Инновационная образовательная программа



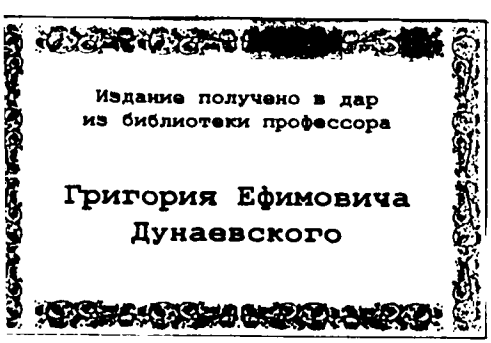
ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

По материалам
IV Всероссийского
гуманитарного форума
"Сибирские Афины"

Томск, 28 мая - 28 июня 2007 г.

ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ОСНОВАН В 1878 ГОДУ


Издание получено в дар
из библиотеки профессора

Григория Ефимовича
Дунаевского

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ



ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

К 129-летию Томского государственного университета

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ

ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

По материалам
IV Всероссийского гуманитарного форума
(с международным участием) «Сибирские Афины»
Томск, 28 мая – 28 июня 2007 г.



Томск – 2007

УДК 130.2:37.03
ББК 70:74.200.55
П 841

П 841 **Профессионализм и культура личности: опыт междисциплинарного исследования:** По материалам IV Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины», Томск, 28 мая – 28 июня 2007 г. / Отв. ред. проф. В.М. Видгоф. – Томск: Изд-во НТЛ, 2007. – 280 с.

ISBN 978-5-89503-347-0

В данном издании продолжается традиция рассмотрения гуманитарных проблем междисциплинарного развития интеграционных процессов в системе вузовского образования.

Центром дискурса стал вопрос: «Профессионализм – это «универсалия культуры» или принцип прогрессирующего в своей глобализации стандарта?» Приоритетными оказались следующие суждения авторов: приобщение к национальным и академическим традициям; формирование профессиональных и культурных компетенций; интеграция принципов бизнес-образования и инновационных технологий управления и воспитания; медико-антропологические и аксиологические (биоэтические) аспекты конструирования человека и судьба развития классического университета в неклассическое время и др.

Для всех, кто занимается проблемами интеграции культурного и профессионального развития в вузовском образовании.

УДК 130.2:37.03
ББК 70:74.200.55

Печатается по решению
Редакционно-издательского совета ТГУ

Рецензенты: Л. В. Константинова, докт. социол. наук;
В. Е. Головчинер, докт. филол. наук

Редакционная коллегия:
В.М. Видгоф, докт. филос. наук (отв. ред.); Г.И. Петрова, докт. филос. наук; И.В. Мелик-Гайказян, докт. филос. наук; В.Я. Семке, докт. мед. наук, акад. РАМН; В.Г. Шилько, докт. пед. наук

ISBN 978-5-89503-347-0

© Авторы, текст, 2007
© Томский госуниверситет, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ. О культурно-антропологическом измерении системы непрерывного образования (*В.М. Видгоф*) 8

Раздел 1

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ДИСКУРСА)

Тарасенко Ф.П. Системность мышления и системность практики – основа профессионализма 13

Петрова Г.И., Вижо В.Ю. Классический университет в неклассическое время 18

Кучинский А.А. Конфуцианская система воспитания и современность 25

Каминский П.П. Концепция человека в публицистике В. Распутина о Сибири 29

Томилов В.Г. Отношение В. Соловьева к базисным ценностям культуры личности (в контексте историко-философского дискурса) 35

Звягинцев Д.А. Образ субъекта коммуникации как человека трансцендирующего 51

Вихорев С.А. Обоснование необходимости междисциплинарного подхода к рассмотрению проблемы толерантности 55

Косенко С.С. Эффективная технология экономического образования 58

Колесникова М.В. Изменение места теоретических предпосылок в экономическом анализе образовательного процесса (тезисы выступления) 63

Быстрова А.Н. Дихотомия человека и современное образование 64

Видгоф В.М., Смирнов М.А. Теория «кенотипического» как современная модификация античных представлений об универсальности гармонии в жизни социума ... 68
Чупахин Н.П. Бытие антикультуры в культурном мире человека ... 72
Додонова Л.П. Использование методологии целочастных соотношений как основы для устойчивого развития современного образовательного учреждения ... 75
Бажанов Н.С. Принципы глубинного анализа электронно-информационных текстов ... 79
Рыкун А.Ю., Темерова Е.О. Современный выпускник вуза: дефициты образования или дефициты рынка труда? ... 82
Жернова Н.А. О необходимости учета объективных противоречий при формировании модели выпускника вуза ... 93
Ямскова Т.Г. Профессионально-творческая подготовка будущего специалиста во внеучебной деятельности вуза ... 96
Воронцов П.Г. Основные вопросы философии спорта в аспекте эстетического воспитания личности ... 99
Яций А.М. Проблема готовности студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности: воспитательный аспект ... 104
Ванина О.Е. Исследование особенностей восприятия городской среды ... 107
Вараксина Е.В. Психология любви: на пути приобщения к общечеловеческим ценностям ... 110

Раздел 2

НАУКА ОБ ИСКУССТВЕ. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В МУЗЫКАЛЬНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Бакланова Е.В. Пантомима древнего человека ... 115
Долгих Н.А. Понятие композиции в истории художественного образования ... 118
Беличенко С.А. Социология отечественного джаза ... 126
Бажанов Н.С. Глубинный анализ текста в искусствознании ... 130

Булгакова Л.В. Музыкальный текст и его интерпретация 134
Козлова К.А. «Introitus» Софии Губайдулиной (К вопросу о нетрадиционной трактовке концертного жанра) 142
Чудакова С.Н. Заметки об исполнении музыки барокко 148
Чудаков А.С. Проблемы альтового репертуара 155
Оводов С.А. Опыт поиска пути к современному слушателю 159
Саприна М.А. Воспитание музыкального мышления на начальном этапе 162
Ноткина С.С. Развитие творческой направленности личности младшего школьника в условиях хорового театра 165
Сиротина Е.Ю. Влияние творческой активности младших школьников на качество произвольности психических процессов 169
Бородина Г.А. Певец и зритель 172
Рукша Г.Л. Студенческий клуб как лаборатория формирования опыта культурной практики студенческой молодежи 175
Долгих Н.Н. Система работы с кадрами как фактор развития личности педагога 178
Дашевский Р.Е. Педагогика любительской сцены в формировании культуры студента 186

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Семке В.Я., Аксенов М.М. О секционном заседании симпозиума «Терапия творчеством» 191
Аксёнов М.М., Шелехов И.Л., Шапкина А.Г. Использование психодраматических техник для коррекции агрессии у девочек младшего школьного возраста 193
Аксенов М.М., Селин С.И., Пикаревская И.В. Применение современных методов арт-терапии при работе с трудными подростками 200
Чалдина Е.В., Стоянова И.Я. Медитативные сказки в психотерапии женщин старших возрастных групп 203

Раздел 4

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, МАСТЕРСТВО, ТВОРЧЕСТВО

Щедрина А.Г., Щедрин А.С. Научные основы физического воспитания молодёжи 210

Шилько В.Г., Радаева С.В. Физическое воспитание студентов бюджетной и платной основ обучения с использованием спортивно-ориентированных технологий 213

Шилько В.Г., Радаева С.В. Сравнительный анализ показателей выносливости студентов, занимавшихся физическим воспитанием на бюджетной и платной основах обучения 218

Гусева Н.Л. Формирование мотивации у студентов к занятиям физической культурой 222

Загревский О.И. Некоторые проблемы научно-методического обеспечения тренировочного процесса 226

Дьякова Е.Ю., Капилевич Л.В. Профессионально-прикладные аспекты в преподавании курса анатомии студентам факультета физической культуры 229

Шарафеева А.Б. Особенности специальной физической подготовки волейболистов 230

Марченко Н.В., Андреев В.И. Совершенствование техники выполнения приемов нападения у игроков студенческих баскетбольных команд 234

Зюбанова И.А. Пути совершенствование техники выполнения нападающих ударов у игроков студенческих волейбольных команд 236

Замулина Е.В., Капилевич Л.В., Шилько В.Г. Зрительные вызванные потенциалы головного мозга у спортсменов 239

Смирнов В.С., Кабачкова А.В., Капилевич Л.В., Шилько В.Г. Вариационная пульсометрия в оценке функционального состояния студентов 1 курса, занимающихся футболом 242

Кабачкова А.В., Смирнов В.С., Капилевич Л.В., Шилько В.Г. Кардиоинтервалографическая оценка частоты сердечных сокращений с применением спектрального анализа у футболистов 244

Иноземцева Е.С., Кабачкова А.В., Капилевич Л.В. Применение тренинга с биологической обратной связью для коррекции вегето-сосудистой дисфункции у студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой 246

Баранова Е.А., Кошельская Е.В., Искакова Г.С., Капилевич Л.В., Андреев В.И. Применение показателей кардиоинтервалографии для оценки вегетативного гомеостаза и вегетативного реагирования у спортсменок в разные фазы менструального цикла 248

Бредихина Ю.П., Тихонова А.В., Давлетьярова К.В., Капилевич Л.В., Андреев В.И. Показатели вариабельности ритма сердца у спортсменов, занимающихся спортивными бальными танцами 251

Беженцева Л.И., Колпашникова В.С., Беженцева Л.М. Коррекция координационных способностей глухих и слабослышащих детей средствами плавания 253

Рогов А.В., Власов А.В., Помогаева А.П., Мендрина Г.И. Нестабильная вертикализация в лечении детей с ДЦП на фоне инфекционного процесса 257

ALMA MATER О ФОРУМЕ

Форум – за эстетико-культурную педагогику 261

Выпускники со знаком качества (Соответствуют ли нынешние молодые специалисты потребностям рынка?) 262

Учиться – по тьюторской модели 265

Главное – мотивация (Проблемы физического воспитания обсудили на конференции «Спорт как искусство») 267

ПОСЛЕСЛОВИЕ: «Вдох и выдох» университетского образования (*В.М. Видгоф*) 269

ПРОГРАММА IV Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины»: «Профессионализм и культура творческой личности». Томск, 28 мая – 28 июня 2007 г. 271

ПРЕДИСЛОВИЕ

О культурно-антропологическом измерении системы непрерывного образования

1. Прежде всего, уточним понятия. Термин «непрерывное образование» достаточно многозначен и даже универсален. Универсализм обнаруживается на уровне общефилософской рефлексии. Прилагательное «непрерывный» указывает на два основополагающих признака «образования»: во-первых, на то, что образование – это живой, изнутри развивающийся процесс; во-вторых, что этот процесс сконституирован в определенную систему, имеющую свои границы и качественную определенность, т.е. меру. Мерный подход к образованию позволяет осознать образование как сложный и многогранный феномен. Отсюда само слово «образование» трактуется соответственно в двух смысловых значениях: как возникновение, становление и развитие чего-либо (например Вселенной, социума, человека, культуры, интеллекта и т.п.) и как нечто возникшее, народившееся, ставшее, как то, что способно существовать автономно, на уровне своей самодостаточности и самоценности. При этом самодостаточность образования обеспечивается внутренней подвижностью его меры, что характеризует феномен образования как саморазвивающуюся систему.

2. Нас интересует понятие «непрерывное образование» в педагогическом аспекте, специфику и структуру которого возможно вычленить при соотношении двух функциональных понятий: «человек» и «культура». Выбор этих понятий не случаен, ибо термин «педагогическое» обозначает специфику такой сферы человеческой жизнедеятельности, где решаются проблемы формирования и развития человеческих качеств человека. Сами по себе человеческие качества в людях не образовываются, они выращиваются в культуре и посредством культуры. Культура же, в свою очередь, выступает не только и не столько условием, сколько результатом человеческой деятельности. Таким образом, понятие «человек» и «культура» коррелятивны и предполагают друг друга, выступая в разных отношениях друг для друга, то объектом или субъектом, то условием или следствием, то денотатом или знаковой моделью,

то содержанием или формой и т.п. Словом, культура понимается как объективированный человек, а человек – как субъективированная культура. В социально-философском измерении взаимодополнительность категорий «человек» и «культура» рассматриваются в деятельностном ключе. Деятельность при этом определяется как такая активность социального субъекта, при которой образуется человеческое в культуре и культурное в человеке. Итак, «культура» и «человек» для нас – цель, содержание и методологический принцип педагогической деятельности.

3. Поскольку культуру создает человек по образу своему и подобию, а культура творит человека, – то можно утверждать, что соотносима и выражающая их методология. Культурологический подход – это модель антропологического (человековедческого) подхода, антропологический – культурологического. Однако антропологический и культурологический подходы имеют в качестве исходного философский метод, предметом которого является категориально выраженные общие закономерности мироздания как гармонически целостной системы мирочеловеческих отношений. Предмет философии многогранен. Философские науки специализируются по разным граням этого предмета. Среди них важнейшие позиции занимают антропология, отвечающая на вопрос: «что есть человек, какова его природа?», и культурология, изучающая сущность и необходимость преобразованного человеком мира, как внешнего (материально-вещественного), так и внутреннего (душевно-духовного). Понимая философию как «науку о последних целях человеческого разума» или как «науку о высшей максиме употребления нашего разума», Кант в структуре философского знания выделяет четыре вопроса:

- Что я *могу* знать?
- Что *мне надлежит* делать?
- На что я смею *надеяться*?
- Что такое *человек*?[1]

На первый вопрос отвечает метафизика, на второй – мораль, на третий – религия и на четвертый – антропология. «В сущности, – добавляет Кант, – все это можно было бы свести к антропологии, ибо три первых вопроса относятся к последнему»[2]. Фактически Кант обозначает такие сугубо человеческие универсальные способности (базовые ценно-

[1] *Кант И.* Трактаты и письма. – М., 1980. – С. 589.
[2] *Кант И.* Логика. – М., 1915. – С. 16.

сти), приобретенные в результате деятельности, как познавательные (ориентация на Истину), морально-нравственные (ориентация на Добро) и религиозные (ориентация на Веру в трансцендентное). Более того, впоследствии, в работе «Критика способности суждения», Кант выходит на обоснование эстетической способности суждения вкуса, как на интегрирующей в себе Веру, Истину и Добро. Можно сказать, что совокупность обозначенных Кантом способностей человеческого духа и составляет культурологическое ядро философской антропологии. При этом антропология и культурология наряду с общефилософским уровнем рефлексии обладают и собственно теоретическим, и феноменологическим уровнями.

4. Однако можно признать, что все-таки антропология и культурология (да и педагогика) пока еще остаются нечетко выделенной областью гуманитарного знания. На сегодняшний день, скорее, это особый угол зрения, когда феноменом любой духовности или духовно-практической деятельности и даже человеческих отношений, строящихся вокруг некоего смысла и выраженных посредством знаков, рассматриваются со стороны понятий «культура» и «человек». В связи с этим хотелось бы подчеркнуть, что подходить к культуре как определяющей меру человека необходимо с учетом не только ее многоаспектности и полифункциональности, но и с учетом ее сущности и монофункциональности, то есть надо уточнить меру культуры, чтобы на этой основе рефлектировать по поводу меры человека и его универсальных отношений. Поскольку культура в отличие от цивилизационного подхода ответственна не столько за нормы, сколько за смыслы, то важно в структуре ее ключевых ценностей вычленить главную, системо- и смыслообразующую. На мой взгляд, такой ценностью является «красота», ответственная за организацию человеческой жизнедеятельности по законам развивающейся гармонии[3]. Попытка выделить эстетическую функцию в качестве доминанты, т.е. монофункции культуры позволяет, во-первых, определить меру человека и любой составляющей культуры как меру эстетическую; во-вторых, осознать меру культуры как самодостаточную целостность, не сводящуюся к ее составляющим, но выступающую полем совпадения разных мер, делающих культуру живой саморазвивающейся системой. Такой подход позволяет говорить не столько о культурологи-

[3] *Видгоф В.М.* Школа как со-бытие // Новые ценности образования: десять концепций и эссе.– М.: Инноватор, 1995. – Вып. 3. – С. 92 – 96.

ческом или антропологическом методе как о разных измерениях единого объекта, коим является культурный человек, сколько о единой синтезирующей методологии, учитывающей его душевно-духовно-практическую целостность.

5. Синтетическая антропологокультурологическая методология призвана исследовать мир человека в единстве двух взаимопересекающихся моделей: текста культуры (разумеется, не только словесной) и психических механизмов сознания, постигающих (творящих) смыслы этих текстов. Известно, что не всякий текст и не с любой стороны, взятый сознанием, есть феномен культуры, делающий соответственно сознание культурным[4]. Культурными их делает не мертвый, субъектно-объектный акт коммуникативной связи, не голый безотносительно информационный обмен, а глубинное сопричастное друг-другу общение, диалог и сотворчество в нем (М.М. Бахтин, М. Хайдеггер, М. Бубер, Г.С. Батищев, и др.). Для того чтобы это случилось, необходимо воспринимающему сознанию уметь читать (писать) и понимать смыслы символического языка культуры. Это значит уметь творчески осваивать и усваивать смыслы, идущие от этих текстов. Духовное послание автора текста культуры мы стараемся понять и принять в форме уже своего произведения на тему, заданную автором. Здесь речь идет о сотворчестве двух сознаний: объективированного в текстах культуры и оживляющего его смыслы в экзистенциалах духовности воспринимающего субъекта. Результатом такого мысленного диалога сознании является творение *произведения* духа, определяемого как мир культуры развивающегося человека.

6. На основании вышеизложенного можно сформулировать основной вопрос педагогической деятельности и кратко обозначить в форме подвопросов ее приоритеты. Педагогическая деятельность стремится ответить на главный вопрос: как сделать человека культурным? Этот вопрос можно деструктурировать подвопросами:

- Как организовать педагогическое пространство, чтобы обрести необходимые условия и оптимальные технологии в деле гуманизации воспитательно-образовательного процесса?
- Как научиться сохранять целостную меру образования, функционирующего в рамках единой антропокультурологической идеологии и

[4] *Баткин Л.М.* О некоторых условиях культурологического подхода // Античная культура и современная наука. – М., 1985. – С. 304

программ сквозного развития всех звеньев воспитательно-образовательной цепочки (семья, сад, школа, вуз и т.д.)?

• Как такое развитие организовать на основе принятых госстандартов, вариативных форм и неформальных методов воспитания и обучения, избегая пустых новаций, но обретая навыки грамотного и демократического управления образовательным процессом как саморазвивающейся системой?

• Как научиться преодолевать синдром авторитаризма и унификации, выходить на творческие формы работы, учитывающие необходимость культурологического принципа воспитывающего обучения?

• Как перестроить педагогический процесс, технологию образования, сделав приоритетными диалогизацию и эстетизацию (гармонизацию), аттестацию зрелости не только предметных знаний, но и культуры чувств, умение творчески решать проблемные вопросы, которые ставят перед учащимися вечно изменяющиеся условия жизни?

Современные учреждения образования и субъекты педагогической профессиональной деятельностй осознают актуальность и необходимость этих задач. Многие находятся в творческом поиске их решения, превращая образовательные структуры в «лабораторию подлинного гуманизма» (В. Сухомлинский).

В.М. Видгоф,
профессор, докт. филос. наук

Раздел 1

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ (КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И МЕТОДОЛОГИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ДИСКУРСА)

Системность мышления и системность практики – основа профессионализма

Ф.П. Тарасенко

Томский государственный университет

1. Ключевыми словами темы нашего форума являются термины «*культура*» и «*профессионализм*». Множество недоразумений, проблем и конфликтов в обществе возникает из-за различного понимания одних и тех же слов. Поэтому так много внимания уделяется конкретизации смысла терминов в каждом из профессиональных языков. Желая быть верно понятым, определю, в каком смысле будут использоваться обсуждаемые понятия в данном докладе.

Культура. В отличие от *объектов*, взаимодействующих с окружающей средой «напрямую», в соответствии с законами природы, каждый *субъект* взаимодействует с окружающим его миром посредством *моделей*, обеспечивающих его сугубо субъективную (познавательную и/или прагматическую) деятельность. Конечно, каждый субъект одновременно является и объектом, подвластным законам природы, но его сугубо субъективное поведение (познание и преобразование мира) обеспечивается имеющимися у него моделями, врожденными (унаследованными) и приобретенными по ходу жизненного опыта. Совокупность наличных у субъекта моделей (абстрактных и реальных) и образует тот интерфейс, промежуточную среду между субъектом и окружающим его реальным миром, который и обслуживает любые проявления субъективной активности.

Вот этот «мир моделей» и образует *культуру* (духовную и материальную) субъекта. Из-за индивидуальности, уникальности врожденных и благоприобретенных моделей мир моделей каждого субъекта (как отдельных личностей, так и их сочетаний – организаций, групп, сообществ) различен, чем и обусловлены существующие различия во мнениях и поступках субъектов.

Профессионализм. Любой субъективный акт завершается каким-то результатом, обладающим конкретным качеством. Оценка этого качества с позиций некоторого субъекта («объективных» оценок не бывает: оценки может давать только субъект) может быть разной – более высокой или менее высокой. Мы называем «профессиональным» высококачественное выполнение определенного вида деятельности («профессиональный спорт», «профессиональное пение», «профессиональное выполнение работы» – в отличие от «любительских» или вовсе «неумелых»). *Профессионализм* является проявлением определенного сектора *культуры* субъекта, имеющего отношение к конкретному виду деятельности («профессии»), высоко оцененной теми, кто был затронут его действиями.

2. Что же определяет степень профессионализма субъекта, какая часть его культуры?

Успешность любой деятельности зависит от степени соответствия, согласования между культурой субъекта и сложностью объекта деятельности. Например, кибернетик Эшби сформулировал «закон необходимого разнообразия», согласно которому успешное управление осуществимо только при условии, что разнообразие возможных состояний управляющей системы превышает разнообразие состояний управляемой системы [1].

Говоря более общо, успех определяется двумя обстоятельствами:

- насколько полной и достоверной информацией об объекте деятельности располагает и распоряжается субъект (назовем это *системностью мышления*);
- насколько правильно организует и осуществляет субъект свои действия над предметом деятельности (назовем это *системностью практики*).

Если мы достигли успеха – значит, мы действовали достаточно системно. Если нас постигла неудача – никто и ничто не повинны в этом, ни враги, ни нерадивые исполнители, ни внешние обстоятельства: их влияние на ход событий следовало предвидеть и принять превентивные

меры. Только мы сами виноваты в своих неудачах: значит, мы действовали недостаточно системно («непрофессионально»).

Обсудим некоторые аспекты обоих компонентов успеха.

3. *Системность мышления*. Речь идет об особом видении мира как мира *систем*. Опираясь на такое понимание, можно повысить вероятность успеха в любом деле. Это не единственно возможный взгляд на действительность: говорят о «научной картине» мира (физической, химической и т.д.), религиозной, эстетико-этической, эмоционально-интуитивной, и др. Различные понимания мира делают акценты на разных сторонах взаимодействия субъекта с окружающей средой, отвечают разным потребностям людей. Но нелишне отметить, что каждый из них является особой системой, средством достижения определенных целей. То, что мы называем *системной картиной мира*, образует основу успешной практической деятельности субъекта, обеспечивает успешное решение проблем, с которыми он сталкивается.

Прикладной системный анализ (наука и искусство решения проблем) базируется на четырех понятиях:

а) понятие *проблемы* (как мы оцениваем реальность);

б) понятие *системы* (что такое реальность);

в) понятие *модели* (как мы познаем реальность);

г) понятие *управления* (как мы преобразуем реальность).

Обсуждение каждого из этих понятий проводится во многих источниках, например, в [2]. Из множества подробностей природы систем, образующих системное мышление, пожалуй, наиболее существенным является свойство *эмерджентности* (*синергии*). Этими терминами обозначено то, что свойства системы не сводятся к свойствам ее частей и не выводятся из свойств частей. Любая система обладает свойствами, которых нет ни у одной из ее частей («Ни одна часть самолета не летает; летает только целый самолет»). Появление эмерджентных свойств вызвано *взаимодействиями* между частями, а не самими частями. Это обязывает при решении проблем уделять внимание не просто улучшению частей, а преимущественно совершенствованию взаимодействий между ними; преобладанию синтеза над анализом.

Еще одним важным продвижением системности мышления является различие типов сведений (абстрактных моделей), предложенное Р. Акоффом [3]. Он различает пятиуровневую иерархию типов сведений:

- *Данные*: символическое описание результатов наблюдений, измерений, экспериментов; первичные, исходные, «сырые» сведения.

- *Информация*: результат первичной обработки данных: сортировки, упорядочивания, классификации, кластеризации (ответы на вопросы «что», «кто», «где», «когда», «сколько»).

- *Знания*: результат вторичной обработки, выявленные связи, закономерности (инструкции, «как»).

- *Понимание*: теоретическое объяснение природы выявленных связей и закономерностей (ответы на «почему»).

- *Мудрость*: сведения о значимости результатов деятельности. Предыдущие типы сведений способствуют тому, чтобы правильно делать дело; мудрость направлена на то, чтобы делать правильное дело.

Хотя ценность сведений кратно возрастает по мере перехода на следующий уровень, в практике большинства организаций (в том числе и образовательных) внимание и время уделяются сведениям в обратных пропорциях. В изменении этой тенденции заключается резерв повышения эффективности деятельности организации.

4. *Системность практики.* Основываясь на системном видении мира и обобщении положительного и отрицательного опыта решения проблем, во второй половине прошлого века сформировалась технология, следование которой максимизирует вероятность успеха в любой деятельности. Эта технология получила название «прикладной системный анализ», а следование ей и является *системной практикой.* В многочисленных статьях и книгах об этом описания алгоритма системной практики различаются, но это отличие не по существу, а по форме: во-первых, целое можно по-разному делить на части («этапы», «операции»), укрупненно или подробнее; а во-вторых, об одном и том же можно говорить разными словами. Вариант подробного учебного описания технологии прикладного системного анализа можно найти в [2].

Эта технология основана на идеологии равноправности и равноценности всех участников проблемной ситуации, несмотря на любые различия между ними. Такая идеология отвергает как аморальное и потому недопустимое решение проблем одних за счет других. Требуется найти *улучшающее вмешательство*, при котором производимые для решения проблемы изменения проблемной ситуации будут благоприятны для проблемоносителей, но не ухудшат положение остальных (т.е. не создадут новых проблем).

Замечательным вариантом такой технологии является метод *идеализированного проектирования*, развиваемый Р. Акоффом и его школой [4]. Существуют и многие другие методы, практикуемые отечествен-

ными и зарубежными авторами.

Ситуации, когда «хотели как лучше, получилось как всегда» возникают, когда действия спроектированы недостаточно системно. Типичными примерами этого могут служить безуспешные действия властей по борьбе с алкоголизмом в США в начале прошлого века и в СССР во второй его половине, неудачные проведения некоторых реформ в нынешней России. Напротив, успешные примеры системной практики имеют место, вопреки распространенному мнению о «невозможности» этого: разнообразные (коммерческие, бесприбыльные, правительственные) организации подвергались улучшающему преобразованию [3, 4]; замечательный пример системного проекта мероприятий против основного компонента глобального потепления (пожалуй, главной угрозы современному человечеству) опубликован в [5].

5. Итак, залогом успешности *любой* деятельности являются системность мышления и системность практики. Это придает особо важное значение усилению роли идей системного анализа в менталитете наших людей. Но до этого пока далеко. Преподавание системного анализа в российских вузах находится на зародышевой стадии: этот предмет преподается далеко не во всех университетах, а в тех, где он есть, – далеко не на каждом факультете. В школах его вообще нет. Пропаганда идей системности для населения существует лишь в форме научно-популярных публикаций по сугубо профессиональным темам, т.е. в неявной, косвенной форме, в силу неизбежной естественной системности профессиональных знаний. При этом внимание фокусируется на профессиональной содержательности обсуждаемой темы, а не на системности этой ситуации.

Распространение системных знаний на всех уровнях общества является актуальной, важной, необходимой людям деятельностью, и ждет расширения числа своих энтузиастов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Эшби У.* Введение в кибернетику. – М.: ИЛ., 1959.
2. *Тарасенко Ф.П.* Прикладной системный анализ (наука и искусство решения проблем). – Томск: Изд-во ТГУ, 2004.
3. *Акофф Р.Л.* Менеджмент в XXI веке. – Томск: Изд-во ТГУ, 2006.
4. *Акофф Р.Л., Магидсон Дж., Эддисон Г.* Идеализированное проектирование. – Днепропетровск: Бизнес Букс, 2007.
5. *It's in our power*: Solutions for Established Problems // National Geographic. – June 2007. – V. 211. – No. 6. – www.nationalgeographic.com/combatclimatechange.

Классический университет в неклассическое время

Г.И. Петрова, В.Ю. Вижо

Томский государственный университет

Разговор на обозначенную тему вызван интересом к рефлексивному осмыслению вопроса о современном классическом университете. Что он сегодня собой являет, как он себя идентифицирует в ситуации, когда время провоцирует кризис всякой идентификации и когда деконструктивистские процессы в философии (деконструкция метафизики) указывают, скорее, на культурные «концы», «сумерки», «закаты» и «смерти»?

Проблема, которая решалась на конференции, обнаружила себя через замеченное противоречие. С одной стороны, классический способ философского конструирования реальности, полагающий необходимость восхождения и возведения всего к предельно всеобщему, к понятию и идее, к метафизическим основаниям и рационально умозрительным пределам, способствовал адекватному, идейному, эстетически возвышенному и абстрактному представлению об университете, формированию его идеи – «идеи университета». Она в своей логической и аристократической красоте, в своих конкретных проявлениях вызывает признание и уважение. С другой стороны, – возможно ли её существование в совершенно иных условиях – условиях неклассического времени, когда все высокие, предельные субстанции и первоначала деконструированы?

Обозначенная проблема была сформулирована уже на пленарном заседании конференции и свидетельствовала о готовности её участников увидеть университет в его возможностях быть исследованным в философском ракурсе. Общая для пленарного заседания и работы всех шести секций цель состояла в том, чтобы, рассматривая университет как носитель и выразитель классических форм культуры, объяснить, тем не менее, его современные – неклассические – формы существования. Как основные встали следующие вопросы.

- Каковы критерии классичности классического университета?
- Может ли меняться классика, и в этом смысле могут ли изменяться критерии, квалифицирующие университет как классический?
- Если классика – это вечное и абсолютное, не подлежащее воздействию времени, то чем вызываются изменения (находящие сегодня свои теоретические объяснения и эмпирически наблюдаемые) в современном

классическом университете – формах его организации и содержании образования?

• Если критерии классичности исторически изменяемы, то насколько современный университет остаётся классическим?

• И, наконец, оправдана ли современная ностальгия по классическому университету?

Уже в докладах на пленарном заседании обнаружились и до конца конференции в работе её секций сохранялись две позиции и две точки зрения по поводу всех обозначенных выше вопросов. В выступлениях профессоров ТГУ А.П. Бычкова, Э.В. Бурмакина ностальгия по классическому университету в тех формах, в которых он возникал и жил вплоть до XX века, действительно являла себя общей тональностью и основным содержанием. Констатацию же нового состояния университета и его теоретическое обоснование представили в своих докладах В.В. Василькова (профессор социологического факультета СПбГУ), В.С. Диев (декан философского факультета НГУ профессор философии), В.Н. Карпович (д. филос. н., профессор философского факультета Новосибирского государственного университета). Обоснование исходило из анализа специфического содержания и принципа организации современной культуры. Интересную концепцию представила профессор В.В. Василькова, которая предложила перенести и адаптировать применительно к истории развития университета известную классификацию эволюции науки, её исторических этапов – классического, неклассического и постнеклассического. Адаптация обнаружилась в предложении обсудить соответствующим образом названные модели университетского образования. В основу типологии профессор В.В. Василькова предложила положить эпистемологическую традицию выделения трёх типов научной рациональности, исторически сменяющих друг друга, но сохраняющих определённую преемственность. Акцент на мировоззренческом содержании научного знания сделал профессор В.Н. Карпович, считая, что в современном университетском образовании на науку, а не только на философию возлагается ответственная миссия формирования мировоззрения.

На секции № 1 «Классический университет, миссия, модель, критерии классичности» и секции № 2 «Универсум современного университета: инновации и неклассические формы образования» продолжили обсуждение этих общих вопросов. Работа была посвящена, прежде всего, поискам методологической основы, которая позволила бы дать аде-

кватные ответы на поставленные вопросы. В качестве таковой были названы (профессор Г.И.Петрова) специфические характеристики стиля философского мышления, который с ходом истории менялся и как конституирующий фактор задавал основные направления и характер развития различных социальных, научных, культурных, образовательных и т.д. практик, оформлял их. В современной философии говорят о двух стилях (способах) философского мышления – классическом (или метафизическом, субстанциалистском: философская классика всегда была метафизикой) и неклассическом (или постметафизическом, десубстанциалистском, заявившем о себе после деконструкции метафизики). Соответственно сферы культурной жизни, попадавшие в ракурс философского исследования, не могли не отражать специфику техник работы того и другого стилей мышления, конституировались адекватно им. Университет как культурно-образовательная практика не являет собой исключения и предстаёт в тех формах и содержании, которые предопределяются стилем философского мышления. Именно поэтому в истории университет на разных этапах собственного развития предстаёт в различных формах и моделях, несёт различную миссию, позволяет говорить об изменениях, которые претерпевает классика в неклассическое время.

Обсуждая критерии классичности классического университета в том виде, как они исторически складывались, участники конференции обратили внимание на властное действие классического принципа единого и всеобщего основания. Метафизическое первоначало имело силу рационального упорядочивания и логического собирания в целое социальных (как и любых других) онтологий, возведения (редуцирования) всего к всеобщим, предельным понятиям («философия – работа с понятиями»), умозрения и спекуляции. Все это являло собой своего рода философский аристократизм, методологически обеспечивающий аристократизм социальный, образовательный, культурный и т. п.

Но современность знает иные принципы построения философских онтологий: деконструкция метафизической субстанции, социокультурный десубстанциализм санкционировал конструирование не скреплённых воедино онтологий, но онтологий коммуникативного характера. Современная социокультурная реальность – это реальность осуществляющих порядок из хаоса, самоорганизующихся социальных и культурных коммуникаций. Было высказано общее мнение о том, что классический университет не может не менять свою миссию, модель и структуру в условиях смены социокультурных онтологий, когда фило-

софский интерес и внимание оказались переключёнными с мира в его устойчивых, вечных, абсолютных, надвременных характеристиках на его характеристики как постоянно изменяющегося, движущегося, становящегося.

Информационные коммуникации, свидетелями которых мы сегодня являемся, актуализировали те онтологические представления, которые всегда в философии были (начало своё они ведут от Гераклита, его «огня» как вечно движущегося «первоначала»), но свой план существования получали, по словам М. Фуко, во «второй линии» – линии не главной, не основной. Философская актуализация онтологической парадигмы Гераклита сегодня связана, в первую очередь, с тем, что впервые в истории современность освободила себя от принципа традирования, который ранее рассматривался в качестве механизма развития общества, – традирования как перенесения в неизменном виде прошлых состояний культуры в её будущие состояния. Традиция уступила место инновации. Действие традиции и инновации в качестве механизмов социального движения принципиально различно. Традиция и связанные с нею процессы традирования своим главным назначением имели сохранение устоявшихся, проверенных практикой, обеспеченных общечеловеческими нормами и потому ставших классическими, образцов культуры и социальности. Традиция хранила классику. Мир в таком движении оказывался устойчивым, развивающимся в рационально предсказуемых направлениях, полагал однонаправленность движения по заданным нормам, идеалам и образцам.

Современность же, не случайно именуемая постсовременностью, являет себя как всегда и постоянно новая. Став способом человеческого бытия, инновации в коммуникативном движении информационных потоков, захлёстывающих в своём непрестанном нарастании, живущих лишь мгновение, постоянно меняющихся, – не дают возможности и не делают необходимыми те самые классические нормы, идеалы и образцы. В самом слове «постсовременность» чувствуется парадокс: современность всегда существует в залоге «после себя» – в будущем. Такая социальность приобретает отличные от её прошлого, устойчивого, не изменяющегося состояния, характеристики. В социальных коммуникациях онтологическое значение приобретают категории «переход», «разрыв», «неопределённость», «между» и т. п. Они репрезентируют движение к новому, калейдоскопически непредсказуемому, не прогнозируемому внешне заданными идеалами и нормами развития.

Конференция рассматривала университет на фоне и в связи с общими культурными трансформациями, которые связываются сегодня с факторами информационности, динамичности, кризисами рационально выверенных троп в развитии, неопределённостью направлений движения и т.п.

Что делается в этом беге с человеком? Культурой? Университетом?

Как и социальность в целом, все отдельные культурные и социальные практики приобретают также коммуникативную онтологию. Динамичность развития как черта коммуникативных онтологий, безостановочность их движения вызывают кризис идентификации. Человек в постоянной необходимости адаптирования себя к новому оказался вынужденным терять, отказываться от устойчивого сущностного содержания. Образование, в том числе и университетское, предназначенное ранее, чтобы снабдить человека должной суммой знаний, умений и навыков, которых ему хватало на всю жизнь в реализации своих профессиональных ролей и в восхождении к высоким нормам бытия – к классическим нормам – теперь обязано быть непрерывным и тоже постоянно изменяющимся. Классика оказалась не вечной, потребовала модификации и трансформации. А классические критерии образования больше не являют собой его метафизические пределы и не о-*предел*-ивают человека тоже, не заключают его в требуемые и заранее известные – классические – нормы, границы-пределы.

Высокие образцы, пределы и идеалы вырабатывал университет, что и обусловливало его критерии как классического. Как соответствующие такому философскому стилевому настроению формировались и критерии классического университета. Во-первых, университет рождался как автономное от общества и государства образование. Именно образованию, считалось в момент возникновения университета и спустя ещё длительное время, принадлежит приоритетное место в структуре социальной организации и в открытии нового знания. Во-вторых, университетское образование являло себя как образование элитарное, не массовое, не предлагающееся всем. Первые университеты собирали немногочисленную группу студентов со всего мира – тех, кто действительно хотел посвятить себя занятиям наукой. В-третьих, как элитарная и автономная структура университет имел монополию на науку, когда именно он навязывал обществу свои определения знания посредством своей же просветительской функции. Поэтому университетское знание было не только элитарным, но и фундаментальным, высокотеоретич-

ным, не заботящимся о своём прикладном характере, о возможности быть полезным и использованным в практических целях. Это было знание не для пользы, а для понимания. Как таковое оно одновременно (в-четвёртых) являло себя в гуманистическом и гуманитарном планах как знание и образование ради удовольствия и эстетического наслаждения, как самоценность [1].

Названные критерии в различных выступлениях дополнялись, обосновывались, разрабатывались и все вместе квалифицировались как метапринципы, структурирующие систему классического образования. К ним относили: принцип универсальности, культ учителя, понимание образования как формообразования по заданным нормам и образцам, к которым учитель обязан был возвести ученика. Как на авторитет ссылались на Гегеля, определявшего образование в качестве деятельности восхождения единичного субъекта к всеобщей сущности с тем, чтобы «всеобщий дух получил свое осуществление» [2].

Все эти критерии нашли своё воплощение в Гумбольтовской модели университета, которая в своё время была заимствована Россией. Время тогда текло размеренно, спокойно, традиции сохранялись, и в этих условиях легитимен был авторитет и культ учителя, ибо только учитель мог указать Истину в её высоком назначении, смысле, ценности, устойчивом сохранении на долгие годы. Но сегодня...

Сегодня (во-первых) экстраполяция образования в массы, его омассовление лишили университет автономии. На подобного рода изменение классического критерия повлияло и то, что современный университет врос в общество и не может не иметь связей с внешним заказчиком как в плане заказов на научные исследования, так и в плане внешних отношений с организациями, присуждающими учёные степени. Во-вторых, как результат врастания образования в общество, произошёл подрыв идеи элитарности и привилегированности положения университета как создателя нового знания и научно-образовательного центра. В обществе знания, то есть в знаниевоориентированном обществе, возникло много специализированных институтов, которые, базируясь на информационных технологиях, предлагают свои научные и образовательные услуги. Рождается новое для университетской жизни явление – технологический трансфер, слияние университетов с наукой и производством, создание больших научно-образовательно-производственных холдингов. В-третьих, поскольку университет утратил монополию на производство знания, он оказался вынужденным вступить в конкурент-

ную борьбу, и в этих условиях не могла не заявить о себе прагматистская идея. В образование входит утилитаризм, его задачей становится «производство годных к обращению людей» (Ф.Ницше). Прагматизм имеет несколько причин. Одна из них – знание превратилось в информацию и приобрело форму не только научной истины, но и товара. Обмен информацией-товаром осуществляется по правилам рынка, где прагматика заявляет о себе прежде всего. Вторая причина состоит в том, что современные университеты – это часть глобального рынка. Болонский процесс закрепляет признание высшего образования равноправной отраслью среди других отраслей хозяйства на европейском рынке массового производства товаров и услуг. Из блага, которое можно было дарить каждому человеку на равных (в теоретическом плане образование так и рассматривалось), оно превратилось в рынок образовательных услуг.

Четвёртым признаком неклассического состояния современного университета является серьёзная трансформация фундаментальности университетского образования. Его кредо теперь – «знание под деятельность», знание – это средство реализации профессиональной деятельности. Но поскольку само понятие профессии меняется (быстро устаревает, требует постоянного и непрерывного обновления), то и фундаментальность образования в классическом смысле перестаёт быть востребованной. Сегодня фундаментальное (на это обратила внимание, доцент Пермского государственного университета Е.В. Серёдкина) не означает теоретически базового, методологически устойчивого, независимого от времени. Оно предполагает изменение характера связей и отношений между учебными дисциплинами в сторону нахождения их междисциплинарности. В этой связи разработка междисциплинарных модулей в университетском образовании выходит на первый план.

Новое понятие фундаментального знания определяется и как ответ на социальные и индивидуальные запросы, которые идут от общества потребления и формулируются как проблема качества образования. Качество образования сегодня квалифицируется как фундаментальная проблема в плане его понимания как разнокачественного, разного в предложении его на рынке образовательных услуг. Качество востребовано в его многоуровневых характеристиках как ответ на признание идеи неравенства людей – социального, интеллектуального, физического и т.п. Образовательные программы обязаны удовлетворять все потребности.

Безусловно, изменение критериев классики осуществляется с большой долей преемственности.

В этом отношении вызывают интерес новые формы университета – исследовательский, технический, корпоративный, инновационный и т.п. Насколько они творческие, повторяют ли в части какой-то доли преемственности классику? Какова эта доля? Ответы на эти и подобные вопросы, практические действия в названных направлениях могли бы обеспечить не только прорыв в информационных технологиях и помочь решить важные научные проблемы современности, но и способствовать интеграции российской и западной моделей образования с учетом общемировых тенденций.

И в случае преемственности, и в случае абсолютного творчества вопрос остаётся: какова судьба классического университета в неклассическое время?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ницше Ф.* О будущности наших образовательных учреждений // Ницше Ф. Философия в трагическую эпоху. – М., 1994.
2. *Гегель Г.В.* Энциклопедия философских наук. Т. 3. Философия духа. – М.: Мысль, 1977. – С. 39.

Конфуцианская система воспитания и современность

А.А. Кучинский

Институт переподготовки и повышения квалификации сотрудников ФСБ, г. Новосибирск

Проблема формирования такого человека, который бы соответствовал целям общества на определенном этапе его развития, всегда стояла в центре политических, экономических социальных и прочих интересов. Эта проблема постоянно оформлялась: через систему идеалов, норм, правил поведения, религию, искусство, образование. Эти институты каждый раз выступали в специфической двойственности: как инструмент сохранения и передачи традиции, с одной стороны, и как способ обновления, развития, раскрытия заложенного в традиции потенциала – с другой. Каждая из этих возможностей системы образования использовалась обществом в зависимости от его (этого общества), интересов и целей собственного осуществления. Так, в периоды резкого

роста технического прогресса возрастало и стремление к выращиванию кадров, которые были бы в состоянии этот технический прогресс обслуживать и продолжать. В периоды социального и промышленного спада, когда необходимость в инновациях угасает, возрастает интерес к поддержанию традиции. Однако в сфере социально-политической жизни наблюдается встречный процесс. Длительное затишье и неподвижность социальной жизни, если она не приводит к застою и стагнации, неизменно пробуждает желание перемен, поиск новых путей и, как следствие, вызывает активность разного рода «возмутителей спокойствия». Бурный период социальных изменений, «смутные» времена, потрясения социального, политического или экономического характера возбуждает интерес к традиции, к упорядочению и гармонизации жизни, улучшению нравов.

Именно в такой период истории Китая в V в. до н.э. появилось конфуцианство с его стремлением упорядочить погрязшие в войнах, разделе и присвоении соседних земель княжества. Убежденный, что владетельные князья забыли высокие принципы, которыми руководствовались древние правители, Конфуций поставил себе целью воскресить эти принципы. Он разработал целую систему морально-этических догм и норм поведения человека: почитание предков и особенно родителей, человеколюбие, и, прежде всего, любовь к родственникам; уважение к старшим и подчинение им; стремление к внутреннему совершенствованию и т.д. Все это, с точки зрения китайского мудреца, достигается при уважении прошлых образцов и обращении к традиции, причем это должно быть не безоглядное повторение и не простое воспроизведение традиции – это обязательный поиск совпадения древности с реальностью, способ отыскания в новом традиционного и в традиционном – новой реальности.

Возникнув как этико-политическое учение, конфуцианство стало одним из важнейших педагогических учений, предполагавших через обучение, воспроизведение традиции, преодоление собственных слабостей переход к установлению гармонии не только во внутреннем мире ученика или учителя, но и в мире в целом. Учитель Кун предлагал через постоянное самопреодоление (*кэцзы*), составляющее сущность воспитания, не только восстановить утраченную гармонию Земли и Неба, осуществляемую через человека как связующего звена, но и обрести способность к раскрытию глубочайших смыслов и связей традиции с современностью. В этой связи педагогическая сторона конфуцианства не предполагала передачи некоей информации от учителя к ученику, –

она явилась школой выращивания в себе образа учителя, поэтому ученик, обозначаемый иероглифом *ту*, понимался как *тот, кто идет следом.* Учитель же оставался нравственным ориентиром, носителем и выразителем традиции, он предлагал размышлять над примерами из его жизни и жизни великих образцов древности: «Учиться и не размышлять – напрасная трата времени, размышлять и не учиться – губительно», – говорил Конфуций. Так впервые в истории педагогической мысли оказались связанными воедино обучение и воспитание, носящие сугубо прикладной, этико-политический характер. Воспитание предполагало не обучение канонам, а выработку способности следовать законам Неба, понимая свое место в мире и действуя согласно занимаемому общественному положению, постоянно преодолевая себя, подчиняя себе собственные страсти и импульсы.

Средствами этого педагогического процесса, основными понятиями конфуцианской теории и – одновременно – чертами, определяющими «благородного мужа», *цзюньцзы*, всегда были известные качества, выражающие связь с традициями древности: человеколюбие (жэнь), долг (и), нормы поведения (ли), знание (чжи), верность (синь). В текстах, посвященных раскрытию сущности такого идеального человека, подчеркивалось, что антипод *цзюньцзы*, «маленький человек», или «никчемный человек», повинуется собственным страстям, а не законам Неба, «благородный муж» требователен, взыскателен к себе, тогда как «мелкий человек» взыскателен к другим. Взыскательность к себе лежит в основании *«синь шу»*, что можно перевести как «техника сердца», человечность и искренность связаны с этим понятием и обеспечивают доверие, искренность и радушие между людьми.

В качестве основных общих положений конфуцианской педагогической традиции можно выделить следующее:

1. В понятие «знание» входит и представление о соответствующем действии. Знание какой-либо ситуации включает в себя ее описание и также предписание к определенному действию.

