

взрослых людей.

Проявление философско-художественного мировоззрения в форме жизнотворчества в переходной культуре имеет ярко выраженное игровое начало.

Игра в культуре переходного типа не только позволяла человеку «спрятаться» от страшной реальности под маской игрока, но и становилась **провозвестником формирующейся структурирующейся новой культуры.** Возрождение и разыгрывание древних ритуалов, например, языческих, средневековых, эзотерических, придумывание собственных обрядов, с особой Манерой поведения, одежды, составление легенд, создание необычного облика, различные мистификации – все это напоминает желание вернуться к старине, к традициям.

Обращение к **мифу в культуре переходного типа, реконструкция античных мифов, также является способом укоренения в культуре и означает некий поиск оснований для структуризации и стабилизации системы культуры.** Акцентирование внимания на вневременных, фундаментальных основаниях культуры, символизирует тягу к стабильности традиции и связано со стремлением поддерживать в обществе исконный природный и социальный порядок.

Необходимо отметить ещё одну очень важную черту переходной культуры – **иррационализм.** Взрыв иррациональности в философии и искусстве свойственен периодам переходности, так как иррациональное мироотношение зарождается на границах человеческих возможностей в отношениях с реальностью. Для европейского мышления очередной взрыв иррациональности, всегда связан с антисциентизмом в общественной мысли и характеризуется повышением интереса к своей и чужим традиционным культурам, религии, мистике, эзотерическим учениям. Остроумие, вдохновение, интуиция приходят в иррациональные периоды на место логики, порядку, методу и зачастую содержательно оплодотворяет пограничную культуру. Примеров мифотворчества и увлечения оккультизмом в культуре серебряного века много и это тема для отдельного разговора. Главное, что хочется отметить, это то, что ни миф, ни интерес к архаике, ни игра, ни иррационализм не разрушают культуры, а напротив, воспроизводят её универсальность.

Конечно, изучение таких сверхсложных систем как культура требует для изучения совершенно особых подходов, сложных общих методик, синтезирующих возможности частных наук. Для обоснования отличающегося от общепринятого понимания закономерностей процесса развития культуры нами привлечена *синергетика* – наука изучающая закономерности процессов развития сложных и сверхсложных систем.

Новосельская В.В. «РИСОВАНИЕ ФОРМ» В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ

Вальдорфская педагогика огромное значение придает эстетическому воспитанию. Множество предметов по искусству, художественному труду доказывают это. О нововведении Штайнера в школьное расписание, – а именно о рисовании форм – как школьном предмете, пойдет речь в данной статье.

Новым, исключительно – позитивным предметом искусства в вальдорфской школе является особый вид живописи, названный Р. Штайнером – рисование форм.

Значение этого предмета – велико. Цель –

Теория И. Пригожина ставит вопрос о непрерывности динамических процессов и о конструктивности так называемых кризисных периодов. Именно в такие «переходные» периоды и происходит переразложение целого, начинают изменяться параметры прекрасного и безобразного, возникают элементы будущих новых систем, процессы «бифуркации» (взрыва и раздвоения) и «аттракции» (притягивания) довлеют над всем остальным. Мы можем утверждать, что в современной философии и культурологии сложилось понимание истории культуры как нелинейного процесса, в котором периоды относительной стабильности сменяются переходными периодами, характеризующимися нестабильностью, распадением связей, формированием новых смыслов. Периоды хаоса и порядка, по нашему мнению, противопоставлены друг другу по следующим позициям: порядок – хаос; единообразие – многообразие; стабильность – изменчивость; непрерывность – прерывистость; замкнутость – открытость; традиция – новаторство; материализм – метафизика; бездуховность – духовность; предсказуемость – деструктивность; общество – личность; количество – качество.

Синергетический взгляд позволяет найти диалектическое сопряжение единства и многообразия, общей направленности и разных путей движения культуры человечества, тем самым, открывая новые познавательные перспективы перед изучением её истории, и главное, для исследователя, – в познании собственной ситуации.

