

На правах рукописи

ЛЫСЕНКО Галина Алексеевна

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ
КУЛЬТУРЫ КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

Специальность 24.00.01 – теория и история культуры

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата культурологии

Кемерово 2009

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

Научный руководитель:	доктор культурологии, доцент Миненко Геннадий Николаевич
Официальные оппоненты:	доктор культурологии Волк Павел Леонидович
	кандидат философских наук, доцент Клецов Юрий Владимирович
Ведущая организация:	ФГОУ ВПО «Алтайская государственная академия культуры и искусств»

Защита состоится 24 апреля 2009 г. в 15-30 часов на заседании диссертационного совета Д 210.006.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора культурологии при ФГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств» по адресу: 650029, г. Кемерово, ул. Ворошилова, 17, ауд. 218.

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

Автореферат разослан марта 2009 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат культурологии, доцент

Н. И. Романова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Значимость вопросов, связанных с формированием и развитием творческого потенциала личности, обусловлена необходимостью выявить пути социальной и культурной адаптации человека в быстро меняющемся, глобализирующемся мире, что приобретает особо острое звучание в условиях интенсивного поиска путей преодоления последствий общественных кризисов в постсоветской России. Социум, заинтересованный в своем развитии и решении многочисленных практических проблем, выдвигает заказ на формирование людей-творцов, способных решать эти проблемы, обеспечивая поступательное движение общества.

Актуальность темы исследования продиктована интенсивным процессом развития компетентностного подхода, как в сфере культуры, так и в образовании. Компетентностное моделирование содержания гуманитарного (в том числе художественного) образования необходимо для решения не только узко профессиональных, но и философских проблем, психолого-педагогических и социально-культурных задач. Его внедрение в системы общего и дополнительного художественного образования детей и молодежи связано с рядом проблем, нуждающихся в разработке. В частности, кардинального изменения требует сложившаяся ситуация недостаточности общекультурной, специальной и собственно педагогической компетентности выпускников образовательных учреждений культуры и искусств.

Своевременность исследования обусловлена также первыми шагами по определению новой онтологии социальной жизни и базовых нравственных основ ее воспроизводства путем аксиологизации науки и искусства, преодоления состояния их автономности, независимости в культуре. При этом одним из определяющих философско-методологических принципов решения этих проблем может стать позиция культурного и образовательного плюрализма (мультикультурализма), ставящего перед субъектом образования вопрос о том, каковы его место и роль в культуре, где проходит граница между его национальной культурой и другими культурами.

Сквозная для данной работы идея сопряжения общекультурной и педагогической (инструментальной) интерпретации компетентности и компетенций позволяет актуализировать и популяризовать в пространстве мидкультуры («срединной» культуры) потенциал традиционной народной художественной культуры. Благодаря компетентностной организации содержания образования в этой сфере, у его субъекта появляются дополнительные возможности самовыражения, придающие ему новую смысложизненную, художественно-эстетическую и морально-нравственную значимость, позволяющую адаптировать и деятельно использовать свой потенциал в социокультурных практиках.

Степень изученности темы. Работа содержит идеи теоретического и практического планов в нескольких аспектах – философско-антропологическом, культурологическом, социокультурном, психолого-педагогическом, что обусловило необходимость привлечение разнородного историографического материала.

Первый блок используемой литературы – общетеоретический, культур-

философский. Работа опирается главным образом на положения марксистской идеи о «царстве свободы», находящемся «по ту сторону» материального производства и снимающем в себе (в гегелевском смысле понятия) «царство необходимости», мир отчуждения. Разработка идей «нового марксизма» представлена в трудах А. В. Бузгалина и А. И. Колганова, которые сосредоточили свое внимание на современной стадии заката царства необходимости, на тенденциях движения к социальному освобождению Человека.

Стимулирующими для культурологического осмысления темы послужили для нас работы российских ученых, занимающихся теоретическими и методологическими аспектами социальной культурологии (Б. С. Ерасов, А. Я. Флиер и др.).

Необходимость выстраивания философско-антропологического контекста исследования обусловила обращение к классикам этого направления (Х. Ортега-и-Гассет и др.), а также к современной отечественной и зарубежной исследовательской традиции философии человека, к таким авторам как Т. Адорно, К. и С. Гроф, Э. Кассирер, М. Мид, Ю. Г. Волков, М. Коул, П. С. Гуревич, М. К. Мамардашвили, М. К. Петров и др. В культурно-историческом контексте вопросы становления личности и сознания исследовались С. С. Аверинцевым, Б. С. Гершунским и др., в том числе в свете проблемы диалога – М. М. Бахтиным, В. С. Библером.

Принципиальное значение для разработки темы имели исследования в области психологии, в том числе, по психосоциальной идентичности Э. Эриксона.

В ходе поисков исторически обусловленных пределов человека «должного» и «вероятного», в анализе его бытия в меняющихся цивилизационных условиях нами были использованы следующие значимые источники: труды Р. Декарта, Г. В. Ф. Гегеля, В. С. Соловьева, Б. П. Вышеславцева, В. В. Зеньковского, С. Л. Франка, К.-Г. Юнга. Поскольку осмысление динамики компетентных характеристик личности в ракурсе «должного – вероятного» определяется условиями цивилизационного развития как глобального и кризисного, то соответствующая литература послужила основой для ее осмысления (Н. А. Бердяев, А. В. Бузгалин, А. И. Колганов и др.).

Второй блок составляют труды, посвященные вопросам определения границ понятий «народной» и «национальной» культуры, роли традиций и новаций в их развитии, влияния на становление самосознания личности и общества. Сохраняют свою значимость труды В. И. Козловой, И. С. Кона, Т. В. Кудрявцева, В. С. Мухина, Б.Ф. Поршнева, Г. К. Уразалиева и др. Особого внимания заслужили исследования, посвященные поиску россиянами своей национально-культурной идентичности за последние два десятилетия.

В третьем блоке представлены исследования, характеризующие специфику постмодернистской ситуации в культуре и образовании с ее требованиями мультикультурализма, непосредственно влияющие на развитие личности, ее сознания и общественных настроений, и порождающие соответствующий заказ на качество культурной продукции и образовательных услуг.

Наиболее трудоемким оказался анализ личностно-ориентированного образования. Принятый нами тезис А. Я. Флиера о соответствии, в начале ново-

го столетия, российской социокультурной ситуации постнациональному уровню развития крайне обострил проблему определения компетентностных показателей, как для отдельной личности, так и для образования в целом. В этой связи стало необходимым проработать опыт отечественной постклассической педагогики, в котором были охарактеризованы связи образования и культуры (С. И. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержка индивидуальности (В. В. Розанов), принцип свободы (А. Н. Бердяев), приоритет воспитания над обучением и другие положения, вытекающие из понимания образования как «культуросообразного, «культуротворческого» процесса (Н. Б. Крылова). Основываясь на этих положениях, современное образование можно рассматривать как социальный институт развития субъекта в условиях постнациональной культуры (К. А. Абульханова-Славская, И. Квасова, Б. С. Ерасов, А. Я. Флиер, С. В. Чебанов и др.).