2. Критерием правильности долженствования, вмонтированного в каркас знания, являются традиционные нормы (писаные и неписаные).

3. Два других элемента гносеологического отношения, его субъект и объект, чтобы вступить в таковое, должны быть строгим образом морально квалифицированы.

4. Познание истолковывается как функция бытия, а всякое знание – как модус его добродетели.

5. Совершенная личность (древние совершенно мудрые) постулируются как морально, а следовательно, и гносеологически конституирующий фактор.

6. Уровень интеллектуальности пропорционален не количеству, а качеству знания, т.е. «лучше меньше, да лучше».

7. Предметная область морального знания охватывает всю объективную действительность.

Таким образом, конфуцианская система развития и становления человека, способного не только самореализоваться в обществе, но и повлиять на него в качестве упорядочивающего, гармонизирующего начала, охватывала такие формы жизнедеятельности, которые являются актуальными практически для любой эпохи. В этом, скорее всего, заключается причина жизнеспособности самой концепции и интерес к ней как в Китае, так и за его пределами. Конфуций действительно создал систему, в которой есть место и для самосовершенствования, и для обучения, и для воспитания, и для любого вида служения. Поэтому *цзюньцзы* может реализовывать себя и как отшельник-мудрец, и как воин, и как чиновник, и даже как правитель. Он должен обладать умением делать все, демонстрируя абсолютное мастерство. И в таком умении он осуществляет связь эпох, измеряет «себя делами прошлого».

Без сомнения этот образец, сохраняя в себе традиции прошлого, несет вместе с этим и осуществление национальной самости для современного Китая, стремящегося обрести свое место в мировом процессе. Так же, как и в период капиталистического становления Европы, протестантская этика сделала закон честного бизнеса частью христианского способа осуществления человека в его земном пути, так же образ «конфуцианского бизнесмена» становится для системы профессионального образования в настоящее время в Китае целью обучения и воспитания. При этом обучение должно нести с собою самый современный уровень знания, который мог бы позволить государству развивать сложнейшие технологии сегодняшнего дня, воспитание же по-прежнему несет в себе цель сохранения и воспроизведения традиции.

В одной из первых максим единственного памятника конфуцианства «Луньюй» говорится: « Не радостно ли учиться и постоянно добиваться совершенства?» А в следующем высказывании заложен и некий ответ: «...Благородный муж заботится о корне; когда заложен корень, то рождается и путь, сыновняя почтительность и послушание старшим – не в них ли коренится человечность?» Этот призыв может быть воспринят

как истинный путь не только для выхода Китая на мировой социально-экономический уровень, но и для преодоления техногенного кризиса современной цивилизации.

Концепция человека в публицистике В. Распутина о Сибири

П.П. Каминский

Томский государственный университет

Интерес к феномену Сибири проходит через все творчество В. Распутина, оформляясь как объект самостоятельного исследования в публицистике 1980-х годов [1]. Ключевой аспект размышлений – разгадка духовного облика жителя Сибири. В. Распутин говорит о двух исторически сложившихся в Сибири духовно-нравственных типах человека, связанных с разными способами существования в социуме и природе – оседлым и кочевым.

Оседлый, «коренной» сибиряк в концепции писателя является регионально специфической вариацией национального целого. С одной стороны, он предстает выделившейся из коренной нации, отличной от ее европейских представителей в психическом складе и физическом облике, ветвью, с другой – лучше и полнее сохранившим, законсервировав, основные качества национального характера. Формирование его менталитета определяют следующие факторы: 1) генетический; 2) географический; 3) национальная ассимиляция; 4) долговременная культурная изолированность; 5) «антропогенное» воздействие.

Основу духовного типа сибиряка закладывают первопроходцы и первонасельники конца XVI – XVII веков. Являясь выразителями объективно-исторического закона, расширяющего сферу геополитического могущества России, они реализуют активную сторону национального характера, заложенный в нации потенциал героического преодоления. Заселение Сибири предстает как стихийное народное движение, начавшееся в результате выброса из национальных недр огромного количества пассионарной энергии к определенному моменту развития национально-государственного организма. Этому процессу способствует специфика народной культуры («народная вольница»), заключающаяся в извечной мечтательной устремленности русских к воле и неистовости в

ее реализации. В. Распутин подчеркивает, что в Сибирь всегда шли люди «вольноохочие», решительные и отчаянные в поисках свободы и справедливости, убегая от ограничений и притеснений всех толков: казаки, раскольники, беглые крестьяне и т.д. Их сверхчеловеческая целеустремленность и свободолюбие продолжается в потомках. В Сибири не зарождается крепостного права, попытки рабовладения над местными племенами пресекаются в самом начале самими русскими поселенцами.

Дальнейшее формирование сибирского характера происходит в процессе адаптации поселенцев к условиям географической среды. Суровость климата и ландшафта сибирских краев во все времена устраивает жесткий отбор приезжим: «Отбор шел сам собой, для этого годились люди решительные, не «растительного» типа, сильные и упорные, крепкой кости, умелые, способные постоять за себя и в единоборстве с дикой природой, и в суровых отрядных нравах» [2. С. 13]. В числе факторов выживания, наряду с физической выносливостью, указывается духовная стойкость, упрямство и ежеминутная готовность к мобилизации всех сил, диктуемая изначальной целью сопротивления, а также национальная и культурная самоидентификация. В очерке «Русское Устье» адаптации бежавших от гнева Ивана Грозного к устью реки Индигирки поморов способствует стойкое национальное чувство, сохранение в форме устного предания («прилога») исторической памяти и сбережение вдали от родины аутентичной культуры и языка. Это позволяет русскоустьинским общинам не просто выжить в условиях крайнего севера, но и избежать культурной ассимиляции с местными племенами аборигенов, якутами и юкагирами. С другой стороны, выдержавший испытания человек перенимает торжествующий дух сибирской природы и начинает ей соответствовать, невольно чувствует себя значительным и сильным, природная среда укрепляет в нем нравственные и духовные начала: «Весь мир рядом дышал суровым достоинством и свободой, затаенной глубиной и крепостью, и во внешнем покое ощущалось пружинистое напряжение – сибиряк, естественно, перенял этот дух, и, наложившись в нем на стихию прадедовской вольности, он затвердел, пожалуй, чуть больше, чем надо» [3. С. 122].

Следующий фактор – национальное смешение с населяющими Сибирь аборигенами. По мнению В. Распутина, произошедшая ассимиляция имела своим результатом слияние славянской стихийности с азиатской самоуглубленностью.

Долговременная изолированность русского сибиряка, ввиду неразвитости коммуникаций, приводит к консервации его культуры и характера. Этому способствуют и суровые природно-климатические условия Сибири, приводящие к своеобразному культурному «анабиозу». На протяжении всех веков своего существования Русское Устье оставалось заповедником языка и фольклора, сохраняя «характер и сердце большого народа». Русские песни и былины дошли до нашего времени и были изданы Пушкинским домом в том виде, в каком их исполняли в XVI веке. Старорусский язык сохранился в диалекте благодаря приданию утратившим прямой смысл словам новых предметных значений. В случае старообрядцев Горного Алтая, В. Распутин говорит об изоляционистской культурной политике их общин, что и по сей день позволяет в целом сохранять традиционную этику первонасельных предков.

Наконец, последним фактором можно признать «антропогенный». В. Распутин констатирует, что оседлый сибиряк всегда подвергался опасности, исходящей от бродяг. Необходимость обезопасить себя и своих близких от насилия темных людей и беглых каторжников также сказалась на его характере: «...Сибиряк поневоле удалился в себя и воздвиг там крепость, куда постороннему достучаться было непросто: хозяин десять раз проверит, что за гость к нему идет и что несет, пока откроет и впустит» [4. С. 7].

Интегральное сочетание этих факторов сформировало чрезвычайно сильный и деятельный менталитет, отличающийся такими качествами, как цепкость к жизни, наблюдательность и чувство собственного достоинства, прямота и самокритичность, упрямство и упорство, укорененность и стойкое отеческое чувство, привычка полагаться только на себя и практичность, чувствительность к любым притеснениям и предприимчивость, готовность к взаимовыручке и общинный дух, честолюбие и горячий патриотизм, приглядчивость к человеку и сострадание. При этом указывается на невозможность вывести единый образ такого сибиряка: «...Не следует забывать, что он расселился на огромных территориях, происходил из различных социальных групп и только поэтому уже не мог быть одного лада и покроя» [3. С. 122]. К типу оседлого сибиряка следует отнести и коренных жителей старинных сибирских городов в эпоху развития культурной и экономической самостоятельности Сибири в XVIII – XIX веках (Тобольск, Иркутск, Кяхта).

Оседлому способу существования у писателя свойственна этическая направленность социальных отношений и отношений в системе «при-

родная среда – человек». В. Распутин открывает с сибиряке тип сознания, находящегося в связи со всей полнотой реальности. Общественная жизнь Русского Устья и старообрядческих поселений Горного Алтая протекает согласно нормам родовой и православной морали, вместе с духовно-очистительным воздействием природы обеспечивающим физическое и нравственное здоровье обитателей: «Преследование зверя, дальние походы за припасом и выглядом, богатые пасеки с янтарными медами, жизнь в высокогорье, где все чисто, свежо, целебно и изначально, воздержание, внушенное строгой буквой староверия, духовная распрямленность, сказывающаяся на распрямленности физической, – было чему влиять на возрост кости и возрост жизни» [1. С. 179 – 180]. По принципам добрососедства строятся отношения русского сибиряка с коренными народами Сибири.

Гармоничный характер имеет отношение коренного русского сибиряка к географической среде своего обитания. Укорененность на земле обеспечивает «совместимость человеческой души с природным духом» [3. С. 119], сращивание в единое целое человеческого и природного. В. Распутин демонстрирует, что сибиряк воспринимает природу как космос и мыслит себя неизымаемо включенным в него. Так, русскоустьинцы анимизируют природу и живут в естественном времени природных циклов. Тундра, «сендуха», в их представлениях – «единый дух», организующий космос, «изначальная природная власть, всеохватная и всемогущая, карающая и жалующая, единое дыхание бесконечной распростертости» [1. С. 234]. Чтобы выжить в ней, необходима генетическая позиция мистического мировосприятия, особое чутье тундры. Не имеющие и не способные развить в себе это чутье новые поселенцы не принимаются ни тундрой, ни людьми.

Противоположный антропологический тип – тип «временщика», духовного кочевника начинает складываться из устремившихся в Сибирь вслед за пассионариями сезонно-промысловых людей, разнообразных маргинальных элементов и отправленных на каторгу или вечное поселение уголовников. Он априори противопоставлен оседлому сибиряку по характеру отношений к природе и обществу. Экспансия данного типа в Сибири несет разрушение экологических систем, нравственности и культуры. Его история, таким образом, становится в размышлениях писателя историей современного духовного кризиса и кризиса экологии.

Не укорененный, не скованный моральными ограничителями, рассматривающий Сибирь как временную площадку и источник для скоро-

го обогащения кочевник, воплощает в очерках варварский способ воздействия на природную среду, постоянно увеличивая масштабы и степень последствий такой грабительской стратегии освоения региона. Его деятельность, особенно применительно к последним десятилетиям, оценивается как гражданская война «против собственных полей и рек, ценностей и святынь» [1. С. 121]. Новые города являются временным пристанищем и называются «нагромождением ночлежек». Предельной реализацией не укорененного способа существования предстает вахтовик – «...Народ аховый, нравственные законы ему, как правило, не писаны» [1. С. 278]. Пригодный только для освоения бросовых и не приспособленных к проживанию территорий, передвигаясь с места на место, он оставляет позади себя безжизненные пространства или губительные для природы производства.

Социальным отношениям этого типа человека приписывается свойство аморализма. Духовная экспансия кочевника детерминирует девальвацию этических ценностей. Например, его влиянием объясняется упадок нравов тобольского общества в XVII веке: «А мы еще спрашиваем нравственность с Сибири, куда вместе с казаками и в путь за казаками кинулась разбитная вольноохочая публика, не признававшая ни бога ни дьявола» [1. С. 62]. Подчеркивается, что приливные волны сезонных людей во все времена стремятся размыть нравственные основы сибирской породы. И если до революции оседлому сибиряку удается выстоять, то в новое время происходит его вырождение. Оно становится особенно неумолимым в последние десятилетия: «...Все, что формировала природа, отдаленность, самообеспечение, – все мало-помалу приобретает общее выражение и перерождается на один лад» [4. С. 9].

В одной из редакций очерка «Моя и твоя Сибирь» (1984) писатель выделяет еще один распространившийся в Сибири тип человека: «...Не сибиряк, но работник, сделавший и продолжающий делать немало доброго и полезного для Сибири, созидатель по натуре, в труде не знающий разницы, свой или сторонний это край» [Там же. С. 6]. Основание для типологии в этом очерке мыслится в разделении не на своего и чужого, а на способствующего или не способствующего благу региона.

Оседлый сибиряк в концепции В. Распутина, в противовес господствующему кочевому типу, представляет искомую модель этического существования, воздействия на природу и социальных отношений. В очерке «Горный Алтай» описывается посещение повествователем гидрографической станции на Телецком озере. Ее 85-летний смотритель, отец

17 детей, посвятивший жизнь созидательному труду, возделывает фруктовый сад – олицетворение гармоничного, культурного освоения человеком окружающего его мира. Но это уходящий, теряющий ныне свою самобытность тип. Сыновья Смирнова спиваются, некому продолжить дело отца, плоды труда – фрукты и овощи – остаются невостребованными и богатые урожаи сгнивают каждый год. Старик заранее готовит в саду могилу для себя и своей жены. Потомки старообрядцев на Горном Алтае в большинстве своем не наследуют от родителей трудолюбия и суровых раскольнических нравов. Вторжение цивилизации в Русское Устье приводит к утрате потомками поморов памяти, старинной культуры и языка, к их «оттаиванию», прекращению анабиотического существования подле холодного океана. В финале очерка повествователь обращает внимание на то, как вопреки земным законам гидродинамики Индигирка подмывает берег нового безликого поселка Полярный, в который были свезены недавно все русскоустьинские хутора.

В. Распутин развивает бинарную оппозицию антропологических типов, контрастно сопутствующих друг другу на протяжении всей истории русской Сибири и олицетворяющих две противоположные стратегии освоения региона: бережную и колонизаторскую. Оседлый сибиряк при этом идеализируется. В. Распутин тщательно выстраивает его духовно-нравственный образ, подвергает подробному анализу генезис и детерминанты его характера, по сути дидактически постулируя императивную модель этического существования в обществе и географической среде. В осмыслении феномена оседлого сибиряка как особой регионально специфической, исторически и географически детерминированной национальной общности писатель близок к теоретической концепции Л.Н. Гумилева – теории этногенеза. Противоположный коренному, кочевой антропологический тип в рассмотренных очерках представлен синтетически, как проблемная экспозиция размышлений, и, фактически, отождествляется, в контексте экологической публицистики писателя, с современной научно-технической цивилизацией. По мнению писателя, он не является регионально специфическим типом и имеет общемировое распространение: «И это повсюду, не в одной лишь Сибири и не в одной России. Все свои знания, ум, открытия, приспособления ради корысти очередного царствующего поколения бросает он войной против земной колыбели, разрушая все больше и азартнее» [5. С. 103].

Воплощаемая в очерковой прозе о Сибири концепция человека полностью соответствует типологии персонажей повестей, предшествую-

щих по времени написания рассмотренным публицистическим работам. В одной из редакций очерка «Моя и твоя Сибирь», вышедшей в качестве предисловия к сборнику повестей, В. Распутин объясняет обращение к публицистике стремлением обеспечить лучшее понимание героев своих книг («коренных жителей Сибири») читателем. Это позволяет судить о своеобразной репрезентативности сибирской публицистики писателя, иллюстрирующей и расширяющей сложившуюся ранее и данную априори систему человеческих типов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Распутин В.* Сибирь, Сибирь... – М.: Молодая гвардия, 1991. – 304 с. – (Отечество Старое. Новое. Вечное). – Содерж.: Сибирь без романтики; Тобольск; Байкал; Иркутск; Горный Алтай; Кяхта; Русское Устье; Моя и твоя Сибирь.
2. *Распутин В.* Громкое имя – Сибирь // Москва. – 1998. – № 7. – С. 11 – 22.
3. *Распутин В.* Сибирь без романтики // Сибирь. – 1983. – № 5. – С. 106 – 128.
4. *Распутин В.* Моя и твоя Сибирь // Распутин В. Повести. – Хабаровск, 1984. – С. 5 – 11.
5. *Распутин В.* Вниз по Лене-реке // Наш современник. – 1993. – № 11. – С. 95 – 111.

Отношение В. Соловьева к базисным ценностям культуры личности (в контексте историко-философского дискурса)

В.Г. Томилов

Томский государственный университет

В письме Е.К. Селевиной Соловьев выделил в своей духовной биографии три этапа: 1) детских «готовых верований», 2) их критики и отрицания, 3) отрицания отрицания, или «сознательного христианства» [1]. По сочинениям Соловьева едва ли возможно проследить всю его эволюцию, но два последних этапа вполне определенно в них отразились. Остановимся на них.

Этап «коммунистический»

«Период материализма» (Лосев), сопровождавшийся увлечением «отвлеченной философией», достаточно определенно проявился, например, в соловьевской диссертации «Кризис западной философии» (1874). Главный герой «Кризиса» тот же, что и ленинских «Философских тетрадей».

Гегель определял предмет истории философии в своих лекциях (а они к моменту написания «Кризиса» были изданы в Германии дважды) как «примирение с порчей и гибелью, начинающейся в мышлении» [1. С. 147]. В «Кризисе» Соловьев не только не подверг критике это неверное понимание предмета истории философии, но и разделил, как и Ленин, гегелевскую ошибку неправильного перевода [2].

Особого внимания заслуживает соловьевская оценка книги Эдуарда Гартмана «Философия таинственного». Гегель называл своего героя «духом трагической судьбы» и «силой скрывающейся и тайно подкарауливающей». Гартман продолжил эту мысль и, не желая придавать «мрачной и тощей сухости понятия веселый характер», довел ее до логического конца. В результате картина предстала не очень веселой. Борьба и победа «таинственного духа (unbewußten Geistes)» над «не-логическим» совпала с концом мирового процесса, с концом света, который следовало понимать вопреки «трансцендентному оптимизму» христианства как «ничто» [3. С. 365]. Иначе говоря, своим «преобразованием» гегелевского варианта Гартман выявил скрытый в нем «абсолютный метафизический пессимизм» и по-своему подтвердил идеи Белинского и его оценку спекулятивного спиритуализма как «кровожадного образа мыслей». Деструктивность «таинственного духа» в гартманском изложении стала вполне очевидной, а требование «абсолютной практической солидарности с Абсолютом» могло быть понято не иначе как призыв к уничтожению человечества и разрушению мира. И Гартман, конечно, был прав, называя эту антихристианскую эсхатологию «бедствием бытия» и «проявлением безумия» [4. С. 390]. Но автор «Кризиса» не обратил внимания на эту оценку и писал, что гартмановский пессимизм не только не противоречит христианству, но и утверждает-де «в форме рационального познания те самые истины, которые в форме веры и духовного созерцания утверждались великими теологическими учениями Востока (отчасти древнего, а в особенности христианского)» [5. С. 150].

В письмах Ленина нет сведений о его знакомстве с «Кризисом», как, впрочем, и с другими сочинениями Соловьева, но его оценки названных философов не противоречат соловьевским. Он тоже считал, что «прав был философ Гегель» [6]. А если прав Гегель, то прав и Гартман, популярно излагавший Гегеля. И если Ленин не сделал такого вывода вслед за Энгельсом, писавшим о будущей гибели Вселенной, то это сделали его ученики и последователи. Так, герой романа В. Белова «Всё впереди», который следовало бы назвать «Впереди Ничто», говорит: «Самоистоще-

ние и самоуничтожение... Иными словами: самоубийство... Человечество идет к самоубийству через свои мегаполисы...» [7. С. 98 – 99].

В «Трех силах» (1877) и в «Философских началах цельного знания» (1877) мы находим и довольно схематичное, искаженное и христианизированное изложение гегелевского проекта. По-своему обосновал Соловьев в этих работах и чаадаевскую мысль о том, что совершить революцию и осуществить «царство духа» призвана Россия.

Нельзя не упомянуть в данной связи и о соловьевской теории социализма. По меньшей мере два пункта этой теории являются вполне «ленинскими»: Соловьев рассматривал социализм как закономерный результат развития капитализма, как его более высокую ступень («социализм ... стоит на одной и той же почве со враждебным ему мещанским царством» и «лишь проводит принципы плутократии с большею последовательностью и полнотой») и считал, что социализм ставит во главу угла экономику и экономические интересы. Чтобы убедиться, насколько была Ленину близка эта мысль, достаточно обратиться к его работа «Друзьям народа» (1894).

Иначе говоря, Соловьев тоже не избежал «негативности» и сыграл в некоторых сочинениях роль «ленинца до Ленина». Однако это не значит, что он им был.

В. Соловьев как критик коммунизма

Содержание вышеупомянутых сочинений Соловьева, конечно, не исчерпывается сказанным. Кризис философии, проявившийся в развитии мизософии, и атомизация «мещанского царства» должны иметь следствием «царство духа» или единство без свободы, спаянное ложью, насилием, железом и кровью, в котором первые роли принадлежат не великим политикам, ученым, философам, а «помешанным фанатикам». Словом, «один господин и мертвая масса рабов» [8. С. 225].

Это предсказание было детализировано Соловьевым в стихотворениях «Кумир Небукаднецара», «Знамение», «Дракон», «Своевременное воспоминание» и в «Краткой повести об антихристе». Антихрист в повести отличается от царя, не кадящего небу и не любящего небо, лишь меньшей откровенностью и филантропической риторикой. В сущности же он тоже религиозный самозванец и спиритуалист и тоже, как Великий инквизитор, основывает свое «царство смерти» на обмане и насилии. Исходным пунктом и почвой его «царства» также оказываются война всех против всех и столкновение различных исторических сил.

«Историческим силам, царящим над массой человечества, – писал Соловьев, – еще предстоит столкнуться и перемешаться, прежде чем на этом раздирающем себя звере вырастет новая голова – всемирно-объединяющая власть антихриста, который «будет говорить громкие и высокие слова» и набросит блестящий покров добра и правды на тайну крайнего беззакония в пору ее конечного проявления, чтобы – по слову Писания – даже и избранных, если возможно, соблазнить к великому отступлению» [9. С. 20 – 21]. Его сила в умении прикрываться соблазнительной личиной добра. И он является автором сочинения «Открытый путь к вселенскому миру и благоденствию». Ему удается создать относительное «равенство всеобщей сытости», в котором низшие качества одерживают победу над высшими, зверские страсти над лучшими стремлениями, порабощенная злу толпа – над спасительными усилиями немногих лучших людей, смерть – над жизнью.

Уже в «Кризисе» Соловьев писал о «самоотрицании социализма» и неизбежности его перехода в «исключительный индивидуализм, лучшим теоретическим выразителем которого бесспорно должен быть признан Макс Штирнер» [8. С. 123 – 124]. Единственным жизненным началом становится самоутверждение «я». Я для себя – бог, все остальное имеет значение лишь как его средство. Единственная граница его эгоизма – его сила. Сила прежде права: я имею право на все, что в моих силах... словом, распад социализма должен обнажить его колеблющийся фундамент и снова привести к атомизации и войне всех против всех. Дальнейшее развитие получила эта мысль в «Трех силах», «Философских началах», статьях по национальному вопросу, «Оправдании добра», в «Краткой повести об антихристе» и других сочинениях Соловьева. Самоотрицающая природа всякого эгоизма должна столь же неизбежно привести к новой интеграции, исключающей несвободу частей и представляющей собой *единство в свободе*, или *свободную теократию*. С этим идеалом были связаны соловьевская критика индивидуального и национального эгоизма, как и его «оправдание» Добра.

Подобно Зосиме Достоевского он противопоставлял «категорическому императиву» коммунизма («в лес прохожих убивать») учение о деятельной любви («идти в храм, молиться Богу») и в зависимости от степеней интенсивности и экстенсивности выделял: любовь индивидуальную, обладающую наибольшей интенсивностью и наименьшей экстенсивностью; любовь семейную, способную расширяться на многих; любовь национальную, которую не следует путать с ее антиподом – с

питающимся ненавистью национальным эгоизмом и ксенофобией; любовь к человечеству; любовь мировую, распространяющуюся не только на людей, но и на животных, и на «все создание Божье».

Смерть и время царят на земле, –
Ты владыками их не зови:
Все, кружась, исчезает во мгле, –
Неподвижно лишь солнце любви.

Наиболее обстоятельное обоснование получила эта идея в «Оправдании добра». «Назначение этой книги, – писал Соловьев, – *показать добро как правду*, то есть как единственный правый, верный себе путь жизни во всем и до конца – для всех, кто решится предпочесть его» [8. С. 3]. Отсюда и его критика *спекулятивного национализма*, продолжившая традицию Чаадаева, Белинского, Чернышевского...

Спекулятивный метафизик связывает роль различных наций со степенью их участия в строительстве «царства духа». Так что нация, осуществляющая более низкую его стадию, должна сойти с исторической сцены и превратиться в «провинцию» и «материал» нации, осуществляющей более высокий «принцип» и поднимающей «царство» на более высокую ступень. В письме к издателю «России и Европы» Н. Страхову Соловьев назвал излагавшую этот взгляд книгу Данилевского «кораном всех мерзавцев и глупцов, хотящих погубить Россию и уготовить путь грядущему антихристу», и добавил: «Национальность есть факт, который никем не игнорируется. Но в славянофильских теориях мы имеем дело не с национальностью, а с национализмом. Это, пожалуй, тоже факт – на манер чумы или сифилиса. Смертоносность сего факта особенно стала чувствительна в настоящее время, и противодействие ему вполне своевременно и уместно» [10. С. 45 – 46][1]. Присутствие момента самокритики делало его критику резкой и решительной.

[1] Эти слова Соловьева З.А. Каменский мог бы поставить эпиграфом к своей «Философии славянофилов», которая в 1974 г. была не пропущена защищавшей Данилевского («великая книга русского национализма») коммутантной цензурой и которая была опубликована после смерти автора лишь в 2003 г. Бердяев свидетельствовал о мутации коммунизма в «своеобразный русский фашизм» уже в 30-е годы XX века. Подробнее об этом см. гл. 9 моей книги «Коммунизм как искушение властью» (Томск, 2005) и в книгах Н. Митрохина «Русская партия. Движение русских националистов в СССР 1953 – 1985 годы» (2003) и А. Байгушева «Русский орден внутри КПСС» (2006).

Статьи по национальному вопросу, написанные Соловьевым в 80-х годах XIX в., составили в собрании его сочинений целый том. Положение о том, что некая нация должна сменить в результате исторической преемственности отжившие или отживающие нации, Соловьев называл в них формулой насилия и национального убийства, которая оправдывает войны, угнетение, господствующее положение одних наций и рабское – других. Пытаясь увековечить существующую национальную рознь и вражду, это учение отрекается, по мнению Соловьева, как от элементарного чувства стыда и человечности, так и от высших требований христианства. «Если бы национализм, возведенный в систему нашим автором, противоречил только основной христианской и гуманитарной идее (единого человечества), – писал Соловьев, – то это опровергало бы его лишь в глазах людей с искренними христианскими убеждениями или же особенно чутких к высшим нравственным требованиям. Но теория «России и Европы» несовместима не только с христианской идеей, но и с самим историческим фактом христианства, как религии универсальной, всемирно-исторической, которую никак нельзя приспособить к какому-нибудь особому культурному типу. (...) Когда апостол возвестил, что во Христе нет эллина и иудея, скифа и римлянина, то есть, что национальные противоположности упраздняются в высшей истине человеческой жизни, он, конечно, не отрицал этим народных различий и особенностей, но несомненно отвергал тот национализм, который придает этим особенностям безусловное значение и ставит народность на место человечества» [4. С. 132, 364].

Главная опасность национального эгоизма и шовинизма, которых не следует смешивать с патриотизмом и любовью к своему народу, состоит, по его мнению, в освобождении народа от служения высшему идеалу, в превращении его в объект идолослужения, в умственном и нравственном одичании, в усилении вражды, ненависти и зверских инстинктов, в насаждении и укреплении в народе «звериного образа». Не обошел Соловьев своим критическим вниманием и такую форму личного и национального эгоизма, как антисемитизм. В 1882 г. в Дрездене состоялся первый антисемитский конгресс. В начале 80-х в России прокатилась волна антиеврейских погромов, инспирированных реакцией после убийства Александра II. В 1895 г. из омутов тайной полиции выплыл документ под названием «Тайна еврейства», в котором утверждалось, что главная опасность грозит России от евреев. Вместе с тем протест Соловьева против «скрежещаго мракобесия» был не только отражением этих фактов, но и преду-

преждением об их будущем развитии. «Союз русского народа», процесс Бейлиса, «Протоколы сионских мудрецов», погромы двух революций, антисемитские вакханалии первой половины XX века были еще впереди, но предчувствие их было и у Соловьева, и у Ницше.

Русский и немецкий антисемитизм конца XIX – первой половины XX века нередко ссылался в целях самооправдания на факт участия еврейских купцов и промышленников в эксплуатации. Не отрицая этого факта, Соловьев выступил против его использования для оправдания юдофобии, против попыток превращения исторически возникших и связанных с определенными общественными условиями свойств в черты национального характера. «...Разве своекорыстное угнетение одного класса другим, – писал он, – не есть общее правило социальной жизни во всей Европе?.. И если евреи, помогая крестьянину, эксплуатируют его, то они это делают не потому, что они евреи, а потому, что они – мастера денежного дела, которое всё основано на эксплуатации одних другими. Беда не в евреях и не в деньгах, а в господстве, всевластии денег, а это всевластие денег создано не евреями. Не евреи поставили целью всей экономической деятельности – наживу и обогащение, не евреи отделили экономическую область от религиозно-нравственной. Просвещенная Европа установила в социальной экономии безбожные и бесчеловечные принципы, а потом пеняет на евреев за то, что они следуют этим принципам. Дела евреев не хуже наших, и не нам обвинять их» [3. С. 183 – 184]. Их склонность к торговой и промышленной деятельности не в последнюю очередь была сформирована притеснениями и ограничениями, а их успехи на этом поприще доказывают как раз обратное тому, в чем пытаются уверить себя и других антисемиты, а именно – одаренность и талантливость еврейского народа. И там, где стеснения уменьшаются, он показывает себя с самых лучших сторон. Оценивая состояние отечественной интеллигенции, Соловьев писал, что «в действующей русской интеллигенции самый честный элемент есть все-таки еврейский» [1. С. 134].

Соловьев был в этом не одинок. Тот же Ницше писал: «Каждый народ, каждый человек имеет неприятные и опасные качества, поэтому жестоко требовать, чтобы еврей составлял в этом отношении исключение... Но несмотря на это, я хотел бы указать, насколько при общей оценке следует быть снисходительным к народу, пережившему не без нашей вины печальнейшую историю, какую переживали когда-либо народы; к народу, которому мы обязаны самым любвеобильным человеком (Христос), самым правдивым философом (Спиноза), самой могу-

щественной книгой и самым влиятельным в свете нравственным законом» [11. С. 341]. В недавно опубликованных записных книжках Ницше встречаются и такие определения евреев: «народ святых, мудрецов и пророков», «учителя разума», «моральный гений среди народов». Отмечаются такие черты, как «высокий ум», «поэтический характер и склонность к благородству», «одухотворенность, гений терпения и житейский практицизм» [12. С. 121]

Отсюда нетрудно представить и соловьевскую оценку антисемитизма: Соловьев видел в последнем не только «безрассудное увлечение слепым национальным эгоизмом», но и «личное своекорыстие», и весьма опасную для нравственного здоровья ложь. Он считал, что антисемитизм несовместим ни с подлинным патриотизмом, ни с действительной любовью к народу и его культуре, а усиленное возбуждение межнациональной вражды «в корне развращает общество и может привести к нравственному одичанию, особенно при ныне уже заметном упадке гуманных идей и при слабости юридического начала в нашей жизни. Вот почему уже из одного чувства национального самосохранения следовало бы решительно осудить антисемитское движение не только как безнравственное по существу, но и как крайне опасное для будущности России» [13. С. 161][2]. И в разговоре с С.Ю. Витте: «...Беды и несчастья

[2] Не менее резкие оценки антисемитизма встречаются и у Ницше: «...В Германии нет более бессовестной и дурной банды, чем антисемиты... Борьба против евреев всегда была признаком трусливейших, подлейших и завистливейших натур, и тот, кто принимает в ней участие, должен понимать вещи очень вульгарно... Определение антисемита: зависть, ненависть, бессильная ярость... претензия на «избранничество», законченная моральная лживость – он говорит о добродетели и постоянно произносит высокие слова. – Таковы типические черты антисемита» [12. С. 126]. И в книге «Человеческое слишком человеческое», исследуя причины этого явления, Ницше писал: «Благодаря своей энергии и высокому уму, благодаря этому накопленному в школе долгих страданий и передававшемуся из поколения в поколение капиталу духа и воли, евреи повсюду должны иметь успех, возбуждая ненависть и зависть; и вот почти у всех современных наций начинает преобладать литературное неприличие: евреев тащат на бойню в качестве козлов отпущения за всевозможные внешние и внутренние недостатки...» [11. С. 341]. И в его «Генеалогии морали» читаем: «...Не люблю и этих новейших спекулянтов идеализма, антисемитов, которые нынче закатывают глаза на христианско-арийско-обывательский лад и пытаются путем нестерпимо наглого злоупотребления дешевейшим агитационным средством, моральной позой, возбудить все элементы рогатого скота в народе» (Ф. Ницше. Соч. Т. 2. М., 1990. С. 521). Эти оценки тоже не позволяют относить его к предтечам Гитлера.

различных государств находятся в некоторой зависимости от той степени озлобленности и несправедливости, которые эти государства проявляют к еврейству: преследование нации, на коей лежит перст Божий, не может не вызвать высшего возмездия» [14].

Соловьев видел решение проблемы на пути неохристианства и свободной теократии, понимаемой в смысле связанного любовью всеединства, – идея, вдохновлявшая и Федора Тютчева:

«Единство, – возвестил оракул наших дней, –
Быть может спаяно железом лишь и кровью...»
Но мы попробуем спаять его любовью, –
А там увидим, что сильней...

Вслед за Чаадаевым Соловьев считал, что «христианство при всех своих исторических извращениях заключает в себе абсолютную истину, которой принадлежит будущее» [7. С. 321]. Он тоже полагал, что отрицание христианства является и будет отрицательным доказательством его истинности. Чтобы убедиться в этом, достаточно, по его мнению, обратить внимание на последствия дехристианизации Европы: «Повсеместный милитаризм, обративший целые народы во враждебные армии и вдохновляемый такой национальной ненавистью, какой никогда не знало средневековье; глубокий и непримиримый общественный антагонизм; классовая борьба, грозящая предать всё огню и мечу; прогрессивное понижение уровня нравственных сил индивидов, обнаруживающееся во все возрастающем числе случаев безумия, самоубийства и преступления, – вот итог прогресса *секуляризованной* Европы за три или четыре последних века» [15. С. 62].

И XX, «железный век», подтвердил этот диагноз как нельзя лучше, и Соловьев с неменьшим правом мог бы сказать о себе словами Радищева: «Я зрю через столетие». Он мысленно прошел «полночный путь», пережил коммунистическую революцию как момент собственной судьбы и выбрал дорогу «добра как правды». Он всё еще впереди нас. В «Краткой повести» дело кончается тем, что Антихрист гибнет в трещине разверзшейся и вулканизирующей земли вместе с магом и обманщиком Аполлонием и со всей своей армией. Умершие праведники воскресают, небо распахивается «великою молниею от Востока до Запада», и они видят «Христа, сходящего к ним в царском одеянии и с язвами от гвоздей на распростертых руках».

Идеи В. Соловьева в зеркале тоталитарного сознания

Ленин, чтобы не привлекать внимание, фамилию Соловьева в «Материализме и эмпириокритицизме» не назвал, но о нем написал: «прикрытая, принаряженная чертовщина» [16. С. 189][3]. Видимо, тут была не только проекция, но и ошибка того слепого, который, ощупав у слона хобот, сказал, что слон похож на удава. Бердяев не без основания упрекал Ленина в искажении истории общественных идей. Концентрация внимания на несущественном, раздувание и абсолютизация ошибок, игнорирование развития взглядов, сваливание с больной головы на здоровую – характерные черты негативной историографии. И то, о чем молчит учитель, нередко говорит в ученике.

Не менее отрицательная оценка соловьевского учения о праве была дана в докладе главного сталинского правоведа А. Я. Вышинского на совещании «научных работников права» в 1938 г. Соловьев понимал под правом не всякую норму и не любое правило поведения, а лишь такие, которые определяются категориями свободы, равенства и добра. Так что ни правила поведения рабов, ни правила поведения уголовников, по его мнению, к праву не относятся. Отсюда и его определение права как «низшего предела» или «минимума нравственности [7. С. 407]. Христианизация сознания сделала бы право излишним. Закон, запрещающий убийство, не касается тех, кто по совести считает непозволительным не только убивать, но и гневаться. Но нечестиво возлагать на Бога то, что может быть сделано хорошей полицией. Юридический закон, дозволяющий «безнравственность страдательную» и запрещающий «безнравственность деятельную», относится лишь к тем, кто в состоянии его нарушить, и там, где моральные стимулы недостаточны, они нуждаются в подкреплении таким законом. И задача права не в том, чтобы превратить лежащий во зле мир в Царство Божие, а в том, чтобы он до времени не превратился в ад, в том, чтобы, находясь в промежутке между идеальным добром и злою действительностью, служить воплощению добра, ограничению и исправлению зла. Иначе говоря, право должно быть, по Соловьеву, совокупностью норм или правил

[3] При написании этого и следующего разделов использовался реферат М. Томиловой «Философия В.С. Соловьева, её трактовки в отечественной истории», получивший на кафедре философии Российской академии государственной службы в 2003 г. оценку «отлично».

поведения, содержащих некоторый санкционированный властью минимум христианской морали.

Вышинский противопоставил этому пониманию права взгляд Великого инквизитора, подтвердив, таким образом. мнение Соловьева и Бердяева, что названный персонаж был коммунистом. Последний у Достоевского спорит с самим Христом и упрекает его в том, что он переоценил силы людей («судил о людях слишком высоко») и потребовал от них исполнения нереальных и неисполнимых для их «слабой и подлой» природы заповедей. И Вышинский, приведя соловьевское определение права как принудительного требования реализации минимального добра, утверждал, что «оно совершенно нереально, нежизненно, противоречит жизни» [17. С. 29]

Инквизитор видит смысл существования во власти и господстве над «всею дрожащею тварью и над всем муравейником», в установлении неограниченного деспотизма и диктатуры немногих над миллионами покорного человеческого стада, удел которого невежество, безволие, абсолютное повиновение и рабство. И Вышинский, следуя за Лениным, говорит о необходимости «организации по-новому» жизни «десятков и десятков миллионов людей». И право он рассматривает в этой «организации» как форму применения насилия, как инструмент господства и выражение воли господствующего класса, как «совокупность правил поведения, выражающих волю господствующего класса, установленных в законодательном порядке, а также обычаев и правил общежития, санкционированных государственной властью, применение которых обеспечивается принудительной силой государства в целях охраны, закрепления и развития общественных отношений и порядков, выгодных и угодных господствующему классу» [17. С. 37]

Как видим, определение Вышинского в отличие от соловьевского не исключает из права ни правил поведения уголовников, ни правил поведения рабов и не содержит требования реализации «минимума нравственности». Напротив, в нем подчеркивается, что право выражает не солидарность, а отношения господства и подчинения: его концепция права, оправдывающая коммунистическую власть как организацию господства при помощи свойственных государству методов воспитания и подавления подчиненных классов и в духе защиты интересов господствующего класса, апологетически отразила реальность «страны рабов, господ», против возможности которой как раз и было направлено соловьевское учение о праве. Ленина поэтому трудно упрекнуть в непо-

следовательности, когда он вычеркнул фамилию Соловьева из списка деятелей отечественной культуры, которым предполагалось поставить памятники, а некоторых его учеников и последователей выслал из страны. Чтобы сохранить «тайну» Великого инквизитора, Ленин и его соратники старались не дать слова тем, кто мог о ней рассказать. Ученик Соловьева Н. Бердяев, создавший новый вариант «Оправдания добра» («Истоки и смысл русского коммунизма»), был выслан из СССР «без права переписки». Горький убит. Н. Карев и И. Луппол, пытавшиеся рассказать о «тайне» на страницах журнала «Под знаменем марксизма», исчезли в сталинских застенках.

Вычеркивали фамилию Соловьева из списка философов и авторы учебников. В главном тогдашнем вузовском учебнике «Основы марксистско-ленинской философии», 5-е издание которого вышло в 1981 г., упоминается в той или иной связи более 100 философов, но философ В.С. Соловьев остался для авторов учебника неизвестным. Среди десятков древних и современных мыслителей есть Ленин, Сталин и даже Брежнев, но нет Соловьева. И это не случайно. Он был «забыт» не только по причине подавления философии в СССР, но и потому, что был христианским философом, акцентировавшим внимание на «профетической стороне христианства» (Н. Бердяев). В неоднократно переизданном и служившем долгие годы главным источником сведений по истории философии для студентов гуманитарных факультетов «Кратком очерке истории философии» соловьевское «оправдание добра» было представлено как оправдание зла («иррационализм», «реакционная идеалистическая теория», «идеология господствующих буржуазно-помещичьих классов»). Некоторые из тех, кто изучал философию Соловьева по этому учебнику, и сегодня считают, что в ней «оправдывается существование множества ложных философских учений и религиозных систем» и «прокладывается дорога для практического осуществления зла в мире» [18. С. 33 – 35].

Нетрудно заметить во всей этой «отрицаловке» применение одного и того же приема: говорится совсем о другом человеке, которому как бы передаются отнятые у философа имя и фамилия.

Гуманистический характер учения Соловьева и современность

Кризис ценностей коммунизма, признаки которого дали о себе знать уже в 40-е годы XX века, всё же внес коррективы: по мере его развития отношение к Соловьеву стало меняться. Не чужд его идеям был

Б.Л. Пастернак. В стихотворении, выразившем центральную мысль «Доктора Живаго», он писал:

Ты значил всё в моей судьбе.
Потом пришла война, разруха,
И долго-долго о тебе
Ни слуху не было, ни духу.

И через много-много лет
Твой голос вновь меня встревожил.
Всю ночь читал я твой завет
И как от обморока ожил.

В контексте романа это стихотворение воспринимается как духовная автобиография не только Живаго, но и его автора. И она почти повторяет духовную автобиографию Соловьева, изложенную им в письме Е.К. Селевиной[4]. И роман есть в некотором смысле её иллюстрация. Революционное отрицание завершается отрицанием отрицания и возрождением христианства («всю ночь читал я твой завет и как от обморока ожил»). Отсюда и его критика реального коммунизма, политического мистицизма, жестокости ежовщины и «не рассчитанной на применение конституции»(подробнее об этой истории см. [20]).

Начало посткоммунистической историографии философии Соловьева, видимо, можно датировать статьей друга Б. Пастернака, В.Ф. Асмуса «Соловьев», опубликованной в 5-м томе «Философской энциклопедии» в 1970 г. Не называя имен, автор статьи боролся за подлинного Вл. Соловьева и с авторами «Основ марксистско-ленинской философии», замалчивавшими его имя, и с авторами «Краткого очерка истории философии», предлагавшего под его именем непохожего на него двойника, и с Лениным, обвинявшим Соловьева в «чертовщине». В статье излагалась подлинная биография философа, показывалась ее связь с де-

[4] Этот путь повторил, кажется, не только Пастернак, но и дочь Сталина. С.И. Аллилуева писала в 1963 г.: «Надо, чтобы все верили в могущество добра и доброй воли. Я думаю, что сейчас, в наше время, вера в Бога – это и есть вера в добро и в то, что оно могущественнее зла, что оно рано или поздно восторжествует, что оно победит. (...) Когда мне стало 35 лет, уже кое-что пережив и повидав, с детства приучаемая обществом и семьей к материализму и атеизму, я все же приняла сторону тех, для кого немыслимо жить без Бога. И я счастлива, что это со мною произошло» [19. С. 68].

мократической мыслью того времени (П. Лавров, Н. Михайловский и др.), излагались его учение о бытии, философия истории, этика и эстетика. Говорилось, что для Соловьева личность Христа была свидетельством и гарантией конечного торжества добра в мире, что, выступая против смертной казни, национальной вражды и религиозного угнетения, Соловьев стремился через свой жизненный опыт обнаружить присутствие в мире христианской нравственности, соотносящей человека с божественным миром.

Следующим шагом в этом направлении явилась книга А.Ф. Лосева «Вл. Соловьев» (1983). В ней говорилось, примерно, то же самое, что и в статье Асмуса, но более популярно и с привлечением большего количества источников. Она была, как выяснилось, лишь отрывком из другого более обширного сочинения Лосева «Владимир Соловьев и его время», которое он успел написать и сдать в издательство и которое вышло уже после его смерти в 1990 г.

Отдельная глава была отведена Соловьеву и в моей работе «Борьба с коммунизмом в русской литературе XIX в.». В ней я попытался показать соответствие вышеупоминавшейся соловьевской автобиографии содержанию его сочинений, провести параллель между мировоззренческими эволюциями Соловьева и Ивана Карамазова, представить философа как продолжателя демократической традиции Белинского, Герцена, Чернышевского и как критика коммунизма и национализма с позиций неохристианства.

Российская революция 80 – 90-х годов XX века, осуществившая некоторые предсказания Соловьева, способствовала и дальнейшему изучению его философии. Так, в № 6 за 1988 г. «Вопросов философии» была опубликована глава из книги В.Ф. Асмуса «Владимир Соловьев». Оказалось, что Асмус не только написал статью в «Философскую энциклопедию», но и был автором книги о Соловьеве, которую он написал еще в 40-е годы и которую не смог опубликовать. В напечатанной журналом главе показывалось значение Соловьева в разоблачении неправды национализма. О соловьевской книге «Национальный вопрос в России» было сказано, что она и «до сих пор остается одним из самых замечательных произведений, направленных против национализма, националистического шовинизма и националистической нетерпимости» [21]. Заслуживают внимания и процитированные тексты Соловьева.

В 1988 г. вышло первое в СССР издание двухтомника произведений философа. В этом же году была задепонирована в ИНИОН под № 33876

книга В.Н. Сагатовского «Философия как деятельность», в которой тоже была сделана попытка продолжения соловьевской традиции. А в 1994 г. вышла в Санкт-Петербурге его книга «Русская идея: продолжим ли прерванный путь», в которой «русская идея» интерпретировалась как продолжение «прерванной» традиции Соловьева и его учеников. И в учебном пособии А.И. Новикова «История русской философии X – XX веков» (1998) Вл. Соловьев был, наконец, представлен интересным и современным философом, историческим прототипом пушкинского Пророка, оправдателем добра, была реалистически изображена эволюция его взглядов как базисных ценностей в формировании современной личности.

Не осталось без внимания и правоучение Соловьева. В 1995 г. появился новый вузовский учебник [22], в котором подмечена современность соловьевского правоучения, его воздействие на современные правовые воззрения и ориентации, на теорию и практику наших дней. Это подтверждает и учебник В.С. Нерсесянца «Философия права» (1997), в котором не только излагаются и положительно оцениваются правовые воззрения Соловьева в отдельном параграфе. Их влияние чувствуется также в критике В. Нерсесянцем «правовой» идеологии и практики коммунизма и в его понимании права [23].