Литература

1. Шоркин А.Д. Схемы универсумов в истории культуры. Опыт структурной культурологии. Симферополь. – 1996.
2. Гуревич П. С. Философия культуры: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: АО «Аспект Пресс», 1994.
3. Бердяев Н. А. Философия неравенства. – М., – 1991.
4. Шпенглер О. Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.1. М., 1989.
5. Каган М. С. Философия культуры. – Санкт-Петербург, ТОО ТК «Петрополис», 1996. – С. 416.
6. Тойнби А. Дж. Постигание истории. М., 1996
7. Сорокин П. А. Человек, цивилизация, общество. – М., 1992.
8. Лотман Ю. М / Культура и взрыв./ Семиосфера. – С.-Петербург: Искусство – СПб., 2000.
9. Ходасевич В. Конец Ренаты. М.: «Логос». – 1992.

создание основ мыслительных способностей человека. Дети на уроках рисования увлечены целиком и полностью, какова их самоотдача, какой энтузиазм!

В вальдорфской школе «Душевная организация человека рассматривается как совокупность взаимодействующих душевных сил: мышления, чувства и воли. В первый семилетний период жизни у ребенка с наибольшей интенсивностью развивается волевая деятельность, под которой, пре

жде всего, подразумевается та человеческая сила, которая лежит в основе всей внутренней и внешней активности человека. Во второй семилетний период акцент душевного развития смещается на развитие жизни чувств и эмоций...» [1, с. 63].

Школа (по Штайнеру) должна позаботиться о сохранении самого главного в человеческом существе – сберечь гармонию воли, чувства и мышления. Недопустимо, чтобы «жизнь эмоций связующая мышление и волю, обесцветилась под давлением субъективных чувств, а именно это и происходит тогда, когда обучение уже в младших классах принимает слишком интеллектуальный характер».

В вальдорфской школе, предмет рисование форм направлен, прежде всего, на сохранение целостности душевной жизни человека, а также приобретение ценнейших навыков, а именно: способность концентрироваться, мыслить масштабно, а не «мелкими перебежками», этот же навык масштабного мышления хорошо развивает музыка. Рисование форм очень похоже на полифонию в музыке, а именно: способность «отслеживать» горизонталь и вертикаль.

В продолжение темы о приобретенных навыках, скажем о выносливости – формировании воли, а также об образности мышления. Рассмотрим предмет рисование форм подробнее:

1 класс: В первом классе рисование форм обращено исключительно к волевой деятельности ребенка, т.е. к непосредственному движению из которого, собственно рождается форма. Рисуются самые простые фигуры: круг, восьмерку, спираль, треугольник, звезду пятиконечную, а также различные соединения этих форм.

Работа начинается с движения по форме ногами по полу. Детские ноги глубоко погружены в его бессознательную волевую деятельность, по Вальдорфской методике – научить детей владеть ногами – это процесс воздействия на самые глубокие уровни сознания на пути строительства гармоничной и живой целостности душевного существа ребенка, поэтому учителя в вальдорфских школах в первом и во втором классах заботятся о том, чтобы именно ноги у детей были постоянно задействованы. Например, учитель рисует форму ромба (большого ромба) мелком на полу, выделяя углы другим цветом, после – дети, разделенные по 6 человек, точно выполняют движения учителя и произносят стихотворение, выбранное учителем, соответствующие данной фигуре по метроритму, так, что углы ромба совпадают с акцентами стихотворения, в стихотворении 6 строф и каждый ребенок может почувствовать акцент, при этом дети «выбивают» эти акценты ногами, они ходят в ритме!, в ритме ромба. Это первая часть урока, затем дети водят в воздухе рукой по той же фигуре, движение совершается изо всех сил – от плеча, и только после нескольких ежедневных таких «репетиций» наступает момент рисования восковым мелком. Дети, взяв мелок в руку продолжают в воздухе описывать фигурку и только потом переносят рисунок фигуры на лист бумаги. Фигура ведется по бумаге уверенно и твердо – результат – на листе рождается образцовый ромб. Эта «работа, тщательно выполненная с напряжением и терпением, имеет огромную ценность – ребенок эмоционально сопереживает всему, что он делает» [2, с. 16].

Совершенно по – разному дети ощущают рисование разных форм: простая линия, которая ведется ↑ или ↓ совершенно различна сама по себе, спираль, которая раскручивается из центра наружу, содержит радостные чувства освобождения, а в спирали, закручивающейся вовнутрь кто-то прячется в

«РИСОВАНИЕ ФОРМ» В ВАЛЬДОРФСКОЙ ШКОЛЕ

таинственный домик, вообще учитель сам подбирает нужную фигуру для конкретного класса, руководствуясь, естественно, тем, что наиболее необходимо, что не хватает в эмоциональном плане конкретному классу: угол – это всегда остановка, раздумье, а квадрат – соразмерность в поступках.