Источниковой базой в работе выступили материалы, содержащие междисциплинарные попытки реализации компетентностного подхода в нормативных документах, разрабатываемых на протяжении 2002-2008 гг. в образовательных стандартах общего среднего и высшего профессионального образования. В последнем варианте стандартов термины «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция» были сняты, за исключением стандартов по отдельным учебным предметам, которые традиционно строятся на основании данного подхода. Это произошло, во-первых, в силу недостаточной теоретической разработанности компетентностного подхода в отечественном междисциплинарном знании; во-вторых, из-за неподготовленности специалистов-педагогов, методистов образовательной области «Искусство» в средней школе к принятию данного подхода, а также из-за отсутствия стандартов в системе дополнительного образования.

Проблема исследования заключается в следующем: каков массовый культурный субъект ожидаемых нашим обществом позитивных изменений, его особые компетентностные характеристики? Априорно ясно, что им не может быть какая-то одна социальная группа. В настоящей работе предпринимается попытка обоснования возможности опоры в реализации гуманистического вектора развития общества на одного из таких «претендентов», специфическую социально-профессиональную группу, являющуюся носителем позитивного потенциала социокультурных трансформаций – творческого субъекта процессов созидания и трансляции художественной культуры, в частности специалиста по народной художественной культуре.

Объектом исследования является культура креативной личности, персонифицируемая «педагогом культуры» как одним из субъектов трансляции художественной культуры общества.

Предмет исследования – базовые (культурные) и профессиональные компетентностные характеристики «педагога культуры», деятельность которого направлена на развитие творческого потенциала личности обучающихся, формирование «человека культуры».

Цель исследования состоит в выявлении содержания и особенностей становления культурных и профессиональных компетенций педагога культу-

ры, функционирующего в системе художественного образования и воздействующего на социальное становление личности обучающихся с использованием арсенала мидкультуры и народной художественной культуры.

Реализация поставленной цели потребовала решения следующих **задач**:

1. Систематизировать и отрефлексировать идеи креатосферного развития общества как теоретическую платформу обоснования компетентностной модели специалиста области народной художественной культуры – педагога культуры.

2. Изучить эволюцию проблемы базовой (культурной) компетентности личности в культурно-историческом процессе и отображающем его философском и социально-гуманитарном знании.

3. Охарактеризовать специфику современной социокультурной ситуации в России, обусловившей актуализацию потребности в повышении качества оказываемых образовательных и воспитательных услуг и появление компетентностных представлений в разработках модели нового типа специалиста, способного обеспечить удовлетворение возросших потребностей общества в качественном образовании.

4. Разработать на основе принципа мультикультурного компетентностного образования показатели компетенций специалиста-педагога области художественного образования, создающего и транслирующего содержание традиционной народной и современной отечественной художественной культуры посредством специфического слоя «срединной культуры» (мидкультуры).

5. Обосновать взаимосвязь тенденций реализации гуманистической идеи креатосферы как особого состояния общества и деятельности отечественного педагога культуры – массового субъекта и транслятора культурного и художественного творчества.

6. На основе компетентностного, ценностного, деятельностного подходов выявить особенности становления специалиста-педагога по народной художественной культуре в условиях творческого ВУЗа в процессе реализации стратегии модернизации общего (школьного) и дополнительного художественного образования детей и молодежи.

Методологическая основа исследования. Данное исследование опирается на базовую методологию *идеально-типического подхода* к моделированию компетентностных характеристик личности, основы которого разработаны М. Вебером.

Абстрактно-исторический метод позволил систематизировать и обобщать историко-культурный материал, сконструировать на его основе, в соответствии с целями и задачами исследования, модельные представления о культурно-персоналогической динамике.

Социокультурный подход к проблемам художественного образования дал возможность рассмотрения проблем художественной педагогики в широком социальном, политическом, культурном контекстах.

В ходе работы были использованы сравнительный и функциональный методы, а также эмпирические методы исследования, такие как интервьюирование, опросы, мониторинг деятельности региональных институциональных и управленческих структур в сфере художественного (преимущественно допол-

нительного) образования.

Существенными для формирования общеметодологических установок нашей работы оказались метаисторические представления о человеческой личности с точки зрения возможностей, перспектив и ограничений (пределов) ее развития. Классическими по этой проблематике являются труды русских мыслителей – В. С. Соловьева, Н. А. Бердяева, Б. С. Вышеславцева, В. В. Зеньковского и др., использовались также работы современных исследователей – А. С. Арсеньева, Г. Н. Миненко, М. Н. Эпштейна.

В диссертации использована предложенная рядом ученых (Б. С. Ерасов и др.) концепция становления особой социально-культурной формы – мид-культуры, которая расширяет границы в понимании массовой и народной культуры, в определении специфики городского любительского творчества.

Наконец, идея креатосферного развития общества, разработанная на основе классического наследия К. Маркса, прежде всего, такими авторами как А. В. Бузгалин и А. И. Колганов, явилась культурфилософским фундаментом исследования. Разумеется, нельзя забывать, что их труды вобрали в себя потенциал и наработки советского творческого марксизма – философов Г. С. Батищева, В. С. Библера, Э. В. Ильенкова, Б. М. Межуева и др.

Научная новизна исследования состоит в следующем.

1. Осуществлена интерпретация современного художественного образования в русле гуманистической идеи креатосферного развития общества, суть идеи состоит в смене субстанциального основания развития общества – переходе от материальных ресурсов на неисчерпаемый источник развития, которым являются ресурсы культуры, умножающиеся в процессе их потребления (распредмечивания) как культурных благ.

2. Аргументирована невозможность современного понимания субъекта креатосферного развития в духе классического марксизма («прогрессивные» классы или социальные группы) и правомерность его трактовки как разнородного социально-культурного образования, в роли которого могут выступать, на условии взаимодополнения, разные социально-стративные группы, вносящие в процесс гуманизации общественной жизни свой специфический профессиональный и персонологический вклад.

Показано, что одним из таких субъектов может выступать специалист с высшим профессиональным образованием – выпускник образовательной области «народная художественная культура», ориентированный прежде всего на сферу общего и дополнительного художественного образования, и называемый «педагог культуры». Основанием для такого утверждения является специфика его профессиональной деятельности, объективно направленной на формирование развитой индивидуальности, представление о которой является базовой идеей европейской гуманистической идеологии Нового времени.

3. В концептуальном ключе осмыслены и приведены в системное единство представления о профессиональной и общекультурной компетентности и компетенциях педагога культуры как конкретного, массового субъекта креатосферных процессов в российском обществе.

Продемонстрировано, что использование компетентностного подхода в практике подготовки специалистов для сферы общего и дополнительного ху-

дожественного образования расширяет возможности включения художественных произведений современной народно-городской, массовой культуры и мидкультуры в диалоговое образовательное пространство, в работу педагога области «народной художественной культуры», а также позволяет субъектам образовательной деятельности более точно определить свой функциональный профиль в решении задач профессионального образования и массовых художественно-эстетических практик.

Положения, выносимые на защиту.