Вл. Соловьев понимал под правом не всякую норму и не любое правило поведения, а лишь такие, которые определяются категориями свободы, равенства и добра. И у Нерсесянца читаем: «Понимание права как равенства (как общего масштаба и равной меры свободы людей) включает в себя с необходимостью и справедливость» [23. С. 28]. Здесь, конечно, нет полного совпадения точек зрения, но их близость очевидна. Близки они и в критике «советского права». Соловьев предвидел коммунистический «ледяной ад деспотизма» и относил все оправдывающие и узаконивающие его нормы за рамки права, в область «пагубных для общества аномалий». Книга В.С. Нерсесянца подтверждает это предсказание Соловьева. В ней проделан основательный исторический анализ «социалистического правопонимания» и сделан вывод, что последнее подменяло право «приказами диктаторской власти» и было в сущности «отрицанием права». И он был в этом неодинок. О фиктивности и маскирующей функции права в коммунистическом обществе писали М. Джилас в «Новом классе» (1957) и А.Зиновьев в книге «Коммунизм как реальность» (1980). Влияние этих авторов прослеживается и в книге С.С. Алексеева «Философия права».

Чувствуется косвенное влияние Соловьева и в публикации «Погружение во тьму» (1987) О. Волкова, и в «Годе великого перелома» (1989) В. Белова. Хотя предмет у них и исследования разные (первый описал свой лагерный опыт, а повесть второго посвящена коллективизации), но оба рассматривают коммунистическую революцию в свете предсказаний Библии и Соловьева, пишут о «безбожных властителях тьмы века сего». Эпиграфом к «Погружению во тьму» взята цитата из «Откровения Иоанна Богослова»: «...И я взглянул, и вот, конь бледный, и на нем всадник, которому имя «смерть»; и ад следовал за ним». К этой же древней книге обращаются и герои Белова, чтобы понять происходившее у них перед глазами в конце 20-х годов. При всех колебаниях и совращениях националистическими псевдоморфозами авторская мысль двигается в сторону, обогащенного опытом отрицания, христианства, и скептик склоняется (в отличии от Самгина и Мелехова) к иному выбору.

Пророчеством оказалась духовная эволюция Соловьева для писателей Н. Ляпина и В. Астафьева. В одном из интервью автор «Проклятых и убитых» сказал: «Люди устали от боевых лозунгов, от братопрезрения. Пора от новомодных призывов поворачиваться к заповедям Христа – они ведь зовут к миру, братству и добру, вечным и нетленным истинам, вера в которые способна образумить и спасти нас» [24], стать основанием в формировании творческой личности в условиях развития социума.

Анализ литературы о В.С. Соловьеве позволяет сделать вывод о современности его философии XX и даже XXI веку, так как некоторые из обсуждаемых им проблем в XX веке не были решены и были унаследованы XXI. Отношение к философии Вл. Соловьева не было однозначным и в СССР: наряду с господствующей отрицательной установкой имели место и попытки ее реабилитации, продолжения и объективного освещения. И хотя эти попытки насильственно пресекались коммунистической властью, а сторонники Соловьева подвергались преследованиям, истребить их совсем не удалось. Сегодня еще рано говорить, что Соловьев победил Ленина, но то, что он потеснил последнего не только в философской, но и в юридической литературе (в конце 80-х были переизданы и главные его произведения) – это факт.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Hegel G.* Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. – Bd. 1.
2. *Томилов В.Г.* Оценки и факты: к критике априорной историографии философии

// Деп. в ИНИОН № 41984. – Томск, 1990.
3. *Hartman E.* Ausgewahlte Werke. – Bd. 8. – Leipzig, 1886.
4. *Ibid.* – S. 390.
5. *Соловьев В.С.* Собр. соч. Т. 1. – СПб., 1911.
6. *Ленин В.И.* ПСС. Т. 47. – С. 219.
7. *Наш* современник. – 1986. – № 7.
8. *Соловьев В.С.* Письма. Т. 3. – СПб., 1911.
9. *Соловьев В.С.* Три разговора о войне, прогрессе и всемирной истории со включением краткой повести об антихристе и с приложениями. – СПб., 1904.
10. *Соловьев В.С.* Письма. Т. 1.
11. *Ницше Ф.* Собр. соч. Т. 4.
12. *Studia* filozoficzne. – 1987. – № 7.
13. *Соловьев В.С.* Письма. Т. 2.
14. *Дудаков С.* Парадоксы и причуды филосемитизма и антисемитизма в России. – М., 2000.
15. *Соловьев В.С.* Россия и вселенская церковь. – М., 1911.
16. *Ленин В.И.* ПСС. Т. 18. – С. 189.
17. *Основные* задачи науки советского социалистического права. – М., 1938.
18. *Православие* и развитие российской духовной культуры в Сибири. Т. 1. – Томск, 2004.
19. *Аллилуева С.* Двадцать писем к другу. – М., 1990.
20. *Томилов В.Г.* Еще раз о «стрельбе по инакомыслящим в литературно-творческих вопросах»: Борис Пастернак // Тоталитаризм и тоталитарное сознание. – Томск, 2005. – Вып. 6.
21. *Вопросы* философии. – 1988. – № 6.
22. *История* политических и правовых учений / Под общ. ред. В.С. Нерсесянца. – М., 1995.
23. *Нерсесянц В.С.* Философия права. – М., 1997.
24. *Литературная* газета. – 1990. – 26 сент.

Образ субъекта коммуникации как человека трансцендирующего

Д.А. Звягинцев

Томский государственный университет

Исследования субъекта коммуникации следует рассматривать в контексте сложившейся на данный момент ситуации в обществе, что позволит нам обрисовать место и роль субъекта в процессе коммуникации.

По мере дальнейшего развертывания экономических, социокультурных изменений, то есть увеличения доли услуг в экономике, опере-

жающего развития производства уникальных и невоспроизводимых благ, формирования адекватных новым условиям производственных структур – создаются объективные предпосылки для трансформации системы общественных ценностей, расширения общественной и личной свободы. Вместе с тем современное производство обнаруживает все большую зависимость от *коммуникативного*, *творческого*, *духовного* потенциала человека. Иначе говоря, впервые в истории хозяйственный и технологический прогресс воплощается уже не столько в наращивании объемов производства или совершенствовании выпускаемой продукции, сколько в изменяющемся *отношении* человека к самому себе и окружающему миру.

Повышение материального уровня жизни создало потенциальные предпосылки для становления совершенно новой мотивационной системы. Освободившись от необходимости постоянного поиска средств для удовлетворения насущных потребностей, человек вдруг с удивлением обнаружил, что он все-таки *человек*, а не разумное животное, всю жизнь проводящее в поисках пищи. Что у него в жизни иные цели, иные ценности, иные мотивы, да и сама жизнь его – совсем иная, совсем не подходящая под всякие дарвинистские «биологические» определения.

Изменения, которые привнесла в мир информационная революция, становление новой личности и прогресс материального производства, интегрируются в том факте, что объектом применения новых (и прежних) знаний становятся сегодня сами знания, и это меняет все. Развивающиеся в современном обществе процессы объективно ведут не столько к ограничению потребления материальных благ, сколько к полному вытеснению материальных стимулов и замещению их мотивами *самореализации* личности. Сегодня в мотивационной системе человека прежде всего доминируют факторы внутреннего развития. Ценностями становятся творчество, автономность, отсутствие контроля, приоритет самовыражения над социальным статусом, поиск внутреннего удовлетворения, стремление к новому опыту, тяготение к общности, принятие участия в процессе выработки решений, жажда поиска, совершенствование самого себя и внутренний рост.

Новая мотивационная система уже преодолела стандарты экономической эпохи. Сегодня уже можно констатировать переход от доминирования внешних побудительных стимулов деятельности к мотивам преимущественно внутренним (творческим, духовным). Деятельность,

обусловленная именно такими побуждениями, имеет своим результатом развитие и совершенствование самой личности. Оказывается, что на экономический процесс влияют не только и не столько вовлеченность в оборот информации и знаний, сколько характер восприятия человеком окружающего мира, его отношение к себе и характер коммуникации с себе подобными.

В современных условиях социальное развитие определяется качествами человека именно как свободной творческой личности. Люди изменяют общество, изменяя самих себя: не отказываясь от развития своих способностей ради успехов конвейерного производства, а максимально совершенствуя их, не ограничивая себя ради дополнительных «инвестиций». Сегодня человек начинает понимать, что он должен быть тем, чем он может быть, должен *соответствовать своей внутренней природе*.

Осуществляемый анализ наиболее известных на сегодняшний день моделей коммуникации (футурологическая, кибернетическая, социологическая, семиотическая и психологическая) показал, что они не в состоянии убедительно ответить на вопрос о месте и роли субъекта в коммуникативных пространствах или, иначе говоря, обосновать в должной мере концепт *субъекта* коммуникации. Как я понимаю, основной вопрос, на который призвано дать ответ проводимое исследование, звучит: «Каков образ субъекта в коммуникации?» И если обращение к упомянутым моделям не позволяет нам достичь поставленной цели, мы обязаны обратиться к другим источникам информации. Таковыми для меня явились следующие подходы к выявлению сущностных оснований коммуникативного процесса: экзистенциалистский подход К. Ясперса, системный У. Матураны и Н. Лумана, лингвистический Ю. Хабермаса. Обращение к коммуникативным исследованиям этих фигур должно было помочь выявить специфически философские (сущностные) основания концептуализации субъекта коммуникации.

И сразу следует сказать, что искомые основания мною были усмотрены прежде всего в рамках экзистенциалистского подхода К. Ясперса. Именно Ясперс, в отличие от Н. Лумана и Ю. Хабермаса, привнес в понимание субъекта коммуникации необходимую для нашего философского исследования глубину.

К. Ясперс понимает субъекта коммуникации как *экзистенцию*, неразрывно связанную глубинной (сущностной) коммуникативной связью с *трансценденцией*. Коммуникация в своих социальных, частных, по-

вседневных формах возможна именно потому, что до всего прочего существует неразрывная коммуникативная связь между человеком (экзистенцией) и непознаваемым (трансценденцией). Иными словами субъект коммуникации – это *человек как существо трансцендирующее*. А единственным сущностным (философским) основанием концептуализации коммуникативного субъекта является сама *трансценденция*.

Для подтверждения предлагаемого мною варианта трактовки субъекта коммуникации, основанного на экзистенциалистском подходе К. Ясперса, я обращаюсь к антропологической традиции как одной из наиболее авторитетных и влиятельных традиций в коммуникативных исследованиях и конкретно к таким фигурам, как М. Шелер, А. Гелен, М. Фуко.

М. Шелер понимает человека (субъекта коммуникации) как существо, кардинально отличающееся от всей остальной живой природы, как существо духовное (обладающее духом). И, наконец, как существо, выходящее за пределы жизни в акте трансценденции как акте коммуникации с божественным в самом себе, только в результате которого возможна реализация своего собственного сущностного начала, в измерениях которого божественное сливается с человеческим. Таким образом, коммуникация возможна лишь в силу того, что человек представляет из себя существо трансцендирующее.

А. Гелен говорит о человеке как о существе «недостаточном», незавершенном, вырывающимся из животного (природного) мира в актах свободной деятельности, то есть, по сути, в актах той же самой трансценденции.

И, наконец, М. Фуко понимает человека (субъекта коммуникации) как своего рода вечное движение, когда смысл полагается не целью, а заключается в самом движении, как душу в смысле субъекта бесконечного, выходящего за свои границы действия. Он вводит понятие epimeleia («забота о себе»), которое выступает как самотрансцендирование, как необходимая и сущностно присущая человеку самореализация.

Таким образом, можно сказать, что обращение к теории коммуникации делает необходимым решение вопроса сущности, о месте и роли человека в коммуникации. Исследование антропологической проблематики невозможно вне философского дискурса, иначе говоря, современное понимание коммуникации имплицитно включает в себя момент философской рефлексии. Только в этом случае можно рассматривать коммуникацию как универсальную модель бытия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белл Д.* Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на западе. – М.: Прогресс, 1986. – 330 с.
2. *Гелен А.* О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1998. – 552 с.
3. *Дайзард У.* Наступление информационного века // Новая технократическая волна на западе. – М.: Прогресс, 1986. – 330 с.
4. *Фуко М.* Герменевтика субъекта // СОЦИОЛОГОС. – М.: Прогресс, 1991. – 480 с.
5. *Фуко М.* Что такое автор? // Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. – М., 1996. – 448 с.
6. *Хабермас Ю.* Понятие индивидуальности // Вопросы философии. – 1989. – № 2.
7. *Хабермас Ю.* Теория коммуникативного действия. Сводный реферат // Современная западная теоретическая социология. Вып. 1. Хабермас / Реферат. – М., 1992. – С. 57 – 101.
8. *Шелер М.* Положение человека в космосе // Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
9. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. – М.: Республика, 1994. – 527 с.
10. *Шмаков В.С.* Фуко: история – знания – власть.

Обоснование необходимости междисциплинарного подхода к рассмотрению проблемы толерантности

С.А. Вихорев

Новосибирский государственный технический университет

Анализ современной научной литературы по проблеме толерантности показывает, что хотя интерес к данной проблеме, в особенности в сочетании с другими феноменами, имеется у представителей различных областей знания, при этом налицо несогласованность в определении понятия и границ его применимости. Рассмотрение проблем толерантности достаточно длительное время было прерогативой философии и богословия и не так давно заинтересовало психологов при условии, что психологическая трактовка толерантности дала возможность рассмотреть данный феномен более детально, прежде всего, с его практической стороны, современные тенденции развития этого понятия обнаруживают методологическую узость чисто психологического подхода, невозможность учета всего комплекса причинно-следственных связей. Представляется, что изучение феномена толерантности должно произво-

диться в рамках междисциплинарного подхода, когда имеется возможность охватить и учесть все аспекты толерантности и дать его целостную трактовку.

Понимание данного явления возможно лишь при учете социально-психологических, культурологических и иных факторов и явлений, в частности социально-психологической адаптации и культурной (социальной) компетентности.

Опираясь на наши предыдущие исследования [1, 2], направленные на выявление связей толерантности с некоторыми аспектами социально-психологической адаптации, в частности с ролью коммуникативного потенциала и морально-нравственной нормативности в этом процессе (которые, по мнению авторов методики МЛО «Адаптивность» [3. С. 486] лежат в основе адаптационных способностей личности), можно сделать заключение о том, что уровень развития коммуникативных способностей имеет прямое отношение к проявлениям толерантности, что подтверждается высокой корреляцией между ними. Такую же высокую положительную связь демонстрируют показатели толерантности и морально-нравственной нормативности, которая характеризует уровень социализации и адекватность оценки собственной роли в коллективе. Мы предполагаем, что социализированный человек более адекватно понимает последствия толерантного и интолерантного поведения. Здесь мы видим достаточно четкую связь наших результатов с такими понятиями, как социальная и культурная компетентность. Некоторые авторы называют способность адекватно воспринимать чужую культуру с ее незнакомыми традициями культурной компетентностью или коэффициентом культурного развития (cultural quotient, CQ) [4]. Под социальной компетентностью понимается система знаний о социальной действительности, о себе, система сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и адекватно адаптироваться, принимать решения со знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств [5].

Как показывают исследования, личностная тревожность отрицательно влияет на толерантность. Интересной представляется связь между личностной тревожностью и общей интернальностью (уровень субъективного контроля). Обнаружено, что экстерналы являются более тревожными, так как они, в отличие от интерналов, не видят связи между

своими действиями и значимыми событиями в их жизни и полагают, что большинство их является результатом случая или действий других людей. Наше предположение о том, что экстернальность коррелирует с тревожностью, подтверждается результатами других исследований. По-видимому, определение причин происходящих событий как внешних по отношению к себе вызывает большую тревогу (возможно, это указывает на низкую социальную компетентность), чем осознание тех же причин как результата собственных действий. Можно говорить о том, что высокая личностная тревожность препятствует социально-психологической адаптации человека.

В современном быстро меняющемся мире подход к исследованию таких явлений, как толерантность, адаптация, социальная компетентность и т.п., должен быть динамичным, результаты научных изысканий в данной области необходимо обсуждать совместно представителями смежных наук: психологии, философии, социологии, культурологии психофизиологии и т.д. Возникает необходимость постоянной рефлексии относительно взаимосвязи подобных феноменов и явлений. Только таким образом возможно четкое и целостное видение проблемы, структурирование определений и, что немаловажно, практическое, прикладное применение результатов. Сейчас же мы наблюдаем парадоксальную ситуацию: на фоне того, что растет количество исследований, публикаций в данной области, общество в целом не становится более толерантным, конструктивные стратегии адаптации не доступны широкому кругу лиц, не говоря уже о низком уровне социальной и культурной компетентности. Отсутствие прямого и широкого практического применения, можно даже сказать «пропаганды», результатов исследований приводит к тому, что, например, толерантность чаще всего понимается как манипулятивная, квазитолерантная стратегия (подчеркнуто корректное поведение, внешне воспроизводящее признаки толерантного при отсутствии внутренних толерантных установок) либо неконструктивно толерантная (внутренняя установка на принятие позиции другого человека, но неспособность соотнести ее со своей точкой зрения).

На сегодняшний момент необходимость междисциплинарного подхода к изучению столь сложного явления, как толерантность, подтверждается потребностью быстроразвивающегося социума, его социальным заказом, что несомненно приводит к осознанию неизбежности конструктивного научно-методологического диалога представителей различных областей знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вихорев С.А.* Связь толерантности с особенностями социально-психологической адаптации человека // Наука. Технологии. Инновации. НТИ-2005: Тез. докл. Всероссийской науч. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – Ч. 7. – С. 162 – 164.
2. *Вихорев С.А.* Роль толерантности в механизме социально-психологической адаптации человека // Наука. Технологии. Инновации. НТИ-2006: Тез. докл. Всероссийской науч. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2006. – Ч. 7. – С. 211 – 213.
3. *Справочник* практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005.
4. *Эрли К., Мосаковски Э.* Культурная компетентность // Harvard Business Review – Россия. – 2004, декабрь.
5. *Андреева И.Н.* Взаимосвязь социальной компетентности и эмоционального интеллекта у подростков // Женщина. Образование. Демократия: Материалы 5-й Международной междисциплинарной научно-практической конференции. Минск, 6 – 7 ноября 2002 г. – Минск, 2003. – С. 194 – 196.

Эффективная технология экономического образования

С.С. Косенко

Челябинский государственный педагогический университет

В последние годы в связи с интеграционными процессами и все возрастающей ролью научно-технического прогресса усилилась тенденция технологизации гуманитарных областей знаний. Исходя из этого, мы пришли к выводу о необходимости воплощения концепции экономического образования, представляющей собой инновацию в педагогической технологии.

Педагогическая технология – относительно новое понятие педагогической науки. Как пишет Т.С. Назарова, термин «педагогическая технология» впервые упомянут в работах по педологии в 20-е гг. XX в. В то время он означал умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия. Такое понимание педагогической технологии сохранилось вплоть до 1960-х гг., когда в западной педагогике появилось другое направление исследователей, видевших в технологизации образования идею повышения эффективности организации учебного процесса и преодоления отставания педагогиче-

ских идей от стремительного развития техники. Как следствие, в 60 – 70-х гг. XX века педагогическая технология ассоциировалась, главным образом, с методикой применения технических средств обучения, в этом же смысле она до сих пор используется во многих зарубежных публикациях [1].

В отечественной педагогике понятие «педагогическая технология» получило более широкий смысл и прилагается к большому кругу образовательных процессов, рассматривается в педагогических системах различного уровня. Анализ литературы последних лет позволяет сделать вывод о том, что данное понятие прочно вошло в теорию и практику педагогической науки, однако пока остается недостаточно определенным. В педагогическом тезаурусе существует несколько родственных понятий, не обретших собственный понятийно-терминологический статус: «образовательная технология» (М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев); «педагогическая технология» (В.И. Андреев, В.Ф. Башарин, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, М.В. Кларин, Б.Т. Лихачев, В.М. Монахов и др.); «технология обучения» (В.И. Загвязинский, В.В. Сериков, С.А. Смирнов и др.); «дидактическая технология» (Д.В. Чернилевский и др.). Иными словами, как пишет Н.Е. Эрганова, «существует «концептуальная мозаика» в определении рассматриваемого понятия» [2. С. 112].

В качестве примера рассмотрим несколько определений. М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев под образовательной технологией понимают систему, состоящую из модели исходного состояния учащегося, заданной множеством свойств, наличие которых необходимо для осуществления технологического процесса; некоторого диагностичного и операционального представления планируемых результатов обучения; средств диагностики текущего состояния и прогнозирования тенденций ближайшего развития (мониторинга) системы; набора моделей обучения; критериев выбора или построения оптимальной модели обучения для данных конкретных условий; механизма обратной связи, обеспечивающего взаимодействие между данными диагностики и выбором модели обучения, соответствующей полученным данным [3. С. 31]. В.П. Беспалько определяет педагогическую технологию как проект педагогической системы, реализуемый на практике [4]. В.Ф. Башарин считает, что педагогическая технология – это педагогически и экономически обоснованный процесс достижения гарантированных, потенциально воспроизводимых, запланированных педагогических результатов, включающих формирование знаний и умений путем раскрытия специ-

ально переработанного содержания, строго реализуемого на основе научной организации труда и поэтапного тестирования [5]. В.Ю. Питюков рассматривает педагогическую технологию через систему педагогических воздействий [6]. В Российской педагогической энциклопедии педагогическая технология трактуется как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели; педагогическая технология предполагает соответствующее научное проектирование, при котором эти цели задаются достаточно однозначно и сохраняется возможность объективных поэтапных измерений и итоговой оценки достигнутых результатов» [7. С. 126]. Обзор содержания определений приводит в своей публикации Б.И. Богомолов. Он считает, что исследователи наиболее часто употребляют понятие «технологии обучения» для обозначения четырех различных явлений: 1) технических средств обучения; 2) отдельных теорий обучения; 3) инструментального аппарата теорий обучения; 4) искусства обучения и воспитания. М.Е. Бершадский и В.В. Гузеев, обосновывая роль и место технологии в педагогике и рассматривая взаимоотношения педагогических наук, приходят к пониманию того, что технологический подход является самостоятельным направлением исследования учебного процесса. Вследствие этого употребление термина «образовательная технология» должно быть соотнесено с названием научной дисциплины, изучающей закономерности технологизации всей системы образования и ее отдельных подсистем [3. С. 18 – 19]. Оговоримся, что пока содержание понятий этих технологий в науке точно не установлено.

Нам импонирует идея вероятностного прогнозирования, она «не противоречит технологическому подходу, а является его неизбежным спутником» [Там же. С. 45]. Так, С.А. Смирнов, не принимая идею существования технологии воспитания, технологии развития, отмечает, что любой процесс только тогда получает статус технологии, когда он заранее спрогнозирован, определены конечные свойства продукта и средства для его получения. Последнее утверждение совсем не отрицает рассмотрение технологии как вероятностного процесса. Тогда особенностью такого рода технологий станет их многонаправленность, целевая многопрофильность и многоуровневость. Результатом оказывается проектирование очень сложного процесса. Мы солидарны с Л.М. Кустовым, который отмечает, что дело не столько в перечне признаков педагогической технологии, сколько в поиске путей разработки ее инвари-

антной структуры, методологической основой которой может стать отношение «субъект – деятельность – объект», адекватное представлениям о деятельности в концепции А.Н. Леонтьева «личность – деятельность – сознание». Таким образом, педагогическую технологию целесообразно отнести к внешней, объектной (предметной) части инварианта деятельности и дать ей соответствующее определение, исходя из представлений о том, что *педагогическая технология* – это компонент педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, диагностично задаваемого нормами обучающих и управляющих программ в условиях, адекватных целям образования.

Мы согласны с мнением М.А. Данилова, М.Н. Скаткина и других ученых, предлагающих рассматривать образовательный процесс на четырех уровнях: теоретическом (обобщенной модели); отдельных учебных предметов; проекта конкретного осуществления образовательного процесса в форме плана для каждого урока и системы уроков; реальном, на котором осуществляются первые три проектных уровня. При этом в своей совокупности три проектных уровня последовательно отражают общее, частное и единичное в образовании.

На теоретическом уровне процесс экономического образования обеспечивается соответствующей концепцией, а именно, детерминантами и компонентами содержания рассматриваемого вида образования, разработанными на основе требований, которые предъявляет теоретический базис разработанной концепции. На уровне отдельного учебного предмета процесс экономического образования представлен программно-методическим обеспечением, которое состоит из учебных программ, тематического планирования и содержания элективных курсов. Представленные два уровня являются инвариантными. Изучение психолого-педагогической литературы и результаты собственных исследований позволяют говорить о том, что эффективность применения методов обучения и воспитания предусматривает как сохранение отдельных методов, показавших свою эффективность и позволивших достичь хороших результатов на предшествующих ступенях обучения, так и применение новых, не получивших еще достаточное распространение методов. Известно, что сложноорганизованным системам, к которым относится экономическое образование, нельзя навязать пути их развития; необходимо вызвать активность самой системы, что приведет ее к саморазвитию, самоорганизации. Опираясь на основные идеи системного,

ценностного и личностно-деятельностного подходов, мы полагаем, что способом, вызывающим необходимое ответное, резонансное действие системы, является качественное использование методов активного обучения при организации процесса экономического образования. Данная позиция опирается на общеизвестный в педагогике факт, что степень продуктивности обучения напрямую зависит от уровня активности учебно-познавательной деятельности, т.е. использование методов активного обучения является катализатором, стимулирующим движение к цели и обеспечивающим ее эффективное достижение.

Таким образом, эффективная технология экономического образования связывает воедино предметную, процессуальную и результативную стороны педагогической деятельности. Возможность этой связи возникает вследствие того, что педагогические технологии инвариантного типа разрабатываются и функционируют в соответствии с общими принципами, а именно: 1) диагностичности установления цели и предмета деятельности; 2) адекватности средств преобразования предмета самому предмету; 3) наличия промежуточных педагогических результатов как показателей существования педагогического процесса; 4) соответствия фактического конечного состояния преобразуемого предмета через сравнение его с нормой или стандартом; 5) соответствия норм и стандартов целям экономического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Назарова Т.С.* Педагогические технологии: новый этап эволюции // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20 – 27.
2. *Эрганова Н.Е.* Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной программы // Образование и наука. – 2000. – № 3(5). – С. 110 – 118.
3. *Бершадский М.Е.* Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
4. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологи. – М.: Педагогика, 1989.
5. *Башарин В.Ю.* Педагогическая технология: проблемы, определения // Специалист. – 1995. – № 5. – С. 12 – 16.
6. *Питюков В.Ю.* Основы педагогических технологий: Учеб.-практ. пособие. – М.: Тандем; Роспедагенство, 1997.
7. *Российская* педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: БРЭ, 1998. – Т. 2. – С. 126.

Изменение места теоретических предпосылок в экономическом анализе образовательного процесса (тезисы выступления)

М.В. Колесникова

Центральный экономико-математический институт РАН, г. Москва

Эволюционная экономика – новая дисциплина для отечественной экономической науки; генезис вовлечения неэкономических факторов в сферу исследований экономической теории.

Применение эволюционной экономической теории в исследовании трансформационных процессов в современной российской экономике: изменение места поведенческих предпосылок в экономическом анализе.

Систематизация теоретических концепций, научных направлений и школ мировой экономической науки на основе применения междисциплинарного подхода для синтезированного обоснования перспектив развития методов институциональной теории с учетом ресурсной подоплеки современной российской экономики.

Положения институционально-эволюционных теорий, делающих упор на психологические и социальные факторы в качестве теоретического базиса. Социально-экономические институты как результат накопленного специфического исторического и культурного опыта.

Использование категориального аппарата психологии в эволюционной экономике. Взаимосвязь между мысленными моделями, создаваемыми индивидом, и социальными институтами. Учет последних достижений современной психологической науки. Обогащение экономической науки категориями, связанными с учетом национальной специфики той или иной страны как ценнейший вклад в экономическую теорию. Вовлечение в экономический анализ и значение учета психологии отдельного индивида. История развития и смены моделей человека в западной экономической теории. Многообразие факторов, ведущих к замене или модификации модели человека в экономической теории. Национальные экономические теории. Тенденция к конкретизации модели человека.

Эволюция человеческого поведения в экономике. Рост значения неопределенности и связанных с ней ожиданий.

Развитие техники анализа и внешние воздействия со стороны других наук о человеке (прежде всего психологии и социологии), а также философии.

Определение предпосылок и природы институциональных конфликтов современного российского общества в контексте эволюционной экономической теории. Необходимость формирования новых идеологических, правовых и институциональных основ обеспечения социального консенсуса. Роль научно-образовательных, культурных и информационных факторов. Методология междисциплинарного подхода в разработке новых теоретических курсов в современном классическом образовании.

Роль междисциплинарных исследований в анализе институциональных конфликтов и разработке теоретических концепций формирования инновационной политики в современной России.

Дихотомия человека и современное образование

А.Н. Быстрова

Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск

История философского знания показала, что приоритетный интерес ученых медленно, но неуклонно смещался с вопросов онтологии, гносеологии в сферу социально-антропологическую. От аристотелева определения человека как социального животного и до выработанного Фроммом и его сподвижниками понимания человека как биосоциокультурного существа произошли изменения, скорее, количественного, чем качественного свойства. Два с лишним тысячелетия, отделяющие одно понимание человека от другого, не добавили к нему ничего, кроме признания в качестве одного из интегрирующих аспектов культурной компоненты. Европейская анализирующая мысль мгновенно вычленила в человеке две его составляющих: биологическое и социальное начало, центральную дихотомию человека, без которой осмысление судеб человечества становится невозможным. Эта дихотомия вобрала в себя не только ставшие общим местом любого рассуждения о человеке размышления о бренности материального и вечности духовного, но и все более интересующие научное сообщество вопросы ансамбля телесного и культурного. Нельзя сказать, что этот аспект биосоциального или биосоциокультурного является чем-то совершенно новым. Древнегреческая традиция прочно связывала телесность с духовным началом, де-

лая второе зависящим от первого. Только становление христианства надолго разорвало эту гармонию, с одной стороны, обратив внимание на духовную составляющую человека, а с другой – автоматически отвергнув именно телесное начало, отбросив его как нечто низменное, плотское, профаническое. Телесное как «сосуд соблазнов» увлекало человека в геенну, делая его только тварью, способной лишь постольку подняться над земным, поскольку она оказывалась в состоянии это земное и отвергнуть. Бесконечные попытки «умерщвления плоти» могли говорить как об искреннем желании избавиться от помехи на пути к святости, так и о том, что телесное вместе со всеми своими желаниями слишком сильно и неистребимо.

Даже эпоха Возрождения, прилагавшая максимум усилий для реабилитации телесного, не преодолела названной дихотомии, она лишь переставила акценты. Богоподобный человек античности сменил богоравного человека Ренессанса. Однако равенство человека Богу осталось лишь в сфере креативного, поскольку рассуждения о телесности Бога считались еретическими измышлениями даже для той сравнительно вольной эпохи. Это не мешало в живописи и скульптуре придавать библейским сценам все телесные черты земного. Правда, это было не профаническое земное, – оно обладало гармонией, несло в себе не только прекрасное, но часто возвышенное либо героическое начало. Впоследствии «прочтение» человека шло путем все большего углубления любой сферы его духовности: разумности, чувственности, свободы, мятежности, талантливости. Одной из мощнейших мифологем было представление о всесильности человека, о его центральном, главном, доминирующем месте в мире. Столь всесильным и доминирующим его делал исключительно разум, т.е. опять-таки духовная сторона, что и заставляло не просто абсолютизировать её, но и отделить от телесности и сделать самодовлеющей. При этом постоянно отметалось как второстепенное, малозначимое то обстоятельство, что собственно духовность обретает в телесной оболочке, как бы немощна она ни была. Философскую мысль (и даже её!) завораживало то обстоятельство, что духовное начало переживает бренную оболочку, обладая особой формой долговечности.

Однако принимая духовность в качестве системообразующего начала человека, практически любая культура закрепляет её проявления в нормативном образе физического облика человека, зависящего и во многом производного «от присущей той или иной культуре концепции

человека». [1. С. 136] Так, к примеру, одежда, лицо, прическа, обувь, различные аксессуары содержат в себе исчерпывающую социальную характеристику человека. Следовательно, духовное начало оформляется также и соматически. «Соблюдение кодекса принятого, ожидаемого в телесных проявлениях человека является существенным результатом и проявлением его социализированности». [Там же. С. 139]. Такого рода кодексы включали в себя не только образцы моды, но и манеры поведения, особого рода кинезику, мимику, пантомимику, связанные с образом жизни социального слоя, этноса, эпохи.

Однако если в прошлом соматические характеристики выступали и как специфическая семиотика, укрепленная в соответствующем социуме как знаки-признаки, то современность отводит и телесности, и духовности субъекта все более технократические, производственные функции, разрушая тем самым и телесные, и духовные начала в человеке. Люди-функции безлики уже по определению, они, как сказал поэт, «люди едва уловимой наружности». Эта функциональность человеческой телесности на протяжении XX века обрела самые различные модификации, продемонстрировавшие, кстати, сложные степени зависимостей от социального заказа, с одной стороны, и от общекультурной традиции – с другой. Так, к примеру, явление культа физической силы, охватившего преимущественно европейский регион, не исключая и отечественной территории, совершенно естественным образом подготовило определенную устремленность к силовым же формам решения разного рода проблем от экономических до политических. Вспомним знаменитый лозунг советских физкультурников: «Готов к труду и обороне».

Потребности социума и производства все больше стирали внешние различия гендерного типа, уравнивая оба пола в профессиональном и физическом аспектах, в одежде и манерах настолько, что вызвали минимум две резко противоположных тенденции. Во-первых, произошло стирание различий в поведении, манерах, речи, эмоциональной сфере между полами (и даже некий обмен поведенческими стереотипами: мужчины становились все женственнее, женщинам же пришлось становиться все мужественнее). Во-вторых, в качестве контрастного или даже протестного отношения к этому обстоятельству одновременно выстроилось некое гипертрофированное внимание к вопросам сексуального характера. Следом за тем вопросы межполового поведения предельно прагматизировались: любовь стала не столько аффектом, эмоцией,

состоянием души, сколько «занятием», из известных трех влечений оставившим для себя лишь влечение тел. А это обстоятельство в значительной степени обеднило духовную жизнь обществ, переживающих описанные процессы. Во всяком случае, большинство тех, кто размышляет над подобного рода процессами, констатируют резкое возрастание агрессии и напряженности в отношениях между людьми, возрастами, полами и т.д. как следствие обеднения духовной сферы общества в целом и каждого его члена в отдельности. Как показывает история, ситуация, в которой особую актуальность приобретает физическое развитие человека с ориентацией на силовые виды спорта, достаточно часто предшествует военным событиям. Вспомним настоящий бум в спортивной жизни большинства стран мира, оказавшихся среди участников двух мировых войн. Вспомним также, что находящиеся в состоянии перманентной войны греческие полисы были буквально пронизаны культом физической силы и красоты. Другое дело – они при этом не только не исключали духовной сферы человека, но и предполагали её имманентно и гармонично вписанной в систему телесности.

Вряд ли можно предполагать, что некие искусственные меры могут вернуть современному человеку утраченную гармонию. Развитие общества слишком плотно привязано к тем экономическим и политическим процессам, которые обладают статусом объективных и предписывают совершенно определенные идеалы и совершенно иные нормативы, касающиеся человеческой духовности и телесности. Единственной возможностью хотя бы частичного преодоления кризисных процессов, на наш взгляд, становятся такого рода образовательные программы как в средней, так и в высшей школе, которые обучают способности к самосовершенствованию, саморазвитию собственных задатков. Лишь они были бы в состоянии продемонстрировать человеку его границы, меру и формы использования как физических, так и духовных сущностных сил в самых различных сферах жизнедеятельности: от повседневности и до высоких интеллектуальных и физических достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Быховская И.М.* «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени. – М., 1997.

Теория «кенотипического» как современная модификация античных представлений об универсальности гармонии в жизни социума

В.М. Видгоф, М.А. Смирнов

Томский государственный университет

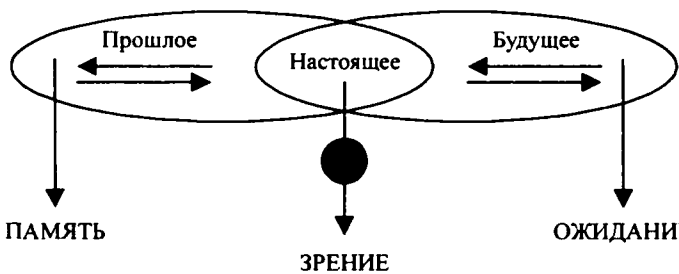
Основа представления о гармонии как универсальной категории, объясняющей объективные основания и фундаментальные принципы развития Вселенной, социума и мышления, была заложена в античности. Выдающиеся мыслители того времени без изощренных технических средств, без научных журналов и даже почти без экспериментов умели ухватить сущностные начала разных уровней мироустройства – от атома до мироздания. Обобщая главное в их представлениях, можно сказать, что они достигли понимания гармонии как точки совпадения разного в едином, которая, обретая свою меру, становится способной выступать установкой на культуру, ориентирующей осмысленную организацию мирочеловеческих отношений с позиций глубокой и органически упорядоченной цельности.

В дальнейшем постижение гармонии исходило из основных принципов, открытых мыслителями античности от гомеровских времен до Аристотеля. В двадцатом веке вопрос о всеобщей упорядоченности мира рассматривался на естественно-физической, социокультурной и философско-эстетической основе. Было доказано, что гармония является универсальным началом, проявляющимся в разных сферах – естественнонаучной, социокультурной, духовной.

В философии Аристотеля содержится глубокая мысль, что гармония представляет собой диалектику, взаимный переход порядка и беспорядка. «Необходимо, – замечает он, – чтобы все сложенное возникало из несложенного и несложенное из сложенного» [1]. Это идея развития гармонии. В процессе развития она является точкой «мгновенной вечности».

Обратимся к современному этапу осмысления жизни гармонии. Жак Ладриер выделяет несколько сфер времени: физическое время, время жизни, нейронное, психологическое (отдельного человека), историческое и сотериологическое время. Все эти уровни развивающейся гармонии взаимодополнительны, определяя разные грани единого целого, имя которого – мироздание [2].

Поль Рикёр, прослеживая особенности временной жизни развивающейся гармонии как целостности, выделяет в этом процессе четыре аспекта. 1) Хронологическое время задает ось, по отношению к которой возможно движение в двух направлениях: от прошлого к настоящему и от настоящего к прошлому. 2) Структура настоящего – это жизнь самого отношения, в котором присутствуют недавнее прошлое и зародыш близкого будущего (как память и ностальгия, с одной стороны, и как планы и надежда – с другой). В настоящем пересекаются концентрация прошлого в пространстве жизни и развертывание будущего в горизонте ожидания. 3) Обмен информацией между прошлым и будущим только тогда плодотворен, когда настоящее само по себе обладает силой инициативы. 4) Эта тройная структура – сходящиеся в точке настоящего времени горизонт ожидания, пространство жизни и инициатива – предстает как единство памяти, зрения и ожидания.



Увидеть эту проблематику в дополнительном свете может помочь теория «кенотипического», кратко сформулированная в конце 1980-х годов Михаилом Эпштейном. Согласно ему, «кенотип – это познавательно-творческая структура, отражающая новую кристаллизацию человеческого опыта, сложившаяся в конкретных исторических обстоятельствах, но к ним не сводимая, выступающая как прообраз возможного или грядущего. Если в архетипе общее предшествует конкретному как изначально заданное, а в типе – сосуществует с ним, то в кенотипе общее – это конечная перспектива конкретного (...) Для того и дана человеку открытость истории, чтобы (...) образ ее [вечности] не просто сохранялся, а возрастал во времени» [3. С. 389].

Таким образом, вводя в ряд «архетип» и «тип» понятие «кенотип», Эпштейн просто дает формулировку одного из необходимых элементов: ведь если архетип – это то, как прошлое проявляется в настоящем,

типическое – это общее в существующих в настоящем конкретностях, то есть какая-либо сопоставимость существующих в данный момент конкретностей, то кенотип – это то, какое отношение имеет настоящее к будущему.

Смысл высказывания Эпштейна о кенотипах во многом состоит в преодолении распространившегося в двадцатом веке подхода, при котором осмысление явлений культуры сводится к попыткам найти архетипическое. Это, конечно, довольно удобное занятие, но автор книги «Парадоксы новизны» указывает, что «архетипическим и типическим не исчерпывается содержание культурных форм и художественных образов, взятых в их предельной обобщенности. Универсальность может быть не предзаданной априорно и не ограниченной исторически, но устремленной к последним смыслам истории, к сверхисторическому состоянию мира» [3. С. 389].

Понятие «кенотип» оказывается весьма ценным для постижения гармонии развития в ее бытии в культуре, так как способно категориально выразить описанную выше диалектику. Кенотипическое – это и есть тот аспект точки (точки гармонии) в настоящем, в котором встречаются прошлое и будущее. Как дерево уходит корнями в землю, так и человек опирается на прошлое. А как дерево растет вверх, так человек растет в будущее. «Кенотипичность – это возможность универсализации нового исторического опыта, перспектива, обращенная не к началу, а к концу времен как их растущая смысловая наполненность и вместимость» [3. С. 392].

Эпштейн намечает подходы к вычленению кенотипического в культуре. «Кенотипичность того или иного жизненного явления обнаруживается в его мгновенно угадываемой символической емкости, в обилии метафор и аналогий, сопровождающих процесс его общественного осознания: например, рак часто осмысляется как болезнь социального организма, злокачественное упрощение и однородность его структур» [3. С. 392].

При этом «в одном и том же культурно значимом явлении могут одновременно выступать и архетипические, и кенотипические слои» [3. С. 391]. Здесь речь идет о значении того или иного объективно существующего явления для культуры, то есть о той «середине предмета для нас», о которой Аристотель выразился так: «Под серединой самого предмета я разумею то, что равно отстает от обоих концов, и она всегда одна (...) Серединой же по отношению к нам я называю то, что не дает

ни излишка, ни недостатка, и эта середина не одна и не одна и та же для всех» [4]. В качестве примера такого Эпштейн приводит пляж – современное понимание и использование берега людьми в соответствии с их потребностями («излишком» и «недостатком») как места объединения стихий (в противоположность архетипическому значению берега как границы).

В качестве других примеров кенотипических символов Эпштейн приводит образы санатория и рентгенограммы легких в романе Томаса Манна «Волшебная гора». Это внимание к образам болезни неслучайно. Оно связано с диалектикой развития гармонии: «Т. Манн подчеркивает исторический характер возникновения «болезни» как культурного феномена – и вместе с тем ее универсальный смысл, по-новому организующий духовную жизнь человечества. «...Именно его (Ницше. – *М.Э.*) болезнь стала источником тех возбуждающих импульсов, которые столь благотворно, а порой столь пагубно действовали на целую эпоху»» [3. С. 390].

Закончим мыслью Эриха Фромма, который в работе «Сущность человека и его способность к добру и злу», критически осмысляя Библию, задается вопросом: «Не является ли первородный грех Адама и Евы – непослушание Богу – шагом к свободе?». Он сам отвечает на этот вопрос так: «По-видимому, их непослушание входило в предначертания Всевышнего; ведь согласно пророческой мысли человек именно потому, что он был изгнан из рая, обрел свободу творить свою собственную историю, развивать свои человеческие способности и достигать новой гармонии с самим собой и с природой как вполне развитый индивид, в отличие от прежней гармонии, в которой он еще не выступал в качестве индивида» [5. С. 41 – 42].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аристотель*. Соч.: В 4 т. – М.: Мысль, 1975.
2. *Ладриер Жан*. Уровни времени // Курьер Юнеско (июнь). – Париж; М.: Прогресс, 1991.
3. *Эпштейн М.Н.* Парадоксы новизны: о литературном развитии 19 – 20 веков. – М. 1988.
4. *Аристотель*. Об искусстве поэзии. – М.: Гослитиздат, 1957.
5. *Фромм Э.* Сущность человека и его способность к добру и злу // Это человек: Антология. – М.: Высшая школа, 1995.

Бытие антикультуры в культурном мире человека

Н.П. Чупахин

Томский государственный педагогический университет

К началу III тысячелетия в философии, социологии и культурологии смыслообразование было признано основным принципом экзистенции культуры. Культура или культурный мир, по определению П.А. Сорокина, представляет собой суперорганическую сферу явлений, которые человечество создавало, создает и будет создавать при помощи «нематериального компонента смысла». Смысл, как писал Сорокин в статье «Моя философия – интегрализм» [1], «радикально меняет природу неорганических и органических явлений, которую он пронизывает и на которую накладывается». В настоящее время общепризнанным во всех философских парадигмах является утверждение, что смысл фундирует целостность культуры не только в феноменологическом или герменевтическом аспектах, но и в онтологическом плане.

Обобщая подобное представление о культурном мире как суперорганической сфере и основополагающей роли смысла в культуре, можно сказать, что *культурный мир – это субъект-объектное многообразие носителей смыслов материальной и духовной деятельности человека. Сама смыслообразующая деятельность и осуществляющий ее человек являются элементами культурного мира, носителями его культуры и смысла.* Культурный мир, охватывающий Вселенную и, вместе с тем, погруженный в ее пространственно-временной континуум, является одновременно и способом, и местом бытия человека. Культурный мир делится на части, часто называемые «областями культуры». К ним относятся: науки и искусство, государство и право, образование и религия, информация и коммуникации, мифы и фольклор, экономика, политика, техника и прочее – все, что создано человечеством за его многовековую историю. Философия тоже является областью культурного мира. Смысл фундирует философские и научные картины мира, вопросы взаимосвязи природы и общества. Без выявления смысла глобальных проблем современности нет их решения. Без смысла нет методов научного познания и образовательных процессов. Один из подходов к решению проблемы смысла знания выражен в следущих принципах авторской концепции смыслообразования [2]:

1. Мир состоит из множества актуальных и потенциальных возможностей. Реальность складывается из совокупности отношений между элементами множества возможностей. Базовые возможности являются сущностями.

2. Согласно онтологическому принципу конкретности существования, всякая сущность обретает бытие только в определенной системе отношений своих потенциальных атрибутивных свойств к актуальным возможностям действительности. Достаточное основание сохранения сущности состоит в актуализации потенциальных возможностей соответствующих атрибутивных свойств.

3. Смысл бытия сущности понимается как взаимно однозначное соответствие между ее атрибутивными свойствами и актуальными возможностями их существования. Носители смысла – пары сущностей, первая из которых нуждается в удовлетворении возможностями второй. Смысл – необходимое и достаточное условие явления сущности в бытии.

4. Гносеологическая определенность смысла в знании зависит от отношения четырех параметров: неопределенности (узнавания), предопределенности (гипотезы), послеопределенности (доопределения) и всеопределенности (подтверждения гипотезы), связанных алгоритмом взаимно однозначного соответствия.

Смыслообразование – верный помощник в выборе стратегии и тактики построения культурного мира. Оно позволяет отделить создание новых культурных ценностей, включая их в процесс трансляции культурного знания, делая его творческим, проблемным, игровым, от разрушающего влияния бескультурья. Низкий порог культурности проявляется не только в пассивной адаптации к бытию, но часто и в отношении к сохранению культурных ценностей. Бескультурье, потребляющее без воспроизводства накопленного предшествующими поколениями, не только не безвредно, а напротив, является почвой для перехода в противоположную культуре *антикультуру*, заполняя собой, как мы теперь можем сказать, антимир культуры, или, точнее будет сказано, – *мир антикультуры*.

