обусловлена как внешними социокультурными условиями, так и внутренним потенциалом саморазвития образования.

Внешние факторы детерминированы характером общественных и экономических отношений, общереформаторской деятельностью государства в области образования, ролью художественной культуры в обществе, философско-мировоззренческими идеями, определенной картиной мира населения страны, культурной политикой, проектирующей и реконструирующей художественное образование, межкультурными взаимодействиями, уровнем развития хореографического искусства, его стилей, направлений, жанров, а также ведущими эстетико-художественными идеями, определяющими стилистику развития танцевального искусства.

Внутренние факторы определяются способностью самого образования к автономии, самообеспечению, самоорганизации и самоуправлению. Самодвижение хореографического образования осуществляется благодаря потенциалу хореографической педагогики, развитию хореографического мышления балетмейстера и педагога, значимости талантливой личности мастера-педагога, культурно-образовательной среде, телесным и актерским возможностям воспитанников, выразительности пластического языка танца. Хореографическое образование изменяется, обновляется как ответ на влияние внешних и внутренних факторов.

Сложность определения закономерных связей между факторами динамики образования и сменой его определенных моделей объясняется тем, что внешние условия неоднозначно детерминируют развитие образования. Это доказывает, во-первых, необходимость учета совокупных комбинаций, разных вариантов социокультурных факторов, определяющих развитие образования в тот или иной историко-культурный период; во-вторых, необходимость рассмотрения роли внутренних резервов, собственного потенциала и некоторой автономии образования. В разные периоды развития хореографического образования ведущими основаниями динамики будут разные факторы, точнее, разные варианты их связей.

Мы предполагаем, что благоприятная ситуация положительной динамики образования складывается по закону резонанса, когда внешние условия способствуют естественному осуществлению саморазвития художественно-педагогических потенций в процессе культуросообразного и культуроемкого развития. В этот период складываются оптимальные образовательные модели, способствующие формированию специалиста, востребованного художественно-творческой средой.

Для подтверждения системного характера динамики хореографического образования рассмотрим три разных временных периода и определим характер связей факторов, обуславливающих развитие той или иной модели хореографического образования в России на протяжении XVIII и XIX вв.

В период становления хореографического образования в России с 1738 г. (времени учреждения Танцевальной школы в Санкт-Петербурге) ведущими факторами, определившими интегративную, полихудожественную модель образования, были эстетика и форма развития театрально-сценического искусства как синтез оперы, драмы и балета, культурная политика императорского двора, использующего искусство как средство прославления и укрепления власти, талант педагога и организатора Ж. Б. Ланде и интенсивные межкультурные контакты России с европейской хореографической культурой благодаря связям, инициированным преобразованиями Петра Великого. «Ежегодные новые оперы, украшавшиеся всегда новым балетом, и еженедельные комедии и интермедии давали достаточную практику танцорам и танцоркам и способствовали их дальнейшему совершенствованию», – свидетельствовал современник Я. Штелин (1709–1785) [3, с. 152]. Образовательная модель была интегративного типа, объединяющая воедино преподавание танцевальных дисциплин, актерского мастерства и практической исполнительской деятельности на профессиональной сцене.