1. В противостоянии абстрактно-философских концепций о надвигающемся радикальном трансформационном сдвиге современного планетарного сообщества наиболее перспективной, с культурологической позиции, является идея перехода к креатосферному развитию общества, реанимирующая некоторые существенные черты гуманитарной составляющей европейского проекта «модерн». Идея креатосферы как особого состояния общества, реализующего новоевропейский общегуманистический, в том числе марксистский, проект утверждения «царства свободы», предельно культуроцентрична. Ее сущностное ядро заключается в трансформации мотивационных структур подавляющего числа членов общества – в переходе от доминирования материально-вещественных, утилитарных потребностей к господству идеально-культурных потребностей и мотивов, чем снимаются пределы развития, с которыми столкнулись научно-технические общества в последней трети XX столетия.

2. Проект креатосферного развития общества приобретает прагматическую плоскость лишь при условии определения реального субъекта такого типа развития. Идея целенаправленного формирования новых «человеческих качеств», как главного условия выхода из надвигающегося системного кризиса человеческой цивилизации, предложенная еще в 1970-х годах директором Римского клуба А. Печчеи, оказалась утопической, именно вследствие неясности относительно субъекта («локомотива») прогнозируемой массовой культурно-нравственной мутации планетарного человека.

Субъектом креатосферного развития общества не может быть какая-то одна пилотная группа. Субъект должен быть разнородным в профессиональном и социально-стративном отношении. Каждая из составляющих его групп должна выполнять специфические, объективно присущие ей функции.

3. Разведение укрупненной группы направления подготовки «культура и искусство» на специальности культуры и специальности искусства требует более четкого, чем в настоящее время, определения направленности, специфики, методологии, методики подготовки и прогнозируемой сферы занятости выпускников – специалистов по народной художественной культуре.

Специфической особенностью деятельности выпускников образовательной области «народная художественная культура» является ее общая направленность на эстетическое воспитание подрастающего поколения в системе общего и дополнительного образования, обеспечение массового художественного образования детей, подростков, молодежи и взрослого населения.

Деятельность педагога культуры (музыканта, хоровика, специалиста по этнокультуре и т.д.) направлена в первую очередь на развитие и способностей

обучаемых, не развиваемых напрямую никакими другими формами обучения – художественного чувствования и эстетического вкуса, образного мышления, воображения и фантазии. Исходя из этого, можно утверждать, что специфика его деятельности объективно коррелирует с глубинной, сквозной целью гуманистической идеологии, осознанно представленной в европейском Просвещении и в марксизме. Наиболее точно эта цель определена И. Кантом и К. Марксом. Она заключается в свободном развитии человеческих сущностных сил и способностей без заранее заданных пределов. В социальном плане движение к этой цели означает целенаправленную деятельность по переходу к креатосферному (творческому) типу общественного развития.

4. Педагоги культуры – специалисты в сфере народной художественной культуры и творчества – готовятся не столько для охраны художественных ценностей, сколько для работы по формированию актуальных черт и параметров культурной компетентности людей, живущих в одной стране, по единым законам и, желательно, в единой культурно-ценностной системе. Это состояние характеризуется ныне не только как национальное, но и как постмодернистское, постиндустриальное, – по сущностной характеристике переходное к креатосферному типу развития.

Компетентный педагог культуры, специалист в сфере народной художественной культуры – это субъект, самостоятельно развивающий в процессе творческой деятельности особый тип базовых национальных культурных и квалификационно-профессиональных компетенций. Преимущества данного специалиста в том, что он способен транслировать их и в своей повседневной, и в профессиональной деятельности как модель «культуросообразной» социализации и саморазвития личности на основе формирования у нее ценностно-деятельностного, эвристического отношения к формам народного художественного творчества (традиционного и современного). Социальная реализация его потенциала станет эффективней, если в его подготовке будут учитываться особенности и возможности творческого ВУЗа. Эти возможности должны быть актуализированы в направлении расширения и углубления содержания эвристических программ подготовки специалистов.

5. Параметры общекультурной и профессиональной компетентности педагога культуры должны рефлексироваться, вырабатываться и выстраиваться усилиями специалистов, профессионально отслеживающих социальные процессы в стране с целью стимулирования скорейшего созревания и внедрения национально-культурных ценностных ориентиров (актуальных и традиционных) в сознание населения посредством их трансляции подрастающим поколениям институциональными структурами художественного творчества в системе образования в ситуации мид- и масскультурного развития.

Педагог культуры, как тип личности и профессионала, должен быть способен и готов собственным примером демонстрировать в процессе профессиональной деятельности преимущества такой специфики развития российского общества с соответствующими параметрами социальной солидарности и личностной идентичности, которая способна воспитывать личность, участвующую в процессе самостановления и преодоления собственных пределов в диалоге с Другими.

6. Одним из ориентиров культурно-компетентностной и педагогической самореализации данного специалиста становится созидание и развитие пространства креатосферы, в том числе благодаря развитию самоактуализирующейся мотивации и потребности у всех субъектов образовательной деятельности к самодеятельному, любительскому художественно-эстетическому творчеству. В этой связи трудно переоценить имеющиеся перспективные возможности и ресурсы «человека вероятностного» (М. Эпштейн), которые открываются молодому поколению в системе общего и дополнительного художественного образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении представлений о субъектной стороне культурного процесса, в обосновании значимости и специфической роли массовой культуры и мидкультуры в обогащении и развитии художественного образования и национальной российской культуры в целом. Тем самым расширяется перспективное поле исследований такой предметной области как культурология искусства и художественной культуры.

Концептуальную значимость имеет демонстрируемое автором положение о том, что компоненты традиционной культуры в современном научно-техническом обществе не исчезают, но носят скрытый, частный характер, и актуализируются, становясь предметом массовых форм социокультурной и художественной деятельности в пространстве мидкультуры

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы для экспертных разработок по разграничению и определению специфики содержания и методик подготовки выпускников вузов культуры и искусства по специальностям искусства и народной художественной культуры. Материалы диссертации могут использоваться при разработке учебных курсов по теории и истории художественной культуры, культурологии, методике преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла.

Апробация работы. Основные положения диссертации излагались на Международных научно-практических конференциях «Реализация художественного образования и эстетического воспитания на современном этапе» (Москва, 1989) и «Дети. Театр. Образование» (Екатеринбург, 1996); на Всероссийской научно-практической конференции «Культура и общество: возникновение новой парадигмы» (Кемерово, 1995); на межрегиональных и региональных научных и научно-практических конференциях и семинарах: «Социально-педагогические аспекты формирования культуры личности в условиях кузбасского региона» (Кемерово, 1997); «Культурология: региональные подходы в образовании» (Кемерово, 1998); «Традиционная художественная культура в условиях обновления российского общества» (Кемерово, 2001); «Проблемы и перспективы технологического образования школьников» (Кемерово, 2002); «Нравственное воспитание учащихся» (Кемерово, 2002)

Материалы исследования использовались в лекционных курсах для студентов вузов г. Кемерово, преподавателей образовательной области «Искусство» общеобразовательных школ, педагогов системы дополнительного образования, слушателей системы повышения квалификации и профессиональной

переподготовки работников культуры и образования: «Методика преподавания мировой художественной культуры», «Театральная педагогика и организация студийного театрального процесса», «Методика работы с детским любительским театром» и др.

В полном объеме диссертация обсуждалась на кафедре культурологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств.