Сущность антикультуры, которую не следует путать с «контркультурой», хорошо раскрыта в книге Л.Е.Балашова «Негатив жизни: антикультура и антифилософия» [3. С. 3]. Антикультура характеризуется постоянной обращенностью к теме смерти (ужасы, катастрофы, убийства), анормальности (философия абсурда, психоделическая философия,

романтика преступлений, культ антигероя), культурного нигилизма (новаторство ради новаторства), воинствующей иррациональности (восхваление мистицизма, крайний постмодернизм, принцип: «Реальные факты менее интересны, чем фантазии и заблуждения»). Называя культурой совокупность знаний и умений, направленных на сохранение, воспроизводство, совершенствование человека и воплощенных отчасти в нормах жизни (обычаях, традициях, канонах, стандартах языка, образования и т.п.), Балашов пишет: «Всё, что выходит за рамки этих знаний и умений, что разрушает человека или препятствует его совершенствованию, – не имеет отношения к человеческой культуре и служит только одному богу: богу антикультуры» [3. С. 4]. Антикультура не бездеятельна. Напротив, она агрессивна и навязчива. Бескультурье в новом обличье стремиться взять реванш за свою немощность в культуре. Антикультура тоже имеет смысл, но ее отличие от культуры в том, что это смысл лозунга: «Навреди!». Теолог сказал бы, что это «дьявольская культура».

Человеку присуще свойство конструирования собственного представления об окружающей его действительности. Его способности реализуются на жизненном пути в индивидуальном культурном мире. И здесь он всегда является творцом, производителем собственной культуры. Природные способности, талант «от Бога», взлет культурного поиска, создание своего мира, вбирающего в себя лучшее внешнее или, напротив, «вечный» круговорот повторов, банальных обстоятельств, пассивность, воинствующая зависть и нежелание освоить технологию производства культуры – таковы соответственно позиции производителей и губителей культуры. Интегральная философская точка зрения П.А. Сорокина на культурный мир как совершенство Истины, Добра и Красоты «в самой природе человека, в человеческом уме и поведении, в суперорганическом мире человека и вне его, в отношении человека ко всем людям, ко всем живым существам и всей Вселенной» [1. С. 136] – это потенциальная возможность, актуализация которой невозможна без выяснения смысла этих базовых ипостасей. И, действительно, в самой основе деятельности человека заложен механизм превращения добра в зло. То, что от века было смыслом добра для какого-то носителя возможностей, у него отнимается в пользу другого носителя, т.е. совершается зло («Добрыми намерениями вымощена дорога в ад»). Другое дело, сохранение сущности носителя смысла Добра. Истинное Добро то, которое, раздавая себя, сохраняется и, следовательно, приумножается,

не уничтожаясь. Такое Добро – это Истинное Знание. Знание – верное потенциальное средство борьбы и со злом, и с безобразием, и с ложью. Однако эта борьба имеет смысл тогда и только тогда, когда Истинное Знание является знанием способов уничтожения атрибутивных свойств сущностей, сохраняемых ложью, безобразием и злом, которые и сами собой потеряют смысл, если у них не будет актуальных возможностей сохранения своей сущности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Сорокин П.А.* Моя философия – интегрализм // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 134 – 139.
2. *Чупахин Н.П.* Философские и математические основания концепции смыслообразования: Автореф. дис. ... докт. филос. наук по специальности 09.00.08 – Философия науки и техники – Томск: Том. гос. пед. ун-т, 2006.
3. *Балашов Л.Е.* Негатив жизни: антикультура и антифилософия – М.: Academia, 2002.

Использование методологии целочастных соотношений как основы для устойчивого развития современного образовательного учреждения

Л.П. Додонова

Новосибирский государственный педагогический университет

Общеизвестно, что среди культурологических особенностей России ведущее место занимают такие традиции, как соборность, общинность, круг. В то же время особенность современного мира – это усложнение социальной и межличностной коммуникации, когда коллективность выступает способом интеграции личности в обществе. При этом, с нашей точки зрения, главный смысл происходящих в мире и стране перемен в том, чтобы характер разных взаимоотношений был не конъюнктурным, а жизнеобеспечивающим многообразные аспекты единого процесса развития социума, в том числе и в образовании.

Последние десятилетия нарастает динамизм социальных процессов. Эта объективная реальность определяет необходимость соответствия образования в школах требованиям времени. В то же время реализация проектов развития многих образовательных учреждений (ОУ) зачастую затягивается по ряду объективных и субъективных причин. Первые

включают финансовые, материально-технические и другие проблемы, вторые же часто обусловлены как рассогласованием интересов, целей и деятельности (а значит, и результатов деятельности) большого числа участников образовательного процесса (ОП), так и несоответствием методов управления процессами в ОУ сложности этого объекта управления. Снижение уровня субъективного фактора возможно путём создания целостного стандартизованного объективного информационного пространства в ОУ. И этот путь внедряется в последнее десятилетие в ОУ страны.

Поскольку одна из функций методологии в создании своего философского видения решения проблемы, то ниже представлены аспекты нашей ОЭР и НИР, выполняемых на базе ОУ.

Рассмотренные выше проблемы типичны для многих ОУ (центральной в их ряду является проблема самоорганизации). Они могут быть решены проектным методом, когда с помощью пакета локальных программ (содержащих согласованные цели и задачи, этапы) и определённой организации осуществляется параллельная взаимосвязанная адресная работа, обеспечивающая единовременное решение разных вопросов, существующих в ОУ. Актуальность проблемы самоорганизации в образовании (как ресурса развития каждого ОУ и пути решения комплекса проблем), на наш взгляд, заключается в том, что практическое образование крупных городов располагает определенной материально-технической базой и квалифицированным кадровым потенциалом, но за счет ведомственной и других причин разобщенности не удается использовать все возможности, которыми располагают различные службы ОУ (психолого-педагогические, физкультурно-медико-оздоровительные, художественно-технические, др.). В массовой практике ОУ отсутствует системный подход, с помощью которого только и возможно обновление общего образования. Также не решена задача восприятия и инновационных изменений в стратегии развития ОУ: часто малые изменения в ОУ не подпадают в общую систему, отсутствуют системные проекты; общий вектор развития ОУ и достижение нового качества его результатов конструктивно не складывается и этим сдерживается развитие ОУ.

Имеющиеся многочисленные проблемы в ОУ могут быть решены только при сотрудничестве всех его специалистов (независимо от их ведомственной принадлежности), обучающихся и их родителей. Чтобы повысить активность и заинтересованность ускоренного профессионального роста у большого числа специалистов школы, необходимо

разработать пакет программ развития, которые сочетаются, с одной стороны, как части общей стратегии развития ОУ, а с другой – обеспечат выработку нового механизма жизнедеятельности ОУ на основе системного подхода. Смысл последнего в общем виде следующий: все участники образовательного процесса (ОП) рассматриваются как активные (потенциально или реально) субъекты-объекты, имеющие собственные программы развития. На пересечении (согласовании) двух целей – внутренней цели субъекта-объекта и цели развития ОУ – формируется вектор развития каждого участника ОП и всего ОУ.

Основные идеи нашей ОЭР, которые выступают системообразующими регулятивами и позволяют внести ясность и логику организации и реализации разных видов деятельности в ОУ, включают следующие аспекты: 1) идея целостности – ОУ как «целостный организм»; 2) идея всеединства как представление о взаимосвязи и взаимозависимости всех существующих объектов и субъектов ОП (объединения, службы, участники ОП как компоненты и элементы целого); 3) идея многоуровненности реальности (иерархия управленческой пирамиды объекта, деятельность которой разработана и в сотрудничестве реализуется всеми нижележащими структурами; 4) идея направленности движения ОУ как постепенного и целенаправленного восхождения по ступеням совершенствования; 5) идея индивидуального развития каждого участника ОП и дифференцированного (индивидуально-типологического) обучения школьников.

В течение ряда лет нами выполняются НИР и ОЭР, которые обосновывают методологию целочастных взаимоотношений как наиболее эффективную для обеспечения устойчивого стратегического развития ОУ (детского сада, школы). Одна из главных идей нашей деятельности состоит в том, что педагоги должны изучать истинную природу ребёнка и действовать не вопреки её законам, как часто они поступают теперь, а в согласии с этими законами. Новым аспектом в нашей деятельности является целенаправленное формирование надежных внутрисистемных связей путём создания нового механизма согласования и координации деятельности различных подструктур ОУ (кафедр, администрации, служб и др.) на основе компьютерно-информационной технологии и механизма самореализации каждого участника ОП.

Реализация этих идей и методологии потребовала от нас серьёзной ревизии отношений между всеми субъектами ОУ, что позволяет поэтапно изменять взаимоотношения в деятельности специалистов ОУ.

На пути создания оптимальной управленческой модели ОП мы применяем (как системообразующий фактор) комплексный автомониторинг, который позволяет обеспечить целостный подход в управлении ОП. Этот подход мы понимаем как согласованную и постоянно координируемую деятельность всех участников ОП, а также структур и служб ОУ. Последние выступают как одна команда в управлении на результат. Здесь мы видим, что особенность современного мира – усложнение способов социальной и межличностной коммуникации, коллективность, выступающая как способ интеграции личности в социум (в нашем случае – минисоциум – ОУ и его окружение) – реально и целенаправленно формируется и «работает» на конкретные результаты.

Другими словами, выполняемые в течение ряда лет НИР и ОЭР позволили нам обосновать необходимость адекватного согласования деятельности разных специалистов в ОУ с общими биологическими закономерностями (организма, личности) ребенка и приоритета сотрудничества всех участников ОП (учителей, обучающихся и их родителей). Показан способ концентрации внутренних ресурсов для преодоления несистемного кризиса в условиях ОУ. Сформулирована концепция организационно-функциональной целостности для обновления модели управления ОУ в современных условиях. Концепция материализована в компьютерно-информационной технологии, которая используется в деятельности ОУ г. Новосибирска в течение двенадцати лет.

Наш опыт показывает, что создание информационных условий для каждого учителя, а также его подготовленность выполнять управление педагогическим процессом (на основе информации «Диагностических карт классов») позволяет изменить структуру поведения педагогов и перенести ее из навязанной извне к внутреннему побуждению. Т.е. фактически информационные условия в ОУ являются средством: самоактуализации учителей, школьников и их родителей; более адекватного гибкого и своевременного решения педагогами ряда проблем детства и др. Отметим, что тактика управления ОП на основе информации комплексного автомониторинга позволяет, с одной стороны, более четко разграничивать области ответственности участников ОП, а, с другой – реально обеспечивать интеграцию разной инновационной деятельности в ОУ. Это, в конечном счете, повышает эффективность ОП, в том числе качества образования.

Принципы глубинного анализа электронно-информационных текстов

Н.С. Бажанов

Новосибирская консерватория

В разных областях гуманитарных наук накоплены большие массивы знаний. Традиционно гуманитарные дисциплины прирастали знанием за счет проведения новых исследований, организации архивной поисковой работы, археологических раскопок, т.е. за счет роста исходной базы документов, за счет включения в практику исследований новых документов. Такой тип исследований можно обозначить как поиск неизвестного в новом, только что обнаруженном документе. По мере развития документальной базы её прирост новыми документами замедлялся по естественным причинам. Вместе с тем изначально существовали направления научного знания, которые пытались применять к известным документам и текстам новые парадигмы их научного описания и анализа. Гуманитарные науки пытались расширить границы знания за счет применения точных методов исследования своих текстов, статистических, акустических, математических, геометрических и т.д. Это относилось как к вербальным, так и невербальным текстам искусствознания: звучанию музыки, изображению.

Особенно характерно, что появление ПЭВМ не приводило к широкому применению новых методик анализа до тех пор, пока не были накоплены значительные запасы электронных документов в данной области гуманитарных исследований. Именно одновременно с появлением больших массивов предметно ориентированной информации в виде электронных документов возникло новое современное направления анализа текста – глубинный анализ текста (далее ГАТ) или text mining. В буквальном переводе текст – добыча руды, разработка недр. «Добыча руды» выступает как метафора нахождения глубоко «зарытой» информации. ГАТ относится к тем методикам научного анализа, которые можно было бы озаглавить как «поиск неизвестных смыслов в известном тексте». В этом случае ГАТ приближается к герменевтическим описаниям текста. Предпосылками к появлению аналитического направления ГАТ явились ранние работы по так называемому статистическому анализу текстов. В этих ранних работах само суще-

ствование и апробирование метода значительно превалировало над полученными результатами.

Определение сущности ГАТ (text mining). Как это зачастую происходит, возникли близкие в основе, но различные в частности определения этого направления. Так, например, в одних случаях ГАТ – называют инструментарий, который позволяет анализировать большие объемы информации в поисках тенденций, шаблонов и взаимосвязей. В других случаях ГАТ соотносят с так называемым контент-анализом, распределяя его на две области качественную и количественную. В границах исследования электронных информационных массивов ГАТ – относительно новое направление, которое предусматривает анализ множеств текстовых документов. Сам текст понимается как метатекст – открытый документ бесконечной длины на заданную тему. В других случаях ГАТ относят к когнитивным технологиям. Тогда ГАТ – это аналитический алгоритм, выявление прежде не известных связей и корреляций в уже имеющихся текстовых данных. В своем прикладном, утилитарно зауженном значении технология text mining связана с составлением расширенных запросов для поиска информации в бесконечности Интернета. С этой целью из исходной группы текстов извлекаются характерные элементы, которые могут использоваться как метаданные документа, ключевые слова, аннотации, рефераты. В этом случае ГАТ обеспечивает новый уровень эффективности семантического поиска документов.

Как отмечает Д.В.Ланде, ГАТ обеспечивает следующие виды описания текста.

- классификацию (classification);
- кластеризацию (clustering);
- построение семантических сетей;
- извлечение фактов, понятий (feature extraction);
- суммаризацию (summarization);
- ответ на запросы (question answering);
- тематическое индексирование (thematic indexing);
- поиск по ключевым словам (keyword searching).

Перечисленные функциональные возможности ГАТ кратко характеризуются на примере искусствоведческих текстов. Однако и этот перечень не полностью перекрывает сущность ГАТ. В частности, за границами определения остается способность этого метода выявлять, обнаруживать и сопоставлять скрытые взаимосвязи текста на уровне содер-

жания или выявлять неизвестные ранее свойства (линейно известного) текста, которые ещё только предстоит интерпретировать в предметной области знания.

ГАТ допускает анализ как художественных текстов (произведений искусства), так и текстов о текстах – искусствоведческих вербальных текстов. При обращении к методологии ГАТ важны несколько принципов, действующих на методологическом уровне.

1. Любой текст априори объявляется неизвестным по тематике и содержанию.

2. Любой развернутый текст содержит бесконечное множество самодостаточных, замкнутых логических организаций.

3. Любой текст имеет внутренние имманентные взаимосвязи элементов и внешние экстратекстовые взаимодействия.

4. Содержание любого текста не может быть адекватно передано его заголовком.

5. Любой текст одновременно содержит логически стройную и нелогичную организацию элементов.

6. Любой текст содержит нерядоположные взаимосвязи (акростих).

7. Любой текст содержит гораздо больше смыслов, чем предполагает его автор.

8. Любой текст содержит следующие шаблоны:

- участники событий, ситуации;
- события, процессы, факты;
- временные характеристики;
- художественное пространство;
- оценки.

Специфика искусствоведческих текстов требует расширения шаблонов, принятых за счет добавления:

- названия произведений искусства;
- прилагательные в характеристиках произведений искусства;
- выразительные средства искусства;
- учителя / ученики;
- форма произведения;
- содержательные характеристики произведения.

Нас, как специалистов, более всего интересует действия вышеуказанных принципов на примере ГАТ курса лекций по истории фортепианного исполнительского искусства и ряда других электронных документов гуманитарного направления. Для глубинного анализа текстов используется программа TextAnalyst v. 2.23.

Использование устройств в интеллектуальных системах человек – машина долгое время сводилось к автоматизации математических вычислений. На рубеже XXI века впервые появились машины, призванные повысить эффективность интеллектуальной деятельности человека. Технологии глубинного анализа текстов относятся к такого рода машинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зарипов Р.Х.* Построение частотных словарей музыкальных интонаций для анализа и моделирования мелодий. Проблемы кибернетики. – М.: Физматгиз, 1984. – Вып. 41. – С. 207 – 252.
2. *Ланде Д.* http://poiskbook.kiev.ua.
3. *Dmitry Lande.* Text Mining Article. Глубинный анализ текстов. Технология эффективного анализа текстовых данных.
4. *Бахмутова И.В., Гусев В.Д. и др.* Представление музыкальных текстов в терминах повторов и возможности его использования. ЭВМ и проблемы музыкального образования. – Новосибирск, 1989.
5. *Бажанов Н.С.* ПЭВМ в автоматизированном поиске закономерностей нотного текста // Электронная технология и музыкальное искусство: Всесоюзная научная конференция 26 – 28 марта 1990 г. – Новосибирск, 1990.

Современный выпускник вуза: дефициты образования или дефициты рынка труда?

А.Ю. Рыкун, Е.О. Темерова

Томский государственный университет

Достаточно популярная, но оттого не менее острая проблема – рассогласование рынка высшего профессионального образования и рынка труда, проявляющаяся наиболее рельефно в послевузовских карьерных и профессиональных траекториях выпускников. Для Томской области тема особенно актуальна, поскольку территория обладает мощнейшим научно-образовательным комплексом (НОК), в основном вузовским, а также ставит перед собой такие амбициозные и связанные с перспективной молодёжью задачи, как превращение в регион, благоприятный для жизни, работы и реализация проекта построения технико-внедренческой зоны (ТВЗ).

Решение проблемы рассогласования рынка образования и рынка труда предполагает выявление позиций всех заинтересованных сторон. Авторы статьи, а также ряд других членов коллективов кафедр социо-

логии и социальной работы философского факультета ТГУ ведут соответствующие исследования более пяти лет. Для краткого изложения основных выводов и наблюдений целесообразно разделить наши рассуждения на два блока: рынок труда о выпускнике и выпускник о рынке труда. Сразу оговоримся, что позиция молодых специалистов пока менее озвучена, чем позиция работодателей, кадровых, рекрутинговых агентств и вузов, и выводы, приводимые нами, также носят предварительный характер.

Тема профессионального дефицита молодых специалистов с высшим образованием рассматривалась исследовательским коллективом с участием автора в проекте «Рассогласование рынка образования и рынка труда», реализованного в 2005 г. под эгидой ИНО-Центра (г. Москва). В ходе проекта было проведено 22 полуформализованных интервью с руководителями предприятий и организаций, Управлением федеральной службы занятости населения, руководителями образовательных учреждений, руководителями и сотрудниками кадровых агентств. Основные результаты опубликованы монографии «Региональная система высшего образования и рынок труда». Целесообразно обратиться к общим характеристиками регионального рынка труда, чтобы определить контекст рассматриваемой проблемы. По данным Управления ФГСЗН наибольшее число вакансий в области приходится на работников физического труда, в том числе низкой квалификации. Однако спрос не является проблемным с точки зрения качества подготовки работников, поскольку подготовка работников такого рода осуществляется быстро (*«заявки на рабочие места, не требующие квалификации, на общедоступные виды деятельности заполняются в течение нескольких дней»*), постоянный неудовлетворённый спрос связан с низкой зарплатой и тяжёлыми условиями труда.

Более сложной является ситуация с высококвалифицированными рабочими. Дело не только в том, что таких рабочих не хватает, а в том, что практически нет пополнения за счёт молодёжи. По сообщению эксперта, средний возраст высококвалифицированного рабочего в Томске превышает 45 лет и продолжает расти. Именно данная категория упоминалась экспертами как объект локальных (томских) «хэдхантеров».

Вместе с тем спрос на специалистов с высшим образованием, как технического, так и социогуманитарного профиля, также есть, хотя на уровне города и области он в количественном отношении гораздо меньше, чем выпуск из вузов, в связи с чем Томск, по мнению экспер-

та, «должен работать на регион». В качественном отношении предлагаемые выпускники зачастую не удовлетворяют требованиям работодателей и в этом отношении можно констатировать недостаточное «качественное» предложение со стороны вузов. Частично причина действительно в качестве молодых специалистов (но лишь частично, поскольку, как покажет дальнейшее изложение, ситуация не столь однозначна).

1. Опираясь на мнение работодателей и сотрудников кадровых агентств Томска, можно выделить ряд претензий к качеству выпускников. Во-первых, это неспособность к адекватной оценке рынка труда и собственного места на рынке, завышенные требования к работодателю в отношении зарплаты, условий труда, карьерного роста. Речь идёт о неумении выпускника (или будущего рекрута) соотнести имеющиеся у него ожидания в отношении вознаграждения, карьеры, условий труда и т.п. с имеющимися ресурсами в виде востребованных (или невостребованных) рынком квалификации, знаний, навыков, опыта, личностных особенностей. Информанты указывают, что рекрутируемая молодёжь формулирует завышенные требования к работодателю (завышенные с точки зрения её, рекрутируемой молодёжи, рыночной стоимости), однако она, во-первых, не отдаёт себе отчёта в сложившейся рыночной конъюнктуре, то есть наличии у работодателя большого выбора, а во-вторых, – в наличии у работодателя требований в отношении к ним. Иными словами, рекруты не понимают, что зарплата (и прочие) бонусы даются за определённые результаты, а высокая зарплата (и большие бонусы) – за результаты выше среднего.

Приведём цитату из интервью:

О: Вот ко мне приходит один выпускник и говорит: «Я хочу получать 10000 в неделю» – пожалуйста, получай себе, только зарабатывай, не проблема. Он говорит: «Но я ничего делать не умею» – «А почему Вы тогда хотите получать столько – 40000 в месяц?» Он говорит: «Я посчитал, мне хватит». Вот это неадекватная оценка. Кому-то нужна машина, кому-то деньги, кому-то, чтобы он работал в Газпроме или ЮКОСе, но они совершенно не видят, что нужно работодателю от них, вот эта самая главная проблема, что они не понимают, что есть определённая задача, которая должна быть выполнена вовремя и т.д.

В: Т.е. они не понимают своего места здесь?

О: Да.

Очевидно, что претензии молодых людей нельзя назвать в полном смысле необоснованными. Они базируются на усреднённом жизненном стандарте, включающем такие обязательные для представителя современного общества блага, как отдельное жильё, автомобиль, определённый набор бытовой техники, возможность платы за образование, лечение и отдых. Причём этот стандарт даже соотнесён с региональными особенностями. Так, названная экспертом сумма – 40.000 рублей в месяц представляется достаточно скромной по меркам ЕС и отражает стоимость перечисленных благ (например, жилья) в Сибирском регионе. В то же время очевидно, что для приобретения «усреднённого» набора необходим доход, намного превышающий зарплату, фактически возможную для среднего молодого человека, проживающего в данном месте в данный период. Но кому хочется считать себя средним в этом отношении?

Такое, практически мертоновское рассогласование желаний и средств их удовлетворения имеет и другие вариации. Ситуация, когда будущий работник способен хотя бы сформулировать свои ожидания, уже предполагает возможность какого-то контракта с ним, однако далеко не все способны артикулировать даже свои ожидания.

*«...Самая главная претензия у неё (*главы одного из подразделений организации – авт.) *была, что выпускники сами не знают, чего хотят. И не то что именно эта работа им не нравится, а такое ощущение, что их мама или папа направили или вуз направил, а сами они не представляют. Причём, они сразу неадекватно себя представляют, они думают, что диплом – это уже безотносительно как минимум 10 тысяч, их не нужно зарабатывать, я вот пришёл, такой красивый – и должно быть 10 тысяч. Единицы только, которые чётко могут себе представить, чего они от работы ожидают. Либо они, как хамелеоны, подстраиваются.*

... Начальник отдела Х., для него у человека должна быть какая-то жизненная позиция, которая должна проявляться в беседе с ним, так я поняла, чего-то определённого хотеть: деньги, квартиру или что-то другое, должен проявить себя. А обычно выпускники приходят к нам и мямлят...»

Другая, «смежная», претензия работодателей была связана с низкими коммуникативными навыками, в том числе в общении с работодателем и клиентурой, отсутствии способности искать и находить информацию, в низкой способности позиционировать себя и свой продукт. Пре-

тензия такого рода выдвигалась прежде всего в отношении гуманитариев, хотя и не потому, что выпускники технических и естественнонаучных специальностей не имеют данного недостатка. Содержание претензии состояло в том, что выпускники не готовы работать в реальном информационном (коммуникативном) пространстве, предполагающем инициативу и изобретательность в поиске источников, умение структурировать информацию, устанавливать рабочие контакты с живыми людьми и, в итоге, выдавать законченный продукт, который бы соответствовал задаче, поставленной заказчиком.

Следующей претензией, также касающейся базовых (не специальных) навыков, стало отсутствие умения и готовности работать в команде, низкие управленческие навыки, в том числе навыки самоорганизации, отсутствие умения понять поставленную задачу и мобилизовать ресурсы для её осуществления, отсутствие понимания структуры и направления деятельности организации, каналов и форм внутриорганизационного взаимодействия. Отметим, что данная претензия, как и предыдущие, перекликается с так называемым интегральным качеством выпускника (graduateness), то есть разнообразными качествами, которые обычно ассоциируются со статусом выпускника, такими, как инициатива, самоуверенность, гражданственность и коммуникативные качества. Этот аспект попадает в поле исследовательского интереса социологов и иных исследователей образования в 1990-е годы. В англоязычной традиции ориентация на «трансформируемые навыки» (transferable skills) и «качества выпускника» (graduateness) связывается с ростом конкуренции выпускников на рынке труда и образовательных учреждений на образовательном рынке. Это безусловно верно, однако очевидно, что перечисленные качества в значительной степени являются необходимым и естественным атрибутом зрелой личности и речь соответственно должна идти не только и не столько о росте требований к выпускникам, сколько о том, что отсутствие таких качеств у выпускников уже более не компенсируется наличием высшего профессионального образования, поскольку последнее утратило эксклюзивность. В то же время термин «качества выпускника» указывает на то, что соответствующие характеристики атрибутируются именно выпускникам и, таким образом, перед образовательными учреждениями ставится задача их формирования. Слабо артикулированный заказ работодателей может быть сформулирован, по выражению одного из экспертов, как желание получить «просто хороших парней», причём именно от системы обра-

зования. По-видимому, подобные ожидания отражают, помимо дефицита личностной зрелости, наметившуюся ещё в 1980-е годы экспансию профессиональной деятельности и соответственно профессионального образования в сферу личностных качеств, впервые систематически описанную Арли Хохчайлд (The Managed Heart, 1983 г.). Вот как говорит об одном из качеств зрелой личности эксперт:

Я считаю, что управление – это сквозная компетенция для современного уровня. И когда мы делали микроисследование – экспресс-опрос с инновационными предпринимателями, они говорили про то, что приходят замечательные мальчики и девочки, но они, во-первых, не могут услышать задачу, которую им ставит руководитель, они не могут перевести её на язык собственной задачи – поставить задачу. Я точно так же сталкивалась, когда приходят разные специалисты, напр., с кем-то начинаем содержательно работать по журналу и при этом понятно: организовать, я не говорю уж какую-то микрогруппу, а вот себя и своё рабочее место – ну, это организационно-управленческие навыки, хотя бы по отношению к себе. Управление, с этим связана самоорганизация. И мне кажется, как только удастся найти способ, каким вот эти компетенции формируются, то мы решим действительно проблему. Потому что любая задача, какая бы она не была, не важно, какая сфера деятельности, ты же можешь оценить, посмотреть, что это за сфера, чего там нужно, какое-то дать себе освоение шагов и построить самостоятельные действия.

К разряду недостатков собственно профессионального образования относится отмеченное экспертами отсутствие знания реалий профессиональной деятельности, рынка и умения соотнести полученные теоретические знания с реальными ситуациями. Выпускники зачастую лишены даже минимального опыта работы в реальной производственной ситуации. Это касается не только материальных предметов (несоответствия, например, учебного оборудования и реального производственного, когда выпускники производственной специальности «не видели настоящего завода»), но также отличий учебного или академического информационного поля, с одной стороны, и реального, гораздо более диффузного и динамичного – с другой.

Иллюстрации из экспертных интервью: *«...вся учебная подготовка всегда строится так, что есть вся необходимая информация для принятия решения и время. В реальности нет ни времени, ни информации. Мы проводили специальные тренинги – занятия и с технарями, и с гу-*

манитариями, ставили им очень простые задачи, например, рассчитать аренду помещения, оборудование и зарплату. Они говорят: «Ой, да мы это сделаем за 2 минуты». Я говорю: «Делайте». Они: «Давайте нам исходные данные» – «Вот вам город, идите найдите помещение, узнайте, какая зарплата у этих людей будет, и тогда мне всё принесёте». У них на это уходило месяц. Вот тогда они понимали, что значит реальная работа».

Наряду с недостаточным знанием практических реалий, многие эксперты отмечают отсутствие фундаментальности в профессиональной подготовке, отсутствие системности мышления. Работодатели готовы к тому, что выпускнику требуется время на соотнесение полученных знаний, нередко имеющих рафинированный академический характер, с гораздо менее рафинированными производственными задачами и контекстом. Однако они ожидают от выпускников способности действовать «незашоренно», как раз из-за отсутствия груза производственного опыта. Более того, прежний опыт может даже мешать и служить основанием для «выбраковки» рекрута, например, опыт работы в небольших фирмах-»однодневках», рассчитанных на получение быстрой прибыли, зачастую авантюрными методами. В то же время, работодатели рассматривают выпускников как носителей нового знания, хотя бы и теоретического, а значит, как потенциальных агентов инноваций. Фундаментальная подготовка ценится потому, что формирует интеллектуальную культуру (и, в известной степени, упоминавшиеся выше личностные качества), придаёт мышлению специалиста качество системности, делая возможным инициативное решение самых разнообразных, в том числе нестандартных задач, а также и прежде всего делает выпускника надёжным в профессиональном отношении.

Отсутствие фундаментальности не считается тотальным, хотя упоминается достаточно часто. Отметим, что некоторые работодатели также высказали негативное отношение к превалированию практически ориентированных учебных курсов в ряде учебных программ, квалифицируя это как «конъюнктурщину». По их мнению, знания и навыки, транслируемые в ходе «конъюнктурных» курсов, например «маркетинга», быстро устаревают, зачастую преподаются без опоры на реальный опыт и могут быть усвоены любым грамотным человеком на производстве с помощью «книжек» и помощи коллег.

Из экспертного интервью: «*Я сторонник принимать людей с базовым фундаментальным образованием. Может, это не на тему зазо-*

ров, а на тему того, как у нас специалистов готовят – мне гораздо интереснее взять физика, математика, историка, т.е. с более-менее системным образованием. А знаниям, касающимся экономики, я считаю, что в течение года научим. Системность образования даётся только базовым образованием. К нам, к сожалению, огромное число людей приходит с каким-то набором тезисов из учебника, а я считаю, что лучше бы им преподавали историю экономических учений, чтобы они учились думать, а уж себестоимость посчитать, я уверен, за 3 месяца пребывания в плановом отделе они научатся. Главное, чтобы они понимали систему».

Работодатели указывают на несоответствие знаний, даже теоретических, современному состоянию в данной сфере деятельности (речь шла об образовании в сфере управления, экономики и предпринимательства, однако есть настораживающие симптомы нарастающего отставания и в области фундаментальных наук, например теоретической физики). Как практики, они вправе ждать от выпускников новых знаний. Зачастую обнаруживается, что работодатель обладает лучшим знанием современных источников – теоретических, – чем выпускник и даже вузовский преподаватель.

Упоминаются также и такие недостатки выпускников, как низкая поведенческая культура (отмечалось в редких случаях), низкая профессиональная культура, которая ставит под вопрос способность выпускника соответствовать требованиям современного производства, конкурирующего в борьбе за клиента и связанного с использованием дорогостоящих технологий. Желаемыми качествами выпускника, кроме противоположных упомянутым выше недостаткам, были названы:

обучаемость, то есть способность быстро усваивать новую информацию, структурировать её, овладевать новыми навыками, что предполагает как наличие «громадных фундаментальных знаний», так и, по-видимому, способность исходить из позиции собственного незнания в какой-то сфере;

внимание к деталям: в одном случае (специалисты инженерно-технического профиля) речь идёт о технических деталях оборудования, в другом (специалисты, работающие с людьми) – о деталях этического и коммуникативного плана);

наличие фундаментального образования, независимо от профиля и конъюнктуры, образования, обеспечивающего системный характер мышления;

способность нестандартно мыслить: неумение нестандартно мыслить может быть присуще специалисту, имеющему диплом в данной области, поэтому в ряде случаев предпочтительно вместо «профильного», но шаблонно мыслящего выпускника, принять на работу «непрофильного» специалиста с фундаментальным образованием, умеющим мыслить системно.

2. В 2007 г. работа по выявлению позиций сторон: рынок образования – рынок труда была продолжена в рамках проекта Администрации Томской области «Повышение конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда», в котором приняла участие исследовательская группа кафедры социологии. На данном этапе мы ставили своей целью уточнение позиции молодых специалистов, проблем, с которыми они, по их собственному мнению, сталкиваются на рынке труда и соответственно выявление условий, которые могли бы способствовать существенному увеличению числа обладателей дипломов с отличием, желающих остаться в Томске и Томской области. Была проведена серия полуформализованных интервью с выпускниками ТГУ и ТПУ (всего 30 человек, 16 студентов пятых курсов, заканчивающих вуз на диплом с отличием, и 14 бывших студентов этих университетов 2005 – 2007 годов выпуска, закончивших на дипломом с отличием; 14 человек – студенты и выпускники ТГУ, из них 6 мужчин и 8 женщин; 16 – студенты и выпускники ТПУ, из них 6 мужчин и 10 женщин, были представлены различные факультеты и специальности). Информанты назвали также ряд проблем.

Во-первых, недостаточно развита система сотрудничества образовательных учреждений с работодателями по организации практик и трудоустройства. Поэтому молодые специалисты не имеют возможности приобрести практические навыки, оценить свои знания, почувствовать рабочую атмосферу, ответственность, понять, как строить отношения с коллективом, с начальством. Они не имеют возможности определиться, в какой сфере, научной или производственной, в какой области предпочтительнее было бы работать, в какой организации, государственной или частной.

Во-вторых, отсутствует система информирования молодых специалистов о каналах и возможностях трудоустройства. Оказалось, что несмотря на обилие информации, студенты недостаточно осведомлены о том, в каких фирмах могут работать, в каких областях, какие должности могут занимать, какие предлагают заработные платы, больше всего выпускников волновало отсутствие информации о выполняемых функциях, о требованиях работодателей. Интересным оказалось и то, что сту-

денты и выпускники не осведомлены о возможностях трудоустройства в смежных областях и мысль об этом им кажется неприемлемой. Несмотря на то, что существуют различные каналы трудоустройства, выпускники довольно скептически к ним относятся и не верят, что они могут им помочь в поиске работы.

В-третьих, причиной неэффективного трудоустройства выпускники называли неудовлетворительное качество подготовки по ряду новых специальностей. Так как данные специальности недавно открылись, респонденты отмечали фрагментарный характер знаний. Кроме того, затрудняет процесс усвоения информации отсутствие на этих специальностях преподавателей-практиков. Выпускники технических специальностей минусом качества образования называют старое материально-техническое обеспечение, это не позволяет изучать, осваивать студентам новое оборудование, новые технологии, которые используют именно работодатели. Следствиями недостаточной осведомленности о возможностях трудоустройства, отсутствия практики, низкого качества образования на некоторых специальностях является непонимание молодым специалистом своего места на рынке труда и несовпадение ожиданий молодых специалистов и требований работодателей.

В-четвертых, по отзывам выпускников, работодатели зачастую предлагают условия работы, которые не соответствуют требованиям молодых специалистов. Например, работодатели предлагают заработную плату гораздо ниже реальной стоимости работника, не предоставляют жилье иногородним.

В-пятых, нередко работодатели предлагают молодым специалистам неофициальное трудоустройство и не гарантируют перспективы карьерного роста. Этот факт и является основной причиной трудоустройства в других городах, так там в компаниях больше перспектив и четко понятны возможности роста.

Наконец, последняя причина того, что выпускники не видят возможностей для применения своих знаний в Томске, не ощущают потребности в специалистах своего профиля: все респонденты оценили низко востребованность своей специальности в Томске. Причины этого в том, что во-первых, в Томске гораздо больше выпускников по отдельным специальностям, чем предлагаемых вакансий. Во-вторых, – неразвитость отдельных сегментов рынка труда, это касается, прежде всего, новых специальностей в социогуманитарной сфере. Поэтому характер и содержание работы оказываются подчас ниже квалификации выпуск-

ников. К тому же по отдельным техническим специальностям просто отсутствуют предприятия или научные центры соответствующей сферы. Наиболее остро названные проблемы стоят, прежде всего, перед выпускниками естественных и гуманитарных специальностей, а также перед выпускницами технических специальностей.

Социолог должен прежде всего давать описание ситуации, рекомендации – не его профиль, поэтому выскажем лишь некоторое мнение. Как показывают наши данные, реальные расходы молодого специалиста сегодня в условиях Томска составляют от 8,5 до 11,5 тыс. рублей. Эти доходы практически не предполагают досуговых трат, покупку предметов роскоши либо накоплений. Они, как правило, не предполагают даже съём жилья. Поэтому для повышения доли молодых специалистов, закрепляющихся на Томском рынке труда, необходимо прежде всего привыкнуть к требованиям в 10 – 15 тыс. стартовой зарплаты. Готовность платить подобные деньги молодому специалисту сдерживают следующие факторы:

- трудности, с которыми сталкивается малый и средний бизнес: по выражению одного из экспертов он «выживает», поэтому склонен экономить на молодых не очень опытных кадрах, особенно если предложение так велико;
- наличие большого числа достаточно квалифицированных студентов, работающих на неполной схеме;
- просто большое предложение.

Отчасти это миф, и качественных специалистов не так много, но их всё равно больше, чем может впитать томский рынок труда.

Нам представляется, что проблема отчасти связана с тем, что нормальная ситуация распределения в другом регионе осложняется низким уровнем мобильности трудовых ресурсов, прежде всего вследствие низкой зарплаты и высоких цен на жильё. Поэтому следует ориентироваться на уровень зарплаты тех регионов, в которые уезжают наши лучшие выпускники (их достаточно много), это столичные регионы, нефтегазовые области и дальнее зарубежье. По-видимому, причиной демотивации и фрустраций рабочей силы является присутствие в Томской области нефтегазового сектора, зарплаты и другие бонусы (корпоративное медицинское обслуживание, например) в котором существенно выше, чем на других предприятиях. Частично острота проблемы может быть снята через увеличение потока целевых абитуриентов – молодых специалистов для других регионов. Если создать студенческий центр притяжения в Томске, это позволит создать новые рабочие места в НОКе и сервисном секторе, обслуживающем расширяющийся НОК.

О необходимости учета объективных противоречий при формировании модели выпускника вуза

Н.А. Жернова

Кузбасский государственный технический университет, г. Кемерово

Современная модель выпускника вуза должна быть ориентирована на требования рыночной экономики. Критика вузов работодателями за неприспособленность выпускников к реальной деятельности в российских бизнес-структурах вполне справедлива. Безусловно и то, что сама модель подготовки специалистов в классических вузах нуждается в повышении ее эффективности. Вопрос состоит в том, каковы природа и направление необходимых изменений. Путь привлечения к преподаванию в вузе менеджеров из эффективных компаний как выход из создавшегося положения представляется несколько упрощенным. Действительно, преподаватель-практик (консультант, менеджер среднего или высшего звена) может дать студентам практические знания в узкопредметной области. Это прежде всего касается преподавания бизнес-дисциплин (маркетинга, финансов, бухгалтерского учета и т.п.). Но отсутствие времени на серьезную подготовку к занятиям не обеспечит их достаточный методический и теоретический уровень, соответствующий государственным образовательным стандартам.

Предположение о том, что в области вышеперечисленных учебных дисциплин не должно быть стандартов Федерального агентства по образованию и науке, является дискуссионным. Подготовка студентов даже по этим дисциплинам должна иметь общую теоретическую и методическую базу, а не исходить только из требований конкретных работодателей. Партнерские отношения вузы должны создавать не только с крупными работодателями, но и с академическими институтами. Оценка российской системы образования как излишне теоретизированной и мало нацеленной на практическое применение не учитывает объективных противоречий, определяющих развитие образования, науки и экономики.

Университеты как субъекты современного классического образования нацелены на применение методов обучения основополагающим знаниям по предмету. Сама природа организации учебного процесса для фундаментального образования находится в естественном противоречии с быстро изменяющимися потребностями делового мира в квалифицированных специалистах с высшим профессиональным образо-

ванием. На наш взгляд, истоки данного противостояния находятся в известном противоречии между наукой и характером ее применения в производстве, в экономике, в целом.

При проведении фундаментальных исследований и осуществлении фундаментального образования первичной и главной целью является осознание сущности изучаемых объекта и процесса, хотя получение некоторого конечного продукта возможно и в этом случае. Поэтому организации часто поддерживают фундаментальные исследования в расчете на достижения практического, утилитарного характера. «Чистота» исследований этого уровня в отличие от прикладных исследований состоит прежде всего во временном лаге получения непосредственного экономического эффекта.

Углубленное понимание сути объекта или/и процесса в области, касающейся конкретного конечного продукта, является целью прикладных исследований. Однако ученым хорошо известно, что, даже стремясь к определенному конечному продукту, исследователь может пойти по пути «приложения» своих результатов в принципиально другой области. Точно так же, как настоящая наука всегда найдет применение, пусть и не в ожидаемой области, выпускник конкурентоспособного классического университета рано или поздно обязательно найдет работу. В России за последние десять лет наблюдается рост занятости дипломированных специалистов в национальном хозяйстве страны. Уровень безработицы населения с высшим образованием за эти годы практически не изменился и находится на самой низкой отметке по сравнению с другими категориями населения по этому признаку. Работу не по специальности значительной части выпускников системы профессионального образования можно рассматривать не только как негативный показатель качества этой системы. По нашему мнению, это свидетельствует о комплексности и системности российской подготовки специалистов широкого профиля, которая обеспечивает выпускнику профессиональную мобильность и конкурентоспособность в быстро меняющейся внешней среде. Именно системное мышление выпускника ценят современные фирмы, а среди успешных российских бизнесменов доминируют люди с естественнонаучным и инженерно-техническим (непрофильным) образованием.

Продолжая аналогию с научно-исследовательским процессом, можно отметить, что на старших курсах при «доводке» «продукта» вузам следует учитывать интересы заказчиков, если, конечно, последние есть.

Однако вуз не может для минимизации риска заказчика на место «эксплуатации» направить преподавателя, который бы курировал становление выпускника как молодого специалиста. Более того, к минимуму сведено участие руководителя от института в организации производственной практики на предприятиях. При прохождении практики студент не работает в качестве дублера на рабочем месте, а в лучшем случае «знакомится» с документацией по кафедральной программе, сориентированной в основном на сбор первичной информации для выполнения курсового проекта. Таким образом, неоценимый опыт, получаемый раньше за месяцы практики, сводится теперь к впечатлениям от ознакомительной экскурсии. А между тем в настоящее время первыми осваивают новейшие технологии производства не профильные вузы, а предприятия, которые побуждает делать это рыночная конкуренция. Прежние способы сотрудничества вузов с предприятиями по известным причинам утрачены, а новые – не получили повсеместного распространения и не приобрели четкие организационные формы. Создаваемые в вузах отделы маркетинга и трудоустройства находятся на этапе нормативно-методического становления и пока не выполняют своей главной задачи – оптимизации соотношения теоретических и практических знаний выпускника вуза как востребованного «товара».

Рассматривая процесс обучения студента в вузе сообразно этапам научно-исследовательского процесса, попробуем определить в нем «критическую компоненту» или «узкое место». Именно там должна вестись первоочередная работа, которая позволит снять неизбежные неясности на всех остальных этапах. На наш взгляд, таким «узким местом» является передача студенту практических знаний от преподавателя. Затруднения в этом процессе возникают по двух причинам: первая – таких знаний нет у самого преподавателя; вторая – у него отсутствует экономическая мотивация делиться своими конкретными знаниями.

Первая проблема решается путем направления преподавателей на курсы повышения квалификации, на стажировки в компании. После 10 – 15 лет свертывания института повышения квалификации процесс понемногу возрождается, однако пройти стажировку в крупной современной компании весьма непросто. Вторая проблема получает решение через создание в вузах учебных центров, курсов и тому подобных форм обеспечения студентов практическими знаниями за дополнительную плату.

Студент оказывается перед выбором: приобрести самые современные знания (например, об информационных технологиях) или подтвердить

свой статус ИТ-профессионала, получить сертификат Microsoft Certified Professional, а это требует поступления на платные курсы, проводимые в вечернее время в специализированном учебном центре вуза. Так возможность оказывать дополнительные платные услуги студентам сокращает, если и не прямые материальные затраты на поствузовское образование, то хотя бы время на переобучение и дообучение за счет параллельной организации этих процессов и основного учебного цикла.

Таким образом, формирование современной модели выпускника, пригодного к непосредственной работе на предприятии, требует проведения нескольких этапов, начиная с поиска новых знаний и кончая их практическим применением, а также должно учитывать объективные противоречия, всегда существующие между теоретическим и практическим знанием. При этом прикладное знание следует не противопоставлять фундаментальному, а понимать как умело взятое и экономически эффективно употребленное.

Профессионально-творческая подготовка будущего специалиста во внеучебной деятельности вуза

Т.Г. Ямскова

Балаковский институт экономики и бизнеса (филиал) СГСЭУ

Внеучебная деятельность представляет широкие возможности для профессионального становления студентов. Невозможно подготовить будущего специалиста, ориентируя его на накопление теоретических знаний. Можно надеяться, что совершенствование учебной работы и новые технологические процессы приведут в недалеком будущем к увеличению внеучебного времени и в вузе это внеаудиторные занятия могут быть использовано как для общего развития личности, так и для углубления профессиональной подготовки.

Формирование у студентов устойчивой внутренней потребности к постоянному повышению профессионального уровня определяется за счет участия в дополнительных видах творческой деятельности. Только так может быть обеспечено трудовое долголетие специалиста в современных условиях. В высших учебных заведениях пока недостаточно осуществляется целенаправленное воздействие на процесс подготовки к творчеству, карьере, лидерству, что актуализирует проблему обеспече-

ния подготовки к профессионально-творческой деятельности будущих специалистов. Устойчивый интерес к своей будущей профессии вызывают у личности активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Студенты, будущие специалисты, усваивают в вузе ценности и нормы, связанные с общими знаниями будущих профессионалов. Эти нормы и ценности регулируют их поведение и поступки, развивают потребности личности в творческом процессе. Профессионально-творческие качества личности не возникают отдельно от других ее компонентов, а подчинены законам формирования личности.

В современном вузе вопросы воспитания должны базироваться на воспитании профессиональной культуры. Это положение можно объяснить тем обстоятельством, что высшая школа имеет дело со взрослыми, уже сформированными личностями. Процесс подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности характеризуется такими особенностями, как целенаправленность – ориентация на достижение главной цели; поэтапность, когда цель, достигнутая на каждом этапе, становится средством для достижения нового результата; системность (блочная структура, обеспечивающая целостность подготовки).

Глобальная конкуренция выдвигает на первый план подготовку высокообразованных людей свободных профессий. Они должны быть готовы за счет своего мышления и способов организации деятельности работать в различных профессиональных средах. Сегодня происходит изменение требований к рабочей силе не только в профессионально-квалифицированной сфере труда, но также и в социально-психологической и культурной областях.

Известно, что среди основных задач профессионального образования значительное место занимает развитие творческого потенциала выпускников. Используя возможности внеучебной деятельности, данную проблему можно решить, если поставить вопрос о необходимости профессионально-творческой подготовки молодого специалиста.

При решении вопроса об основных педагогических условиях подготовки выпускников в процессе внеучебного времени первостепенными являются следующие задачи: гуманизация содержания и форм организации внеучебной работы; формирование мотивации в процессе освоения различных форм внеучебной деятельности; повышение профессиональной и личностной культуры будущего специалиста.