В первой четверти XIX в. заметно возросла роль художественной культуры в обществе, а также стали внедряться в практику новые идеи эстетики танца Новерра и педагогическая система К. Блазиса. Период, связанный с пребыванием Ш. Дидло в Петербургском Мариинском театре и Театральном училище (с 1801 по 1811 и с 1815 по 1830 г.), связан с реформированием как в стилистике исполнения танца, так и в методике преподавания. Выдающийся танцовщик, блистающий на сценах Парижа и Лондона, ученик Ж. Доберваля и О. Вестриса, последователь Новерра, Дидло реформировал балет в России, углубляя драматическую содержательность, усиливая психологическую и эмоциональную выразительность образов. А. С. Пушкин писал, что «балеты господина Дидло исполнены живости воображения и прелести необыкновенной» [4, с. 192]. Дидло создал новую методику преподавания, развija технику танцовщиц. «Много сил и времени сохранялось у танцовщиц благодаря тому, что танца на пальцах еще не было. Все эти силы уходили на усовершенствование апломба – танцевать предстояло почти без поддержки» кавалера [5, с. 277]. Усложнение техники исполнения, новая эстетика хореографических постановок вызвала реформу в образовании, которая, с одной стороны, была сопряжена с общероссийской Александровской либеральной образовательной реформой 1802–1804 гг., с другой – подчиняясь Дирекции Императорских театров, находясь в ведении Министерства императорского двора (а не Министерства народного просвещения, созданного в 1802 г.), Театральная школа, а затем училище, будучи учреждением специального образования закрытого типа, сохраняла относительную автономность содержания и форм обучения.

Новый устав Театральной школы, утвержденный в 1809 г., закладывал новые культурно-образовательные смыслы, намечая дифференциацию учебных программ в зависимости от природных способностей, проявленных воспитанником. Стремясь усовершенствовать процесс подготовки будущих артистов сцены, педагогический коллектив всех учеников делил на четыре отделения: в первом отделении воспитанников до 13 лет обучали закону Божию, французскому языку, арифметике, музыке, рисованию, согласно перечню общеобразовательных предметов учебных заведений России; во втором отделении предписывалось, «когда уже способности <...> довольно обнаружатся, обучать их с нарочитым старанием тому искусству, к которому по их склонностям и дарованию они предназначаются» [6, с. 323]. Наиболее одаренные из учеников переводились в третье, элитное отделение, где проводились индивидуальные занятия; в четвертом отделении оказывались неспособные к исполнительскому искусству дети, они обучались живописи или рукоделию, мастерству, необходимому для театра. Данная модель образования строилась на новых идеях гуманной педагогики: учитывала латентный период развития творческих способностей учащихся, давала время созреть и раскрыться природному таланту, учитывала синкретизм детского мышления и восприятие искусства как целостной системы. Модель построена на принципах природосообразности и дифференциации способностей к определенному виду художественной деятельности.

Дальнейшая динамика хореографического образования в России во многом обусловлена педагогической системой, разработанной Блазисом и опубликованной в книге «Элементарный учебник теории и практики танца» (1820). Блазис интегрировал опыт двух педагогических систем Европы. Будучи учеником П. Гарделя, О. Вестриса, развивал лучшие традиции красоты линии и гармонии движений французской школы, а совершенствуя мастерство в театре Милана «Ла Скала», оттачивал итальянскую манеру исполнения. Блазис разработал методику, основанную на строгой системе занятий, на тщательном изучении персональных качеств каждого ученика и его анатомо-физиологических свойств. Он постоянно подчеркивал необходимость железной дисциплины в хореографическом образовании; вводил принцип постепенного усложнения материала урока; увеличил ежедневный труд учащихся, которого раньше не знали (три часа в день одной только классики) и, наконец, едва ли не главное, – боролся за совершенствование техники, за поиск новых технических приемов. Его ученицы показывали высокую технику исполнения, выносливость, способность к невиданной танцевальной нагрузке.

В период 1960-х гг. смена полихудожественной модели образования на монохудожественную была вызвана другой группой факторов: повышением сложности техники исполнения танца, расцветом балетной критики, демократизацией искусства балета в обществе, развитием балетмейстерского мышления М. Петипа и воплощением педагогических идей А. Бурнонвиля. Дальнейшее усложнение техники исполнения требовало смены модели обучения. Классический танец достиг высокой степени совершенства; разрабатывалась прыжковая техника, стремились к высоким полетам, или плавным и мягким, или динамично-резким, порывистым; отрабатывалась «элевация» – способность высоко подниматься в воздух, а также «баллон» – способность задерживаться в прыжке. Все это требовало специальной методики обучения.