Объем и структура работы. Диссертация включает в себя введение, две главы, состоящие из пяти параграфов, заключение и список литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **Введении** обосновывается актуальность темы исследования, дается представление о степени ее разработанности, осуществляется постановка проблемы, цели и задач, формулируются методологические основания работы и положения, выносимые на защиту; определяется новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов.

Первая глава «Теоретико-методологические основания интерпретации культурной и профессиональной компетентности личности» посвящена рассмотрению широкого спектра вопросов, связанных с теоретическими аспектами, методологией социально-гуманитарного знания, с целью осмысления культурной компетентности личности в концептуальном поле идеи креатосферы, понимаемой как особое эволюционное состояние общества, характеризующееся культуроцентристской направленностью основных сфер его жизнедеятельности.

В первом параграфе «Идея и перспектива креатосферного развития общества» вводится с позиций междисциплинарного знания, развиваемого в трудах современных исследователей неомарксистской традиции, представление о становлении потребности (соответственно – ценности культуры) в раскрытии творческого потенциала личности как приоритетной перспективной стратегии развития общества.

В данном проблемном поле все чаще осуществляются научные попытки отыскать оптимальный вектор трансцендирующей активности личности. В границах этих теорий идеальная форма диалога представляет собой ситуацию, предшествующую не только субъекту, но и самому диалогу в онтологическом смысле. «Проблема диалога» в этом контексте исследуется сквозь призму такого состояния «Я» как признание авторитета «Другого» и чувство ответственности за него. Именно этот тезис, на наш взгляд, представляет собой адекватное современности онтологическое обоснование «мультикультурности».

Принципиальный интерес для данного исследования представляет и идея свободы выбора «человека культуры» (= «человека культурного»), функционирующая, большей частью, в либеральном концептуальном контексте. В этой связи в качестве альтернативы сугубо либеральным представлениям о свободе нами анализируется культурфилософский подход А. В. Бузгалина – А. И. Колганова [50-56], в котором с позиций «нового марксизма» на стыке экономической теории, социальной философии и культурологии разрабатывается идея «креатосферы» как грядущего типа солидарности, способного

предложить человеку шанс не только решить вопросы взаимоотношений свободного труда и капитала, формирования новых, неутилитарных потребностей, сохранения различных типов идентичности, но и преобразования отношений человека с природой в условиях процессов глобализации и информационной революции. Под креатосферой авторами понимается «...мир (социальное пространство и время) сотворчества, диалога, неотчужденных отношений, в которые включены Человек и его [творческая] деятельность, предметный мир культуры, природа (биосфера)».

На основе объективного процесса увеличения творческой составляющей содержания труда в новых секторах экономики, в частности информационном, делается своего рода макроисторический прогноз о переходе на иной тип общественного развития. В нем соотношение «производства» творческой личности как главного «средства производства» креатосферы и прогресса постиндустриального общества, и производства средств производства как главного фактора прогресса индустриального общества меняется на противоположное. А именно: первым подразделением общественной деятельности в рамках мира культуры становятся образование и воспитание, понимаемые в креативном ключе, а не как отрасли производства «знающего специалиста», формирования рабочей силы для той или иной репродуктивной деятельности, пусть даже высокой квалификации. Вторым подразделением считается творческая деятельность в таких в таких сферах как наука, художественная культура и т.п.

В нашей работе эксплицируются моменты новизны идеи и концепции перехода к креатосферному развитию социума. Главный из них заключается в интерпретации марксовского прогноза о переходе от «царства необходимости» (господства материального производства и общественного разделения труда) к «царству свободы» в креативном ключе, вобравшем в себя достижения творческого марксизма XX века. Значимым аспектом является также акцентирование принципиально иного способа «потребления» культурных ресурсов (распредмечивание) в сравнении с ресурсами материальными, в результате которого происходит не истощение, а, наоборот, их умножение и обогащение.

Вместе с тем, нельзя не отметить абстрактно-оптимистический характер и в целом марксистского прогноза становления «царства свободы», и рассматриваемых построений авторов. В частности, это проявляется в отсутствии реалистических представлений о субъекте креатосферного развития. Ныне его невозможно понимать в духе классического марксизма («прогрессивные» классы). В качестве претендентов на роль движущей силы креатосфера называются: мелкая буржуазия, ассоциированные работники (сохозяева), субъекты свободного творческого труда; наемные работники, занятые творческим трудом и др.

На наш взгляд, необходимо более точное, прицельное рассмотрение этого вопроса. Ключевой в его решении является идея отчуждения труда. Она классически выражена К. Марксом в ранних произведениях, но находилась в поле его зрения до конца жизни. В числе выдающихся интерпретаторов отчуждения такие западные и отечественный философы и ученые как И. С. Нар-

ский, Т. И. Ойзерман. Э. В. Ильенков, М. К. Лившиц, А. Шафф, Б. Оллман и др. Но эта тема имеет свое центральное ядро, которое отображается не категорией отчуждения, а скорее понятием разделенного труда. Разделенным является труд, в котором целевые и интеллектуальные компоненты и компоненты исполнительские (большой частью физические) разделены между разными субъектами. Такой частичный труд производит и частичного, ограниченного работника. Целостный, или неразделенный, труд, наоборот, характеризуется принадлежностью всех его элементов одному субъекту. Труд банковского служащего, чиновника, индустриального рабочего и множества других категорий работников до сих пор является общественно разделенным, частичным трудом со всеми вытекающими для личности отрицательными его последствиями для личности.

Было бы иллюзией назвать труд «свободного художника» эталоном для всех видов человеческой деятельности. Полностью элементы частичного труда в современных социально-экономических системах устранить невозможно. Но все дело в пропорциях и тенденциях. Существуют реальные секторы неразделенного, по сути творческого, труда, как существуют явные и скрытые тенденции увеличения доли такого труда в традиционных массовых формах занятости формирующегося постиндустриального общества.

Субъекта креатосферного развития нужно искать в таких именно секторах. В этой связи в работе развивается мысль об одном из возможных претендентов на эту роль – «педагоге культуры», занятом в сфере художественного образования и художественной культуры, максимально личностно мотивированном на преодоление отчуждения и профессионально подготовленном к переходу на новые (культурные) ресурсы общественного развития, но главное – остро испытывающем потребность в освобождении творческого труда и способном транслировать идеи диалога в различных формах творчества. Специфика его деятельности, как уже говорилось, объективно коррелирует с глубинной целью гуманистической идеологии Нового времени (Просвещение, марксизм и т.д.) о становлении «свободной индивидуальности» как цели социальной эволюции. Рассмотрение этой социально-профессиональной группы как значимого субъекта креатосферного развития общества приземляет эту идею в хорошем смысле слова – дает ей реальную почву. Кроме того, такой прагматический подход дает возможность внести относительную ясность в застарелую концептуальную и практическую проблему разграничения специальностей искусства и специальностей «народного художественного творчества» (в новой терминологии – «народной художественной культуры») высшего профессионального образования в вузах культуры и искусства.