Адаптация к меняющимся условиям современной жизни становится важнейшей предпосылкой успешности профессиональной деятельности

будущего специалиста. Решение этой задачи возможно в условиях его постоянного профессионального развития. Поэтому на первый план в процессе подготовки профессионала выдвигается логика развития системы профессиональной деятельности, т.е. чтобы на выходе были не только знания, умения и навыки, но и необходимые личностно-творческие качества.

Постоянная систематическая занятость студентов в различных формах внеучебной деятельности позволяет сформировать некоторые профессиональные качества будущих специалистов:

- проведение любого внеучебного мероприятия требует четкости, умения проявлять инициативу, творчество, способности принимать решения;
- возникновение альтернативных предложений, их обсуждение, поиск наиболее приемлемого варианта, противостояние мнений приводят к выработки навыков разрешения конфликтных ситуаций, умению находить компромисс, аргументировать свою точку зрения;
- такому специалисту необходимы высокая личная организованность и умение распределять свое время;
- выработка концепции внеучебного мероприятия, разработка плана его реализации, методов и способов проведения мероприятия приучают будущих специалистов творчески относиться к порученному делу, момент творчества служит стимулом к активной деятельности;
- современный работник должен иметь организационные способности: умение найти необходимых людей, создать условия для их слаженной работы, способность анализировать ошибки, сделанные во время подготовки и проведения мероприятия, необходимый опыт объективной оценки результатов своей деятельности;
- совместная творческая работа развивает в выпускниках дух коллективизма (корпоративности), здорового и позитивного патриотизма, которые основаны на объективной оценке их труда окружающими.

Процесс творческой деятельности студента является одним из самых важных в процессе подготовки к профессиональной деятельности будущего специалиста. Этот процесс во внеучебной деятельности является многоэтапным, так как связан со многими компонентами системы воспитания и учитывает индивидуальные способности студентов. Например, творческие особенности будущего экономиста раскрываются, прежде всего, через его навыки и умения в профессиональной деятельности, при выборе и внедрении инноваций, новых технологий, в умении

обдуманно совершать рискованные финансовые операции, в обладании лидерскими способностями, в постоянном стремлении работать над собой. Все это создает атмосферу творческого поиска и карьерного роста.

Творчество в работе управленца-экономиста проявляется в различных аспектах: в установлении основных проблем, которые необходимо решать для достижения поставленной цели; в нахождении оптимального пути их решения, при котором из многочисленных вариантов выбирается наиболее подходящий; в принятии решений и составлении программ их выполнения; в проверке эффективности принятого решения на практике. Функции решения профессиональных задач творческим путем у будущих экономистов в методологии процесса профессиональной деятельности многообразны. Это могут быть решения по развитию, маркетингу, производству, менеджменту, по планированию, организации, мотивации, контролю в производственной сфере. И, наконец, это могут быть решения по распределению власти в организации, разрешению конфликтов.

В настоящее время актуализировалась в учебно-воспитательном процессе проблема формирования творческой личности студента, поскольку уровень творческого развития будущего специалиста является одним из определяющих факторов его поведения в профессии. Происходящие изменения целей и роли образования ставят погоню за полнотой знаний бессмысленной, в числе приоритетных задач высшего профессионального образования на первое место выходит профессионализм и творчество молодого специалиста.

Основные вопросы философии спорта в аспекте эстетического воспитания личности

П.Г. Воронцов

Барнаульский государственный педагогический университет

Философия спорта (телесная культура) – новое направление философии (середины 1960 г.), зародившееся в Северной Америке. В этой философии спорт рассматривается как соревновательная деятельность специально тренирующихся людей, целью которых является достижение высокого результата. Спорт может служить средством укрепления здоровья, отдыха и развлечения, а может использоваться для развития и совершен-

ствования физических способностей, укрепления воли, мужества, подготовки к трудовой и воинской деятельности. Спорт – это эмоционально насыщенное зрелище, средство социализации личности, профессиональная деятельность. Советские и зарубежные авторы преимущественно различают четыре вида спортивной деятельности: любительский спорт; профессиональный спорт (спорт высших достижений или большой спорт); массовый спорт (спортивное движение); олимпийский спорт.

В работе Уильяма Моргана «Философия спорта. Исторический и концептуальный обзор и оценка ее будущего» [1] выдвигаются три основных вопроса философии спорта:

1. «Что такое реальность?». В данном вопросе рассматривается метафизическое понимание человеческой «реальности». Реальность может означать природу – это космология. Она может означать духовный субстрат материального мира – это теология. Реальность, объемлющая основные некоторые черты человеческого бытия, в научном обиходе называемая онтологией. Поскольку изучением природы занимаются естественные науки, исследование реальности в философии спорта касается, главным образом, онтологического вопроса, то есть изучения внешнего и внутреннего бытия человека.

2. «Что такое знание?» Данный философский вопрос относится к эпистемологии или гносеологии. Эпистемологи могут задавать вопрос о том, что такое обоснованное знание и как его можно отделить от веры. Они также исследуют различные утверждения о знании и, наконец, они могут изучать средства, при помощи которых мы можем получать знание о вещах. Их интересует связь знания с чувственным опытом и абстрактными понятиями.

3. «Что такое ценность?» Предложенный вопрос относится к аксиологии, его можно рассматривать двояко. Ценностями считаются суждения о добре и зле, достойном и недостойном поведении и т.д. Этот способ постановки вопроса известен как этический, суть которого сводится к рассмотрению того, как люди должны относиться друг к другу и к общему благу [1].

Альберт Швейцер в работе «Благоговение перед жизнью» также указывал на этический феномен личности, считая, что нравственно воспитанная личность индивидуальна, не регламентирована и абсолютна. Этика создана для процветания общества. Поэтому нравственная личность не может безропотно подчиняться этике общества, напротив, она пребывает в постоянной полемике с ней. Почти всегда она вынуждена протестовать

против нее, поскольку считает ее значительно ниже по своему уровню [2]. Этическое исследование спорта вращается вокруг этих двух основных и крайне спорных вопросов. Первый касается отношения атлетов друг к другу в спортивной обстановке. Второй – затрагивает поведение атлетов (индивидуальное и коллективное) в их стремлении к спортивным достижениям. Ценностями также могут считаться суждения, имеющие отношение к эстетике, и значимости, признающие определенный артефакт или действия произведения искусства [1].

Как замечает профессор В.М. Видгоф в работе «Целостность эстетического сознания», проблема «эстетического сознания в развитии философско-эстетической мысли относится к разряду вечных. Вместе с тем ее разработанность во многих аспектах настолько очевидна, что для исследователей она всегда нова» [3. С. 3]. В книге известного американского ученого Б.Лоу «Красота спорта» делается попытка обсудить широкий круг философских проблем эстетики современного спорта. По его мнению, изучение красоты спорта «должно основываться на данных целого ряда научных дисциплин: антропологии, философии, психологии, истории и социологии. Поскольку спорт – явление общественное, именно общественные науки могут быть наиболее подходящим источником для междисциплинарного исследования» [4. С. 9, 10]. Б. Лоу выделяет гимнастические виды спорта, отмечая в них красоту эстетической природы, красоту искусства. Так, например, прыжки в воду и гимнастика требуют выполнения упражнений в соответствии с предписанными ограничениями. Каждая фигура в прыжках в воду, как и каждое гимнастическое упражнение, имеет свое название, квалифицируется в соответствии с категориями трудности, и участники соревнований должны выдержать установленные условия. Спортсмен свободен только в отборе заранее известных упражнений и в объединении их в творческую композицию. Следовательно, прыгун в воду или гимнаст используют природу в соответствии с определенными требованиями, выработанными человеком. Так, при прыжках в воду спортсмен нарушает законы гравитации и одновременно демонстрирует мастерство четко рассчитанных движений во вращениях, изгибах, акробатических фигурах [4].

Всестороннее развитие спортсмена, его высокий моральный и культурный уровень, разносторонние волевые качества, гармоническое развитие физических характеристик (силы, быстроты, выносливости, гибкости и ловкости), отличная работоспособность сердечно-сосудистой, дыхательной и других систем организма, умение владеть своим телом и

координировать движения, – главные задачи, которые стоят перед спортсменом, стремящимся к гармонизации своих способностей. Духовные качества спортсмена играют немаловажную роль для развития физических качеств. Не всегда природа дарит человеку эстетический стандарт, пропорциональность, изящество и симметрию тела. Иногда природа лишает человека здоровья, физически ограничивает в движении, лишает возможности вести активный образ жизни. Внутреннее желание преодолеть недуг зависит, прежде всего, от духа, характера, силы воли и стремления к победе. Как видим, подобная интенция спортсмена совпадает с традицией русской культуры. «Терпенье и труд все перетрут» – так гласит русская пословица. Труд есть духовное начало, реализованное в физической работе. Трудовая деятельность способствует видоизменению природы человека, формированию у него физических качеств, изменению его телесности. Красота и грация тела формируются только за счет тяжелого, спортивного, изнурительного труда.

Большинство философов, педагогов и тренеров выражают свою негативную позицию в отношении детского спорта. Так, например, основоположник научной системы физического воспитания в России П.Ф. Лесгафт считал, что спорт как состязание двух сторон всегда содействует развитию в человеке чувства первенства. Детям школьного возраста не следует предлагать чувственных развлечений, а следовательно, и таких, которые связаны с развитием стремления к первенству. Великий русский педагог полагал, что в школьном возрасте спорт и соревнование не нужны [5, 6]. Сегодня дети в основном занимаются спортом только для участия в состязаниях, так как жизнь в обществе – это борьба и надо уметь бороться за свое место в нем. Конечная цель любого соревнования – выявление победителя, главное в жизни – это достижение успеха и радость победы. Эти истины стали прописными для многих детей. Достижение победы очень часто возводится в культ, при этом руководствуются принципом – «победа любой ценой». Победа в соревнованиях составляет основную суть мероприятия, и поэтому вполне естественно стремление спортсменов занять призовое место. Как в таком случае быть с воспитанием детей-спортсменов?

Многие виды спорта стремительно стали «молодеть», что привело к кризисной ситуации. В народе существует даже выражение о том, что «нация стареет, значит, спорт молодеет». Сегодня рекордные результаты в основном принадлежат детям-подросткам. К таким видам спорта относятся художественная и спортивная гимнастика, плавание, фигур-

ное катание. Идет форсированная подготовка юных спортсменов без учета возрастных особенностей их развития. При этом используются специальные технологии, отработанные на взрослых спортсменах, без адаптации их к методике детско-юношеского спорта, что приводит к преждевременному «износу» юных спортсменов. В некоторых видах спорта уже в раннем возрасте используются высокие тренировочные нагрузки и жесткий тоталитарный режим, которые лишают детей и подростков разностороннего и, прежде всего, духовного развития. В этом случае нельзя говорить о гармонии. Усугубляет проблему детско-юношеского спорта система отбора талантливых детей, когда подбирается не спорт для ребенка, а ребенок для спорта. Селекционный отбор для многих детей и родителей становится серьезным психологическим стрессом, который может навсегда оттолкнуть ребенка от занятий спортом. Тем не менее, жесткие методы отбора и тренировок все шире практикуются в подготовке юных спортсменов. Это приводит подчас к нежелательным результатам, так, например, у девочек-спортсменок начинают проявляться присущие мужчинам черты характера: лидерство, воля к победе и агрессивность. Физиологи объясняют изменения в половом поведении девочек нарушениями в процессе дифференциации мозга, которые вызывают у них мускулинизацию. К тому же последствия больших ежедневных многочасовых тренировочных нагрузок опасны для здоровья переутомлением. Насильственное вмешательство в развитие молодого организма, регулярные физические и психические перегрузки, жесткие, изнурительные методы тренировки и их растущая интенсивность ведут к преждевременному спортивному старению, к преждевременному истощению сил организма. Таким образом, многие девушки и юноши, не окончив еще среднюю общеобразовательную школу, остаются за бортом большого спорта, что косвенно противоречит законам этики и не согласуется с принципами эстетического воспитания личности [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Морган У.* Философия спорта. Исторический и концептуальный обзор и оценка будущего // Логос. – 2006. – Вып. 3 (54).
2. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью. – М.: Прогресс, 1992.
3. *Видгоф В.М.* Целостность эстетического сознания: деятельностный подход (Опыт философского анализа). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1992.
4. *Лоу Б.* Красота спорта: междисциплинарное исследование. – М.: Радуга, 1984.
5. *Лесгафт П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988.

6. *Лесгафт П.Ф.* Психология нравственного и физического воспитания: Изб. психол. тр. – М.: Ин-т. практич. психолог.; Воронеж: МОДЭК, 1997.
7. *Дойзер Э.* Здоровье спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1980.

Проблема готовности студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности: воспитательный аспект

А.М. Яций

Южно-Украинский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Одесса

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает большое значение. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Вопрос профессиональной готовности студентов, будущих учителей-воспитателей, на сегодня находится в русле проблем, которые решает педагогическая наука.

Уровень духовно-нравственной культуры, социальная позиция школьников во многом зависят от того, каким будет современный учитель-воспитатель, сможет ли он осуществлять свою педагогическую деятельность в свете требований общества и передового педагогического опыта, теории и практики педагогической науки. Проблема готовности к педагогической деятельности рассматривается в различных аспектах. Так, рядом учёных (Г.Ф. Брайченко, А.Г. Войченко, Л.В. Дементьева, Г.М. Падалка) исследовалась система умений и навыков, используемых учителем в педагогическом процессе; содержание и структура педагогических умений (Г.Р. Астахов, М.П. Тимошенко, А.Ф. Петченко, Г.Б. Черушева); профессиональная готовность к воспитанию (И.Д. Бех, И. Зязюн, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин, В.А. Сухомлинский, Н.Е. Щуркова). Анализ научных работ, посвященных проблеме подготовки студентов к профессиональной деятельности, указывает на некоторые противоречия. С одной стороны, подготовка учителя-воспитателя в соответствии с современными воспитательными задачами не отвечает полностью требованиям повышения уровня квалификации. С другой стороны, современная программа воспитания для общеобразовательных школ ставит перед учителем все новые задачи. Изучение этих проблем показало,

что уровень готовности студентов к воспитанию школьников (особенно старшеклассников) зависит от взаимодействия системных компонентов педагогической деятельности, таких, как потребностно-мотивационный (потребности; цели, ценности, нормы, которые выражают требования к личности учителя; результаты, которые должны быть достигнуты в ходе профессиональной деятельности); процессуально-исполнительский (современные воспитательные технологии, методики, технологическая готовность воспитателя; способы педагогической деятельности).

Эффективность данной системы компонентов зависит от качества педагогического мастерства, системы знаний, умений, качеств личности, обеспечивающих выполнение воспитательных задач. Педагогическое мастерство проявляется в успешном творческом выполнении воспитательных целей и задач.

Существуют различные подходы к структуре профессиональной готовности студентов педагогических вузов. Так, Т.А. Зотеева подчёркивает важность таких компонентов, как теоретическая (наличие знаний), технологическая (педагогическая техника, необходимые умения и навыки), психологическая готовность (интересы, потребности, профессионально-значимые мотивы), подготовленность [1]. Ряд авторов (К.М. Гуревич, А.В. Мудрик, А.М. Маркова, А.Г. Мороз, К.К. Платонов) отмечают, что профессиональная готовность как психологическое состояние – это настроенность студентов на некоторое поведение для исполнения учебных, воспитательных, организационных, диагностических и других трудовых задач. Формирование состояния готовности определяется пониманием профессионально-воспитательных задач, осознанием ответственности, значимости воспитания, поэтому готовность студентов к педагогической (воспитательной) деятельности определяется как условиями и задачами их воспитания и обучения, так и их мотивацией и интересом к своей профессиональной деятельности. Ряд авторов указывают на то, что рассматривать профессиональную деятельность нужно как целостное явление. Подчеркивается, что в основе развития личности лежит развитие мотивационной сферы (А. Асмолов, Е.П. Ильин, Н.В. Кузьмина, В.О. Сластенин, А.И. Уемов). В процессе жизнедеятельности человека мотивационная сфера постоянно изменяется из-за возникновения новых потребностей, поэтому одна из важных задач развития личности в процессе формирования профессиональной готовности к воспитанию есть целеустремленное формирование потребности к воспитательной деятельности, самосовершенствованию. Успех воспитательной деятельности во

многом связан с интересом к ней. В свою очередь, интерес способствует усовершенствованию знаний и умений. Современная психология и педагогика обосновывает интерес как один из важных моментов деятельности – «основным структурным компонентом деятельности выступают потребности, мотивы, задачи, действия, операции» [2].

Важным моментом подготовки выступает технологическая подготовка учителя, его технологическая компетентность [3].

В современных условиях в связи со сменой иерархии ценностей на первое место выступает и аксиологическая подготовка будущего учителя [4]. Проблема профессиональной готовности студентов к воспитательной деятельности во многом зависит от развития духовно-нравственных интересов и мотивации. Чем яснее воспитательная цель, тем яснее она диктует средства для ее достижения. Воспитательная деятельность характеризуется своей направленностью на достижение конкретных нравственных целей. Главное в нравственной направленности студентов – формирование устойчивых интересов к проблемам морали, нравственного самоанализа, комплекса воспитательных способностей, системы знаний и умений, позволяющих формировать у современных школьников активную жизненную позицию.

Анализ готовности к профессиональной деятельности позволяет сделать вывод о том, что готовность к воспитательной деятельности зависит от формирования таких качеств личности студентов, которые бы обеспечивали возможность сознательно, целеустремленно, ответственно, со знанием своего дела проявлять себя в своей профессии: на уровне современных требований использовать воспитательные технологии, профессиональные знания, умения и навыки; владеть современными методами учебно-воспитательной работы в системе социального воспитания школьников; формировать у студентов потребность в самовоспитании, исследовательский подход к своему труду, а в своей педагогической деятельности уметь самореализовывать себя как творческую личность учителя-воспитателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зотеева Т.А.* Формирование готовности студентов пединститутов к эстетическому воспитанию дошкольников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1992.
2. *Хрестоматия* по возрастной психологии. – М.: МГУ, 1981.
3. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
4. *Асташова Н.А.*Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. – М.: Изд-во НПО МОДЭК, 2000.

Исследование особенностей восприятия городской среды*

О.Е. Ванина

Новосибирский государственный технический университет

Визуальная среда может либо радовать глаз, доставлять эстетическое удовольствие, либо вызывать психологический дискомфорт. Сейчас остро стоит вопрос психологии среды потому, что человек большую часть времени вынужден находиться в искусственной обстановке. Облик современного города сильно отличается от привычного урбанистического пейзажа: увеличивается высота и количество зданий, число людей на улицах города, появляются рекламные щиты, новые виды дополнительного освещения, неотъемлемой частью городов становится граффити. Возникают вопросы: к чему приводит увеличение количества людей, как сказывается обилие типовых многоэтажек, граффити, рекламы и других объектов на психике горожан? Городская среда, являясь постоянно воспринимаемым визуальным фактором, оказывает большое влияние на психическое самочувствие горожан, это необходимо тщательно изучить прежде, чем приступать к каким-либо изменениям в облике города. Архитекторам прежде всего необходимо знать особенности восприятия городской среды и потребности жителей города. Косвенное подтверждение этому мы находим в статье В.В. Лазарева. Автор пишет: «Критерием эстетического качества произведения градостроительного искусства и архитектуры является чувственное и эмоциональное восприятие человека, так как только в соотношении с человеком, его потребностями и восприятием имеет смысл то гармоническое единство целого, которое и является предметом архитектурно-пространственной композиции». До сих пор наука не разработала каких-либо нормативных документов по формированию психологически комфортной визуальной среды, нет строго определенных требований по допустимым отклонениям.

Наше практическое исследование – одна из попыток социопсихологических исследований в этом направлении, оно может служить ориентировочным материалом при проектировании городской среды с учетом психологических особенностей её восприятия. Первый этап данного ис-

* На примере г. Новосибирска.

следования – изучение граффити в контексте проблемы толерантности. Следующий этап исследования – комплексное изучение восприятия городской среды человеком, с учетом его личностных характеристик (креативности, толерантности и художественно-эстетической потребности). Данные, полученные в результате нашего исследования, могут быть использованы в процессе обучения студентов специальностей архитектура и дизайн, так как одной из задач градостроительной подготовки студента-архитектора, по мнению Б.Г. Бархина, является расширение и углубление знаний студента о роли архитектуры в организации окружающей среды.

В ходе данной работы были выдвинуты следующие рабочие гипотезы:

- Восприятие человеком окружающего пространства зависит от личностных особенностей.

- Студенты, обучающиеся различным специальностям, по-разному воспринимают городскую среду.

- Существуют характеристики и явления городской среды, оказывающие негативное влияние на психику горожан.

При исследовании использовались следующие методы: психологическое тестирование и контент-анализ ответов на вопросы. В исследовании были использованы 9 методик, из них 3 разработаны нами: семантический дифференциал «Город»; опросник об отношении к граффити; анкета, направленная на изучение восприятия и отношения к городской среде Новосибирска. В исследовании принимали участие школьники 9 – 11 классов; студенты I – IV курсов Новосибирского государственного технического университета и Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии. Общая выборка – 609 человек.

Получены следующие основные результаты исследования:

I. Восприятие человеком окружающего пространства зависит от личностных особенностей: обнаружена связь между личностной толерантностью, креативностью и особенностями эстетического восприятия; установлено, что люди, у которых показатели толерантности выше, склонны оценивать городскую среду более позитивно;

II. Студенты, получающие различные специальности, по-разному воспринимают городскую среду: студенты-радиотехники оценивают город более позитивно по сравнению с другими группами испытуемых; группа студентов архитектурной академии по параметру художественно-эстетической потребности превосходит группы студентов-психоло-

гов и студентов-радиотехников. Различия значимы ($p < 0,05$), по U-критерию Манна – Уитни.

III. Существуют характеристики и явления городской среды, оказывающие негативное влияние на психику горожан, вызывающие психологический дискомфорт: можно констатировать, что загрязненность улиц и домов, а также назойливая реклама оказывают большое влияние при восприятии городской среды, вызывают наиболее негативные эмоции и чувства; установлено, что граффити как явление городской среды, непрерывно находясь в поле зрения людей, вызывает у них негативные эмоции и чувства, что может способствовать проявлению интолерантности; выявлено наличие феномена краудинга (стресса, вызванного субъективным ощущением нехватки пространства) среди жителей Новосибирска, что является дополнительным стрессовым фактором для горожан.

На основании литературных данных и проведенных нами исследований (2002 – 2006 гг.) можно констатировать, что восприятие городской среды зависит от таких факторов, как личностные качества (толерантность и художественно-эстетическая потребность) и профессиональная ориентированность. При этом важно, что не наблюдается различий между группами, мнения новосибирцев по оценке образа города, в котором они предпочли бы жить, едины. Это дает основания предположить, что можно сформировать такую городскую среду, которая была бы оптимальной для гармоничного развития и взаимодействия жителей города.

При обработке данных семантического дифференциала с помощью факторного анализа были обнаружены три фактора, соответствующие классической теории этого направления. Жители Новосибирска высказали такие негативные оценки внешнего облика города: грязный, неухоженный, «молодой»*, неуютный, холодный, тусклый, злой, жесткий. Именно по этим параметрам опрашиваемые указывали на несоответствие облика Новосибирска городу, в котором они хотели бы жить. Такие характеристики города, как «злой» и «жесткий», заставляют задуматься над проблемой толерантности, потому как оценивание городской среды как нетолерантной может спровоцировать интолерантное поведение людей, живущих в этой среде. Важно, что к негативно оцениваемым параметрам нашего города также относят характеристику «молодой»,

* Молодой – в значении только становящийся, не имеющий еще своей исторической славы, традиций, незрелый.

т.е. испытуемые предпочли бы жить в городе, давно основанном, имеющим свою историю, памятники старины и т.д. Следовательно, излишняя модернизация городской среды, непродуманные нововведения в пространство города, уничтожение зданий, построенных по архитектурным образцам прошлого, может вызывать у людей негативные эмоции, что также следует учитывать при проектировании современной городской среды.

Ответы респондентов показали, что люди относятся к своему городу как к живому. Это еще раз подтверждает, насколько велико воздействие окружающей среды на человека и как важно заниматься этой проблемой. Прежде всего, необходимо уделять внимание образованию тех людей, от которых зависит формирование городской среды, в первую очередь. Психофизиологические основы построения архитектурного пространства не входят в учебный план специальности «Архитектура», поэтому необходимо обратить внимание как состоявшихся архитекторов, так и студентов на эти проблемы. В области создания эстетической среды для человека нужно сотрудничество специалистов различных областей, таких как науки о человеке, точные науки, пространственное искусство, архитектура и др. Все специалисты, творящие окружающее пространство нашего города, должны задуматься об экологической культуре, создавая свои проекты, необходима разработка и апробация методов уменьшения негативного влияния стрессовых факторов городской среды на человека; следует в учебные программы ввести соответствующий образовательный курс по психологии городской среды (для студентов вузов).

Психология любви: на пути приобщения к общечеловеческим ценностям

Е.В. Вараксина

Алтайский государственный университет, г. Барнаул

Современное образование ориентировано на развитие прежде всего познавательной сферы личности: ее интеллекта, знаний о мире и, в гораздо меньшей степени, знаний о себе. Однако гармоничное развитие человека немыслимо без развития эмоциональной сферы его личности: чувств, способности к эмпатии, самоотношения (В.К. Вилюнас). Имен-

но нарушения в эмоциональной сфере личности часто становятся причинами девиантного поведения, психосоматических заболеваний, нарушения общения (Б.С. Братусь, В.К. Вилюнас, Л.Я. Гозман, Н.И. Ажгихина). Актуальной задачей педагогической и психолого-педагогической практики является на сегодняшний день интеграция рационального и эмоционального способов познания себя и действительности в рамках программ школьного и вузовского образования.

Представители постклассической психологии, опираясь на методологическую установку «бытия человека в мире», (Ф.Е. Василюк, М.С. Гусельцева, В.Е. Клочко, Д.А. Леонтьев, П.Я. Мясоед, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Д.А. Теплых) обосновывают необходимость опоры в психологическом анализе на категории, интегрирующие в себе эмоциональное и рациональное, внешнее и внутреннее, социальное и индивидуальное (переживание, смысл, рефлексия, ценность). Эти категории снимают дихотомии классической психологии, позволяя ученым ставить и решать новые по своей сути задачи. Итак, существует противоречие между теоретически осознанной и практически значимой необходимостью соединения рационального и эмоционального компонентов познания и отсутствием соответствующих психолого-педагогических технологий. Так, например, в современной школе остаются неразработанными курсы по психологии эмоций, психологии любви и дружбы. Соответствующие программы не предусмотрены и вузовским планом курса «Общая психология» для студентов непсихологических специальностей. Важность ориентации современного образования на общечеловеческие ценности признают как педагоги, так и психологи (М.Н. Берулава, Б.С. Братусь, Б.С. Гершунский, Д. Икеда, В. Садовничий, Н.Д. Никадров, Ю.В. Сенько, В. Франкл, М.С. Яницкий). Любовь является базовой общечеловеческой ценностью, с которой связано формирование человеческого в человеке и способность относиться к другому как к Человеку (Б.С. Братусь, В. Соловьев, В. Франкл, Э. Фромм). Однако психология любви по-прежнему плохо изучена в теоретических построениях академической психологии и в практико-ориентированных концепциях прикладной психологии.

Целью данной работы была разработка на основе результатов психологического исследования для старшеклассников и студентов. Выяснение оценочных суждений старшеклассников и студентов о любви позволило выделить основные проблемные установки, связанные с этим феноменом, и опираться при разработке программы курса на интересы,

ценности, смыслы, связанные с любовью в представлениях современной молодежи. Основными методами исследования были анализ продуктов деятельности (анализ рисунка «Мой образ любви»), модификация методики предельных смыслов Д.А. Леонтьева (ответы на вопрос «Зачем мужчина и женщина любят друг друга?»), психосемантический дифференциал, объектами оценки в котором были картинки пар «мужчина – женщина», дескрипторами – полученные на предварительном этапе исследования ответы на вопрос «зачем...». В исследовании приняли участие 115 школьников школы № 112 и гимназии № 123 г. Барнаула и 156 студентов Алтайского государственного университета факультетов психологии, политологии и математического.

Анализ рисунков «Мой образ любви» позволил сделать вывод, что при переходе от школьных к студенческим представлениям о любви происходит постепенная индивидуализация понимания этого чувства: уменьшается использование символики сердца и красного цвета (социально заданные стереотипы) в рисунках, увеличивается объем рисунка, изображение приближается к центру листа, увеличивается процент раскрашенных частей рисунка (насыщение личным опытом и соединение сознательных и неосознанных представлений о любви), уменьшается число рисунков со словами (студенты меньше нуждаются в них для выражения своего образа любви). Данные результаты обусловили необходимость включения в программу курса «Психология любви» для старшеклассников блока «Влияние средств массовой информации на представления о любви, сексе, семье» с целью осознания и сокращения числа социальных стереотипов в представлениях о любви и близких отношениях.

Контент-анализ ответов на вопрос «Зачем мужчина и женщина любят друг друга?» позволил выделить пять наиболее важных функций любви, с точки зрения современной молодежи: любовь позволяет «обрести близкого человека и не быть одиноким», дает «ощущение счастья», учит «отдавать и получать заботу, понимание, нежность, поддержку, доверие», она является основой «создания семьи и рождения детей», наконец, любовь ощущается респондентами как самоценность – «мы любим, чтобы любить». Данные функции легли в основу разработки блока «Искусство любви: как научиться любить и быть любимым» для старшеклассников и студентов.

Результаты психосемантического дифференциала позволили выделить *основные проблемные установки в понимании любви* школьниками

и студентами. У девушек и молодых людей в школьные годы существует общая модель счастливой любви, что, безусловно, полезно для построения гармоничных отношений, однако эта модель сильно идеализирована. Такая любовь ориентирована на «чувство Мы» в отношениях, предполагает готовность делать партнера счастливым, много отдавать в отношениях, при этом много получая в ответ, позволяет чувствовать себя счастливыми и нужными, а жизнь полной смысла. «Счастливая любовь» не терпит ревности, измены, легкого разрыва отношений, игры в любовь, любви от скуки, власти над партнером или корысти в любви. Эта любовь предполагает в будущем создание семьи и рождение детей. Интересно, что молодые люди уже в школьные годы ощущают недостижимость этого идеала: по их представлениям, мужчина в таких отношениях не только «любит, чтобы быть счастливым», но и «страдает, любя эту женщину». Для девушек эта модель отношений остается значимой и в студенческие годы; сохраняется идеализация любви и близких отношений. У молодых людей, как правило, в период студенчества происходит резкая смена их представлений о любви: разрушается их прежняя модель счастливой любви.

Следующей проблемной установкой является *противопоставление «любви* ради творчества и самосовершенствования» и любви, предполагающей создание семьи, в сознании старшеклассников и девушек-студенток, и незначительность творчества и самосовершенствования в любви для юношей-студентов. Наконец, важной проблемной зоной в представлениях о любви является *связь любви с сексуальными отношениями*. Молодые люди в школьные годы выделяют сексуальные отношения как отдельный важный вид отношений между полами, не связывая их ни с какими смыслами любви. В период студенчества происходит интеграция сексуальных отношений и понимания любви, но через отрицание: критерием настоящей любви для молодых людей становится готовность отказаться от быстрых сексуальных отношений и, в первую очередь, стремление «делать девушку счастливой, уважать и заботиться о ней». Девушки в школьные и студенческие годы соединяют сексуальные отношения и любовь лишь в модели поведение роковой женщины, которая имеет власть над партнером, любит ради выгоды (улучшить материальное положение и социальный статус, играет в любовь, при этом не испытывая никаких любовных страданий).

По результатам исследования были разработаны методические материалы по психологии любви для студентов гуманитарных специально-

стей на немецком языке, сюда были включены четыре раздела: культурно-историческая трансформация представлений о любви; психологические теории любви; психологические исследования феномена «любви»; психологический практикум. Кроме того, результаты исследования легли в основу разработки программы курса «Психология любви для старшеклассников», которая прошла частичную апробацию в рамках классных часов в школе №112 и гимназии №123 г. Барнаула. В данный момент разрабатывается программа тренинга по психологии любви для студентов.

Раздел 2

НАУКА ОБ ИСКУССТВЕ. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ В МУЗЫКАЛЬНОМ И ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Пантомима древнего человека

Е.В. Бакланова

Новосибирский государственный театральный институт

Свое начало пантомима берет в глубокой древности. Еще Чарльз Дарвин в своих работах говорил о том, что эмоциональные движения, возможно, идут с того времени, когда человек был очень близок к природе и поэтому мало чем отличался от животного. Видимо, ученый имел ввиду бытовую жизнь древних людей, когда свои споры и разногласия они разрешали при помощи кулаков, зубов, палок, камней и других вещей под лозунгом «кто сильнее – тот и прав». Такого рода выяснение отношений всегда сопровождалось яркими эмоциями, которые характерны для животных: напряженное тело, оскал, жесткий взгляд, некое звуковое сопровождение, похожее на рычание и т.д. Самый яркий выплеск эмоционального накала у них происходил в ритуальных танцах. Люди, взывая к милости богов, изображали, с помощью пластики тела, сначала предстоящую охоту, исполняя роли охотников или добычи, а позже поклонялись богам, принося самые лакомые кусочки на «алтарь благодарения». Таким образом, общее определение пантомимы – «актер, играющий с помощью одних телодвижений, буквально все воспроизводящий подражанием» [1. С. 390] – полностью соответствует бытовой пантомиме древнего человека.

В общении древнего человека доминировала именно эмоциональная сторона, с естественными психологическими реакциями, такими, как страх, радость, смелость, огорчение, симпатия и т. д. Само общение сопровождалось позами, жестами, яркими эмоциями, выразительной мимикой,

которые всегда выполняют функцию установления контакта между людьми. Древние люди в основном общались на невербальном языке выразительных движений тела – языке, ставшем для нас сейчас одним из видов искусства. Такое общение между людьми как раз и называется бытовой пантомимой, где человек высказывает свою мысль с помощью тела.

Если рассмотреть все компоненты, из которых состоит искусство пантомимы, то можно убедиться, что они на самом деле берут свое начало из бытовых взаимоотношений людей. К примеру, если отдельно рассмотреть понятие *жеста и позы*, то можно убедиться, что это – естественное жизненное проявление и очень ценное выразительное средство, так сказать «линейный язык, передающий сообщения посредством жестов» [2. С. 192]. Жест подчеркивает мысль и помогает воспринять (почувствовать) партнера в его стремлении передать смысл размышлений, убеждений, в разных проявлениях его настроения. Он также выявляет неуверенность и зовет к поддержке, к выяснению чего-либо неясного или спорного. О *театральном жесте* в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [3], написано очень просто – пантомима, а о *позе* – «положение тела».

Рассматривая *мимику* как компонент пантомимы нужно отметить, что это тоже одно из внешних проявлений внутреннего действия, подобно жестам, позам, интонациям. Не использовать в быту мимику лица так же невозможно, как заставить себя ни о чем не думать. Человек может говорить, думать, слушать, смотреть на что-либо, читать и т. д. – и лицо его при этом живет, эмоционально отражая происходящее, даже если он старается быть невозмутимым, спокойным и бесстрастным. В любом физическом состоянии мельчайшие лицевые мышцы работают и непрерывно движутся.

Известный театральный режиссер и педагог С.В. Гиппиус в своей книге «Актерский тренинг. Гимнастика чувств» обращает внимание на интересный момент в теме о мимическом паспорте каждого человека. Он говорит здесь о том, что «манера слушать и говорить накладывает отпечаток на лицо, формирует со временем стойкий рисунок губ и окрашивает все движения челюсти. А сколько бывает дурных привычек, о которых иногда не знает их обладатель! Один постоянно кривит губы при разговоре, у другого – мертвая губа, третий выпячивает нижнюю губу» [2. С. 262] и т.д. Действительно, если обратить внимание даже только на одну мимику лица, то в ней можно увидеть много интересных и индивидуальных мимических картин. Иногда эта индивидуальная мимическая де-

таль очаровательна и украшает внешность человека, а иногда, наоборот, лишает обаяния вполне милое лицо. «*Мимический паспорт* человека – итог всей его биографии», – делает свой вывод С.В. Гиппиус.

При анализе темы, поднятой С.В. Гиппиусом [2], напрашивается вывод о возникновении первых античных масок, сотворение которых шло, как сейчас это уже определенно известно, именно от мимического паспорта конкретного человека. Маски эти, естественно, были выполнены в утрированной форме, подобно художественному шаржу. Ведь, если рассматривать античные маски, то в них можно увидеть и кривизну губ, и удивленно вытаращенные глаза, и вечно нахмуренный лоб, и т.д.

Возвращаясь к вопросу о взаимоотношениях древнего человека, следует заметить, что на сегодняшний день нам довольно легко предположить, как именно происходило общение между людьми. Для этого достаточно вспомнить все наши знания из литературы и представленные в ней фотографии наскальных рисунков того времени. Но думали ли древние люди, что уже тогда своими рисунками на скалах они положили начало зарождению театра?

Любопытен тот факт, что в древности пантомима для человека была способом общения, а сейчас, став самостоятельным видом искусства, актеры ломают голову над тем, как бы точнее передать заданную идею своей пантомимой, чтобы зритель все понял и ему было бы интересно. И ведь не всегда актерам удается заинтересовать публику так, чтобы она сказала «хотим еще», в основном работу пантомимистов оценивают профессионалы, имеющие какое-то отношение к театру. Возможно поэтому этот вид искусства до сих пор не очень распространен в обществе, а ведь, чтобы создавать такой спектакль или номер, актер должен очень много работать, и не только над своей пластикой! Актеру-миму приходится целенаправленно наблюдать за окружающим миром, находить в нем интересные моменты: любопытную, порой смешную мимику или пластику, новые жесты, интонацию, если она в спектакле имеет место быть – и все для того, чтобы в дальнейшем это осуществить через пантомиму.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Энциклопедия* балета. – М., 2005.
2. *Гиппиус С.В.* Актерский тренинг. Гимнастика чувств. – СПб., 2006.
3. *Добровольская Г.Н.* Танец. Пантомима. Балет. – Л., 1975.
4. *Миронова Т.В.* Язык жестов. – М., 2005.
5. *Ожегов С.И. Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М., 2003.
6. *Арсентьева Е.И. и др.* Музы и маски. – СПб., 2005.

Понятие композиции в истории художественного образования

Н.А. Долгих

Томский государственный университет

Одним из важнейших в изобразительном искусстве является понятие композиции, поэтому многие художники-практики и ученые в разное время в своих трудах обращались к толкованию этого термина.

В энциклопедическом словаре Брокгауза и Ефрона композиция определяется как перенесение в картину или рисунок тех линий, форм и образов, которые еще смутно рисуются в воображении художника, и составление из них, при помощи средств и технических приемов, свойственных его отрасли искусства, органически целого, определенно выражающего задуманное им содержание. Вначале композиция приравнивалась к сочинению картины на библейские, мифологические, позже на сказочные и свободные темы.

Композиция как учебный предмет появилась значительно позже, чем такие дисциплины, как рисунок и живопись. Рисунок всегда считался основой изобразительной грамоты. Сочинение же произведений искусства признавалось долгое время делом сугубо индивидуальным, весьма сложным, доступным ограниченному кругу учеников. До эпохи Возрождения мы не имеем каких-либо теоретических трудов, посвященных непосредственно вопросам композиции. Художники Возрождения придавали большое значение «изобретению» композиции, имея в виду оригинальное решение сюжета. Леон Батиста Альберти дал определение композиции: «Под композицией я понимаю то разумное основание живописания, благодаря которому части складываются в живописное произведение». С конца XVI века начал формироваться учебный предмет композиция. В 1882 году на русский язык переведена книга известного французского художника-педагога Виолле-де-Дюка, где он определяет композицию как «сочинение, которое должно быть основано на определенных законах; без них оно обращается в фантазию, в каприз».

Многие выдающиеся художники пытались разрешить дилемму подготовки творца и ремесленника через поступление законов композиции в искусстве. Известный русский художник-педагог П.П.Чистяков неоднократно обращался к вопросам композиции, которую называл терми-

ном, применявшимся в Академии XVIII века, – «сочинение». Понимая искусство только в его полезности людям, П.П.Чистяков, например, утверждал: «Идеи общества задают живопись и все вообще». Именно они диктуют содержание картины, которое, в свою очередь, обусловливает разработку всей композиции, характер ее построения, приемы и манеру исполнения. Ученик и последователь П.П.Чистякова Д.Н.Кардовский при обучении будущих художников обращал внимание на необходимость ориентации одновременно в двух направлениях: «Во-первых, на *школу*, которая дает умения, а во-вторых, на воспитание *художника*, на развитие творческих сил ученика в связи с его творческими склонностями. Рисунок он рассматривал как объективную основу в изобразительном искусстве, законы которого могут быть усвоены всеми. Что касается его взглядов на обучение композиции, то его отношение к этому предмету известно из стенограммы доклада на тему: «Моя система»(1934 год). «Способ выразить «мечту» и есть композиция. Научить композиции, как учили в старину, можно, но что толку из этого? Это – то же самое, что учить рисованию по канону. Когда заходит разговор о композиции, мы исходим из того, насколько выражена в картине художественно-пластическая задача, которую поставил художник» [1].

Поэтому П.Я.Павлинов воспринимал композицию как формальную организацию картины. В отличие от него, Д.Н.Кардовский сравнивал композицию художественного произведения с «мечтой», для него она была сочинением, освобожденным от незыблемых правил.

В 1920-е годы В.А.Фаворский, читая лекции по композиции в художественном институте, определял композицию как: «Стремление к композиционности в искусстве есть стремление цельно воспринимать, видеть и изображать распространенное и разновременное. Если так определить понятие композиции, то станет ясно, что она не есть украшение, а есть основной момент изображения».

Еще более смелые перспективы открывала в этом направлении Школа В.Е. Татлина. Её фундаментальной основой было утверждение, что материалом для искусства являются не холст и краски, а все, что окружает человека, реальная жизнь. Суть педагогических устремлений В.Е. Татлина заключалась не в воспроизведении, а в переосмыслении и образной передаче действительности. Те же мысли находим у В.В. Кандинского.

В.В. Кандинский был убежден, что «у художника должно что-нибудь быть, что ему надо сказать, так как не овладение формой есть

его задача, но приноровление этой формы к содержанию». Произведения, не способные вызвать никакой «душевной вибрации», он считал безнравственными и нехудожественными. В своей педагогической системе нравственного и художественного формирования личности он отстаивает точку зрения о том, что художник «не только уполномочен, но и обязан обходиться с формами так, как это необходимо для его целей. Считал, что искусство должно быть духовно, питать духовные силы человека, а не развлекать и не отвлекать его от жизни. Считая музыку нематериальнейшим видом искусства, В.В. Кандинский утверждал, что живопись тоже может претендовать на воплощение «внутреннего мира», мира переживаний человека, если обратится к «абстрактному» построению, которое позволит ей избавиться от неподвижности и заданности пластической формы. В конце 1900 – начале 1910-х годов В.В. Кандинский перешел от предметного творчества к беспредметному.

Педагогические взгляды В.В. Кандинского аналогичны проблемам, которые поднимал и решал в своей педагогической деятельности К.С. Малевич, сравнивая живописную культуру с формой поведения художника. Он также считал, что художественный реализм достигается не анатомической и перспективной точностью изображений, но чувствованием. В упражнениях с цветом Малевич требовал от учеников словесной формулировки возникающих ассоциаций, связанных с переживаниями, настроениями, освобождающими живописную технику от власти предмета. Педагогические взгляды К.С. Малевича, В.В. Кандинского были связаны с воспитанием у художника своего видения реальной действительности через призму своих переживаний, с выработкой своего стиля, то есть создание искусства, соответствующего ценностно-смысловым установкам личности художника. Назначение искусства К.С. Малевич видел в преобразовании действительности, все открытия и изобретения которого дают новые обоснования, новую архитектуру мира.

Известный художник и теоретик искусства Н.Н. Волков в определении композиции писал, что композиционные формы существуют для выражения смысла. «Предметно-изобразительное содержание, конечно, важнейший компонент картины как изобразительного искусства, но содержание картины непременно включает и эмоциональное содержание, которое непременно должно быть собрано в единый образ, связано единым смыслом [2]. Таким образом, главным в любой композиции является создание художественного образа теми средствами и приемами

композиции, которыми художник владеет на данном этапе развития, используя также навыки и умения, приобретенные при освоении предметов – рисунок, живопись, история искусства. Как творческий разум отличает от простого интеллекта богатая чувствительность, по мнению американского ученого В.Лоуэнфельда, так отсутствием художественного образа отличается обычное размещение пятен на листе от интересного композиционного решения. По мнению Н.Н. Волкова, целью и формообразующим принципом композиционной картины является не построение само по себе, а смысл.

Педагогика художественного образования охватывает целый комплекс вопросов, в частности, соотношение интуиции и научного подхода в преподавании спецдисциплин. Существует определение картины как такой категории целого, которое представляется явлением не сборным, а «соборным» (выражение Вяч. Иванова). Сальвадор Дали утверждал: «Если вам заранее ясна ваша картина, можно её и не писать», имея в виду некое духовное таинство, о котором художник имеет только смутные догадки, приступая к работе, и которые будут проясняться только в процессе творения.

Композиция охватывает фактически весь творческий процесс, представляющий собой чрезвычайно сложное явление. Изучением этого феномена занимаются эстетики, философы, физиологи, социологи, психологи, педагоги. Проблемы развития творческих способностей (методологические аспекты) рассматриваются в исследованиях В.А. Разумного, Н.Н. Ростовцева и др., психология восприятия предмета и рисунка – в трудах Н.Н. Волкова, физиология восприятия рисунка в исследованиях Б.Ломова. Различные аспекты композиционного творчества освещаются в работах Б.Н. Никифорова, В.В. Ванслова, И.А. Даниловой, Е.И. Игнатьева, В.П. Зинченко и др. С точки зрения исследования природы художественного творчества, сущности интуиции и её значения в творческом процессе для нас представляют ценность исследования Б.М. Теплова, Б.В. Беляева, П.В. Симонова, Я.А. Пономарева.

В настоящее время представления о глобальной роли образного мышления в творческом развитии неоспоримы. Принимая его за основу творческого развития личности, художники-педагоги связывают вопросы художественного образования студентов и формирования их личности в пространстве изобразительного искусства с занятиями по композиции. Рассматривая исторический отечественный и зарубежный опыт преподавания изобразительного искусства в аспекте про-

блем творческого развития, художник-педагог И.Б. Ветрова утверждает следующее:

1. Композиция до сих пор рассматривалась в различных аспектах: либо как предмет художественной деятельности; либо как продукт, результат формальной организации художественного произведения, как процесс художественного творчества, складывающийся из отдельных, качественно своеобразных этапов, а также как раздел теории искусства и учебная дисциплина, изучающая принципы и закономерности целостного художественного образа произведения. Классическим стало определение композиции, данное впервые мыслителем и архитектором Итальянского Возрождения Леоном Батиста Альберти: «Композиция – это сочинение, выдумывание, изобретение как акт свободной творческой воли».

2. С точки зрения И.Б. Ветровой, категория «композиция» является пространственно-временной, процессуально-творимой в реалиях единого процесса образного мышления и практической творческой деятельности, в единстве закономерного и случайного.

3. Отсутствие закономерного или случайного ведет к созданию вещи малоценной, информативно и эмоционально ущербной.

4. Соотношение всех элементов композиции глубоко индивидуально и строгой регламентации не подлежит, однако прочное знание возможностей и результатов их использования необходимо. Приобретенное в результате выполнения творческих заданий, упражнений, повторений, оно должно войти чуть ли не в подсознание [3].