Совершенствовался и танец на пальцах, как следствие, – изменялась балетная обувь: носок пуантов становился тверже и квадратнее для надежной опоры, необходимой для возрастающей быстроты и количества вращений. Если в 1840-х гг. балерина поднималась на пальцы в проходящих движениях, то в 1860-е гг. она «прочно стояла, бегала и вертелась на пальцах, выполняя движения, которые раньше нуждались в поддержке партнера» [7, с. 127]. Так постепенно приживалась на русской сцене техника «стального носка», а хореографическое образование развивалось благодаря внутреннему потенциалу.

Особенность культурной образовательной и воспитательной парадигмы состоит в особой значимости художественно-эстетических образцов (референтов) – персонифицированных символов хореографического искусства. Именно идентификация с ними обеспечивает профессиональный и духовно-нравственный рост воспитанника, его обучение путем подражания и достижения высокой степени совершенства в исполнительском мастерстве. Понять, найти свое призвание – значит увидеть свое творческое «Я» в образе другого совершенного исполнителя. Наблюдение за мастерским исполнением на сцене, стремление приблизиться к его совершенству

является мощным мотивом и внутренним стимулом к длительному, тяжелому труду совершенствования исполнительской и актерской техники.

На протяжении всех этапов динамики образования определяющим условием его развития было взаимодействие хореографической культуры России с мультикультурным пространством Западной Европы и тесные межкультурные контакты.

В процессе межкультурного взаимодействия возобновились гастроли крупнейших мировых звезд хореографического искусства в Москве и Петербурге: Ф. Эльслер (1848–1851), К. Гризи (1850–1853), Ж. Мазилье (1851–1852), Ф. Черито (1855–1856), К. Розати (1857–1861), А. Феррарис (1858–1859). Созданные ими художественные образы воспринимались русскими танцовщицами как эстетический идеал танцевального искусства и включались в собственную творческую жизнь.

Творческий культурообмен, диалог исполнительских школ связан с именем М. Петипа, который с 1848 г. работал в Театральном училище более 50 лет, на нем держалась вся школа русского балета. «С поступлением Петипа введена была новая школа танцев», – сообщает А. П. Натарова (цит по : [5, с. 298]). Петипа, усвоив у престарелого О. Вестриса традиции исконной французской школы, преломив их через стилистику тальонизма, стал обучать танцу на пуантах. Вместе с ним преподавали Гюге и Иогансон, развивая в учениках силу, равновесие, выдержку и точность исполнения. Новая методика преподавания, новые социокультурные условия развития хореографического искусства отразились в Уставе 1863 г., согласно которому декларировались новационные подходы к структуре специальностей, содержанию образования, введению ранее не преподаваемых дисциплин, руководству и организации учебного процесса, формам контроля. Инновации были продуманными и настолько значительными, что многие перешли в ранг традиций и сохранились до 1917 г.

Подводя итоги анализа динамики хореографического образования как элемента системы художественной культуры, можно констатировать, что в разные культурно-исторические периоды оно было детерминировано определенным набором внешних и внутренних факторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Крылова Н. Б.** Культурология образования. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
2. **Гессен С. И.** Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995. – 256 с.
3. **Штелин Я.** Музыка и балет в России 18 века. – Л. : Муз. изд-во «Тригон», 1935. – 192 с.
4. **Пушкин А. С.** Полное собрание сочинений. – М. : Художественная литература, 1957. – Т. 5. – 664 с.
5. **Блок Л. Д.** Классический танец: история и современность. – М. : Искусство, 1987. – 556 с.
6. **Материалы** по истории русского балета : в 2 т. / сост. М. Борисоглебский. – Л. : ЛГХУ, 1938. – Т. 1. : Прошлое балетного отделения Петербургского театрального училища. – 380 с.
7. **Красовская В. М.** История русского балета. – СПб. : Лань ; Планета музыки, 2008. – 288 с.