Второй параграф «Культурная компетентность в системе становления и развития современной личности» посвящен обоснованию положения о том, что внедрение компетентностного подхода в процессы образования и воспитания позволит не только самой личности формироваться и продуктивно развиваться на всех этапах социализации, но и стать, в конечном счете, субъектом-креатором культуры в широком смысле этого слова. Исследуются преимущества данного подхода, способного инициировать субъекта на смену ценностных и социальных доминант. Культура рассматривается аксиологиче-

ски – как элемент ценностно-смысловой компоненты личностного и социального развития, и технологически – как средство обеспечения функциональной эффективности субъекта деятельности.

Оценивая роль и место культуры личности в системе, обеспечивающей профессиональную эффективность, мы сталкиваемся с необходимостью оценки общей культуры профессионала через признаки проявления вовне таких личностных показателей как социальная, политическая, экономическая, экологическая и духовная составляющие индивидуальной культуры. В базовую составляющую профессиональной готовности входит как культура, сформированная в процессе индивидуального развития субъекта до момента его прихода в профессиональную среду, так и взгляды и убеждения, идейные и морально-этические позиции, которые формируются у личности в процессе освоения требований морали и норм профессионального поведения и деятельности сообщества.

В обобщенном виде подсистему социофессиональных репрезентаций в системе профессиональной культуры личности можно представить в виде следующих основных составляющих: жизненное пространство, программно-сценарная сфера, функционально-ролевая сфера, ценностно-ориентационная сфера, познавательная сфера. Данная структура абстрактна и статична по своему состоянию, она начинает конкретизироваться и функционировать только при наличии «запускающего фактора», в качестве которого выступает проблема, проблемная ситуация, конфликт. При этом блок социально-профессиональных репрезентаций постоянно «обращается» к блокам «профессиональной подготовленности» и «коммуникативной (коммуникационной) компетентности». В то же время на основе обогащения профессиональными и социальными практиками совершенствуется, развивается и наполняется конкретикой блок «культурной направленности» личности. Программно-сценарная сфера блока социальных репрезентаций профессиональной культуры личности включает в себя обобщенные программы и сценарии поведения представителей данного профессионального института, обычаи, ритуалы, паттерны и т.д.

Функционально-ролевая сфера личности отражает модели профессиональных функций и ролевого поведения субъекта с учетом его социального положения.

Ценностно-ориентационная (ценностно-нормативная и смысловая) сфера личности – это система жизненных позиций, профессионально ориентированных ценностей и установок, определяющих критерии реагирования субъекта, как на процесс, так и на результаты собственной деятельности и деятельности иных социальных институтов. Представляет интерес точка зрения Р. М. Евелькина, выделяющего в системе ценностной сферы личности 1) индивидуальный, 2) групповой, 3) профессиональный и 4) глобальный уровни.

Познавательная сфера личности, входящая в блок ее социальных репрезентаций профессиональной культуры, включает способы, средства, методы и приемы познания. Эта система содержит отличительные атрибуты, носящие знаковый, символический характер для данной профессиональной группы (информационно-признаковый и предметно-морфологический аспекты). При-

веденный материал, безусловно, полезен при определении ориентиров и конкретных методологий и методик подготовки специалиста по народной художественной культуре.

Недостаток этой формальной схемы состоит в том, что налицо значительный разрыв между общегуманистическими требованиями к личности специалиста морального, аксиологического характера и требованиями профессиональными. Разрыв обусловлен тем, что эти требования составлены по разным основаниям, нет оптимального уровня спуска от общего к конкретному, и самое главное, – при использовании в образовательной практике нет возможности их инструментализации до уровня конкретных методов формирования у обучаемых провозглашаемых качеств. Этот недостаток тушируется при использовании компетентностного подхода в образовании, в том числе посредством его культурологизации, то есть «введения элементов систематизированного культурологического знания во все сегменты, как общего, так и специального образования, а также подготовки специалистов..., ориентированных на решение соответствующих образовательных задач» (А. Я. Флиер). В итоге, культурная компетентность личности определяется как условно достаточная степень социализированности и инкультурированности индивида в обществе проживания, которая позволяет ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных (неспециализированных) знаний, а отчасти и специализированных, вошедших в обиход и составляющих норму общесоциальной эрудированности человека в данной среде, сумму правил, образцов, законов, обычаев, запретов, этикетных установок и иных регулятивов поведения, вербальных и невербальных языков коммуникации, систему общепринятых символов, мировоззренческих оснований, идеологических и ценностных ориентаций, непосредственных оценок, социальных и мифологических иерархий.

Разработка компетентностного подхода и перечней конкретных компетенций личности и профессионала должна исходить из общей методологической установки, которая заключается в то, что в отличие от естественнонаучного и технического знания, объект гуманитарного, художественно-эстетического знания и образования субъективирован, и это знание сосредоточено не столько на объекте, предмете и технологии социальной практики и познания, сколько на ее субъекте – человеке. Оно акцентирует социально-организационные, мотивационные, регулятивные, информационно-коммуникативные и инновационно-творческие аспекты, а также вырабатывает интерпретативно-оценочные критерии его деятельности, что в целом аккумулируется в совокупном социальном опыте людей, составляющем основу их культуры.

На основе этих концептуальных соображений приводится в системное единство подробно раскрывается содержание базовых культурных компетенций педагога культуры, приводится их перечень. Он включает в себя: ценностно-смысловую компетенцию, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, компетенцию личного совершенствования, компетенцию креативности. Таким образом, культурная компетентность личности может быть охарактеризована как ие-

рархическая упорядоченность компетенций как параметров ее социальной адекватности среде проживания, и как идеальная форма проявления этой адекватности. Она нормативно аккумулируется в соответствующих специализированных текстах, работающих на воспроизводство актуального общественного порядка, одним из которых является содержание образования.

В третьем параграфе «Историческая динамика культурной компетентности как основы социокультурной идентичности личности» проводится анализ и своего рода конструирование исторически сменяющих друг друга образов («идеальных типов») культурно-компетентного человека. Такие типы можно назвать также «моделями» культурной компетентности, исходя из того, что в гуманитаристике модели, в большинстве своем, носят идеальный (концептуальный) характер.

Среди множества оснований, выделяемых современной наукой для построения исторических культурных типологий, нам (вслед за А. Я. Флиером, А. В. Хуторским) представляется эвристичной классификация, базирующаяся на типе социальной солидарности (или консолидации) и соответствующих ему основаниях социокультурной идентичности человека, характерных для того или иного общества.

Одной из первых программно развернутых моделей культурного человека можно, видимо, считать платоновскую. В ней предполагается деятельное и целенаправленное гуманитарное образование интеллектуальной и управленческой элиты. Она рисует нам человека, стоящего на вершине нравственного развития своей эпохи, владеющего всей суммой наличных знаний и искусством руководить людьми. Такой человек культуры не нуждается в специалистах. Ему нужны только исполнители физических работ и воины. Принципиальное внимание уделяет Платон роли искусства и художественной культуры в воспитании гармонически-идеальной личности.