В свете проблем модернизации образования акцент педагогических усилий, направленных на воспитание профессионала, в частности художника-педагога, и гуманной личности, принадлежит исследованию проблемы раскрытия творческого потенциала. Композиция как учебная дисциплина представляет собой наиболее благоприятную почву для внедрения нетрадиционных подходов, позволяя отступать от строгих академических правил, обязательных в курсе таких дисциплин, как рисунок и живопись. С другой стороны, обучение композиции позволяет создать условия для развития творческих способностей, побуждая стать реальным и актуальным то, что существует потенциально. Развитие образного мышления – одно из направлений творческого самораскрытия, являясь проявлением творческого мышления, которое, в свою очередь, характеризуется такими свойствами, как инициативность, способность к неординарному решению, уверенность в себе, умение сотрудничать,

высокая работоспособность. Творческое мышление – один из компонентов сознания, занимающих центральное место в процессе обучения рисунку, живописи и композиции. Анализируя существующие в современной психологии классификации мышления, можно отметить, что важное для нас понятие «композиционное мышление» имеет комплексный характер и, в первую очередь, является синтезом как понятийного, так и образного мышления. Композиционное мышление носит творческий характер, так как связано с решением задачи, не имеющей единственно «правильного» варианта решения и даже нескольких вариантов. Композиционное мышление по своей специфике близко к наглядно-образному мышлению, так как конечный продукт имеет форму художественного (изобразительного) образа. Можно рассматривать композиционное мышление как психический процесс, направленный на выражение художественной идеи в специфической образной форме. Другими словами – это процесс, направленный на создание художественного образа [4].

И.Б. Ветрова, рассматривая вопрос педагогического сопровождения процесса композиционного творчества студентов, утверждает: «Каждый человек – уникальное существо, обладающее особым способом воспринимать и конструировать реальность. Любое целевое воздействие должно быть адаптировано к конкретной личности и её системе отношений, способствовать развитию – значит, способствовать изменению. Оно, с одной стороны, осуществляется на основе того, что уже сформировано, а, с другой – ориентировано на то, чего еще нет, что только становится самим собой. И то и другое – ресурсные механизмы развития.

Одним из методов активизации ресурсных механизмов развития является использование семантических связей, осуществляемых с помощью системы семиотических знаков (символов): аллегории, метафоры, метаморфозы, интерпретации, цитаты, контексты и др. Их функции состоят в перенесении мостика между различными областями знаний и художественно-творческим опытом, между контекстами в различных произведениях из исходного в последующий, помогая осмыслению новых явлений. Символ настраивает восприятие, создает ассоциативные цепи, соединяет рациональное и интуитивное. Данное утверждение подводит к методологическому положению о том, что семантический подход в развитии образного мышления может лечь в основу творческого развития в целом и развития образного мышления как его фактора в частности».

Для проекции образной идеи в пластику художественного содержания служит аллегория – иносказание, толкование заложенного в произведении смысла. Обозначение данной эстетической категории происходит от греческого allegoria – «говорить иначе», Meoria. Аллегоричность – одно из важнейших свойств образного мышления. Аллегория как знак в семантике образа, как жанр в композиции для передачи авторской идеи в форме тропа (иносказания, слова в переносном значении – от греческого tropos), за которым исторически закрепился символический, легкочитаемый смысл. Аллегоризм художественного мышления пронизывает искусство всех стилей и направлений.

Творческий язык художника определяет мировосприятие – чувственно-логическое постижение реальности, которое, преобразуясь в художественном произведении, получает духовный эквивалент в художественно-образной и пластически выраженной форме. Переживания, открытия рождают новую реальность, определяя своей силой и глубиной её ценность. А.С. Выготский усмотрел сущность катарсиса в порождении новых качеств материального мира, определив его словами: «Искусство относится к жизни как вино к винограду, – сказал один из мыслителей, – и он был совершенно прав, указывая этим на то, что искусство берет свой материал из жизни, но дает сверх этого материала нечто такое, что в свойствах самого материала еще не содержится» [3]. И.Б. Ветрова подчеркивает, важность этого «сверх», то есть личностного привнесения художником нового в отражении реального мира. Без этого работа художника будет пуста, поверхностна. Она может быть хорошей штудией – не больше. Для углубленного постижения реальности в искусстве обязательное условие – отвлечение от нее.

Мировосприятие определяет стилевую направленность творческого языка художников. Нередко художники сами дают теоретическое обоснование собственных изобразительных принципов. Тотальный характер их теоретизирование приобрело в первой половине XX века (особенно в 30-годы). Сравним творчество К.С. Малевича и П. Мондриана, принадлежавших одной исторической эпохе и одному стилевому направлению, но обнаруживших в своих художественных произведениях два разных типа мировоззрения. Общими у них были взгляды, в которых признавалась познавательная просветительская и декоративная роль искусства всех предшествующих эпох. Однако в вопросе о жизнеспособности этих функций в искусстве будущего они расходятся по причине различного понимания предмета искусства. Для П.Мондриана

объектом художественного осмысления был реально существующий внешний мир, а для К.С. Малевича определяющим содержание пластического образа является внутренний мир самого художника. Художественный образ для К.С. Малевича – это ощущаемое материальное воплощение беспредметного хаоса внутреннего мира человека или микрокосма, который непознаваем. Познание по отношению к новому искусству им исключается. И К.С. Малевич, и П. Мондриан были убеждены в возможностях преобразования мира средствами изобразительного искусства, но программа преобразования мира им представлялась поразному. У П. Мондриана – это создание внешнего и внутреннего комфорта для человека, то есть удобных для него условий существования. Не отвергая декоративные функции искусства, а только старые формы декорирования, он разработал программные установки на переоформление реальных объектов и создание единой пространственной среды с использованием новых форм геометрической абстракции, оказав определяющее влияние на развитие архитектуры и дизайна XX века. К.С. Малевич решительно выступал против связи пластической конструкции с внешним миром, так как считал художника сотворцом Вселенной, а его произведения рассматривал как новых «живых членов всего живого мира». Таким образом, можно сделать вывод о том, насколько важна духовная сторона в воспитании творчески развитой личности.

Современный художник-педагог И.Б. Ветрова подчеркивает, что «в каждом учебном задании по композиции должна прослеживаться цель хоть небольшого, но открытия в развитии темы через углубленное ее переживание и изучение». Всестороннее овладение техническими приемами живописи и графики открывает свободу изъявления воли художника, его замыслов, чувств. Такая эстетическая категория как интерпретация важна с точки зрения восприятия, понимания художественного образа, то есть развития творческого мышления в своеобразном сотворчестве с художественным произведением другого автора. Степень такого сотворчества может простираться от «вживания» в художественный текст, его переживания и изучения до создания самостоятельного произведения. Понятие интерпретации справедливо для всех видов изобразительного искусства. Большинство произведений искусства невозможно понять без культурно-исторических сведений, а путь к их воссозданию открывается только тогда, когда знание проникает в созерцание и растворяется в способности пережить и воспроизвести видимое содержание произведений искусства.

Таким образом, анализ существующих подходов к определению композиции позволил определить понятие *композиции* как перенесение в произведение *образов*, которые еще смутно рисуются в *воображении* художника и составление из них, при помощи *средств и приемов*, с учетом общих *закономерностей*, свойственных данной отрасли искусства, *органического целого*, выражающего задуманное им *содержание*.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кардовский Д.Н., Яковлев В.Н., Корнилов К.И.* Пособие по рисованию. – М.-Л., 1938.
2. *Волков Н.Н.* Композиция в живописи. – М., 1977.
3. *Ветрова И.Б.* Неформальная композиция: от образа к творчеству. – М.: Ижица, 2004.
4. *Колоколова О.Е., Иванова И.В.* Диагностика композиционного мышления школьников на уроках изобразительного искусства. Проблемы композиции на занятиях по изобразительному искусству. – Омск, 1998.
5. *Молева Н.М., Белютин Э.* Педагогическая система русской Академии художеств XVIII века. – М., 1971.

Социология отечественного джаза

С.А. Беличенко

Сибирский институт джаза, г. Новосибирск

Один из видов современного музыкального искусства – джаз, имеющий всего лишь столетнюю историю, но прошедший все этапы своего развития стремительными темпами в полном соответствии с катаклизмами XX века. Джаз – субстанция обделённая высокими исследованиями. Даже в такой консервативной и патриархальной науке, как музыкознание (синонимы – музыковедение, музыкология) джазу, как ни удивительно, до сих пор отведено весьма скромное место. Лишь небольшая горстка учёных, в основном историков музыки, пытаются вывести этот музыкальный феномен в отдельную исследовательскую систему – ДЖАЗОЛОГИЮ, но даже на родине этого искусства джаз как объект научного познания не рассматривается. Среда же непосредственных творцов джаза: теоретиков, композиторов и самого мощного его крыла – музыкантов-импровизаторов, довольно любопытное скопление

своеобразных архетипов самых разных уровней и качеств происхождения. Какие-то научные ракурсы им совершенно не интересны: одним близки мотивации творческого процесса, другие же действуют под влиянием ценностей свободного рынка, третьи... Тем более, что сам джаз изначально был связан с шоу-бизнесом, что до сих пор и определяет его место в представлениях обывателей-потребителей. Мало кто знает и задумывается над тем, что из джазового богатства вышла вся современная популярная музыка, и сейчас по части всемирной культурной экспансии синкопированные ритмы не знают себе равных.

При этом сам методологический подход к изучению джаза, без его классических музыкально-аналитических лекал, только последние четверть столетия стал выходить на уровень контактов с другими гуманитарными науками. Прежде всего, это касается европейских работ о джазе, так как они, создаваясь в рамках иной, чем в Америке, профессиональной музыковедческой традиции, опираются на иные методы и соответственно качественно отличаются от американских изданий. Нет ничего удивительно в том, что европейцы, будучи слабее американцев в части освоения традиций практического джазового музицирования, пошли по линии, которая роднее им генетически. Именно в Европе стали появляться подлинно теоретические работы о джазе. Часть из них посвящена анализу джазовых композиций и исполнительских практик. Это свидетельствует о том, что проблематика европейских работ о джазе носит качественно иной характер и рассматривает джазовое исполнительство как культурно-исторический феномен, требующий не столько эмпирического «наращивания» свидетельств, сколько разработки адекватной и универсальной теоретической модели. Отсюда – многообразие концептуальных подходов, продиктованных стремлением рассмотреть джаз в социальном, культурно-историческом, стилевом, экономическом и прочих аспектах.

Данная работа всего лишь скромная попытка в результате многолетнего опыта изучения и практики отечественного джаза указать кое-какие ориентиры в этом направлении и привлечь внимание коллег-гуманитариев.

Джаз как импровизационная культура живет лишь постольку, поскольку жива тяга и способность к мгновенному исполнительскому мышлению, как индивидуальному, так и коллективному. Это, несомненно, концептуальная музыка, но ее концепция базируется отнюдь не на принципах европейской письменной композиторской культуры. Она сформировалась как

концепция особой исполнительской практики, близкой бесписьменной музыкальной традиции, парадоксально соединившей в себе древние архаические пласты исполнительского, зачастую интуитивного освоения музыкальных инструментов, и нацеленной в современность импровизационно-композиционной практики создания музыки, точная фиксация которой оказалась возможной лишь средствами звукозаписи, обнажив все несовершенство европейской системы нотной записи.

Термин *ДЖАЗ* всегда носил преимущественно иллюстративный характер и представлял собой скорее символ или образ, чем содержательное научное понятие, поскольку, во-первых, ему не было дано строгой дефиниции и, во-вторых, он не был моносемичным, т.е. однозначно понимаемым разными специалистами. В то же время сам термин, на наш взгляд, достаточно удачен для того, чтобы использовать его для обозначения структуры базовых институтов, составляющих предмет настоящего исследования. Джаз – ведь не только сама музыка! Это еще и стиль, образ жизни и специфическое мышление, которое можно научно рассматривать на стыке с философией, культурологией, социологией, эстетикой, психологией (музыкальная психология отдельная отрасль, изучающая аспекты творчества и восприятия) и даже, не исключено, и с физиологией! Само смысловое пространство создаёт не сам джаз по себе, а взаимоотношение джаза и культуры. Это взаимоотношение может быть очень разным. Оно может быть позитивным (для джаза благоприятным), оно может быть и негативным. Эти плюсы и минусы между культурой и джазом в каждой стране, и в СССР в том числе, время от времени менялись и создавали не общую, а прерывистую линию эволюции самого художественного явления. Главным аспектом должно стать рассмотрение джаза не как разновидности профессионального музыкального искусства, а как элемента культуры, как элемента общекультурной коммуникации, как элемента той культурной стратегии, которая обеспечила ему выживание.

Так, скажем, наш советский джаз сам по себе был маргинален. Не в том понятии маргиналия, как неких альтернативных андеграундных подходов к развитию музыкальной практики, а в том смысле, что он всегда оказывался не в основной культурной тенденции, которая, как известно, только в СССР по особому уникальна. Прежде всего, для нас – это *ИНОКУЛЬТУРА*. Другая уникальность состояла в том, что только у нас культура развивалась под эгидой партийного и государственного строительства. В мире не было ни одного общества, где процессы рас-

ширения культурного пространства как в географическом, так и в смысловом плане формулировалась бы в категориях «руководящей роли партии в строительстве культурных отношений нового общества, нового типа человека». При таком отношении к культуре из этого слова, очень ёмкого, многозначного, вмещающего чуть ли не бесконечное множество интерпретаций и значений, вымывается всё, что так или иначе не связано с представлением о культуре-идеологии, культуре-пропаганде. Для джаза это была враждебная культурная среда. Поэтому культурологический концепт может быть в том, что несмотря на вот такую концептуальную негативность культурных позиций, культурного контекста этих позиций, джаз, тем не менее, сумел приспособиться, значит у культуры, даже при таком идеологолизированном варианте её комплектации и развития, остаются возможности некого иного культурного зрения, до поры находящегося на уровне маргиналий, на полях, на обочинах, но, тем не менее, способного иногда концентрироваться и создавать совершенно уникальную среду. Вот, в этом смысле джаз – необыкновенно интересен.

Кроме того, есть ещё один аспект, который позволяет существенным образом преобразовать всю эту ненаучную мемуарно-беллетристическую литературу, все эти бесконечные джазовые монографии, с воспоминаниями и описаниями склок (различного происхождения: творческих и экономических) между джазменами и т. д. Потому что, как это не удивительно, но в рамках этого упорядоченного альтернативного культурного пространства формируется нечто такое, что, в конечном итоге, даёт некий художественный прорыв. Здесь мы сталкиваемся с интереснейшей вещью, связанной с парадоксальностью отношений на полюсах этого культурного пространства. С одной стороны, идеология, выдержанность, директивно созданная корпоративность, глубокие национальные традиции, – а с другой – некие инородные (или почти инородные) маргинальные компоненты, которые находятся в постоянном состоянии вхождения в общекультурный процесс. С одной стороны, ведущие культурные тенденции постоянно стремятся от этого дистанцироваться и отмежеваться, с другой – совершенно очевидно, что без подпитки вот этими маргинальными компонентами (в хорошем смысле этого слова) извне, вся художественная культура очень быстро начинает слепнуть, терять перспективу. Из этих парадоксов и возникла социологическая функция современного отечественного джазового искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Andre Hodir.* Hommes et problems du jazz, suivi de la religion du jazz. – Paris, 1954.
2. *Alphonse M. Dauer.* Der Jazz, seine Ursprunge und seine Entwicklung. – Kessel, 1958.
3. *Eckhert Jost.* Sozialgeschichte des Jazz in den USA. – Frankfurt am Main, 1988.
4. *Joachim Ernst Berendt.* Das Jazzbuch. – Frankfurt am Main, 1959.
5. *Andre Asriel.* Jazz: Analysen und Aspekte. – Berlin, 1966.
6. *Billy Behward, John Williams.* Jazz Improvisation in Theory and Practice. – Dubuque, 1984.
7. *Claus Bohlander.* Die Anatomie des Swing. – Frankfurt am Main, 1986.
8. *Fox C.* Jazz in Perspective. London, 1969.

Глубинный анализ текста в искусствознании

Н.С. Бажанов

Новосибирская государственная консерватория

Универсальный характер категории «текст» неоднократно отмечался во многих статьях и исследованиях. В искусствоведении, как правило, существует три больших класса текстов: текст самого произведения искусства, текст о тексте произведения искусства, текст об авторе произведения искусства. Все без исключения отрасли искусствоведения пользуются, наряду со специальными, вербальными текстами исследовательского, аналитического или описательного характера.

Традиционно, гуманитарные дисциплины прирастали знанием за счет проведения новых исследований, организации архивной поисковой работы, археологических раскопок, т. е. за счет прироста исходной базы документов. Такой тип исследований можно обозначить как поиск нового знания в неизвестном документе. По мере развития документальной базы, её прирост новыми документами замедляется по естественным причинам. Вместе с тем изначально существовали направления научного знания, которые пытались применять к известным документам и текстам новые способы их научного описания и анализа. Такой тип исследования можно обозначить как поиск нового знания в известном документе. Характерно, что использование компьютерных технологий не привело к широкому применению новых методик анализа до тех пор, пока не были накоплены *большие массивы электронных документов* в данной области гуманитарного исследования. Одновременно с появле-

нием больших массивов предметно ориентированной информации в виде электронных документов возникло новое современное направления анализа текста – глубинный анализ текста (далее ГАТ) или text mining. Предпосылками к появлению аналитического направления под названием ГАТ явились ранние работы по так называемому статистическому анализу текстов (в музыкознании это работы конца XX века: Р.Х. Зарипов (1984), И.В. Бахмутова, В.Д. Гусев (1989), Н.С. Бажанов, Г.Л. Русин (1988). В этих работах апробирование метода значительно превалировало над значимостью полученных результатов. Технологии ГАТ складывались постепенно и существовали ранее в начальных формах. К таким формам можно отнести дополнения к последовательному развертыванию смысла текста. А именно: сноски, отсылки на предыдущие страницы, предметные указатели в конце книги. В этом случае рядоположные смыслы обогащались надсегментными взаимодействиями частей текста.

Возможно, что наиболее продуктивным методологическим последствием ГАТ является сама идея о сокрытых смыслах содержащихся в известном и многократно прочитанном тексте. Иначе говоря, в парадигме глубинного анализа текста каждый сколько-нибудь развёрнутый и связанный текст представляется бесконечным в своих смыслах.

Вполне естественно возникает вопрос, какие смыслы текста не замечает его читатель, что возникает необходимость в дополнительном глубинном анализе? Назовём это проблемами извлечения смысла текста. Среди таких проблем оказываются многие трудности восприятия и понимания текстового содержания. Итак, можно заметить, что читатель не в состоянии *удержать в памяти весь текст целиком*, *одномоментно*, а значит, читает его по частям, неизбежно тут же что-то забывая. Логические операции со смыслами текста затрудняют *разнесённость*, *отдалённость* текстовых структур. Другой трудностью является проблема обобщения – *удержание* в памяти и *сопоставление* полного списка атрибутов объекта. *Внетекстовая логика* организации смысла и формы текста представляет сложность особого порядка. Следовательно, объективно существуют неизбежные трудности познания смысла текста, что и способствует возникновению и развитию различных технологий его анализа, в том числе и ГАТ.

К технологии ГАТ относятся и text mining, и контент-анализ, хотя по-видимому эти аналитические методики не тождественны друг другу. Как это зачастую происходит, возникли близкие в основе, но различные

в частностях определения данного направления – «*технология Text Mining* подобна открытию книги перед читателем с подчеркнутой необходимой информацией». В сущности, в ГАТ также входят методики семантического, ассоциативного анализа, частотное распределение элементов текста, гибкие настройки пользователя, иные изощрённые взаимодействия возможностей человека и машины.

Контент-анализ – это качественно-количественный метод изучения документов, который характеризуется объективностью выводов и строгостью процедуры и состоит из квантификационной обработки текста с дальнейшей интерпретацией результатов или, иначе говоря, из нахождения в тексте определенных содержательных понятий (единиц анализа), выявления частоты их встречаемости и соотношения с содержанием всего документа. Контент-анализ в рамках исследования электронных информационных массивов – относительно новое направление, которое предусматривает анализ множества текстовых документов.

Большинство методик анализа текста основаны на подсчёте частоты употребления информативных (смысловых) слов в тексте.

Принято распределение методологий ГАТ на две области: качественную и количественную. Основа количественного метода – частота появления в документах определенных характеристик содержания. Качественный вариант анализа основан на самом факте присутствия или отсутствия в тексте одной или нескольких характеристик содержания.

Важная задача технологии ГАТ связана с извлечением из текста его характерных элементов или свойств, которые могут использоваться как метаданные документа, его ключевые слова, аннотации, рефераты. Другая задача состоит в отнесении документа к некоторым категориям из заданной схемы их систематизации. ГАТ также обеспечивает новый уровень семантического поиска документов по ключевым словам.

Традиционно ГАТ используют для классификации (classification), кластеризации (clustering), построения семантических сетей, извлечения фактов, понятий (feature extraction), суммаризации (summarization), ответа на запросы (question answering), тематического индексирования (thematic indexing), поиска по ключевым словам (keyword searching).

Следует обратить внимание что главный интерес ГАТ всегда заключается не в самих характеристиках содержания, а во внеязыковой реальности, которая за ними стоит. Смыслы, отношения между ними, автор, оценки, внетекстовые связи образуют основные элементы и взаимодействия для смысловой интерпретации текста.

Среди многих компьютерных программ глубинного анализа текстов популярность завоевала программа Text Analyst (TextAnalyst 2.0). Программа «Текстовой аналитик» предоставляет ряд статистических описаний анализируемого текстового массива (одного или нескольких текстов).

Так, например, при анализе искусствоведческих текстов, возникает задача выделить проблему обучения композитора, музыканта, художника, артиста. Необходимо обнаружить в одном или нескольких текстах все фрагменты, в которых идёт речь об образовании, взаимодействии учитель – ученик, о педагогическом методе и т. д.

Тогда в «Словаре синонимов русского языка», составитель Александрова З.Е., находим следующие слова: «учитель, ученик, учиться, обучаться, учащийся, учебник, учение, выучить, подготовить, преподавание, натаскать, вышколить, заниматься, разучивать, занятия, изучать, обучать, указания, усваивать, передавать знания, наставлять, научение, образование, мастер, подмастерье». Эти слова образуют сеть или категорию «Образование» для концептуального анализа текста (элемент ГАТ). В программе TextAnalyst эти слова вводятся в словарь в раздел «слова-предпочтения» и после обработки текста мы получаем заданный смысловой срез «образование». Просматривая найденные фрагменты текста, уточняем состав концептуальной сети «Образование». В словарь вводим новые слова из смыслового кластера «обучение», например, «урок, метод, советы, ошибки» и т.д. Таким образом, поиск становится всё более точным и полным. Опыт поиска на основе концептуальной сетки категорий показывает примерно в два раза большую эффективность, чем имманентные методы анализа текста[1].

Набор слов-предпочтений может работать в виде мощного и продуктивного инструментов анализа текста. Этот подход позволяет на ином уровне вернуться к фундаментальной проблеме структуры текста и его смысловых единиц, но уже применительно к заданной предметной области. Именно методология ГАТ возвращает нам важный вопрос: «Из каких устойчивых, повторяющихся частей состоят тексты вашей предметной области»?

---

[1] Так, в тексте длинной 3238 предложений (примерно 140 стр.) посредством имманентного анализа найдены фрагменты «образование» объемом 939 слов или 6742 знака, а при поиске по концептуальной сети – обнаружены фрагменты длиной 1752 слова или 12654 знака.

В истории музыкального исполнительского искусства представляется целесообразным представить следующую структуру текстов.

Композитор: Персоналии: родители и родные, близкий круг, учителя, ученики. События жизни, встречи, общение. Места жительства и путешествия. Личные качества. Кредо, идеалы. Трактаты. Философия. Эстетика.

Произведение: Произведения. Содержание. Форма. Выразительные средства. Жанры.

В соответствии с такой структурой могут быть созданы категории для концептуального поиска в ряде текстов о музыке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бажанов Н.С., Русин Г.Л.* Пакеты статистического анализа и задачи прикладного музыковедения // Методология освоения интеллектуальных систем и вычислительной техники: Тез. докл. и сообщ. II Всесоюзной конференции по проблемам интеллектуальных систем 9 – 11 декабря 1987 г. – Новосибирск, 1988.
2. *Бахмутова И.В., Гусев В.Д. и др.* Представление музыкальных текстов в терминах повторов и возможности его использования // ЭВМ и проблемы музыкального образования. – Новосибирск, 1989.
3. *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. – М.
4. *Зарипов Р.Х.* Построение частотных словарей музыкальных интонаций для анализа и моделирования мелодий // Проблемы кибернетики. – 1984. – Вып. 41. – С. 207 – 252.
5. *Ланде Д.* http://poiskbook.kiev.ua
6. *Руднев В.П.* Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997.

Музыкальный текст и его интерпретация

Л.В. Булгакова

Томский государственный университет

Рассматривая проблемы музыкального текста и его интерпретации, приходится постоянно обращаться к теории таких наук, как филология, семиотика, лингвистика и т.д., потому что искусствоведение тоже имеет дело с текстами (в частности, произведениями музыкального искусства).

Прежде чем говорить о музыкальном тексте, следует дать определение, что такое «*текст*». Термин этот происходит от латинского слова

textus – ткань, соединение, которое может иметь в более узком смысле несколько значений:

1) последовательность предложений, слов (в семиотике знаков), построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение;

2) словесное произведение; в художественной литературе – законченное произведение либо его фрагмент, составленный из знаков естественного языка (слов) и сложных эстетических знаков (слагаемых поэтического языка, сюжета, композиции и т. д.);

3) авторское сочинение без комментариев и приложений к нему;

4) в издании часть текста, выраженная в словесной форме, в отличие от рисунков, чертежей, формул и т. п.

В более широком смысле под текстом в лингвистике, например, понимается любая последовательность слов (а в семиотике – любая последовательность знаков), построенная по правилам данной системы языка, отвечающего заданному смыслу («смысл – текст»). «Если понимать текст широко – как знаковый комплекс, то искусствоведение (музыковедение, теория и история изобразительных искусств) имеет дело с текстами в виде произведений искусств» [1].

Текст как высказывание определяют следующие два момента: это его замысел и осуществление этого замысла. Текст (письменный и устный) – является первичной реальностью, действительностью мысли и переживаний и исходной точкой всего гуманитарного мышления.

Всякий текст обеспечен особенностями языка, а именно, если говорить о литературных текстах, – способностью слов называть, обозначать и описывать явления действительности. Текст в таком случае представляет собой фиксированное законченное сообщение.

Всякий текст имеет автора, создающего текст, и субъекта, воспроизводящего авторский текст, но *воспроизведение текста субъектом* (возвращение к нему, повторное чтение, новое исполнение, цитирование) есть новое неповторимое событие в жизни текста, новое звено в исторической цепи речевого или музыкального, или художественного общения. Но одновременно каждый текст является чем-то индивидуальным, единственным и неповторимым, и в этом весь его смысл. Это то, что имеет отношение к истине, правде, добру, красоте, истории. В данном случае возникают два варианта текста: текст (авторский) и его интерпретация (текст воспроизведённый).

При более глубоком рассмотрении текста становится очевидным, что текст есть системный знаковый комплекс, а всякая система знаков при наличии общей логики знаковых систем всегда может быть расшифрована и переведена на другие знаковые системы; но текст, в отличие от языка как системы средств никогда не может быть переведён до конца, ибо нет потенциального единого текста текстов. Каждый текст предполагает общепонятную, то есть условную в пределах данного коллектива, систему знаков, своеобразный язык (язык искусства, поскольку в данном случае речь пойдёт о языке музыки).

Текст (в данном случае музыкальный) является также первичной данностью, непосредственной действительностью мысли и переживаний композитора и исполнителя как связный знаковый комплекс), поэтому можно сказать, что под музыкальным текстом мы будем подразумевать «звуковую последовательность, которая интерпретируется субъектом как относящаяся к музыке, и представляет собой структуру, построенную по нормам какой-либо исторической разновидности музыкального языка, и несет тот или иной интуитивно постигаемый смысл. Понимание музыкального текста как объекта, начинающегося с записи и теряющегося в беспредельности его истолкований, представляется естественно вытекающим из самой практики письменной традиции... [2. С. 35].

Как уже было сказано, всякий текст предполагает систему знаков, из чего следует, что музыкальный текст также представляет собой графическую систему знаков в виде нот, фиксирующих высоту звука и его продолжительность, а также систему знаков ритмо-интонационного комплекса, передающих замысел музыкального произведения.

Искусствоведение и конкретно музыкальное искусство имеет дело с произведениями искусства, в связи с чем хотелось определить, в чём состоит отличие текста от произведения. По словам М.Г. Арановского «... произведение – это то, что уже произведено, а текст – то, что еще производится (причем как в креативном, так и в исполнительском плане)» [2. С. 28 – 29].

Прежде чем перейти к интерпретации, хотелось бы определиться, что такое *художественный текст*. Всякий истинно творческий текст всегда есть в какой-то мере свободное и не предопределённое откровение личности. Произведение – это всегда результат. Текст – всегда процесс. Произведение – следствие редуцирующего и обобщающего синтеза. Текст как *развертывающаяся во времени сеть элементов, находя-*

щихся в определенных отношениях друг с другом и со всеми вместе, предполагает аналитический подход [2. С. 28]; «...художественное произведение есть некоторое органичное целое, система, элементы которой находятся в теснейшей зависимости друг от друга. В этой системе нет ничего более или менее важного, более или менее выразительного; каждая – и самая ничтожная ее часть говорит о целом, говорит за целое...» [3. С. 7].

В таком случае, что будет являться музыкальным произведением?

«Музыкальное произведение есть некий замкнутый комплекс звучаний, который в целом, от первого прозвучавшего тона до последнего, являет некую систему отношений» [4. С. 23]. Но автор музыкального текста и исполнитель его также находятся в сложных взаимодействиях, создавая и воссоздавая произведение. Тогда, прежде чем перейти к интерпретации музыкального произведения, следует рассмотреть этот вопрос с точки зрения лингвистики.

Необходимо определиться, будет ли интерпретация относиться к художественному тексту и является ли процесс интерпретации творческим процессом? Безусловно – да. В таком случае и сам процесс будет являться художественным. Одна из этих сложностей – поиск точного критерия для интерпретации того или иного элемента текста в определенном ключе. Возникает впечатление бесконечной возможности бесконечного толкования любого текста, в том числе и музыкального. И в то же время среди такого необъятного многообразия обращают на себя внимание две отчетливые тенденции. Это, во-первых, стремление расшифровать текст, найдя в нем нечто вроде скрытого смысла; и во-вторых – обратная предыдущей оценка текста как иллюстрации. При кажущейся противоположности этих способов изучения текста в них есть нечто общее – наличие бинарности.

Как возникает множественность интерпретаций и какова её роль относительно изучения текста как феномена? Так или иначе, многомерность интерпретаций и трактовок обусловлена способностью человека ощущать разнообразие и поливалентность явлений жизни – с одной стороны, и стремлением применять ту же модель к тексту – с другой. Но насколько вообще интерпретация способствует пониманию текста? Для этого, как минимум, надо предположить, что литературное произведение до каких-либо трактовок само по себе информативно и осмысленно. Это действительно так, поскольку литературный текст, как всякое другое произведение искусства, направлен, прежде всего, на вос-

приятие. Не сообщая читателю буквальных сведений, художественный текст вызывает у человека сложный комплекс переживаний, а, стало быть, – отвечает определенной внутренней потребности. То есть восприятие текста в совокупности прочтения и реакции представляет собой психологический эстетический процесс, из чего следует, что текст есть не просто набор знаков или их последовательность, а мощный комплексный стимул.

Какой же смысл раскрывает или поясняет интерпретация и в чём её суть? Являясь сама по себе, с одной стороны, сообщением, интерпретация не может быть сообщением, тождественным тексту, это уже другой текст, с другой информацией. Поскольку интерпретатор, как и читатель, опирается на текст, который уже явлен и представляет собой именно то, что автор уже сказал. Как читатель, так и интерпретатор, не могут миновать восприятия, которое является первичным, это акт сущностной реализации текста. Как было сказано выше, художественный текст есть стимул для определенного психологического процесса. Из этого следует, что именно смысл произведения нельзя передать иными средствами и в иной конфигурации элементов. Текст есть материальный объект материального мира, стало быть он обладает свойствами, которые можно описывать. Из этого следует, что вполне корректен интерпретатор, который берется описывать свойства текста или свойства восприятия, не пытаясь пересказать или переиначить авторскую мысль. Свойства текста и свойства восприятия следует разграничивать, несмотря на их важную взаимосвязь. Под свойствами текста следует подразумевать всю совокупность языковых параметров, включая грамматику, лексику, синтаксис, деление на главы, абзацы, части, выделяемые автором. Свойствами восприятия можно называть варианты, моменты, типы, динамику психологической реакции, включая эмоциональную и интеллектуальную сторону, ассоциативные связи. Да, интерпретация в определенной мере присутствует в индивидуальном прочтении любого текста (литературного, живописного, музыкального) не только по причине личностных свойств читателя, но также из-за непременной рефлексии после непосредственного восприятия.

Можно сделать вывод, что интерпретация является самостоятельным процессом, отражающим особый вид реагирования, который не объясняет смысл текста, но выявляет некоторые черты восприятия соответственно свойствам, заложенным при написании этого текста. Таким образом, интерпретация не должна преследовать цель

– сделать авторскую мысль более понятной, поскольку авторская мысль уже явлена в тексте и только этому тексту может быть аутентична. Интерпретация способна объяснять психологические особенности восприятия текста и то, насколько эти особенности обусловлены сущностью текста.

Рассуждая о проблемах музыкальной интерпретации, следует исходить из того, что музыкальное произведение существует в качестве художественного феномена лишь в реальном звучании. Вопрос в том, что собственно такое музыкальное произведение – запись на бумаге или реальное, живое звучание? В качестве «звучащей субстанции» музыкальное произведение является результатом совместного творчества композитора и исполнителя. А если музыкальное произведение – результат сотворчества разных личностей, возникает проблема соответствия исполнения авторскому замыслу. Специфические особенности собственно исполнительской интерпретации заключаются, в первую очередь, в том, что для современного исполнителя, озабоченного как можно более точной и верной передачей нотного текста и замысла сочинения, интерпретационный диалог с композитором, как правило, – диалог-согласие. Результатом этого диалога является исполнение музыкального произведения в концертном варианте, который замыкает круг пределами данного произведения и реализуется через различные варианты средств выразительности. Звуковое представление музыки поэтому состоит ***в точном воспроизведении оригинальной тембро-ритмо-гармонической структуры и в выражении личностного исполнительского понимания,*** *исполнительской интерпретации – диалогически-творческого процесса актуализации одного из возможных бесконечных смыслов музыкального произведения, воплощаемого через индивидуальное использование таких выразительных средств, как темп, агогика, громкостная динамика, артикуляция и туше.*

Становление исполнительской интерпретации условно проходит несколько стадий – это:

1. *Нотная* – предназначена для внутреннего предпонимания музыки посредством визуального восприятия. Музыкальная графика, оставаясь преимущественно вспомогательным знаковым образованием, тем не менее не является абсолютно нехудожественной семиотической системой: восприятие исполнителя обнаруживает в ней относительную художественную ценность, поскольку преобразует знаки графические в предслышиваемые звукоинтонационные.

2. *Мнемонически-исполнительская* трактуется как отраженная и интерпретируемая семиотическая система синтетического типа, так как объект интерпретации здесь – единство музыкального знака и его значения (в том числе и уже индивидуально найденного), субъект – личностное понимание, ищущее новые оттенки этого значения (в частности, путем его перевода в сферу естественного языка или языка иного вида искусства). На стадии мнемонического текста музыкальное произведение вступает во взаимодействие с порождающим его интерпретацию контекстом – социокультурным, общехудожественным и индивидуально-личностным (пока только в сознании исполнителя), и поэтому тут исполнительское предслышание произведения перерастает в его интерпретационную концепцию.

3. *Художественно-звуковая*, которая включает в себя структурированный композитором инвариантный «центр», включающий в себя неизменяемые параметры высоты звуков, их относительной ритмической и абсолютной метрической организации, и, с другой стороны, – неструктурированный вариантный *комплекс выразительных средств* (КВС). Исполнитель, сохраняя заданную композитором в нотном тексте структуру, одновременно творчески «достраивает» ее до полноценной системы в виде художественно-звукового текста. В бесконечном разнообразии способов решения этой задачи следует выделить два различных взаимопересекающихся пути: традиционно-детерминированный (основанный на своеобразной внутритекстовой зависимости КВС и «центра») и свободно-личностный, возможный благодаря воплощению многозначности структурированных элементов текста на уровне его КВС.

Музыкальное произведение идентично самому себе в пределах «центра» своего художественно-звукового текста, и не идентично – в отношении его КВС, что и позволяет ему быть динамически развивающейся в музыкальной истории художественной системой.

Таким образом, постоянно изменяя свой звуковой облик, музыкальное произведение обладает всеми качествами прочной, но гибкой динамически развивающейся системы. В ее становлении можно условно выделить время образования какого-либо конкретного варианта системы, протекающее от нотного текста через мнемонический этап к художественно-звуковому. В индивидуальном исполнительском становлении музыкального произведения, рассматриваемом со стороны сохранительной функции исполнительства, одновременно присутствует и его восстановление, и в этом смысле оно обращено «назад», к уже высказан-

ным идеям композитора, *в прошлое*. Но если взглянуть на это время с точки зрения другой, индивидуально-толковательной функции исполнительства, то оно претворяется в момент *более продолжительного времени – времени жизни* музыкального произведения, всегда направленного в будущее и потенциально бесконечного. Именно в потоке большей продолжительности времени наиболее выпукло видна диалогическая природа исполнительской интерпретации и ее творчески-преобразующая роль в отношении музыкального произведения.

В отличие от живописи, скульптуры, литературы или поэзии – искусств, чьи произведения изменчивы лишь в восприятии, музыка имеет самостоятельную область творчества исполнителя-интерпретатора и соответствующие ей вариантные уровни в художественной системе произведения, и потому музыка является искусством, изменчивым по условиям самого своего существования. Это и сообщает ей замечательную возможность представлять свой предмет в бесчисленном многообразии выразительных оттенков, когда каждое произведение способно буквально «впитывать» свет раскрывающих его художественный смысл сменяющихся исторических эпох и индивидуального творческого сознания и мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.* Проблемы текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976. – № 10. – С. 122 – 151.
2. *Арановский М.Г.* Музыкальный текст. Структура и свойства. – М.: Композитор, 1998. – 343 с.
3. *Горнфельд А.* О толковании художественного произведения // Вопросы теории и психологии творчества. Т. VII. – Харьков, 1916. – С. 7.
4. *Асафьев Б.* (*Игорь Глебов*). Ценность музыки // De musica. – Пг., 1923.
5. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
6. *Лотман Ю.М.* Текст в тексте // Труды по знаковым системам. Ученые записки ТГУ. – Тарту, 1981.
7. *Тропинина Н.Н.* Семиотический аспект стилистической структуры поэтического текста // Семиотика. Коммуникация. Стиль: Сб. обзоров. – М., 1983.

«Introitus» Софии Губайдулиной (К вопросу о нетрадиционной трактовке концертного жанра)

К.А. Козлова

Томский государственный университет

София Губайдулина – композитор-философ, мысль которого витает между небом и землей, в безмерном духовном пространстве. Внутренняя жизнь Природы и Вселенной, скрытая от поверхности взгляда, но открытая разуму, просыпается в музыке Губайдулиной, превращаясь в звуковой документ.

Творчество Софии Губайдулиной уникально – это громадный пласт синтеза восточной и европейской культур как в области философского миросозерцания, соотношения логики и интуиции, так и в плане поиска тембровых и звуковысотных сочетаний, равно как и нетрадиционных принципов развития музыкального материала. Уже в самых ранних произведениях Губайдулиной поражает удивительная цельность ее творческого лица, свидетельствующая о своеобразном внутреннем мире и непреклонной художнической воле. Ее называют одним из самых гениальных композиторов XX столетия. «Музыка Губайдулиной открывает нам такие вещи, о которых мы в нашем цивилизованном мире давно забыли, но которые видим и ощущаем подсознательно», – пишет музыковед Доротея Редепеннинг [1]. «С потрясающей внутренней силой ее музыка взрывается, излучая саму жизнь, любовь и сомнения. Это и многое другое дарит нам гениальность Губайдулиной. Как всегда, когда незнакомое, неслыханное, невиданное встречает нас и ведет к новым мыслям, чувствам, эмоциям. Как Хлебников и Цветаева, как Малевич и Татлин, как Скрябин и Тарковский», – считает итальянский композитор Луиджи Ноно [1].

«Характерные черты почерка Софии Губайдулиной – высокая духовная концентрация, стремление к архитектоническому совершенству формы, чуткость к тембровости, к звуку как таковому» [1]. По ее собственным словам, музыка XX века часто обращается к нематериальным процессам, доходя порой до порога молчания.

Живой слушательский интерес к творчеству Софии Губайдулиной обусловлен попыткой выявить важнейшие приметы нового в искусстве

композиторского творчества. Ведь искусство этого замечательного мастера – это искусство больших и глубоких мыслей. Оно решает коренные вопросы человеческого бытия и вместе с тем открыто сообщается с современным миром. Поднимая сложнейшие проблемы философского, нравственного и этического порядка, оно втягивает слушателя в орбиту этих проблем, заставляя его размышлять, сопереживать, искать соответствующий выход.

Пытаясь выявить важнейшие приметы нового в искусстве композитора Софии Губайдулиной, мы обращаемся к жанру инструментального концерта. Выбор этот не случаен. Во-первых, потому, что данный жанр – один из любимых в творчестве Губайдулиной, а во-вторых, любопытна сама судьба концерта – жанра с богатыми традициями, имеющего трехвековую, полную неожиданных поворотов историю. Являясь разновидностью «чистой» музыки, утверждающей культ прекрасного, гармоничного, изящного, инструментальный концерт на протяжении XX столетия переосмыслился сразу в нескольких направлениях. В первой половине XX века в европейской музыке он развивался в двух направлениях: один тип развития – «бриозный», блещущий виртуозностью и радостным подъемом (путь от мажорных классических концертов), и второй тип – драматический концерт, идущий от Скрипичного концерта Берга, концерта-реквиема, вместившего в себя концепционность и пафос трагических симфоний. В музыке второй половины XX века инструментальный концерт становится одним из самых мобильных по содержанию жанром, в котором были апробированы лучшие и новейшие музыкальные средства. По словам музыковеда Г. Демешко, инструментальный концерт попадает под влияние устойчивой тенденции искусства к расширению собственного художественно-семантического поля и интенсивно завоевывает новое концепционное пространство, отражая тем самым новую динамику социально-эстетического «бытия» [2].

Инструментальный концерт Софии Губайдулиной предстает в ином, сугубо индивидуальном ракурсе. В первую очередь, он является носителем авторской идеи, *он – исповедь души.* Будучи композитором, религиозно мыслящим, Губайдулина не просто обогащает сам жанр новыми языковыми средствами, но через саму идею концерта вырабатывает новый стиль общения через музыку, реализуя возможности поиска диалога со слушателем. Главная тема ее сочинений – религия, которую она противопоставляет изнурительной суетности жизни. Re-ligio, по словам

Губайдулиной, в буквальном смысле – восстановление связи, восстановление «легато жизни». «Западный человек разучился искренне верить», – считает она и опасается, что в самое ближайшее время мы утратим веру и религию как таковую. «В этой ситуации искусство играет ведущую роль, – говорит композитор, – оно может многое изменить, а возможно даже и немного помочь людям найти новый путь...» [3].

Реализация Божественной сакральной идеи посредством светского жанра и составляет уникальность инструментального концерта Губайдулиной. В контексте данного разговора речь идет об инструментальных концертах написанных в 1970-е годы XX века и составляющих «Инструментальную литургию» композитора: скрипичном «Offertorium», виолончельном «Detto-II», фортепианном «Introitus». Целью данной работы является рассмотрение фортепианного «Introitus», так как сочинение это наиболее ярко раскрывает характерные черты нетрадиционной трактовки концертного жанра.

«Introitus»[1] – одночастный концерт для фортепиано и камерного оркестра. Название «Introitus», как всегда у Губайдулиной, сжато формулирует основной замысел произведения, определяет его главные особенности – молитвенный склад тем и их недейственное развертывание в процессе развития музыкального материала, поскольку Introitus в католической службе составляет вступительную часть мессы. Отсюда – недейственный, размышляюще-сосредоточенный характер музыки данного Концерта.

«Произведение это, – пишет В. Холопова, – непатетическое, оно созерцательное, лирическое» [4. С. 190]. В музыке «Introitus» слышится нечто архаическое. Используя интервал большой терции в партии фортепиано, а затем и у других инструментов, композитор проводит параллели с григорианскими напевами, которые в контексте инструментального произведения звучат таинственно и загадочно.

Не цитируя литургические напевы, прибегнув именно к инструментальному, а не вокальному составу, не воспользовавшись ни единым словом из мессы (кроме заглавия), Губайдулина удивительно гармонично воплощает молитвенное чувство – отрешенность от суетности, сосредоточенность, ощущение чистоты. Звуки темы фортепиано окутаны пеленой обертонов, будто они звучат в условиях акустики храма –

[1] Произведение 1978 г. посвящено пианисту Александру Бахчиеву, им же впервые исполнено совместно с дирижером Юрием Николаевским (1978, Москва).

отражаются от стен и арок. Темп «Introitus» довольно медленный, произведение не содержит мощных динамических кульминаций, столь характерных для крупных инструментальных форм Губайдулиной, придающих ее музыке внушительную силу воздействия.

«Двадцатиминутное звучание негромкого «Introitus» незаметно, невидимо действует на слушателя, словно это своего рода медитация, но не восточная, а западная» [4. С. 190].

«Introitus» не имеет ничего общего с типичной формой концерта. Пианист не состязается с оркестром; его партия не выделяется броской виртуозностью, а, скорее, приближается к партиям солирующих инструментов. В роли солистов оркестра также выступают флейта, фагот и, ближе к концу, – скрипка. Тем не менее, партия фортепиано – самая контрастная по отношению ко всем остальным партиям. «Она противопоставлена партиям других инструментов как в е р т и к а л ь – г о р и з о н т а л и», – отмечает биограф композитора, тем самым, направляя наше внимание на элементы *сакрального*, проявляющиеся через пространственно-временной параметр и соответствующий ему символ креста.

Если всем прочим инструментам поручены мелодия, гетерофония, имитационная полифония, то фортепиано доверены одновременные созвучия – терции и квинты, обогащенные комплексами обертонов. Звучность фортепиано выделяется из общего ансамбля еще и гармонической простотой – она содержит лишь двузвучия. Невольно возникают ассоциации со стройным многоголосным хоралом, а значит, хоровое пение становится неким утонченным символом как партии солиста, так и всего сочинения в целом.

Символический ореол придан и оркестровой партии на основных этапах ее развития. Символика коснулась, прежде всего, элементов звуковысотной организации, которые Губайдулина называет *«пространствами»*. «Композитор применяет в одночастной форме Концерта такой широкий спектр звуковысотных элементов, какой еще не встречался в ее произведениях», – пишет В. Холопова. И далее поясняет: «если ранее ведущая роль принадлежала гемитонике, дополняющая – микрохроматике, очень эпизодическая – диатонике и исключительно редкая – пентатонике, то в «Introitus» автор их синтезирует и стремится уравнять в правах в качестве субсистем единой системы» [4. С. 191]. Субсистемы в сочинении выстраиваются по определенному принципу: от высочайшего напряжения микрохроматики до почти абсолютного спокойствия

пентатоники. Каждая субсистема разворачивается в течение весьма длительного периода музыкального времени, составляет целую фазу формы, благодаря чему и получает название «пространство». Первое «пространство» микрохроматическое, в нем молитва приобретает наиболее чувствительный характер; второе – хроматическое, экспрессивное и динамичное; третье – диатоническое, с равновесием напряжения и спокойствия – здесь молитва становится грустной и сосредоточенной; четвертое – разряженное, пентатоническое, аскетически-духовное. Каждое «пространство» раскрывается в виде одной и той же попевки, интонации из трех звуков, приобретающей всякий раз новый музыкальный смысл.