В конце первого или в начале второго класса вальдорфские школьники начинают рисовать формы в двухчастной симметрии, и целый год изображают только зеркально – отражаемую двухчастную симметрию. После тщательной подготовки в I классе, симметрические формы осознано достаточно хорошо: учитель рисует ось, и форму по одну сторону оси, вторую же ученик дорисовывает сам, по другую сторону; это занятие требует от ребенка умения сильно концентрироваться и постоянно, непрерывно владеть целостным пространством (опять полифония в музыке!), а также «смелости самостоятельно идти в другом направлении по отношению к заданной модели» [2, с. 117].

Не менее важным моментом во втором классе является рисование орнаментики.

Регулярно и точно повторяющаяся орнаментальная линия требует от ребенка упорства в работе, при ослабленной, неупорной, в итоге безвольной деятельности – формы, и концу страницы уменьшаются в размерах, видоизменяются. Упражнения повторяются до тех пор, пока ребенок не начнет рисовать твердой, уверенной рукой; вальдорфский школьник знает: все, что выходит из-под его рук, «должно быть хорошо проработано и доведено до конца».

В третьем классе сначала отражают форму слева направо, а затем сверху вниз – получается симметричная форма, нарисованная вокруг двух перекрещивающихся осей. Также рисование взаимосвязано с тем порогом в развитии, который переживает ребенок в 3-ем классе.

Что же именно? – «в возрасте 9–10 лет, в сознании ребенка происходит значительное изменение, которое выражается в том, что ребенок начинает более сознательно относиться к самому себе и переживает окружающий мир более реалистически, чем раньше».

В штайнеровской педагогике этот важный момент в развитии ребенка, учитывается в методике предметного обучения и в содержательном наполнении учебного плана с тем, чтобы ребенок пережил его как можно более болезненно» [3, с. 61].

При пересечении двух осей рождается точка, из которой четырехчастная симметрия струится во всех направлениях, и дети изображают это на бумаге, такую же «точку опоры» ребенок учится находить в своем внутреннем душевном существе. Отобразить форму вертикально – из верхней плоскости в нижнюю – ребенок готов только после преодоления девятилетнего рубежа. Рисование форм является, своего рода легкой «терапией» для детей этого возраста

В четвертом классе возрастная особенность ребенка, именуемая Штайнером «пробуждающаяся интеллектуальность» предстанет с новой, более сильной стороны. Ребенок, переживший пору 3 класса (9-ти летия) наконец превращается в «настоящего школьника».

Разные формы – прямые, углы, ромбы, круги – он усвоил на уроках рисования форм в предыдущих классах – и это – его внутреннее достояние, а в 4 классе – впервые, рисование перестает быть процессом внутренней свободной продуктивности.

Мы наблюдали урок рисования форм в 4 клас

се вальдорфской школы. Ребятам было предложено следующее задание: перед классом на небольшой возвышенности стоит объект – переносная учительская доска на подставке – «ножках». Дети должны нарисовать данный предмет с натуры. Каждый ученик видит доску по-своему, с разных плоскостей (ведь каждый сидит на своем месте за партой).

«Ученик должен осознанно вести наблюдение за знакомыми ему формами и линиями, т.е. объект, таким образом, анализируется полностью из составляющих известных форм» [1, с. 51].

Что же мы увидели в конце урока?

Учительская кафедра была полна картинами с изображением доски в самых разных стилях и направлениях от классики до авангарда, «но все изображения объединяло одно – напряженный труд ребенка и собственная точка зрения».

Таким образом, на новом этапе развития ребенка новыми средствами достигается напряженность всех его сил во время работы» [3, с. 102].

В пятом и шестом классах продолжается интеллектуальное развитие учеников, но речь больше идет не о «скрытой интеллектуальности» как это было у малышей, а о первом и осторожном высвобождении сил понятийного мышления, и здесь же, в шестом классе вальдорфской школы предмет рисования форм медленно, очень ненавязчиво уступает свое место геометрии, которая, не ограничиваясь, естественно рисованием геометрических форм: постепенно, у вальдорфских шестиклассников появляется в руках циркуль, линейка, и т.д.