Следующий решающий шаг в развитии собственно европейских представлений об идеальной личности был осуществлен в восточно-христианском мире. Можно с полной уверенностью утверждать: замыкая «осевое время» (К. Ясперс), христианство ответило на кризис античной цивилизации складыванием модели культурно-компетентного человека в образе личности «святого», подвижника христианского благочестия. Мирская сторона христианской модели культурно-компетентного человека реализуется позднее – в то время, когда начинает зарождаться западная система образования. Успешное развитие средневековых городов отодвинуло на второй план и сделало анахроничным и старое, и новое монашеское и отшельническое движение. На смену им придут монахи «нищенствующих орденов», чье своеобразие и доблесть состояли в том, что они повернулись лицом к городской культуре, – проповедью, исповедью и своим примером, перенеся обители в людные города. Они стремились дать современникам ответы на тревожащие их вопросы.

Логическое завершение западно-христианская модель культурного человека получает в облике университетского учителя. Первым его представителем можно считать монаха ученых и учительствующих орденов – бенедиктинцев, позже – доминиканцев.

Новая перестройка модели «культурного человека» начинается в бурную эпоху складывания капиталистических отношений, начало которой вошло в наше сознание как вполне определенный культурный феномен – Возрождение. Центральной в его культуре становится гуманистическая личность, предполагающая резкое расширение сфер интересов «книжника», выход его на общенациональную арену.

В реальности разрабатывается несколько упрощенный вариант гуманистической модели культурного человека, в качестве которого видится обладатель особого рода учености – *studia humanitatis*. Вместе с тем она впитывает в себя традиции рыцарского и куртуазного быта, уделяя внимания, наряду с учеными занятиями, сводящимися к филологии и древним текстам, также физическим упражнениям, формам общения, выработке внешнего изящества. Такая модель была заведомо приложимой лишь к состоятельным и привилегированным слоям. Нельзя не отметить также, что культурный человек позднего Возрождения и эпохи классицизма, превращается в «специалиста по античности», проходящего мимо самых существенных культуротворческих и культууроизменяющих процессов современности, забывая порой о преимуществах века великих научных и географических открытий. Путь к «двум культурам» (Ч. Сноу) открывают «гуманисты», превратившиеся в «гуманитариев».

Цветением элитарной культуры Возрождения завершался исторический этап, когда «культура» как полнота знаний эпохи и определенная моральная установка связывалась только с деятельностью по руководству людьми и высшим ее (культуры) устремлением в качестве форм гуманитарной специализации. Для Нового времени на первое место постепенно выдвигалась задача создания идеальной организации общества путем оптимального отбора и подготовки правящего культурного слоя, способного обеспечить постоянство квалифицированного руководства. Значимой также являлась новая постановка вопроса о культурном человеке как готовом к свободному, волевому морально-нравственному выбору субъекте культуры и образования. С идеей всеобщей грамотности, которая достигается через «правильное» образование, было выдвинуто требование всеобщей причастности к культуре, и теряло значимость предшествующее разделение на «простых» и «культурных» или «образованных».

К XVII веку в модели культурного человека решающая роль отводится труду, вернее его сотериологической роли. Он «естественен», задан, самоочевиден. Конечно, такая переориентация моделей – с христианско-католической на протестантско-рационалистическую – отнюдь не только плод усилий мысли интеллектуалов, но результат давления социальной среды. Культурно-компетентному человеку раньше нужно было создать необходимые материальные предпосылки, что возможно только путем рационального использования природы. Но в дополнение к прагматическим требованиям идеальнотипические представления о человеке приобретают перфекционистский и моралистический характер. Так оформляется просветительская дилемма: что первично для совершенствования человечества – формирование совершенного индивида, который затем построит совершенное государство и общество, или, наоборот, первична задача построения совершенного государства, которое бу-

дет затем формировать совершенных людей? Просветители выдвинули немало проектов последнего – социоцентрического – толка. Романтики, наоборот, акцентировали персонологический ракурс видения человека, эстетизировали представление об идеальной личности, выдвинув на эту роль свободного художника, эстетически богатую индивидуальность. К сожалению, эта идея оказалась периферийной для социоцентрического сознания зрелой буржуазной эпохи (XIX век).

Общей, существенной чертой идеально-типических представлений о человеке на протяжении веков являлась их макрокультурная размерность, они мыслились универсальными, несмотря на то, общество было жестко стратифицированным, иерархическим, социально-сословным.

Лишь в XX веке произошел решающий сдвиг, который выразился в замене одной эпохальной модели культурного человека целым их набором – «культурно-компетентной» личности, «образованно-компетентного» специалиста-профессионала и т. д. – с определенно выраженной, несложной, двух-, трехступенчатой иерархией, но со все более разветвляющейся системой одноуровневых «моделей» в разных звеньях. А на рубеже XX – XXI веков это вылилось в попытки социального воплощения максималистского требования Я. Коменского «учить всех, всему, обо всем».

В поисках характеристик наличных, действующих ныне отечественных моделей культурного человека мы обращаемся к анализу динамики моделей культурной личности в историческом прошлом России. В работе анализируются последовательно сменявшие друг друга культурно-компетентные модели XVIII- XIX вв. – периода становления императорской России. Приводится соответствующая аргументация и делается вывод, что в XX столетии в России результат оказался идентичным западному – выбор сделан в пользу узкого профессионала, а главным отрицательным итогом этого выбора является невозможность развития базового культурного начала личности, стремящейся реализовать свой потенциал.

Современные концепции философии культуры и философии высшего профессионального образования выделяют в качестве основного признака модели культурно-компетентной личности готовность и способность к самосознанию и самоопределению. Историческое и социокультурное разнообразие моделей культурно-компетентной личности в настоящее время трансформируется, причем процесс иерархизации культурности отходит на задний план. Таким образом, европейский макроисторический тренд развития моделей культурно-компетентной личности характеризуется смещением с идеала «культурный человек плюс специалист в чем-то» (Древность и Средневековье) к ориентации на «специалиста (с относительно) высокой культурой» (Возрождение и Реформация, Просвещение), наконец – ставкой на «узкого» специалиста, актуализировавшейся в последние два столетия. Эта тенденция отображает реальный процесс разделения труда, но вместе с тем приходит во все более резкое столкновение со все более явно обнаруживающимся категорическим императивом современности, который, согласно А. Печчеи, Н. Н. Моисееву и многим другим мыслителям, состоит в том, что каждый специалист и каждый человек вообще должен овладеть новым мышлением – плане-

тарным, мультикультурным, культуросообразным, культуротворческим, нравственно-зрелым и диалектическим. В его руках уже сосредотачиваются силы, которые так или иначе, в близких или отдаленных следствиях воздействуют на весь экологический комплекс, на все стороны человеческой жизни, даже на людей, не имеющих непосредственного отношения к решаемым специалистом в своей ежедневной профессиональной деятельности проблемам.

В этой связи мы обращаем принципиальное внимание на специфический сектор целостного, неразделенного труда, которым характеризуется профессиональная деятельность «педагога культуры», занятого в сфере художественного образования и художественной культуры. Педагог культуры оказывается объективно востребованным в эпоху выбора полярных стратегий сохранения и развития человеческого творческого потенциала, способным помочь субъектам образовательной деятельности (обучаемым) осуществить культурный выбор осмысленного, ответственного подхода к своей роли в культуре и жизни общества.