Характеризуя различные степени «пространств» данного сочинения, стоит выразить некоторые соображения по этому поводу, продолжить наблюдения. Во-первых, интересно отметить отношение композитора к различным звуковым градациям: воплощая молитвенную отрешенность через звуковые пространства, автор использует потенциал тишины. Так, микрохроматическое пение преображается в шепот, кажется колебанием вокруг звука, становится самым «внутренним», сакральным, подобно тому, как душа вздрагивает при произнесении важного слова. Второе наблюдение: в «Introitus» можно говорить о четвертой временной координате, о которой пишет П. Флоренский и которую применяет в своем анализе духовной музыки Н.С. Гуляницкая. С одной стороны, данная координата составляет наполняемость, толщину, смысл музыкального времени, с другой – она останавливает это время, унося сознание в сферу «внеличного», сакрального – Вечного.

По словам Губайдулиной, этот «опыт святости есть опыт мистического постижения божественной воли...». Исходя из этого, думается, можно объяснить *необъяснимое*, происходящее в процессе звучания музыки... Практически невозможно уловить слухом, воспринять логически невидимые градации звучащего пространства. Звучание словно переходит в сферу трансцендентного; музыкальная материя преображается в символ. «А символ есть откровение высшей реальности – проекция многомерного смысла на пространство с меньшим количеством измерений, <где> множество становится единством» [4. С. 64]. В сущности, возникает трагическая идея. Ведь для того чтобы достигнуть такого единства, «нужно распять вертикаль многомерного Божественного смысла горизонталью времени» (там же). Вот почему художественное произведение всегда представляется Губайдулиной в виде распятия.

«Introitus» буквально дышит любовью автора к Творцу и Божественной любовью Творца к автору. Дар, ниспосланный свыше, нашел свое одухотворение...

Подводя итог проделанной работе, важно отметить следующий аспект: в творчестве Софии Губайдулиной происходит кристаллизация собственного стиля выражения религиозно-сакрального содержания, что обнаруживается и в религиозной идее сочинения, и в следовании жанровому канону богослужебной музыки. При этом канон интерпретируется автором в самом широком смысле и служит основой диалога или сближения тео- и антропоцентрического миросозерцания (через идею ритуального времени). Музыкальный язык «Introitus» выступает, скорее, как индивидуально-авторский канон «говорения» на религиозные темы, в котором музыка целенаправленно передает неизображаемое в религиозном акте – само чувство веры и покаяния, личностный акт переживания Бога, мистическое чувство сопричастности вечному. Ведь музыка в силу своего универсализма, внепредметного языка позволяет раскрывать невыразимое и неосознаваемое в индивидуальном религиозном постижении – само состояние духа в процессе мистического движения, религиозного просветления. Сакральный компонент, обнаруживающийся в музыке Софии Губайдулиной, следует понимать как внутренний, таинственный, личностно-индивидуальный акт приближения к Божественному началу, как отказ от внешнего действия и усиление действия внутреннего – как приоткрытие в музыке работы духа. А переориентация действенно-драматической драматургии инструментальных произведений, в частности анализируемого фортепианного «Introitus» в сторону монологически-медитативной организации, во многом объясняет специфику трактовки Губайдулиной концертного жанра и его особенную уникальность.

«Такого рода музыка, – пишет Н.С. Гуляницкая, – знаменует новое течение в конце XX века, течение, в задачи которого входит возрождение и развитие музыкальных идей, искони присущих культурно-национальному сознанию» [5. С. 206].

В условиях процесса глобализации мировой культуры, расширения информационного пространства, человек, безусловно, становится свободным в своем индивидуальном выборе жизненных ориентиров, но при этом происходит процесс трансформации культуры в цивилизацию, и, как следствие такой тенденции, – десакрализации культурно-исторических ценностей. Процесс распада культурной идентичности, о

котором начали говорить художники 70-х, имеет место и в наши дни. Один из способов преодоления этой ситуации – сохранение и развитие своей национальной и культурной самобытности. И творчество Софии Губайдулиной, являясь неотъемлемой частью нашей отечественной культуры, становится на сегодняшний день значимым ценностным и духовным ориентиром.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иллюстрированный* биографический энциклопедический словарь. София Губайдулина. – http://abc-guitar.narod/ru/pages/gubaidulina.htm.
2. *Демешко Г.* Об одной тенденции в развитии концертного жанра во второй половине XX века (на примере концертного творчества Б. Тищенко, А. Шнитке, С. Губайдулиной) // Советская музыка 70 – 80-х гг. Эстетика. Теория. Практика. – Л., 1989. – С. 32 – 50.
3. *Парфенова И., Бурлуцкая В.* Я в Отце, Отец во мне, я – в вас... – http://www.rg-rb.de/2004/41/sb_1.shtml.
4. *Холопова В., Рестаньо Э.* София Губайдулина. Жизнь памяти. Шаг души. – М.: Композитор, 1996.
5. *Гуляницкая Н.С.* Поэтика музыкальной композиции: Теоретические аспекты русской духовной музыки XX века. – М.: Языки славянской культуры, 2002.
6. *Холопова В.* Концепция творчества Софии Губайдулиной // Музыкальная академия, 2001. – № 11. – С. 12 – 19.
7. *Холопова В.* Типы новаторства в музыкальном языке русских советских композиторов среднего поколения. Проблемы традиций и новаторства в современной музыке. – М., 1982. – С. 158 – 205.
8. *Парфенова И.* София Губайдулина. Сквозь тернии к нотам (беседа) // Литературная газета. – 2002. – Вып. 8 (16). – С. 11.

Заметки об исполнении музыки барокко

С.Н. Чудакова

Томский государственный университет

Любой исполнитель, как бы ни состоялась его сольная карьера, рано или поздно приходит к занятиям педагогической деятельностью.

Занимаясь преподаванием музыки долгое время, педагог нарабатывает определённые выводы и обобщения. Например, бывает так, что одно произведение неплохо звучит и «получается» у многих студентов, несмотря на непростой для разбора текст и определённые технические трудности, а другое, при кажущейся простоте текста, – вызывает боль-

шие сложности при исполнении. Вывод получается несколько парадоксальным: исполнение *современной* музыки вызывает у студентов меньше сложностей, чем исполнение музыки старинной.

Казалось бы, и записей современной музыки немного, существенно легче найти запись камерной сонаты Баха чем, например, пьесы Гаврильца. Несмотря на возникающие в начале разучивания трудности при разборе нотного текста (который в современных пьесах без сомнения сложнее, чем в произведениях эпохи барокко) в итоге большая часть студентов довольно успешно их преодолевает.

Возможно, это объясняется тем, что современная музыка с её сложными ритмами и непростыми формами не пугает современного слушателя обилием диссонансов. Слух легко к ним привыкает, а, привыкнув, помогает исполнителю найти свой способ интерпретации данного сочинения. К тому же, записей современной музыки не так уж много по сравнению с обилием записей произведений того же Баха – а значит, нет сложившихся исполнительских традиций и определённых слуховых представлений у публики, то есть слушатель больше «открыт» для восприятия чего-то нового и менее придирчив. Вот и получается, чем дальше в истории веков от нас музыкальный феномен, тем большие затруднения испытывает молодой исполнитель при изучении музыкальных произведений давних эпох. Определённые трудности ожидают студентов при работе с произведениями эпохи барокко.

Стоит заметить, что музыка барокко не оставалась неизменной в истории – ведь вносил же Мендельсон, например, «поправки» в найденные им рукописи «Страстей по Матфею».

Возможно, именно эта удалённость во времени иногда и затрудняет понимание этой музыки

При подготовке музыкального произведения эпохи Ренессанса одного желания это сделать мало, надо самому быть человеком, понимающим эстетику музыкального барокко, нужно изучить эпоху «в целом» и знать культурные составляющие этого великого времени, достижения всех видов искусств.

Так, в изобразительном искусстве этого периода преобладают виртуозные декоративные композиции религиозного, мифологического или аллегорического характера, парадные портреты, подчёркивающие привилегированное общественное положение человека. Безудержные гиперболы и некоторая идеализация образов в картинах этого времени сочетаются с бурной динамикой, неожиданными композициями и оптическими

эффектами. Религиозная аффектация соседствует с подчёркнутой чувственностью, реальность – с фантазией. Это можно наблюдать и в музыке.

Разнообразен инструментарий эпохи барокко. Это клавикорды, клавесины и возникшие в ту пору фортепиано, которые на первых порах по звучанию очень уступали царившим в то время клавесинам.

Существовало огромное количество разновидностей органов: многохорные и церковные органы, поражавшие слушателя мощностью и величественностью звучания, светские, изысканные регали, клавиорганы, «водные органы» для дворцов папских покоев. Разнообразие инструментов, позволяющих «озвучивать» великую музыку, является немаловажным доказательством того, что это была великая эпоха и для музыки. Ведь наряду с такими примерами художественного творчества, как «Весна» С.Боттичелли или церковь Сан- Карло алле Куатро Фонтане Ф. Барромини, трудно предположить, что вдруг, откуда ни возьмись, мог появиться сложнейший Бах, классическая симфония... Есть основания утверждать, что музыка XII – XVI веков развивалась столь же бурно и своеобразно в лоне сложнейшей эстетики того времени.

Стиль барокко в музыке отличает, с одной стороны, стремление к глубокому отображению внутреннего мира человека, к драматизму и синтезу искусств (опера, оратория, кантата, пассионы), с другой – к освобождению от союза со словом (развитие инструментальных жанров).

На музыке отразились закономерности, обусловленные исторической эпохой, определённые традиции инструментального исполнения того времени, которые, в свою очередь, напрямую зависели от возможностей инструментария и вкусов публики.

Напомню, что в большинстве своём старинная камерная музыка – это музыка светская, вот потому не последнюю роль имели предпочтения публики. Концерты камерной музыки проходили в основном в небольших светских гостиных, отсюда следует одно из основных правил исполнения старинных произведений – более скромная динамика. «*Камерность» камерной музыки* эпохи барокко – это камерность «в квадрате», что подчас не учитывают молодые инструменталисты. Они, видя в нотах нюанс «forte» (кстати, не так часто встречающийся в тексте, чаще всего, это «mezzo forte») – спешат «честно» выполнить его, временами заглушая солиста.

«Инструментальное сопровождение должно быть совсем тихим, без украшений и искусственных обрамлений, чтобы не заглушать голос

певца...» – замечал Иоганн Шейбе по поводу исполнения аккомпанемента к вокальной музыке, это вполне подходит и к инструментальному аккомпанементу [1. С. 102].

Итак, барочную манеру исполнения характеризует более скромная по сравнению с динамикой поздних сочинений громкостная шкала. Иными словами, «forte» Баха или Коррели – не «forte» Бетховена. Это относится исключительно к камерной музыке. В фортепианных транскрипциях органных произведений того же Баха или Генделя действуют уже совсем другие правила.

В добавление хочу напомнить, что Берлиоз (говоривший, правда, об оркестровой музыке) в своё время требовал введения древнего китайского закона, согласно которому неоправданное обращение к тамтаму каралось смертью, а так как рояль по богатству динамики и тембровых красок иногда сравнивают с оркестром, то мне думается, это применимо и к нам, пианистам.

Кроме того, чересчур увлекаясь исполнением фортепианной партии в камерном ансамбле, пианист в известном смысле «обкрадывает» себя, не слыша (да и не слушая) партнёра и поэтому не имея возможности насладиться всей прелестью того самого тонкого кружева, которое называется Музыкой.

«Имея громкую глотку, трудно думать о тонких предметах», – в своё время очень метко заметил известный немецкий философ Ницше.

Многие пианисты, зная данную особенность исполнения камерной музыки, стремятся выполнять динамические оттенки в соответствии с этими требованиями, но какими средствами! Вместо того чтобы активизировать кончик пальца при исполнении тихой музыки, они, напротив расслабляют руку и палец, добиваясь более тихой динамики не за счёт более медленного (но при этом не менее, а скорее более активного) погружения в клавишу, а за счёт уменьшения силы взятия и расслабления кончика пальца. Но если слух и можно «обмануть» (и то ненадолго), то таким «вялым» прикосновением невозможно сыграть целиком медленную часть сонаты, не избежав при этом значительных звуковых «потерь» и «провалов» в пассажах или в ведении мелодической линии.

Кроме того, отыгравшие пальцы остаются на клавишах, придавая музыке «шлейф», которого и быть не могло на беспедальных клавесине и клавикорде. Конечно, подобное исполнение неприемлемо и на фортепиано, у которого имеется педаль. К слову, это недостаток не только некоторых современных студентов – ещё К.Ф.Э. Бах в свое время жало-

вался: « Некоторые исполнители играют так, словно их пальцы связаны клеем. Их удар медлителен, ноты они затягивают сверх меры» [2. С. 25].

«Однако некоторые, стремясь преодолеть этот недостаток, впадают в другую крайность. Тот же К.Ф.Э. Бах говорит: «Другие впадают в противоположную крайность и играют чересчур коротко, точно клавиши обжигают им пальцы». «И то и другое, – говорит он в заключение, – производит плохое впечатление. Лучше держаться золотой середины» (К.Ф.Э. Бах «Опыт игры на клавире»).

Ученикам Бахов было в каком-то смысле проще – живя в ту эпоху, было легче представить (и воплотить в реальность) нужное звучание. Нынешним же студентам остаётся взять на вооружение эти слова Баха, в том числе и знать природу звукоизвлечения на клавесине.

В своём желании добросовестно грамотно сыграть свою партию исполнитель очень часто забывает одну, может быть самую важную особенность исполнения камерной музыки. Это – наличие партнёра (партнёров) по ансамблю и, как следствие этого, необходимость слышания трёх голосов. Это – чрезвычайно сложная задача, следование которой сделает честь любому музыканту.

Старинная музыка ,в основном, полифонична, голоса инструментов в камерном ансамбле переплетаются друг с другом, но почти всегда равноправны.

Говоря об эстетике исполнения старинной музыки, нельзя не упомянуть о *жестах – об определённых движениях* пианиста во время исполнения музыкального произведения. В большей или меньшей мере, они присущи каждому музыканту. Жесты в музыке чем-то сродни мимике лица при разговоре: они иногда помогают донести свою мысль до собеседника. К.Ф.Э. Бах в своём трактате «Опыт истинного искусства игры на клавире « говорит: «Некрасивые жесты вредны и неприличны, красивые же полезны, так как помогают понять ощущения музыканта». Иоганн Себастьян Бах как уверяли все, кто видел его за инструментом, никогда не делал корпусом ни малейшего изгиба, а его пальцы двигались почти незаметно.

Иоганн Николаус Форкель так говорил об игре Баха – «Когда он хотел передать сильные аффекты, то делал это не так, как многие, путём чрезмерного усиления удара по клавишам, но с помощью гармонических и мелодических фигур, то есть, обращаясь к посредству внутренних сил искусства» [2. С. 27].

Бах был виртуозом и в «микрожестах» (движениях пальцев), по свидетельствам современников, он играл такими лёгкими и незаметными движениями пальцев, что их едва можно было уловить. В движении пребывали лишь первые суставы пальцев, кисть руки же при игре даже в самых трудных местах сохраняла закруглённую форму, пальцы лишь слегка поднимались над клавишами, не более чем при исполнении трелей, и если двигался какой-либо палец, то другие оставались в спокойном положении. Ещё меньшее участие в процессе игры принимали другие части его тела, в противоположность тому, что можно наблюдать у многих, чьи руки пока не достигли необходимой лёгкости. Такая игра была свойственна клавирной эпохе и периоду первых фортепиано, когда вследствие лёгкости механики не требовалось больших усилий. Для игры на современных фортепиано требуется согласованные движения пальцев и всех частей руки, вплоть до движения корпуса.

Ещё один важный аспект, который нужно учитывать при исполнении старинной музыки – это *террассообразная динамика*. Это означает, что часть или законченный элемент формы обычно выдержаны в одном нюансе, который меняется при необходимых контрастных сопоставлениях.

Часто задача интерпретатора осложняется тем, что форму музыкального произведения можно представить себе в нескольких различных вариантах.

Достаточно познакомиться, например, с предлагаемыми музыковедами членениями фуг «Хорошо темперированного клавира», чтобы убедиться в пестроте мнений, бытующих в этом вопросе.

На каком из предлагаемых вариантов оставить выбор в каждом конкретном случае? В решении этой проблемы, как только мы садимся за старинный инструмент с несколькими мануалами (а именно таковыми должны быть клавесин и орган, чтобы отвечать требованиям баховской музыки), важную роль играет тот фактор, который, как правило, не принимают во внимание «чистые» теоретики, а также пианисты, например Ф. Бузони или Б. Барток, ориентирующиеся, естественно, на «одномануальное» фортепиано, а именно – возможно или невозможно выявить предлагаемую форму (в клавесинных и органных произведениях это почти всегда связанно с «террасной» динамикой) на клавиатурах старинных инструментов, то есть, имеется ли возможность переходить на гранях формы с мануала на мануал без ущерба для голосоведения? У настоящих мастеров клавесинной игры этих проблем нет.

Теперь о значении *педали.* Мелодия соединяется пальцами или очень короткой колористической педалью, мелодические звуки не должны звучать на педали одновременно.

Такое требование к педали связано с тем, что на инструментах эпохи барокко педали ещё не было, хотя, например, в медленных частях сонат композиторы используют ,так называемую ,»ручную педаль». Основные звуки гармонии держатся пальцами.

Естественно, что на современном рояле, возможно более частое использование педалей, особенно, если учесть, что мензура современных инструментов гораздо больше и, зачастую, то, что на клавесине соединяется пальцами, невозможно на рояле или вызывает технические проблемы. И всё же, употребление педали в барочной музыке требует от исполнителя большого такта и вкуса.

Несколько слов о старинной сонатной форме. Основной принцип сонатной формы – это контраст двух тем. В старинной сонатной форме этот принцип тоже действует, только контрастируют между собой части сонаты, которые чередуются по жанровому признаку и по темпу. Форма, из которой родилась старинная соната, – это, безусловно, сюита. Существовали несколько видов сонат (церковная, светская). Правда, нужно учитывать, что камерной музыкой в те времена называлась вся музыка, звучащая вне церкви. Впоследствии, термин видоизменился и стал обозначать музыку, звучащую в ансамбле с солистом. Среди разновидностей старинных сонат – трио-сонаты, то есть сонаты, написанные для трёх инструментов, и сольные. Трио-сонаты более полифоничны, сольные – более гармоничны. В сонатах обычно 4 – 5 частей. Медленные и быстрые части, в одном случае, чередуются между собой, в других – расположены по принципу обрамления, в третьих – сосредоточены однотипными «гроздьями» – парами или триадами.

Ещё о чём не нужно забывать при работе над старинным стилем – так это о *строгом соответствии долей внутри такта.* Первая доля – всегда основная, пульсация – всегда чёткая. Вспомните высказывание Леопольда Моцарта: «Такт – душа музыки».

Непосредственные предшественники и старшие современники Баха и Генделя уже не столько ищут или нащупывают новые принципы, методы, приёмы музыкального развития (как это было в XVI – XVII веках), сколько отбирают, совершенствуют и утверждают то, что угадывалось, вырисовывалось уже в исканиях XVII века.

Органные и клавирные произведения кажутся проще и яснее по форме и намного компактнее, чем, например, произведения Фробергера.

Более чёткими становятся композиционные границы сюиты.

Таким образом, в данной работе мы остановились на некоторых особенностях инструментального исполнения музыки барокко. Указанные методические рекомендации, связанные с затруднениями из-за незнания некоторых специфических особенностей эпохи Возрождения, должны помочь будущим исполнителям освоить этот своеобразный богатый пласт музыкальной культуры

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимова Н.* Музыка на фоне истории культуры Средневековья и Возрождения. – М.: Искусство, 2001.
2. *Швейцер А.* Иоганн Себастьян Бах. – М., 1964.
3. *Большой* Энциклопедический словарь. – М.: Советская Энциклопедия, 1983.
4. *Ливанов Т.* Западно-европейская музыка 17 – 18 вв. в ряду искусств. – М.: Музыка, 1977
5. *Ливанова Т.Н., Протопопов В.В.* Русская книга о Бахе. – М.: Музыка, 1985.
6. *Лобанова М.* Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. – М.: Музыка, 1994.
7. *Рабей Вл.* Георг Филипп Телеман. – М.: Музыка, 1974.
8. *Розеншильд К.* История зарубежной музыки. – М.: Музыка, 1937.
9. *Сборник* документов жизни и деятельности И.С. Баха. – М.: Музыка, 1980.
10. *Форкель Иоганн Николаус.* О жизни, искусстве и произведениях Иоганна Себастиана Баха. – М.: Музыка, 1974.
11. *Шестаков В.П.* Музыкальная эстетика западной Европы 17 – 18 веков. – М.: Музыка, 1971
12. *Эмери Уолтер.* Орнаментика Баха. – М.: Музыка, 1996.

Проблемы альтового репертуара

А.С. Чудаков

Томский государственный университет

Исторически судьба альта сложилась таким образом, что он оказался на вторых ролях в музыкальном пространстве со времён И.С. Баха.

Из воспоминаний современников известно, что Бах любил играть на альте, ощущая себя в центре гармонии, так как с XVII по XX век композитор за редким исключением использовали альт как средний голос.

В XX веке обращения к альту в качестве солирующего инструмента таких музыкантов, как П. Хиндемит, Б. Барток, А. Онеггер, Д. Шостакович, дали импульс для создания множества произведений разных жанров для этого инструмента.

Однако, не вдаваясь в обсуждение музыкального языка XX века, ни в коей мере не умаляя гениальности вышеупомянутых композиторов, следует признать, что для широкой аудитории их творчество пока еще не понято. Исходя из этого становится ясно, что временной пробел в альтовом репертуаре, о котором говорилось выше, является одной из причин ощущения некоторой неполноценности альтиста-солиста. Весьма сомнительно, что среди современных композиторов найдутся желающие создать столь гениальные стилизации, которые могли бы восполнить в достаточной мере этот пробел. Невозможно представить скрипичный репертуар без сонат и партит И.С. Баха, без сонат Моцарта и Бетховена, без произведений Вьетана, Паганини, Роде, Венявского, Сарасате, а также концертов Брамса, Чайковского, Сибелиуса... Скрипичные произведения именно этих композиторов представляют собой основу обучения струнника.

Для того чтобы музыкант играющий на альте, будь то студент или концертирующий исполнитель, не чувствовал себя обделённым в этом смысле, на наш взгляд, необходимо обратиться к методу переложения или транскрипции (в нашем контексте слово *транскрипция* предпочтительнее, так как подразумевает большую свободу обращения с тесситурой, расположением аккордов и т.п.). Итак, благодаря композиторам XX века развитие сольного альтового исполнительства получило достаточно мощный импульс. Этим обусловлено появление таких солистов, как Тертис, Примроуз, Баршонь, Борисовский, Крамаров, Стопичев, Башмет. Это вызвало к жизни множество переложений музыки, написанной для других инструментов. Однако немногое из того, что издано, соответствует современному уровню исполнительского мастерства. Ощущается почти полное отсутствие венской классики, недостаток композиторов-романтиков и виртуозной музыки.

Существующий подход к способу переложения музыки, написанной для других инструментов, нуждается в переосмыслении. Если этюды для скрипки Крейцера, Донта, а также каприсы Паганини, Венявского, можно «для внутреннего пользования» разучивать на альте, как на скрипке (то есть на квинту ниже оригинала), то для исполнения на концерте необходимо весьма осторожно относиться к изменению тональ-

ности произведения. Предпочтительнее её вообще не менять, так как это противоречит замыслу композитора изначально (например, 24 прелюдии и фуги Баха).

Безусловно, существуют транскрипции с изменённой тональностью, которые занимают своё место в музыкальной культуре наряду с оригиналами великих композиторов: например «Весенние воды» Рахманинова в оригинале ре-бемоль мажор для меццо-сопрано и версия на один тон выше для более высокого голоса. Цикл «Песни и пляски смерти» Мусоргского создан для разных голосов, исполняется, как правило, одним исполнителем басом или баритоном в другой тональности. Вообще, для вокального репертуара переложение с изменением тональности – вещь достаточно распространённая. Для пианиста-концертмейстера даже существует отдельная специализация – игра в «транспорте», т.е. аккомпанемент осуществляется на определённый интервал выше или ниже оригинала без изменения нотной записи.

Однако, возвращаясь к вопросу альтового репертуара, следует обратить внимание на следующее: разница между диапазоном альта и скрипки составляет «минус квинта» в верхнем регистре и «плюс квинта» в нижнем. Если вдуматься, то интервал не такой большой, как кажется на первый взгляд. Основная проблема овладения скрипичным репертуаром состоит в адаптации материала к условиям звукоизвлечения на альте. В первую очередь, это освоение альтистом верхних позиций. В традиционной альтовой литературе достаточно редко используется игра на протяжении длительных отрезков музыкальной формы выше шестой позиции. В результате появляется неуверенность и проблемы интонирования при исполнении на альте скрипичной музыки. Этот недостаток можно устранить путём соответствующих упражнений на инструменте. При этом следует особое внимание уделить индивидуальным анатомическим особенностям левой руки исполнителя, чтобы избежать излишних напряжений и, как следствие, растяжения мелких мышц. В силу более широкого расположения мензуры на альте это более трудоёмкий процесс, чем на скрипке, однако, на наш взгляд, в данном случае цель оправдывает средства. Правая рука альтиста требует не менее пристального внимания, так как взаимодействие смычка со струной на альте тоже требует больших усилий, чем на скрипке, что создаёт опасность «зажатости» мышц, а это, в свою очередь, негативно сказывается на звукоизвлечении и влияет на весь игровой аппарат в целом.

Вышеозначенные проблемы вполне решаемы в классе альта в учебных заведениях, и чем раньше начинается обучение, тем успешнее и быстрее достигается нужный результат.

Обращаясь к произведениям скрипичной классики с целью транскрипции, альтисту необходимо соблюдать основное условие: произведение должно полностью сохранить замысел и стиль композитора. Недопустимы модификации (сокращения или дополнения) нотного текста оригинала. Возможны тесситурные изменения в том случае, если они не противоречат содержанию и форме соответствующего раздела музыки. Допустимы также трансформации в расположении аккордов в зависимости от их тональности.

Безусловно, далеко не всё, что создано венскими классиками для скрипки, виолончели и других инструментов, может достойно прозвучать на альте, но даже небольшая часть этого наследия может коренным образом повлиять на дальнейшее развитие сольного альтового исполнительства в целом. Практика показывает, что каждое новое поколение музыкантов профессионалов вообще, и альтистов в частности, в большей или меньшей степени прогрессирует в «технической» оснащённости. Благодаря этому, студенты и исполнители-альтисты в настоящее время готовы к использованию наследия венских классиков как школы и как лучшей части концертного репертуара, чем она и является для всей современной музыкальной культуры.

Постклассическое музыкальное наследие допускает более свободное обращение с авторским текстом и открывает новые горизонты для свободного полёта фантазии исполнителя в рамках его владения инструментом. В определённом смысле деятельность в сфере транскрипции примыкает к композиторскому началу. Исходя из этого студентам-альтистам, а возможно, и всем струнникам, желательно дополнить учебную программу изучением полифонии и ввести факультативно занятия по импровизации. Также трудно переоценить изучение и анализ оригиналов и транскрипций, созданных музыкантами прошлого и настоящего. Это произведения Паганини, Эрнста, Хейфеца, Рахманинова, Ваксмана, Фролова и др.

Подводя итог, хочется обратить внимание на следующее:

- самая передовая методика преподавания, самые блестящие транскрипции и гениальная музыка, написанная для любого инструмента, могут потерять смысл при отсутствии у музыканта мотивации; хотя это уже относится к области психологии творчества.

Опыт поиска пути к современному слушателю

С.А. Оводов

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Не секрет, что в последние десятилетия с началом экономических реформ в стране один из оплотов нашего духовного богатства – классическая музыкально-исполнительская культура начала терять свою популярность. Среди многих причин данного явления главной, на наш взгляд, является отсутствие должного внимания со стороны государства пропаганде классической культуры и искусства. В соответствии с выбранным экономическим курсом власть старается снять с себя бремя «неэффективных» отраслей и организаций, в частности тех, которые не могут предложить востребованный широкой массой населения филармонический продукт. Как следствие, населению предлагается культурный суррогат, «попса» прочно входит в нашу жизнь.

На первый взгляд покажется странным, но эта ситуация начиная с начала 1990-х годов сопровождается повсеместным значительным увеличением числа всевозможных концертных мероприятий академической направленности. Такова реакция музыкального сообщества на происходящие в стране процессы. Но несмотря на активную деятельность многих музыкантов, классическое искусство имеет в процентном отношении весьма немногочисленную аудиторию поклонников. Зачастую классику не принимают, считают ее «устаревшей», скучной.

Необходимо заметить, что зачастую продукт музыкального исполнительства не вызывает интереса массового слушателя из-за своей специфической природы. Непосвященным слушателем музыка может восприниматься лишь на самом примитивном эмоциональном уровне, а иногда и просто как бессмысленный набор звуков. Понимать язык музыки так, как мы понимаем язык литературы или конкретные образы живописи, возможно при наличии хотя бы минимального слушательского опыта. А где его приобрести? Участвуют ли музыканты в воспитании публики?

Знакомство с деятельностью солистов-исполнителей, руководителей творческих коллективов позволяет отметить противоположные тенденции. На одном фланге консервативно настроенные музыканты. Они категорически отказываются идти на поводу у ситуации, их деятельность не рассчитана на публику, не обладающую необходимой подготовкой к

восприятию серьезной музыки. На другом полюсе – музыкальные деятели, чье творчество зачастую вызывает неоднозначную реакцию среди их коллег и профессиональной части публики. В репертуаре таких артистов – сочинения «легких» жанров, народные песни, обработки классики, спорные и эпатажные произведения современных композиторов. Да и сама структура, и форма концерта может серьезно отличаться от традиционной, напоминая эстрадные представления. Их обвиняют в использовании «дешевых» приемов, профанации великого классического искусства. Вместе с тем, концерты такой направленности пользуются большим успехом среди широкой публики.

Возникает закономерный вопрос о «золотой» середине. Нельзя ли объединить высокую духовность классики и общую доступность восприятия? Может ли академический концерт убедить неопытную молодежную аудиторию в ином предназначении музыкального искусства, а не только в потребительски-развлекательном предназначении такого зрелища. Мировая исполнительская школа знает немало примеров удачного компромисса, например, творчество Л. Паваротти, В. Спивакова, Д. Мацуева. На упреки популистов мастера возражают, что на самом деле приобщают огромные массы людей и, особенно молодежь, к тому, чего они вообще не знают.

Учитывая актуальность данного вопроса, представляется целесообразным задуматься о необходимости увеличения числа специальных концертных мероприятий, цель которых – пробудить интерес к классической музыке среди самой широкой публики. Попытка создания подобного проекта, имеющего название «Молодежный музыкальный фестиваль “Классик-шоу”», была предпринята в городе Красноярске в 2005 году. Сравнительно небольшой срок существования проекта не позволяет пока делать серьезные выводы. Но учитывая большой общественный резонанс фестиваля, интерес к нему со стороны других регионов, а также определенный опыт в реализации целей проекта, представляется небезынтересным рассказать о нем несколько подробнее.

Фестиваль «Классик-шоу» возник по инициативе группы красноярских музыкантов. Любопытно, что первое время он существовал почти исключительно на принципах самоокупаемости, не считая скромной спонсорской помощи. Это обстоятельство поначалу определило весьма необычную структуру проведения фестиваля. Организаторы отказались от традиционной формы – цепочки концертных мероприятий, идущих непрерывно на протяжении ряда дней. Фестиваль «Классик-шоу» пред-

ставляет собой серию концертов, проводимых несколько раз в году и объединенных общим названием, целями, а также общими участниками. Позже такая форма организации фестиваля обнаружила свои новые плюсы. По мнению организаторов фестиваля, эффективность решения задачи приобщения людей к классической музыке здесь выше, чем, скажем, в мероприятиях, идущих циклом раз в год. Форма единичных концертов без труда позволяет проводить фестиваль на концертных площадках других городов и поселков Красноярского края. Немаловажным представляется и то, что серию концертов, проводимых несколько раз в течение года, гораздо проще организовать на высоком художественном уровне, чем традиционную «обойму» мероприятий.

Тематическое содержание «Классик-шоу» и выбор участников продиктован задачами фестиваля. По мысли организаторов, поводом для проведения очередного концерта может быть «серьезная» тема (например, «250-летие со дня рождения В. Моцарта», «Год Швеции в России»), и свободная (общественно-политический праздник, День музыки, и т.п.).

Участники фестиваля, на первый взгляд, представляют пестрый состав. Здесь, с одной стороны, – совсем юные 6-летние солисты, учащиеся музыкальных школ, студенты училища и вуза. Однако выступления молодежи органично смотрятся рядом с игрой известных исполнителей, оперных певцов, гостей фестиваля – музыкантов мирового уровня. В фестивале принимают участие и несколько известных коллективов: детский и студенческие хоры, струнные и духовой оркестры. Одна из задач организаторов «Классик-шоу» – добиться равноценного художественного впечатления от выступления столь разных и непохожих артистов. Для ее достижения особое внимание уделяется точному подбору репертуара, исполнителя для каждого концертного номера. Таким образом, выбор сочинений, звучащих на концерте, зависит не только от тематики фестиваля, но и от того, кто будет исполнителем. Традиция фестиваля – присутствие в программе произведений с элементами юмора, «музыкальных сюрпризов». План концерта составляется с учетом контрастности номеров, что способствует сосредоточению внимания публики и объединению выступлений артистов в единое целое.

Без преувеличения можно констатировать, что успех мероприятия напрямую зависит от личности ведущего концерта. Ведущая фестиваля «Классик-шоу» – опытный музыковед. Учитывая специфику аудитории, она точно фиксирует внимание неопытного слушателя на исполнителях и на наиболее главных моментах в музыкальных сочинениях. Ее непри-

нужденная манера вести концерт отлична от традиционных ведущих, тем не менее, комментарии на «Классик-шоу» интересны и профессионалам, и любителям музыки.

В качестве примера программы фестиваля «Классик-шоу» можно привести состоявшийся в сентябре 2006 года в Красноярске концерт «Музыка Швеции и России», в котором звучали сочинения современных шведских и отечественных композиторов. Фестиваль прошел при поддержке нескольких шведских государственных организаций. В фестивале приняли участие школьники: П. Худоногов (флейта), О. Никифоров (фортепиано), А. Курилко (фортепиано) и студенты вуза: А. Журба (тромбон), А. Пухова (скрипка), а также солист Красноярского театра оперы и балета Р. Хобта, хор и духовой оркестр училища искусств, Камерный оркестр «Кредо». Почетными гостями фестиваля стали музыканты Стокгольмского саксофон-квартета. Главная идея программы состояла в том, чтобы привлечь внимание неподготовленной аудитории к современной классической музыке. О том, что это удалось, свидетельствовали долгие овации публики, положительные отклики в СМИ и решение властей включить фестиваль в план мероприятий агентства культуры администрации Красноярского края.

Описанный подход к организации фестиваля «Классик-шоу» можно рассматривать как один из способов расширения аудитории поклонников классической музыки, привлечения новых кругов ее любителей, которые в перспективе могут быть готовы к восприятию и традиционных «академических» концертов.

Воспитание музыкального мышления на начальном этапе

М.А. Саприна

Томский государственный университет

Воспитание музыкального мышления – одна из главных задач в формировании музыканта-исполнителя. Это напрямую связано с введением в практику такого важного процесса, как *слушание* музыки. В программе музыкальных школ и студиях дополнительного образования слушанию музыки на уроке по специальному предмету уделяется достаточно внимания. Но, к сожалению, это касается лишь подготовитель-

ного класса. Со второго года обучения на слушание музыки совершенно не хватает времени – педагог и ученик заняты работой за инструментом, разучивая небольшие пьесы, простые по содержанию и не несущие в себе развитый художественный образ. Музыкальная литература как предмет слушания музыки и знакомства с композиторами и их произведениями вводится в программу лишь с четвертого класса. Получается, что на начальном этапе ученику не достает полноценного знакомства с богатым миром музыки.

В некоторых заведениях культуры и образования найдено хорошее решение этой проблемы – введение в программу так называемых «Музыкальных гостиных». Они напоминают урок музыкальной литературы, но в отличие от последнего «гостиная» проводится в камерной, «домашней» обстановке, где дети чувствуют себя не учениками, а собеседниками, у них есть возможность не только задавать вопросы, но и высказывать собственное мнение, участвовать в процессе. На опыте проведения музыкальных гостиных замечено, что дети с живым интересом посещают подобные мероприятия, а полученные знания надолго остаются в их памяти.

Тема для музыкальной гостиной может быть выбрана согласно программе по музыкальной литературе – так дети более подробно и глубоко познакомятся с композитором, дополняя свои знания, полученные на теоретическом уроке. Встреча в музыкальной гостиной может быть посвящена юбилею или какой-нибудь значительной дате, связанной с композитором, либо событию, имеющему отношение к культурной жизни вообще. В качестве иллюстративного материала могут быть использованы портреты и живописные картины именно того времени, о котором, собственно, и будет идти речь. Также можно пригласить и другие творческие коллективы, например, учеников и учителей из класса хореографии. Они могут изобразить какой-нибудь характерный для эпохи танец. В учреждениях дополнительного образования есть более широкие возможности, потому что там существуют различные кружки – не только танцевальные, но и театральные, изобразительного искусства, члены которых также могут поучаствовать в работе музыкальной гостиной.

Главная задача педагогов состоит не только в том, чтобы максимально увлечь детей музыкой, но и создать ту атмосферу праздника, которой так часто не хватает на обычных уроках. А музыка должна быть преимущественно в «живом» исполнении – так она оставит яркое,

сильное впечатление, тем более, что камерная обстановка дает возможность близкого контакта исполнителя и слушателя. Полезная практика живого исполнения организовывает и самих педагогов, заставляя их поддерживать свои исполнительские навыки и не потерять искусство владения звуком.

Хороша практика совместных посещений концертов (педагог, ученики, даже возможно родители, которые таким образом будут приобщаться к культурным ценностям). Дело в том, что в условиях нашего современного социума, когда у взрослых зачастую не хватает свободного времени на культурные мероприятия, дети вынуждены довольствоваться тем, что предлагает детский сад или школа. Для этих детских учреждений это обязанность, очередное звено в цепи учебного процесса. И, напротив, посещая концерт со своим педагогом, ребенок освобожден от обязательств что-либо заучивать, отчитываться; у него появляется собственное «Я», он не боится высказывать свое мнение о прослушанной музыке и, что самое главное – уверен, что учитель выслушает его с интересом и вниманием.

Таким образом, посещение концертов, участие в музыкальных гостиных развивают у ребенка не только музыкальное мышление, но и эстетический вкус.

А главное – воспитывают способность «правильно» слушать музыку, ведь этому тоже нужно учиться...

В заключение хотелось бы призвать всех педагогов-музыкантов к тому, чтобы они не ограничивались только обучением, а тем более навязыванием своей трактовки исполнения произведений. Музыкальное мышление ребенка не может развиваться в строго поставленных педагогом рамках – это не приведет к успеху. Маленький музыкант должен находиться в свободном поиске нужных средств для выражения образов и чувств, а педагог может только направлять, помогать найти эти средства. И здесь важен процесс сотворчества, равноправия, когда учитель не только делится своими знаниями с учеником, но и сам пытается найти ответы на вопросы, прислушиваясь к мнению ученика. Никогда не будет хорошим учителем тот, кто глубоко убежден в своей правоте и навязывает собственное мнение и взгляды другим. Надо помнить, что иногда роли меняются и ученики часто становятся нашими учителями.

Развитие творческой направленности личности младшего школьника в условиях хорового театра

С.С. Ноткина

Томский государственный университет

XXI век характеризуется стремительным ростом наукоемких информационных технологий. Человек не успевает за гигантскими потоками информации. Процесс усугубляется за счет увеличения проблем в сознании самого человека: неприспособленности к вопросам восприятия потоков информации такого качества и объема, ненадлежащей готовности к постижению всего многообразия изменений, происходящих в обществе, проблеме отчуждения и дегуманизации бытия, подавлению эмоциональной сферы. Это связано с вхождением культуры в область технократической цивилизации, насаждающей преобладание рационализма и прагматизма над способностью человека чувствовать, созидать, ощущать и воспринимать все краски и звуки Вселенной.

Для педагогики становится недостаточным восприятие человека только как носителя суммы знаний, умений и навыков. Информационная направленность образования мало стимулирует развитие внутреннего мира школьников. Повсеместная технологизация на всех уровнях жизни отстраняет человека от актов милосердия, дружелюбия, творчества. Одной из центральных задач, стоящих перед современной отечественной школой, является воспитание в каждом ребенке личности: созидающей, неординарной, самостоятельной, способной к саморазвитию и самореализации собственного творческого потенциала. Через развитие творческой личности человек может прийти к пониманию истинного устройства мира. Для всей мировой экономики сегодня становится особенно актуальным наличие специалистов любых профессий, способных мыслить свободно, созидательно, творчески.

В психолого-педагогической литературе имеется значительное число работ, рассматривающих творческую направленность как один из важнейших концептуальных элементов развивающейся личности. В разных концепциях исследователи раскрывают ее по-разному: «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), смыслообразующий мотив» (А.Л. Леонтьев), «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «доминирующее отношение» (В.Н. Мясищев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили). Но все едино-

душны в определении творческой направленности как ведущей характеристики личности, проявляющейся в определенной деятельности. Невозможно полноценное личностное, психическое, творческое развитие, если ребенок не вовлечен в увлекательную, интересную, лично значимую для него деятельность. Такой деятельностью для младших школьников гимназии 18 города Томска стали занятия хорового театра. Этот вид деятельности в последние годы стал более популярен, чем занятия в академических или народных хоровых коллективах. В широком значении хоровой театр – это синтезированный жанр, в котором сочетаются вокальное, театральное, танцевальное и поэтическое искусство

В узком значении хоровой театр – это музыкальный спектакль, в котором хор не только поет, а играет при этом главную роль. Исполняя хоровое произведение, коллектив двигается по сцене, выполняя танцевальные движения, меняются мизансцены. В соответствии с содержанием музыкального произведения участники могут одновременно манипулировать различными предметами; колокольчиками, платочками, ленточками. Надевать маски, платочки, шапочки.

Солисты и чтецы или ведущие выполняют вспомогательную роль. Действие спектакля может состоять из отдельного небольшого музыкального произведения.

Например, игровые произведения Гаврилина «Ти – ри – ри», «Посиделки с выходом» или русская народная песня «Ах, вы сени, мои сени». Вся программа может состоять из таких отдельных песен, не связанных между собой сюжетной линией и даже не всегда посвященных одной теме, но вокал, поэзия, драматизация и пластика во всех ее свойствах непременно присутствуют.

Каждый жанр имеет свои истоки и особенности в содержательной, художественной или исполнительской форме. Истоки жанра «хоровой театр» – фольклорные обрядовые, культовые действия. Культовые действия, игры в старину часто были приурочены к смене времен года. У древних кельтов существовали так называемые майские танцы, в Западной Европе праздновали карнавал, в Греции такими народными действами были празднества в честь бога Диониса, у славян таким праздником была, например, масленица. У разных народов праздники и обряды различны, но многие элементы имеют сходство. Обязательный элемент праздников ряжение, то есть переодевание, игры, розыгрыши, использование масок, сценки, в основе всех действий непременно поэзия и музыка, песни и пластика. В любом жанре есть свои способы са-

мовыражения. «Могучая музыкально-речевая культура включала в себя множество жанров, множество видов самовыражения. Среди этого множества отдельные жанры не стремились к обособлению, каждый был всего лишь камнем в монолите народной культуры, частью необъятной стихии устного творчества, неразрывного с другими видами творчества» – пишет Д.И. Латышина [1. С. 40].

В художественной культуре Запада ведущую роль играет зрительное восприятие, на Востоке – слуховое, двигательное. Б.М. Теплов отмечает, что «восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухо-двигательный процесс» [2. С. 193]. Необходимо отметить, что в процессе занятий хорового театра обязательно присутствует зрительное восприятие, слуховое и двигательное. Занятия хорового театра предоставляют учащимся огромные возможности формирования коммуникативных навыков, самостоятельности, умения находить нестандартные решения, способности перевоплощения, создания определенного образа, развития творческого мышления, фантазии и воображения, развития общих и специальных способностей, усиливает интерес к созидательной творчески направленной деятельности. Дети начинают писать свои стихи, сочинять песенки и оценки, воссоздавать в своем воображении картины природы, эмоциональные образы и ассоциации.

Во время занятий детям давались домашние задания: найти картину, соответствующую содержанию разучиваемых музыкальных произведений, или просто картинку-иллюстрацию, или описать своими словами то состояние, которое эта музыка вызывает. Учащиеся сами подбирали костюмы либо элементы костюма, которыми можно усилить впечатление от исполнения разучиваемого произведения. Занятия хорового театра ярко отразились на учебе младших школьников и повлияли на предметы общеобразовательного цикла.

Сочинение о родной природе ученицы 3 класса Ирины С. по картине художника Крымова « УТРО». Приведем текст сочинения полностью.

На картине художника Крымова «Утро» изображен луг недалеко от спокойной речки. Река течет такая тихая, спокойная! Так и звучат в ушах слова мелодичной русской народной песни «Ты река ль моя, реченька».

Ты река ль моя, реченька,
Ты течешь, не колыбнешься.

А солнце потихоньку поднимается над лесом. Вот уж заиграли в крохотных росинках-жемчужинках солнечные зайчики. А вот уже

слышится, словно нежный перезвон цветов колокольчиков, песня задорного солнечного зайчика.

Я зайчик, зайчик, зайчик, скачу, скачу, скачу.
Я солнечный, а значит, скачу, куда хочу.

Поднимают белые реснички красавицы ромашки. И тут же послышалась песня.

Со вьюном я хожу, с золотым я хожу.
Я не знаю, куда вьюн положить.
Я не знаю, куда вьюн положить.

Тихо, будто спрашивая: Ну что, уже можно начать? Неуверенно повела свою мелодию маленькая пташка. Рассвет. Начинался новый день.

Практика показала, что ученики-участники хорового театра получают неоценимый творческий потенциал для своего развития, потому что во время занятий хорового театра создаются оптимальные педагогические условия, максимально благоприятствующие развитию творческих способностей и качеств личности. Задатки к творчеству даны каждому ребенку от природы, хотя и в разной степени. В науке общепринято мнение о том, что любые предпосылки можно превратить в способности. Важно правильно выбрать те методы, которые приведут к переходу от задатков к способностям.

Кроме того, хоровой театр обладает специфическими особенностями синтеза искусств, которые усиливают его педагогический потенциал, развивают творческий подход к решению новых задач, вырабатывают умение переносить знания в новые ситуации. Младший школьный возраст – период, когда учебная деятельность только начинается. Формирование на начальном этапе обучения глубоких учебно-познавательных интересов в их единстве с эмоционально-интеллектуальным развитием ребенка будет способствовать в дальнейшем воспитанию общественно-ценной творческой направленности личности в отношении не только учебной, но и всей трудовой деятельности, являются сегодня особенно актуальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Латышина Д.И.* История педагогики. (Воспитание и образование в России X – начало XX века): Учебное пособие. – М.: Изд. дом «Форум», 1998.
2. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2 т. – М., 1985.