Точность выполняемой работы не зависит, теперь, от внутренней силы, потому, что геометрические фигуры и принадлежности «мертвы и неподвижны». Точность исполнения задания несет в себе элемент категоричности, если требования нарушаются, реальность сразу выносит вердикт – рисунок не удался, и совершенно новый мир –

строгий, измеряемый и пугающе привлекательный открывается перед вальдорфскими школьниками 6-го класса. От периода развития чувства и образного мироощущения ребенок переходит к миру закономерностей чистого мышления. В геометрическом рисовании предмет рисования форм достигает от сознательного мира, и потому он вел ученика, сохраняя живое сознание и запас волевых сил.

Собственное независимое мышление в соответствии с представлениями о возрастном развитии сознания ребенка в штайнеровской педагогике начинает развиваться только в переходном возрасте, когда у подростка рождается способность осмыслить мир в понятийно – абстрактных категориях, которые, естественно по своему внутреннему качеству выступают как неживые по сравнению с миром детской фантазии [2, с. 91].

Наполненная навыками и силой детская повзрослевшая душа шестиклассника приглашается к новой свободе, рождаемой в свободном пространстве высвобождаемой мысли, и все, что предполагает самостоятельное продуктивное мышление – от способности сосредоточиться до способности творить образные формы – уже развито как подспорье в тех сферах (волевая деятельность, эмоциональная). Из которых, затем извлекается огромная польза при вступлении в мир нового уровня сознания.

Литература:

1. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания. – М.: Парсифаль, 1995. – 80 с.
2. Гуманистическая направленность вальдорфской педагогики. – М., 1999. – 140 с.
3. Арбатова А. Вальдорфские школы: мои впечатления // Семья и школа. – 1991. – № 6.

Синичкин А.В.

В. И. ВЕРНАДСКИЙ: О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

Выдающийся естествоиспытатель, философ, организатор науки, Владимир Иванович Вернадский – одна из центральных фигур в истории науки и общественной мысли конца XIX – XX вв. Его личность и творчество рассматриваются в широком контексте социальной истории и философии.

Деятельность и учение Вернадского имеют сегодня, в эпоху экологического кризиса, особое значение. Великий мыслитель явился основоположником учения о биосфере и автором концепции ноосферы, идеи которых вышли за пределы естественнонаучных теорий и приобрели широкое признание как социально-ориентированная основа социокультурной парадигмы XX – XXI вв.

В своих работах Вернадский обосновал мысль о единстве естественноисторических, природных и социально-гуманитарных тенденций развития человечества в системе антропокосмизма – идея, требующая дальнейшего глубокого изучения на различных уровнях, прежде всего, философском.

В.И. Вернадский – остро чувствовал катастрофический разлад во взаимоотношениях человека с природой, нарушение естественной гармонии. С тревогой писал он том, что человек нередко забывает об органической неразрывной связи с биосферой Земли, с её «материально-энергетической структурой»: «Человечество, как живое вещество, неразрывно связано с материально-энергетическими процессами определённой геологической оболочки земли – с её

биосферой. ...В нашем столетии биосфера получает совершенно новое понимание. Она выявляется как планетарное явление космического характера» [1].

Живые организмы, замечает учёный, вне материально-энергетической среды в природных условиях существовать не могут. Поэтому человечество не может физически быть от неё независимым ни на одну минуту [1].

Особое значение это положение приобретает в период глобализации, когда, по словам Вернадского и биосфера становится явлением «планетарного, космического характера». Происходит становление человека в качестве социально-природного и космического существа. В. И. Вернадский приводит мысли А.П. Павлова, который в последние годы своей жизни говорил об «антропогенной эре», когда человечество становится могучей геологической силой, способной перестраивать мир. Эти силы, утверждает Вернадский, на определённом этапе развития общества должны найти воплощение в биосферной функции человечества, направленной на её сохранение и развитие, ибо в биосфере нет другого биологического вида, который бы разрушал устой своего существования.

С горечью пишет учёный о сознательном, а главным образом бессознательном вторжении человека в биосферу, т.е. без осмысления последствий для будущих поколений. Человек должен чёт