Вторая глава «Культурная компетентность в структуре мидкультуры и массовой культуры как пространстве креатосферного развития общества» посвящена анализу компетентностных представлений применительно к личности в общекультурном смысле и к педагогу культуры как профессионалу в области художественного образования.

В первом параграфе «Специфика моделирования личности “педагога культуры”» рассматриваются три наиболее вероятностных сценария развития культуры в современной России, на основе которых могут оформиться требования к специалисту, в частности, к специалисту системы художественного образования детей и молодежи.

Новизна прогнозируемой вероятностной модели культурно-компетентной личности педагога культуры определяется ее соотношением с возникшим в XX столетии мидкультурным и масскультурным контекстом ее функционирования.

Для упорядочения культурного материала нами выделяются единицы его организации – «культурные схемы», которые содержат в себе образцы, ориентиры для культурно-компетентного развития личности. Один из видов «культурных схем» К. Нельсон определили как «сценарии» (script) – обобщенные интерпретации событий, которые предопределяют поведение конкретных людей, их роли, последовательность целей, действий, результатов. С большой долей вероятности можно утверждать, что в ближайшем будущем культурно-компетентная личность должна быть ориентирована на расширение различных форм диалога – на овладение механизмами и технологиями самостоятельного «написания» и «постановки» как в социальном, так и в индивидуальном пространстве бытия подобных сценариев, воплощать различные диалоговые модели в процессе мультикультурного социального творчества.

Нами выдвигаются три наиболее перспективных сценария возможного развития такой диалоговой модели активизации и интенсификации творческих процессов в обществе.

Первый сценарий опирается на основные положения концепции Х. Ортеги-и-Гассета, называемой «рациовитализм» и поддержанной Э. В. Соколовым, Б. С. Ерасовым. Согласно ее посылкам наиболее адекватным и перспективным видится направление социально-культурного развития, основанное на принципиальном положении теории Х. Ортеги-и-Гассета («Восстание масс»), в котором он утверждает: общество должно быть подвижным единством между элитой и массами, должно опираться на некую особую – «третью» культуру. Отвлеченные идеи и идеалы, транслируемые высокой культурой и классической системой образования, попадая в сознание масс, не имеющих культурного основания (позиционируемых базовых компетенций), складываются в эклектическое образование, не способствующее «социальной стабильности и уверенности в правильной логике своего развития».

Исходя из этого, задача ближайшего времени – поиск методологических оснований и подходов инкультурации массового жителя мегаполисов, соответствующих потребностям личности культуры среднего уровня (мидкультуры), для которой «...характерно соединение образцов высокой культуры и популярной». Определяющая функция мидкультуры – «делать модными образцы подлинно художественного творчества... создать моду на популярную науку, старину, альтернативные стили бытия и т. д.». Ее активное развитие во многом было предопределено низким качеством, массовостью, стандартизацией – черты, которые, как выяснилось, свойственны не только массовой, но и, в определенной мере, народной культуре (Б. С. Ерасов).

«Мидкультурное» креативное сознание формируется в значительной мере стихийно. Оно характеризуется признанием ценности любых форм самостоятельного, любительского новаторства и, таким образом, реализует принципы диалогизма, открытости и нелинейности в развитии художественного сознания, самовыражения и самореализации личности, в том числе, в процессе образования, самообразования, получения и предоставления образовательных услуг посредством привлечения разного профиля специалистов. Следовательно, именно мидкультура как «явление городской действительности» (А. Быстрицкий) становится в перспективе пространством фокусирования носителей современного креативного сознания и поведения.

Второй сценарий основывается на теоретических позициях К. З. Акопяна, С. Я. Кагарлицкой, Н. И. Киященко, Е. Н. Шапинской и др. Они отходят от одного из самых устойчивых стереотипов при обсуждении проблем массовой культуры. Авторы являются противниками отождествления массовой культуры с тем, что относится исключительно к области массового развлекательного искусства. В русле такого подхода мы рассматриваем преимущества модельно-уровневого подхода, который ставит под вопрос не только топологические ограничения массовой культуры, но и ее соотношение с системным пространством культуры общества. Он существенно раздвигает временные границы, в рамках которых можно говорить о феномене и формах явленности культуротворчества. Следуя обозначенной ранее трактовке мидкультуры, можно утверждать, что этот процесс должен происходить не только на уровне мид-, но и массовой культуры, при условии ее определенной ценностной коррекции посредством управленческого нормативного регулирования.

Теоретически возможен, на наш взгляд, и *третий сценарий*. Его создателями можно считать представителей русской религиозной философии Серебряного века, работавших в русле восточно-христианской (православной) антропологии и педагогики, согласованной с современным философским и научно эмпирическим знанием о человеке. Однако запутанность современной ситуации вокруг введения в образовательные учреждения православных обучающих программ, а также распространенные в нашем обществе настроения политкорректности не позволяют полностью развернуть данный сценарий. И все же нельзя не отметить, что поиски возможностей становления новой модели российской культуры на рубеже XX – XXI вв., их востребованность нуждами художественного образования и народного творчества настоятельно акцентируют важность использования в качестве основополагающего принципа педагогики идею бесконечности человека. В развитии данного сценария принципиально значима идея необходимости поиска условий, способствующих осознанию и «снятию» *пределов личности* как препятствий на пути ее самосовершенствования и реализации внутреннего творческого потенциала, что чрезвычайно важно для гуманистического развития художественного образования (Г. Н. Миненко).

В параграфе показывается далее, что непроясненность и, как следствие, игнорирование общих тенденций культурно-исторических процессов русской культуры на разных этапах ее развития – все это объективные факторы, ведущие к стагнации и деградации целых направлений и секторов высшего профессионального образования, в том числе по направлению «Народная художественная культура». Специфика моделирования личности педагога культуры, в том числе в компетентностном ракурсе, и заключается в учете существенных макроисторических тенденций трансформации отечественной культуры. Тем не менее, социальная и культурная реальность внушает оптимистичский настрой, так как и на современном этапе русская народная культура как основная и системообразующая «ресурсная база» сохраняет свою духовную и гуманистическую сущность, – прежде всего, на уровне мидкультуры, поскольку основой ее устойчивости является глубинное течение самодеятельного любительского творчества российских граждан, поддерживающего внутрикультурный диалог на основе ценностей национальных художественных традиций как многовековой опоры русской культуры и образования.

Во втором параграфе «Проблемы и опыт подготовки педагогов “народной художественной культуры” для системы дополнительного образования детей» введенные ранее представления об общекультурной и профессиональной компетентности и компетенциях педагога культуры рассматриваются в практическом преломлении, определяемом основными сферами его деятельности, которыми являются мидкультура, определенные секторы массовой культуры и дополнительное художественное образование. Последнее трактуется, наряду с общим художественным образованием, как центральное звено, своего рода локомотив, подталкивающий культурные процессы общества в гуманистическом, креатосферном (по введенной терминологии) направлении развития.

Как справедливо отмечает А. Я. Флиер, формирующийся на рубеже XX

– XXI вв. новый тип социальной организации сообществ – тип городских цивилизаций, основанных на снижении роли сословных, религиозных и иных жестко нормативных ограничений деятельности и более интенсивном использовании трудовых и творческих способностей людей, на условиях свободной конкуренции личностей, росте объемов и динамики циркулирования информации, демократизации процедур самоуправления общества и проч., – создает и новый тип культуры, условно обозначаемый, за неимением других терминов, как постнациональный. Речь идет не об отмене национальных культур, а о появлении наднационального среза в процессе диалога национальных культур, становящегося объективным фактором их дальнейшей эволюции.

В наше время это проявляется, в частности, во взаимозависимости процессов углубления культурной самодостаточности каждой личности и возрастания массовости в реализации различных форм социокультурной солидарности, в росте культурного плюрализма и релятивности, информационно-культурной глобализации всех форм жизни в условиях городской среды. Последняя способна инициировать новые условия и пространства для массового непрофессионального культуротворчества, синтеза и использования различных культурных форм, языков, стилей.

Основными аспектами анализа в данном параграфе являются три взаимосвязанных характеристики деятельности педагога культуры. Во-первых, подчеркивается доминирующее в ней креативное начало, объективно требуемое преимущественно функциональной, а не предметной направленностью потребностей обучаемых в художественной культуре и творчестве, что налагает определенные ограничения на подготовку педагога культуры. Центральной в ней должна быть целевая установка на становление общекультурных компетенций. Лишь их представленность в педагоге – залог того, что творчество будет развиваться в диалоговом режиме, в форме сотворчества.

Это порождает другой рассматриваемый в разделе аспект: соотношение профессиональной подготовки специалистов по народной художественной культуре с общекультурной подготовкой. К этого же рода вопросам нужно отнести и концептуальную проработку проблемы разведения профессиональной подготовки выпускников специализаций искусства и формально сходных с ними специализаций народной художественной культуры. По большому счету такой концептуализации пока не существует. Аналогична ситуация неясности о соотношении профессиональной и общеэстетической задач обучения в учреждениях дополнительного образования детей, в частности в школах искусств. Об этом свидетельствует «Концепция образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008 – 2015 годы», одобренная Правительством РФ. В ней функции эстетического воспитания подрастающего поколения и функции выявления художественно одаренных детей и обеспечения условий их образования и творческого развития рядоположены и никак не связаны методически и технологически. Более того, абсолютно доминирует задача подготовки будущих профессионалов – для начала абитуриентов – для уникальной, имеющей по своей эффективности мировое значение, трехступенчатой российской системы подготовки творческих и педагогических кадров в сфере искусства. Это не разрешенное Концепцией и имеющимися иссле-

довательскими разработками противоречие – разная направленность общекультурной и специальной подготовки обучаемых в одном и том же образовательном учреждении – порождает много практических трудностей, обозначаемых в нашем исследовании.

Наконец, сложной задачей, обсуждаемой в настоящем разделе, является конкретизация и взаимосогласование общекультурных и профессиональных компетенций педагога культуры. В диссертации приводятся исследовательские варианты рефлексии компетенций специалиста – преподавателя народной художественной культуры, используются новаторские разработки А. И. Субетто о квалиметрии компетенций во взаимосвязи с квалиметрией качества человека и образа жизни.

Система учреждений дополнительного художественного образования детей и молодежи оценивается нами как оптимальная профессиональная ниша выпускников системы ВПО по народной художественной культуре, и как идеальная культуросообразная среда для обретения обучаемыми опыта творческой социокультурной и художественной деятельности. Основой этой креативной стратегии в соответствии с мидкультурной спецификой может стать актуализация повседневных практик в форме массового любительского творчества. Именно любительское, самостоятельное творчество большинства – реальный выход из пут пассивного потребления, дающий возможность человеку подняться до взаимодействия с миром как активному и ответственному субъекту истории и культуры.

Компетентностный подход содержит в себе прагматический потенциал, связанный с организацией высшего профессионального образования в области народной художественной культуры. Традиционный перечень знаний, умений, навыков, должных быть присущими специалисту этой области, выстроен сугубо профессионально ориентированно, технократически, иначе говоря, – предметно, а не персонологически. Полагаемые компетенции ограничивают его целевой установкой – необходимостью работы на конечный результат. Безусловно, компетентностный подход, будучи лишь *идеологией образования и воспитания* требует «технологического спуска» к реальности образовательного процесса. Он может осуществляться по аналогии с несколько забытым в настоящее время программно-целевым методом. Каждая компетенция требует теоретического (дисциплинарного, знаниевого), и практического наполнения, которое и создает ступени спуска от идеи к ее реализации. Формальная блочная структура Госстандартов в этом случае структурируется под перспективные, компетентностные параметры обучения по той или иной специализации области народной художественной культуры. Для развития и внедрения компетентностного подхода в образовательную практику необходимо методически ориентированное исследование. В качестве обозначения этого перспективного направления дальнейших исследований нами предлагаются некоторые конкретные новации в подготовке выпускников специальности «Народная художественная культура». В частности, назрел вопрос о введении курса «Педагогика дополнительного художественного образования». Преподавательский опыт диссертанта свидетельствует о его востребованности и полезности.

В «**Заключении**» подводятся итоги исследования, определяется перспектива осмысления проблем компетентности в российской культуре в целом, в народных, традиционных формах творчества, а также в практике отечественного художественного образования.

Основные положения диссертации нашли отражение в следующих публикациях:

1. Лысенко, Г. А. Философское обоснование компетентностной модели педагога культуры [Текст] / Г. А. Лысенко // Вестник Томского государственного университета / гл. ред. Г. В. Майер. – Томск: ТГУ, 2007. – № 299. – С. 171-176.

2. Лысенко, Г. А. Художественное образование в концепциях XXI века [Текст] / Г. А. Лысенко // Непрерывное образование: состояние, проблемы, перспективы: сборник научных и научно-методических трудов преподавателей, аспирантов и соискателей / сост. Н. В. Берсенева. – Кемерово: Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – С. 47-50.

3. Лысенко, Г. А. Актуальные вопросы художественно-эстетического образования и социальная адаптация детей [Текст] / Г. А. Лысенко // Образование и социальная адаптация детей, нуждающихся в психолого-педагогической поддержке / отв. ред. Т. М. Кукченко. – Кемерово: МОУ ДПО «НМЦ», 2006. – С. 96-101.

4. Качество образования: теоретические подходы и практика достижений [Текст] / Г. А. Лысенко // Сборник научно-методических материалов. Ч.1-2 / авт.-составители: О. Г. Красношлыкова, Г. А. Лысенко. – Кемерово: МОУ ДПО «НМЦ», 2007. – 296 с.

5. Лысенко, Г. А. О некоторых тенденциях совершенствования модели профессиональной компетентности преподавателя [Текст] / Г. А. Лысенко // Качество образования: теоретические подходы и практика достижений: сборник научно-методических материалов. Ч.1 / авт.-составители: О. Г. Красношлыкова, Г. А. Лысенко. – Кемерово: МОУ ДПО «НМЦ», 2007. – С. 22-29.

6. Лысенко, Г. А. Компетентностный подход в становлении специалиста художественного творчества [Текст] / Г. А. Лысенко // Музыка. ИЗО. МХК: Сборник нормативных документов и методических материалов / авт.-сост. Г. А. Лысенко, 2008. – С. 3-7.