Влияние творческой активности младших школьников на качество произвольности психических процессов

Е.Ю. Сиротина

Башкирский государственный педагогический университет, г. Уфа

Социально-экономические преобразования в обществе требуют формирования творчески активной личности, обладающей способностью успешно действовать в постоянно меняющихся условиях информационного общества, стремящейся к самообразованию и самореализации. При этом «развитие личности в полной мере происходит лишь в том случае, если характер участия ребенка во всех видах деятельности активный, творческий, осознанный» [1. С. 14]. Если говорить о предмете «изобразительное искусство», то здесь особенно важно не простое, механическое изображение чего-либо в процессе рисования, а именно творческое выражение своего «я», отношения к окружающему миру и т.д. Развитие детской художественно-творческой деятельности становится, таким образом, особенно актуальным, способствует развитию гибкости мышления, творческой активности, желания и умения преобразовывать окружающий мир, тем самым повышая уровень конкурентоспособности каждого отдельно взятого ученика. Школа при этом является основным звеном в системе образования, где должны воспитываться люди с творческим мышлением и общечеловеческой моралью, начиная с самых ее истоков – начальной школы.

В связи с этим следует более подробно остановиться на том, что собой представляет творческая активность, каковы особенности ее формирования, роль учебной мотивации в развитии творческой активности у младших школьников, а также влиянии творческой активности младших школьников на качество произвольности психических процессов.

Изначально творческая активность проявляется у детей в любознательности, направленной на познание окружающего мира и построение своей картины этого мира. Растущая личность, стремясь к знаниям, задает многочисленные вопросы, причем, чем активнее в умственном отношении ребенок, тем разнообразнее интересующие его темы. При поступлении детей в школу именно творческая активность позволяет обеспечить развитие познавательных процессов в обучении, составляет основу избирательности внимания, памяти, мышления в обучении и творчестве ученика. Постепенно именно она становится залогом эффек-

тивности усвоения нового учебного материала, условием творческого преобразования ранее усвоенных знаний и саморазвития учащегося, а в целом – условием эффективности системы обучения и воспитания.

В художественно-творческой деятельности творческая активность выражается в способности к самостоятельному определению темы рисунка, особенностей его композиционного решения, целенаправленной работе по созданию художественного образа при помощи средств художественной выразительности. Н.М. Сокольникова уточняет, что для художественного творчества «нужна не активность вообще, которая может быть и внешней (проявлением эмоций, импульсивных движений и т.п.), нужна внутренняя активность, включающая в себя и сенсорные, и умственные действия, она направлена на решение основной учебной задачи урока и предполагает наличие у школьника творческого замысла, воплощение его оригинальной композиции с использованием средств образной выразительности на доступном для данного возраста уровне» [1. С. 110].

Это, в свою очередь, говорит об особом уровне сформированности учебной мотивации к занятиям по изобразительному искусству. Здесь огромное место отводится педагогу как человеку, управляющему детским художественным творчеством, активизирующему творческие замыслы младших школьников. Так личность педагога, его способность к стимулированию осознанных художественно-творческих действий во многом определяет качество художественной деятельности ребенка, способствует развитию творческой активности и формированию его личности в целом. При этом педагог в процессе обучения основам художественно-творческой деятельности должен воздействовать на все компоненты творческого процесса (осознание целей и мотивов деятельности, формирование художественного замысла, представление образа будущего рисунка, его эмоциональной окраски, планирование работы и ее осуществление, выбор техники и материала, самооценку). Только так формируемые им знания, способности, способы действия позволяют ребенку реализовать любой творческий замысел. Поэтому художественно-творческие знания, умения должны быть гибкими, вариативными, навыки – обобщенными, свободно применяемыми в разных условиях. В этом случае результат художественно-творческой деятельности становится личностным достоянием каждого ученика, а ценность формирования творческой активности младшего школьника выступает неоспоримым доказательством умственного развития личности.

Особую сложность в развитии творческой активности представляет тот факт, что у младшего школьника еще не полностью сформировано такое важное качество психического развития, как произвольность, обеспечивающее систематизированность познания, способность к самостоятельному характеру мышления, восприятия, памяти, внимания. Отсюда полное или частичное отсутствие у детей предварительного замысла будущей работы, которое формируется позже, под влиянием взрослых, в процессе обучения.

Отсутствие подобной внутренней направленности деятельности ребенка на конечный продукт, чисто внешнее, чаще всего формальное понимание художественного творчества детьми обусловлено тем, что они, «принимая нормативные требования к осуществлению деятельности, не конкретизируют их применительно к операциям или получаемому результату» [2. С. 119]. Следовательно, в работе младшие школьники изначально опираются на непроизвольное внимание и память, направленные, в основном, на все новое, неожиданное, яркое и наглядное, на слабо дифференцированное восприятие. Происходит это по причине наличия огромного потока информации, поступающего из внешнего мира, который необходимо воспринять младшему школьнику в максимально сжатые сроки. Поэтому такая ориентировочно-исследовательская деятельность протекает в значительной мере на уровне подсознания, а выделение в сознании каких-либо объектов обусловлено их объективными характеристиками или субъективными особенностями восприятия (необычный вид, яркая цветовая гамма и т.д.).

Так, низкий уровень сформированности произвольности у младших школьников делает качество результата художественной деятельности непредсказуемым, случайным, часто зависимым от настроения, интуитивным, а роль формирования творческой активности в процессе обучения художественно-творческой деятельности младших школьников оказывается все более существенной, требующей от педагога предварительной подготовки и учета особенностей становления детского художественного творчества. Поэтому развитие творческой активности младших школьников предполагает работу и по формированию произвольности, заключающейся в целенаправленной познавательной деятельности, подразумевающей развитие в детях сосредоточенности внимания, осмысленного запоминания информации, творческого воображения, основанного на создании новых художественных образов через переработку прошлого опыта, этому способствует верная вербализация

детьми своих мыслей и точное определение порядка действий в процессе художественно-творческой деятельности.

При этом результатом сформированности творческой активности нужно считать не само изображение, а «способности переноса полученных навыков, гибкого, комбинирующего мышления, творческого подхода к решению проблем на другие виды деятельности» [1. С.147].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Пурик Э.Э.* Управление художественно-творческой деятельностью школьников на уроках изобразительного искусства: Монография. – Челябинск: ЧГПУ, 2001.
2. *Непомнящая Н.И.* Становление личности ребенка 6 – 7 лет (Науч.-исслед. ин-т общей педагогической психологии Акад. пед. наук). – М.: Педагогика, 1992.

Певец и зритель

Г.А. Бородина

Томский государственный университет

Сцена... сколько чувств и ощущений испытывает здесь исполнитель! Окончательный результат его творчества рождается непосредственно на глазах у публики, в ее присутствии. В этом и заключена ни с чем не сравнимая прелесть исполнительского искусства.

Вокальное произведение производит на слушателя очень сильное впечатление, так как здесь музыкальная интонация сливается со смысловой выразительностью слова. Выявляется это, прежде всего, благодаря выразительности и вокальному мастерству певца. Фигурально выражаясь, звучащее произведение излучает эмоциональные потоки, а душа человеческая их принимает. Волны эти непременно должны совпадать, в противном случае, возникает как бы стена непонимания между певцом и аудиторией. Если певец лишен яркой творческой индивидуальности, не способен чувствовать красоту, создавать убедительную и оригинальную трактовку произведения, – обедненным кажется все его выступление.

Отношения между певцом и слушателем не так просты, как это может показаться на первый взгляд. Настоящий исполнитель, сосредоточенный на произведении, может быть не привлекает к себе внимания публики, однако он всегда чувствует, перед какой аудиторией выступает: требовательной или безразличной, понимающей или случайной. Ощущает он это и по тому, как зрительный зал реагирует, как включа-

ется в настроение исполняемого произведения или действия. Поначалу публика не балует вниманием молодого исполнителя. «Своя» аудитория формируется годами. Небезызвестно, что на сцене существует особый психологический микроклимат и далеко не все могут к нему приспособиться. В концертные залы и оперные театры устремляется публика, желающая еще раз послушать своего любимого певца.

Певец же в течение всего вечера становится предметом внимания всей аудитории. Его приходят судить, им приходят восхищаться. Присутствие публики заставляет волноваться даже певцов с огромным опытом. Волнение бывает разным. Оно может быть благотворным и тем самым способствовать делу, но это применительно к людям определенного склада, закаленным сценой, уверенным в себе, заслужившим уже признание аудитории. Однако чаще волнение является причиной технических погрешностей. Молодой исполнитель, как правило, проявляет излишнее внимание к своей персоне: «как я выгляжу», «что скажут», «что подумают» и т.д., отсюда возникает внутренний зажим, потери, а иногда и срывы. Часто исполнитель как бы заставляет зрителя отвлекаться от произведения, заслоняя его собою, демонстрируя броские сценические позы и излишнюю жестикуляцию. Певцы подобного склада выступают иногда не без успеха. Но мысли о себе уводят их от творчества, мешают сосредоточиться. Оглядка на себя тормозит творческий процесс. Есть ли выход? Несомненно, есть. Для этого совсем необязательно сопротивляться собственному «я». Здесь необходима работа – повседневная и напряженная. В ходе этой работы меняется духовный облик самого исполнителя. Результаты творчества проверяются, прежде всего, не продолжительностью аплодисментов (хотя они тоже очень важны и служат критерием оценки), а чуткой паузой, которая охватывает весь зал по окончании исполнения. Это и есть настоящее искусство!

Работать на сцене в полсилы непозволительно – искусство этого не прощает. Нельзя, скажем, где-то на гастролях позволить себе петь кое-как, это тут же получает соответствующую реакцию. Публика в состоянии понять и принять любую творческую интерпретацию исполнителя. Артист-интерпретатор – это посредник. Оживляя нотный и словесный текст, певец не имеет права их изменить. Но исполнить где-то чуть медленнее или быстрее, что-то выделить, мягко подчеркнуть, найти некий баланс между голосом и аккомпанементом – все это вполне возможно. Казалось бы, это мелочи, но именно они-то и отличают большого мастера от ремесленника. Любой исполнитель должен знать, как

трактовали данное произведение до него, но куда лучше найти творческое решение самому, хотя многие не усматривают в копировании ничего предосудительного.

Вокальным произведениям, принадлежащим к различным эпохам и школам присущи, как правило, те или иные стилевые особенности. Ими определяются конкретные приемы звуковедения, интонирования, фразировки и многое другое. Сколько певцов, обладающих прекрасными голосами, терпели неудачи по причине незнания стиля. Если творчество молодого певца не затрагивает слушателей, значит, что-то не хватает в его творческом воспитании. Необходим серьезный анализ творческих удач и неудач. В юности больше непосредственности, простодушия, жажды встреч с публикой, одним словом – энергия без границ. С годами многое меняется, певец черпает творческий заряд, опираясь на жизненные впечатления, порой находит решения собственных творческих проблем в произведениях смежных искусств. Исполнитель без живой мысли, чувства, с одной лишь техникой – это еще не мастер. Для того чтобы владеть публикой, притягивать к себе ее внимание, нужно преодолеть огромное количество самых разнородных влияний и, быть может, в большем количестве, чем это требовалось делать артистам прошлых лет. Публику сейчас трудно удивить.

Часто слушатель, выдающий себя за любителя музыки, непременно желает быть судьей всего, что он слушает. При этом эти слушатели нередко ориентируются на собственное восприятие, а этого мало. О мастерстве артиста нельзя судить, а тем более выносить окончательные суждения по одному выступлению: состояние здоровья, переезды, репертуар и т.п. в той или иной мере оказывают влияние на исполнение. Верное суждение о творческом потенциале исполнителя можно вынести, когда учитывается все многообразие факторов.

Трудно сказать, как именно человеческий голос воздействует на слушателя. Несомненно одно – большая личность впечатляет всем своим обликом, воздействуя «в целом», комплексно.

Зритель приходит на концерт или спектакль на 2 – 3 часа и полностью отдается во власть исполнителю. Исполнителю же надо быть не просто безукоризненным профессионалом, но и настоящим артистом. Тогда его исполнение будет подлинным праздником и для самого себя, и для публики.

Студенческий клуб как лаборатория формирования опыта культурной практики студенческой молодежи

Г.Л. Рукша

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Сложившаяся система воспитательной работы в российских вузах строится на взаимодействии кафедр, деканатов, советов вузов и органов студенческого самоуправления. Однако в ней заметно преобладает координирующая и ведущая роль штатных административно-преподавательских структур. Студенческое самоуправление в большинстве вузов развивается медленно и неуверенно. Важна здесь роль студенческих клубов как органов общественной самодеятельности, имеющих значительный воспитательный ресурс и как форма студенческого самоуправления.

В современной практике не существует единого нормативно-правого документа, регламентирующего деятельность студенческих клубов. Однако несмотря на разнообразие разработанных вузами собственных положений, можно выделить общие принципы, цели, задачи и формы работы. Студенческие клубы, как отмечают уставные документы, придерживаются принципов открытости, добровольности, самоорганизации и самоуправления. Задачи таких творческих объединений – содействовать интеллектуальному развитию студентов, стимулировать самодеятельное творчество и инициативу, повышать качество организации досуга и культурного общения. В этом заключается основная образовательно-воспитательная цель, а следовательно, и цель деятельности самого студенческого клуба. Для вовлечения студенческой молодежи в творческий процесс предполагается, что клубы используют многочисленные виды социально-культурной деятельности: художественно-творческую, просветительскую, образовательную, рекреационную, культурно-досуговую.

В своей работе студенческие клубы опираются на актив, состоящий из представителей студенческих групп и факультетов, к нему следует отнести и разнообразные инициативные группы, общественные советы, как сформированные в поле действующей парадигмы культурно-досуговых практик, так и неформальные, спонтанно возникающие (и зачастую также спонтанно прекращающие) свою деятельность.

Перечисленные элементы позволяют теоретически представить современный студенческий клуб как динамичную полифункциональную систему, призванную участвовать в процессе формирования будущего специалиста, обеспечивающую вариантность культурно-досуговой деятельности. Такая организация подвижна, ее структура и формы изменяются под воздействием общих и индивидуальных закономерностей и противоречий, в целом характерных для современной культурно-досуговой сферы.

В реалиях сегодняшнего дня студенческий клуб не может быть копией массового клуба доперестроечного времени. К сожалению, клуб как социально-культурный институт находится в кризисном состоянии. Остро ощущается концептуальная неразработанность его функционального назначения. Такая ситуация усложняет деятельность и студенческих клубов, испытывающих влияние социокультурной ситуации вообще, и на клубное дело в частности. Современный период развития социума породил особенности, ранее не встречавшиеся в культурной практике. В формируемом обществе потребления, где социокультурная деятельность в большинстве случаев ассоциируется с развлечением и отдыхом, кратно возросли предложения конкурирующих инновационных субъектов, появившихся в городском культурном пространстве города. Так, лидирующими в соответствии с результатами исследований культурных запросов студентов первых лет обучения в вузе являются ночные клубы, танцевальные залы, умело изменяющие тематику программ и предоставляющие вузам возможность проводить в своих помещениях самые разнообразные мероприятия от Дня Св. Валентина и посвящения в первокурсники до экзотических праздников Св. Патрика, Хеллоуина и т.д. Изменение структуры свободного времени молодежи, его границ, сопровождается не только внедрением нестандартных форм досуга, но и их продолжительностью. Так, в Красноярске и других городах популярны ночные просмотры кинофильмов, в формате <Non Stop>. Клуб перестал быть местом не только межличностного, но, в отдельных случаях, и группового общения. Центр его переместился в кафе и кофейни, в том числе и тематической направленности, продукт деятельности которых в последнее время отдельными исследователями рассматривается как продукт массовой культуры.

В вариантности сценариев культурно-досуговых предпочтений студенческой молодежи особое место занимает экстремальный досуг, до настоящего времени, к сожалению, в большинстве случаев не ко-

ординируемый организаторами социально-культурной деятельности в вузах.

В региональной культурной политике отмеченные факторы в деятельности студенческих клубов обнаруживает противоречие между теоретическим обоснованием уставных целей и деятельностью в реальных обстоятельствах и представлениях студентов о содержании, качестве, объеме предоставляемой культурной услуги. Разрешение данного противоречия требует не только корректировки задач, но и формирование иных методик, адекватных целям комплексного подхода к воспитательному процессу.

Из традиционных видов работы студенческого клуба бесспорно культурно-творческая функция продолжает оставаться содержательным фундаментом деятельности, как способная генерировать и побуждать к раскрытию художественных способностей личности. В соответствии с этим клуб должен выступать центром художественных инициатив как факультетов, так и в целом вуза, определяющим и репрезентирующим его эстетическую составляющую. Одновременно будет неправомерным определять некую модель (эталон) или набор сценариев, по которым должна строиться деятельность современного студенческого клуба. Каждый из них должен опираться не столько на унифицированные формы, сколько проектировать на основе исходных условий (наличие автономного помещения, профиля вуза, культурной традиции учебного заведения и города, его дислокации в городской среде и т.д.) модель, обеспечивающую возможность быть лабораторией формирования опыта культурной практики студенческой молодежи. Центральным мотивом в таких условиях становится задача стимулирования студенческого самоуправления, способного обеспечить привлечение к творческой, организаторской работе студентов, становящихся уже не столько пассивными посетителями клуба, сколько активными участниками его разнообразных культурных практик. Сформулированная задача не нова, процесс развития клубной деятельности в исторической ретроспективе базировался на этом положении. Вместе с тем, в период снижения общественной активности молодежи, студенческий клуб обладает неограниченным ресурсом для интродукции разнообразных студенческих инициатив в пространство его действия. Механизмом, способным активизировать инициативу студентов, могут стать: проектный подход к полифункциональному содержанию деятельности клуба; взаимодействие педагогического коллектива со студенческим активом в целях воспита-

ния лидеров, обеспечивающих самоуправление клубным движением; включение первокурсников с первых дней учебы в активную культурно-досуговую деятельность; координация с другими студенческими клубами вузов и субъектами культуры города. Реализация обозначенных условий обеспечит стартовую площадку для развития личности студента в оптимальном сочетании интеллектуально-гуманистического становления с профессионально-педагогической технологией обучения и воспитания, взаимосвязью гуманитарного, культурологического, профессионального образования на основе интеграции содержания учебных планов и программ студенческого клуба, универсализации форм, способов и средств воспитания и обучения.

Система работы с кадрами как фактор развития личности педагога

Н.Н. Долгих

Томский государственный университет

Проблема профессионализма педагогов всегда была одной из наиболее важных проблем образования. Гуманистическая парадигма современного образования целью образования определяет развитие личности, раскрытие и развитие ее задатков и способностей. В настоящее время в связи с инновационными процессами, происходящими в системе образования, возрастают требования к профессионализму педагога, таким интегральным характеристикам, как профессиональная компетентность, профессиональная культура педагога. Особое значение приобретает способность педагога к педагогическому творчеству и саморазвитию в рамках профессиональной деятельности, подчеркивается значение «творческого поиска» в деятельности учителя. По мере усиления творческой составляющей возрастает интерес учителя к профессии, процесс становления педагога обретает личностный смысл и темп.

Педагогические исследования рассматривают профессиональное развитие личности как процесс самосовершенствования с целью наиболее полной личностной самореализации в ходе решения профессионально значимых задач [1]. Л.М. Митина противопоставляет модель профессионального развития модели адаптивного поведения и считает конструктивной модель профессионального развития как непрерывного

процесса самопроектирования личности, ее творческой самореализации. Определяющим условием профессионального развития является наличие внутренней мотивации (в отличие от внешней при адаптивном поведении) [2]. Исследования К.М. Левитана [1] позволяют сделать вывод, что управление профессиональным развитием личности педагога эффективно с позиции формирования положительной установки на профессию и самообразование. При наличии у педагога такой ориентации на профессию он положительно оценивает ее в эмоциональном плане, испытывает интерес к своей работе, удовлетворен ею. Педагоги с определенно сформированной позитивной установкой на профессию намного активнее и в большем объеме занимаются самообразованием, нежели учителя с несформировавшейся положительной установкой на свой труд. Таким образом, задачей администрации школы в работе с кадрами является формирование конструктивного настроя педагогов на профессиональную деятельность. На формирование *положительной профессиональной установки* оказывают влияние: наличие возможностей для творческой работы, организация методической работы в школе, система повышения квалификации и др.

Рассмотрим систему работы с кадрами, целью которой является развитие личности педагога, на примере ДХШ № 2 г. Томска. Важнейшим средством повышения профессионализма педагогов, совершенствования образовательного и воспитательного процессов, связующим в единое целое всю систему работы школы, является *методическая работа.* Роль методической работы школы значительно возрастает в современных условиях. Традиционно *задачами* методической работы являются: разработка и апробация современных методик или отдельных методических положений; систематизация и обобщение творческого педагогического опыта; распространение педагогического опыта; учебно-методическое обеспечение образовательных программ. *Содержание* методической деятельности, в рамках которой происходит развитие личности педагога, также меняется. Приоритетными становятся технологические, психологические направления, которые базируются на традициях методической деятельности (дизактика, методика, воспитание). Показателями педагогического профессионализма становятся функциональные и психологические критерии. Функциональные критерии отражают систему педагогических действий – умений, направленных на разработку технологической структуры обучающих программ. Психологические критерии проявляют качественные новообразования и ди-

намику развития интеллектуальной продуктивности и личностного роста, фиксирующих уровень методологической, мировоззренческой и специальной культуры педагога. Целью методической работы школы является *создание условий* для самореализации педагога, для повышения уровня его профессионально-личностного саморазвития, готовности к инновациям. Результатом саморазвития педагога может стать создание авторской педагогической или методической системы.

Современная методическая система школы включает многообразие *форм методической работы*. Оптимальным является сочетание индивидуальных, групповых, и фронтальных форм (или уровней) методической работы. Индивидуальная методическая работа – это непрерывное самообразование, саморазвитие как общей, так и профессиональной культуры педагога. Каждым педагогом составляется индивидуальный план на год, включающий участие в работе методических объединений (школьного, городского, областного), работу над методической темой: перспективное планирование этапов и результатов индивидуальной методической работы. Педагогами планируются также посещение уроков коллег как внутри школы, так и в других школах города в рамках пребывания на открытых уроках. К индивидуальной методической работе относятся и подготовка и проведение своих открытых уроков и других мероприятий, повышение квалификации и пр.

Важной составляющей является деятельность методического совета, объединяющего и координирующего методическую работу в школе. В настоящее время задачей методсовета является вовлечение педагогов в совместную исследовательскую, научно-педагогическую и методическую деятельность.

Руководство общешкольной методической работой осуществляет педагогический совет. Фронтальный уровень (общешкольная методическая работа) включает в себя проведение тематических педагогических советов, семинаров, где рассматриваются общепедагогические, методические, психологические проблемы, коллективное обсуждение проектов и результатов инновационной деятельности и т. д.

Основными *формами методической работы* школы являются:

- тематические педагогические советы;
- работа методического совета школы;
- педагогическая лаборатория (посещение уроков педагогов, анализ и коллегиальное обсуждение, экспертиза, рецензирование, оформление замыслов и инициатив по организации, реорганизации учебного про-

странства, обмен мнениями, впечатлениями, педагогическая рефлексия);

• педагогический лекторий (обзор современных инновационных практик, знакомство с базовыми моделями образовательного процесса, обзорные лекции, доклады, выступления, подготовленные как специалистами, так и непосредственно педагогами, входящими в творческую группу; тиражирование педагогического опыта (участие в конференциях регионального и областного масштаба, подготовка печатных материалов и пр.);

• постоянно действующие методические выставки в выставочном зале школы;

• методические сообщения педагогов на уровне школы, на городских методических днях, на областном уровне;

• мастер-классы; открытые уроки;

• повышение квалификации через курсовую подготовку в ТОУМЦКИ, ТГУ, НМЦ (г. Москва) и др.;

• организация курсов повышения квалификации (совместно с ТОУМЦКИ) для педагогов области,

• индивидуальное консультирование, рецензирование программ и методических разработок педагогов города и области;

• апробация экспериментальных программ;

• участие в конкурсах профессионального мастерства.

Важнейшим условием повышения профессионализма педагога является совершенствование *системы повышения квалификации педагогических кадров.* Уровень квалификации сотрудников является одним из важнейших показателей социальной эффективности учреждения, а его постоянное повышение способствует сохранению и развитию социальной значимости реализуемых программ. Важнейшей задачей при организации повышения квалификации кадров становится развитие профессионального сознания педагога. В педагогической науке развитие профессионального самосознания рассматривается как основное содержание процесса профессионализации. Профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно зачастую складывается стихийно [3]. Исходным принципом исследования и формирования профессионального сознания должно стать понимание того, что работа со знанием не тождественна работе с сознанием [4].

Не только администрацией, но и рядовыми сотрудниками нашей школы регулярное повышение уровня своей квалификации восприни-

мается как необходимое условие качественной работы. Традиционной формой повышения квалификации являются аттестация и обучение сотрудников на различных курсах. Уровень деятельности педколлектива ДХШ № 2 позволяет не ограничиваться только этими формами, а использовать весь спектр существующих средств. Педагогические исследования рассматривают систему повышения квалификации как средство преодоления издержек профессии и деформации личности, например, усталости или «выгорания» у педагога, а также устранения штампов, стереотипов. А.К.Маркова, помимо традиционных задач повышения квалификации (совершенствование организаторских, коммуникативных свойств, профессионального мышления педагогов), добавляет актуальную сегодня задачу – достижение индивидуальных жизненных и профессиональных целей. Важным результатом повышения квалификации является усиление авторства своей профессиональной жизни, так как вершины профессионализма достигаются путем раскрытия личностного потенциала. Стержнем всех этапов профессионального развития является самореализация личности в труде [3]. В связи с вышеизложенным, важной управленческой задачей мы считаем преодоление разрыва между «организованным», «курсовым» повышением квалификации и повышением квалификации путем самообразования. Анализ системы повышения квалификации ДХШ № 2 позволяет сделать вывод, что данная задача решаема. Последние два года школа работала в режиме базовой площадки территориального методического объединения ДХШ и художественных отделений ДШИ Томской области. Совместно с ТОУМЦКИ систематически организовывались и проводились семинары, открытые методы, курсы повышения квалификации. Программы курсов составлялись с учетом потребностей самих педагогов и включали общепедагогические, дидактические, методические, психологические вопросы. В качестве преподавателей были приглашались научно-педагогические сотрудники вузов (ТГУ, ТГПУ, ТГАСУ), сотрудники ТОУМЦКИ, РЦРО и пр. Были приглашены специалисты из других регионов (Москвы, Новосибирска и пр). Особо значимо, на наш взгляд, активное участие наших педагогов в работе таких курсов в качестве преподавателей.

Таким образом, переход школы из режима функционирования в режим развития определяет направление управления профессиональным развитием коллектива. Стимулирование профессионального развития педагогов, их положительной мотивации к творческой деятельности яв-

ляется одним из основных направлений работы с педагогическим кадрами. В связи с этим важной задачей становится развитие инициативы и творчества членов педколлектива, *активизация деятельности в инновационной и экспериментальной работе.* В настоящее время можно констатировать, что непрерывное совершенствование профессионализма педагогов закономерно приводит не только к реализации уже готовых программ и проектов, но и к активному участию в их планировании и разработке, в организации экспериментальной и инновационной деятельности. Важной задачей администрации, методсовета школы мы считаем более продуктивное использование научного потенциала г. Томска, совершенствование *научно-методического сопровождения инновационной деятельности* через сотрудничество с ТГУ, РЦРО, ТОУМЦКИ и др. Одним из направлений сопровождения научно-методической деятельности педагогов является организация консалтинга. Для того чтобы научно-методическое сопровождение через организацию консультационных услуг способствовало развитию личности педагога, важно учитывать следующие профессионально-личностные характеристики консультанта:

- открытость, способность проявлять безусловное позитивное внимание и уважение к педагогу;
- конгруэнтность, т.е. способность адекватно использовать свои знания и эмоции в процессе консультирования;
- искренность поведения: консультант должен быть честным, откровенным и открытым;
- эмпатия, понимание образа мыслей и чувств педагога при сохранении своей автономности;

Реализация принципов гуманистической модели консультирования (К. Роджерс) способствует движению педагога в направлении профессионального роста и творческой самореализации, что делает учителя творцом собственной профессиональной биографии. Содержание консультационных услуг включает:

- проведение независимой экспертизы уровня образованности, учебных достижений учащихся с разработкой конкретных рекомендаций по улучшению качества знаний и уровня воспитанности учащихся;
- оказание консультационной помощи в решении конкретной методической проблемы (профилактика ошибок учащихся, использование конкретных методов обучения и воспитания, подготовка дидактического материала);

• помощь в создании творческих продуктов, направленных на совершенствование образовательного процесса (составление авторской учебной программы, разработка новой образовательной технологии и т.д.);

• проведение консультаций по использованию процедур и инструментария педагогической диагностики;

• оказание помощи в проведении комплексного анализа и оценки результатов профессиональной деятельности;

• консультирование по предметам взаимодействия «педагог – ребенок», «учитель – ученик» (формирование мотивации к учебной деятельности, управление педагогическим процессом, взаимодействие с различными группами детей) [5].

Важным условием реализации развивающего потенциала педагогического процесса является правильно организованная *система внутришкольного контроля.* Решение задачи повышения качества образовательно-воспитательного процесса, на наш взгляд, наиболее эффективно при создании условий для превращения внутришкольного контроля в инструмент четкой мотивации педагогической деятельности. Это возможно благодаря усилению гуманистических начал контроля, реализации индивидуального подхода.

Гуманистическая направленность внутришкольного контроля реализуется при выполнении условий, способствующих профессиональному развитию личности участников педагогического процесса.

Педагогические исследования показывают, что проблемы профессионального становления педагога, в частности преподавателя искусства, имеют корни часто уже в довузовском периоде, связанном с выбором профессии. Мотив выбора профессии преподавателя изобразительного искусства не всегда однозначно связан с осознанным желанием быть педагогом. Чаще именно интерес к предмету – живописи – приводит к выбору профессии художника-педагога. Далее, в вузовский период, задача подготовки студентов к избранной профессии не всегда решается полноценно. Одним из основных недостатков в подготовке педагогов на сегодняшний день многие исследователи считают господство в высшей школе знаниевого (гносеологического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. Проблемы развития профессионально-педагогической направленности остаются за рамками предметной подготовки будущих профессионалов. Таким образом, в послевузовский период деятельности педагога, как молодого

специалиста, так и более опытных преподавателей, особое внимание необходимо уделять созданию условий для формирования положительной установки на профессию и самообразование.

Следующее направление работы с персоналом: методическое сопровождение аттестации педагогов. *Аттестация сотрудников* – это, с одной стороны, механизм социально-профессиональной защиты работника, демонстрация его успешности, и, с другой – это механизм повышения профессионализма. Важной задачей администрации мы считаем стимулирование педагогов школы к аттестации на более высокие квалификационные категории. Особой заботой администрации и методсовета школы является максимальная реализация обучающего и развивающего потенциала аттестации. Рассмотрим развивающие возможности аттестации. При подготовке к аттестации активизируется как посещение уроков педагога, выходящего на аттестацию коллегами, так и посещение аттестуемым педагогом уроков своих коллег. Во время посещения уроков самой важной является не контролирующая функция, а оказание педагогом методической помощи в оформлении и представлении своего опыта. При таком подходе аттестация становится механизмом, способствующим сплочению коллектива, мобилизации усилий на решение общих профессионально-значимых задач. Подготовка и проведение аттестации способствует становлению профессиональной рефлексии (анализу, самоанализу профессионального развития), что позволяет педагогам более осознанно, с учетом достоинств и недостатков, корректировать свою профессиональную деятельность. Совместная работа членов педколлектива по оказанию помощи аттестующимся педагогам, активизация деятельности самих педагогов, выходящих на аттестацию, позволяет выращивать, культивировать свой опыт, делиться своими находками и результатами с коллегами через различные формы методической работы (открытые уроки, мастер-классы, методические выставки, просмотры, заседания методического совета, конференции и пр.).

Таким образом, методическое сопровождение аттестации позволяет рассматривать ее не только как возможность зафиксировать достигнутый уровень профессионализма педагога, но и способствовать его развитию, переводу профессиональной деятельности педагога на другой, более высокий, творческий уровень. В целом, ценностно-ориентированная система работы с кадрами является значимым условием, способствующим расширению и углублению положительной мотивации к педагогической профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Левитан К.М.* Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период: Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Екатеринбург.
2. *Митина Л.М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. – М.
4. *Громыко Ю.В.* Проектное сознание. Проектирование и программирование в образовании. – М., 1997.
5. *Певзнер М., Зайченко О., Ширин А.* Сопровождение деятельности педагогов: теоретические истоки и современное понимание // Ментор. – 2002. – № 1.

Педагогика любительской сцены в формировании культуры студента

Р.Е. Дашевский

Томский государственный университет

Практика профессионального образования в Томском государственном университете показывает, что одного усвоения готовых знаний студентами и выработки соответствующих навыков в процессе обучения недостаточно для полноценного формирования и развития творческого потенциала будущих специалистов. В этой связи актуализируются потребности в воспитании самостоятельной личности, умеющей нестандартно мыслить, принимать новые решения и нести за их реализацию ответственность. Это предполагает изменение как целей, задач, содержания образования, так и методов формирования профессиональной культуры современной личности.

Гуманистический характер образования в Томском государственном университете предполагает как реализацию воспитательных задач во время учебного процесса, так и создание воспитывающей для студента среды во внеаудиторное время. Поэтому вся система образовательного процесса студентов в университете, с одной стороны, осуществляется на основе базового образования, определенного государственным стандартом и строго привязана к учебным курсам, с другой – эта замкнутость разрушается работой университетских самодеятельных коллективов.

Особый интерес у студентов вызывает творческая деятельность театральных любительских коллективов университета. Это связано с тем, что основной язык театрального искусства – действия, основные видо-

вые признаки – диалог и игра, понимаемые в самом широком смысле. Эти особенности делают театральное искусство очень близким для студентов, потому что игра и общение для них – важная психолого-педагогическая деятельность.

В этих театральных коллективах ведется индивидуальная работа, которая системно и прагматично организуется. Студенты, занимающиеся в этих театральных студиях, имеют возможность самосовершенствоваться. Они овладевают актерским и режиссерским мастерством, искусством сценической речи и пластики. А также приобретают навыки организации и проведения спектаклей, театрализованных праздников, сценических постановок. Организация работы театральных студий позволяет студентам уже с 1 курса демонстрировать полученные умения и навыки как в стенах факультета, университета, города, так и на многих региональных и международных театральных фестивалях.

С 1967 года существует народный самодеятельный коллектив России театр эстрадных миниатюр «ЭСТУС», который занимает достойное место среди творческих коллективов университета. Актерами театра миниатюр «ЭСТУС» являются студенты многих факультетов ТГУ. Сегодня это коллектив, обладающий огромным самобытным репертуаром, высокой исполнительской культурой, профессионализмом, духовностью, светлой романтикой.

Основой программы деятельности студии театра «ЭСТУС» является игра и общение. В ней сформулированы общие цели педагогики любительской сцены, связанной с самодеятельным творчеством: творческие, просветительские, досуговые, а также определен ряд требований к работе серьезного современного коллектива любителей: создание климата психологической совместимости, выявление индивидуальностей, «воспитание художественного и гражданского единомыслия, отношения к любому делу как к творчеству, позволяющему каждому осознать себя личностью и реализовать свой потенциал» [1].

Театр эстрадных миниатюр «ЭСТУС», как, впрочем, любой любительский театральный коллектив – особая психологическая среда. Сюда не попадают по принуждению. Студент приходит в театр часто из любопытства, часто «за компанию», но большая часть студентов ощущает свое призвание – учиться театральному искусству, выступать на сцене, удовлетворяя свои глубинные личные этические и эстетические запросы, поэтому театр можно определить как особую внутреннюю потребность его приверженцев в обогащении своих знаний в гуманитарной

области. Большинство участников театра не претендует на профессиональную карьеру, тем более на какое-либо материальное вознаграждение. Вместе с тем это и не хобби, в смысле просто приятного времяпрепровождения, это особый процесс становления широко эрудированной, разносторонне развитой личности, способной активно использовать полученные навыки и основы эстетического мировоззрения практически в любой сфере деятельности, вне зависимости от профессиональной ориентации.

Участник театра «ЭСТУС» получает представление о театральном искусстве во всех его проявлениях и самостоятельно практически «проверяет на себе» эти знания. Студент, мечтающий, фантазирующий, пробует себя на сцене, не опасаясь за результат такой пробы, радуясь самой возможности игры. Это еще и праздник, и радость зрителя на спектакле, и необычность, и резкое отличие от повседневного.

Сама атмосфера занятий в студии театра (игра) способствует максимальному раскрепощению участников, увлеченности их самим процессом исполнения тех или иных заданий. Причем именно в этой атмосфере формируются и поддерживаются дружеские отношения. Параллельно идут два взаимодополняющих процесса: дружба и игра. Практика театра показывает – выключение из одного процесса автоматически означает выключение из второго.

Жанровая специфика театра (юмор) – «провоцирует» его участников не только к точности выполнения заданий. Но и в силу особенностей жанра ведет к осознанию себя участниками необычного, удивительного и очень интересного дела – они становятся создателями юмористической миниатюры. В этом творческом процессе участники театра начинают понимать объективную гуманистическую суть смеха. Им предоставляется возможность «проникнуть в глубины мудрого смехового начала, правящего наиболее яркими художественными мирами в искусстве всех веков. Какие-то очень существенные стороны мира доступны только смеху» [2]. Не будем забывать, что способность человека обнаруживать смешное и умело шутить всегда высоко ценилась в любом обществе. А человек, который отличается развитым, тонким чувством юмора, «остаётся субъектом, хозяином любой, даже очень сложной и значимой для него ситуации» [3].

Театр развивает креативный потенциал студентов: совместное написание миниатюр, шуток и сценариев, что дает определенный опыт работы в коллективе, «коллективный ум» и привычка «сидеть» над сцена-

рием часами означает увлеченность идеей, поисков максимально оптимальных путей ее реализации. Подобная дотошная студийная работа призвана дать возможность неторопливого постижения сути актерского дела. И хотя участники театра получают достаточное представление об азах «театральной школы», все же главной чертой подобного вида искусства является свободное творчество по велению души, без профессиональной амбициозности, обязательной методической строгости и сухости «театральной педагогики». Участники театра не перегружаются профессиональными подробностями занятий. Предлагается просто «поверить в себя», что помогает раскованно и продуктивно действовать на сцене. В любительской студии достаточно разбудить творческую фантазию, преодолеть стеснение. И это уже здесь является само по себе важным педагогическим эффектом работы.

Творчество участников студенческого театра – дело веселое, прежде всего, ибо именно здесь есть место эксперименту, «капустнику», самодеятельному творчеству, в лучшем понимании этого выражения. Есть важная черта, которая отличает студенческий театр вообще, и университетский театр «ЭСТУС» в частности, от многих других любительских коллективов, народных театров. Это театр «умных голов». Так уж повелось, что в университет поступают интеллектуалы, которые и в студенческом театре увлеченно ищут нетривиальные трактовки ролей, осознанно выбирая для себя прекрасный литературный материал, создают свой. Воспитывают в себе владение органикой в публичных выступлениях и учатся действовать, используя свой «типаж».

С точки зрения этической, педагогика любительской сцены во многом базируется на принципах студийности. Основной принцип студийности – все делают все: шьют костюмы, сооружают декорации и обеспечивают реквизит, записывают фонограммы, работают в гардеробе и буфете, моют пол. Тот, кому интересен спектакль как общее дело, сначала является «добровольно сознательным», а с возрастом и опытом – «сознательно добровольным» членом коллектива» [4].

В театральной студии широко применяется интегрированное творчество. Участники театра одновременно работают над сочинением текста эстрадной миниатюры, занимаются танцем, пантомимой, пением. Велико значение музыкального оформления будущего спектакля, которое не только воспитывает эстетический вкус, но и создает эмоциональный настрой для игры. В этом процессе «музыкального воспитания» студенты приобщаются к музыкальной культуре, развивают во-

кальные навыки. Основная форма занятий – музыкально-игровая деятельность, в ходе которой выполняются развивающие и творческие задания с постепенным усложнением: от слушания музыки, определения ее характера, чистого интонирования в ансамбле до исполнения сольной песни, выражения характера «персонажа» через песню. И как показывает практика, в творческой атмосфере театрального коллектива рождаются свои поэты, музыканты, писатели, художники, костюмеры.

Выступления перед зрителями эмоционально раскрепощают актеров театра, повышают уверенность в себе, развивают артистические и творческие способности, умение слышать и видеть другого человека, дают возможность положительной самореализации. Студенты университета, которые не являются участниками театра, активно помогают в подготовке выступления коллектива: шьют костюмы, маски, гримируют актеров. Иногда в организации проведения выступления театра, в самих представлениях, концертах наряду со студентами принимают участие и сами преподаватели университета. И это создает особую атмосферу взаимопонимания и педагогического контакта. И в этой атмосфере доброжелательности, радости и фантазии непременно появляется стремление к творчеству, импровизации. Так рождаются сюжеты, миниатюры, стихи, музыка, сочиненные самими ребятами.

Основной целью работы университетской студии театра эстрадных миниатюр « ЭСТУС» является не столько желание сделать из каждого участника коллектива певца или актера, сколько стремление дать ему возможность выразить себя, расширить характер общения с другими людьми. Приобрести уверенность в себе, сформироваться в атмосфере творчества, зрительского успеха, без чего просто невозможно развитие личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитриевский В.* Звенящий голос поколения. Поиски ленинградской самодеятельной сцены // Идейно-художественные проблемы развития советского театра. – Л., 1974.
2. *Бахтин М.М.* Творчество Франсуа Рабле и народная смеховая культура Средневековья и Ренессанса. – М., 1965. – С. 75.
3. *Бореев Ю.* Комическое. – М., 1970. – С. 98
4. *Голубовский Б.Г.* Между репетициями. Самостоятельная работа артиста // Труд актера. Библиотечка в помощь художественной самодеятельности. – 1988. – Вып. 35. – № 7.

Раздел 3

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА И КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

О секционном заседании симпозиума «Терапия творчеством»

В.Я. Семке, М.М. Аксенов

ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, г. Томск

В рамках Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) *«Сибирские Афины»*: *«Профессионализм и культура творческой личности»* на базе ТГПУ при участии ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН 31 мая 2007 г. был проведен симпозиум «Терапия творчеством». На заседании присутствовало 67 человек. Столь многочисленную аудиторию составили педагоги высшей школы, психологи, врачи, научные сотрудники и, конечно же, студенты ТГУ, ТГПУ и работники пенитенциарных учреждений, проявляющие интерес к научно-практическому направлению арт-терапии.

С приветственным словом при открытии симпозиума обратился член Союза художников, дизайнеров России, руководитель Томской региональной организации «Союз монументалистов, скульпторов, дизайнеров», преподаватель Томского государственного университета Николай Степанович Беглюк. В своем обращении к присутствующим он не только выразил свою точку зрения на обсуждаемую проблему взаимодействия личности и искусства, но и представил пять своих художественных полотен в стиле абстрактного импрессионизма.

В программе симпозиума было представлено 11 докладов по различным направлениям арт-терапии. Большой интерес вызвал доклад профессора *М.М. Аксёнова* «Современные формы аддиктивного поведения» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, ТГПУ). В нем говорилось о появ-

лении новых форм зависимого поведения, помимо общеизвестных (наркомании, алкоголизма, игровой зависимости): шопингомания, военная аддикция, любовная аддикция и др. Это нарушает гармоничное развитие личности и не способствует сохранению института семьи в современной России.

Следующее сообщение – *Н.В. Жигинас* (декан психологического факультета ТГПУ) «Образование как способ становления человека в культуре было постановочным в рамках философской дискуссии и путей развития современного образования. Специалист-генетик д.м.н. *Е.В. Гуткевич* в сообщении «Жизненный цикл семьи. Фигуры и линии» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН) представила новое прочтение генеалогического и социометрического методов обследования и рассказала о дальнейшем укреплении семейных ценностей. Эта информация несомненно будет востребована как практическими психологами, врачами, так и научными работниками. Данное сообщение нашло наибольший отклик среди участников симпозиума. Доктор медицинских наук *И.Е. Куприянова* сделала блестящий доклад «Психотерапевтический процесс и арт-терапия» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН), в котором продемонстрировала новые подходы к пониманию состояния пациента и пути к его излечению через самовыражение. Семейный психолог-психотерапевт *Л.Н. Авдеёнок* выступила с интереснейшим практическим сообщением по «Значимым проблемам, вытесненным через творчество, при потере актуального близкого» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН). Она показала, как по рисунку можно провести социометрию семейных отношений, выйти на ключевую проблему семьи и облегчить депрессивные переживания. Практический психолог к.п.н. *А.Е. Логунцева* поделилась со слушателями своим опытом по «Терапевтическому значению танца среди школьников» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, ОГУЗ ТКПБ). *С.И. Селин*, работающий в условиях пенитенциарной системы УФСИН России по Томской области, сообщил о «Применении методов арт-терапии при работе с трудными подростками». Аспирант ТГПУ *Е.Н. Скрипачёва* рассказала о собственном опыте психологического консультирования и о возможностях арт-терапии при оказании помощи младшим школьникам Клинический психолог клиники НИИ ПЗ ТНЦ *М.Н. Каткова* сообщила о «Дифференцированном подходе к арт-терапии больных шизофренией», что вызвало живой интерес и было наиболее тепло встречено собравшимися, поскольку она наглядно продемонстрировала творчество «душевнобольных» и возможности на-

учной интерпретации их творчества на пути к выздоровлению. Сообщением научного сотрудника *М.В. Вознесенской* «Психологические проблемы самореализации личности на примере больных, страдающих гипертонической болезнью» завершилась официальная часть конференции.

В работе круглого стола приняли участие практические психологи научные сотрудники, преподаватели, врачи, психотерапевты и, конечно же, студенты, которые очень высоко оценили проведенный форум и высказали пожелание сделать его ежегодным.

Использование психодраматических техник для коррекции агрессии у девочек младшего школьного возраста

М.М. Аксёнов, И.Л. Шелехов, А.Г. Шапкина

ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, г. Томск, Томский государственный педагогический университет

Взаимодействие детей дошкольного возраста с окружающими может носить как позитивный, так и негативный характер. В общении с взрослыми дети хотят, чтобы их приласкали, они готовы помочь членам семьи и педагогам, а в общении с другими детьми часто проявляется вербальная, косвенная или физическая агрессивность. Основная задача социализации маленьких детей – научить их направлять свою агрессию в социально приемлемые формы и побуждать детей к таким позитивным формам социального поведения, как помощь или участие. В связи с этим актуальной является разработка психологического тренинга, направленного на снижение агрессивности у детей, развитие у них способности контролировать агрессивные импульсы, формирование конструктивных форм межличностных взаимоотношений [1 – 3].

Ниже приводится сценарий психологического тренинга, предложенного в форме игровой программы, получившей условное название «Академия доброты». Проведение психологического тренинга в форме игровой программы позволяет максимально адаптировать предлагаемые упражнения к возрастным психофизиологическим особенностям участников и замаскировать психокоррекционную и воспитательную компоненту, сделав восприятие тренинга «более легким» [4, 5]. Кроме

того, наличие мужской и женской фигур (Ведущий и Фея Добра), является фактором, формирующим у участников адекватные представления о гендерных ролях мужчин и женщин [6, 7]. Во время тренинга фоном звучит спокойная музыка для релаксации («Мир облаков»).

Цель тренинга: снижение агрессивности у детей.

Задачи тренинга:

1. Развитие положительных личностных качеств ребенка: вежливости, дружелюбия, внимательности, отзывчивости, толерантности;

2. Формирование конструктивных форм межличностных взаимоотношений.

3. Развитие способности произвольного контроля агрессивных импульсов.

Материалы и оборудование: вырезанные из бумаги лепестки ромашки, ватман, фломастеры, ленточки (30 см) по числу участников, карточки с ситуациями, мяч, перчаточные куклы (медведь, белка, волк), подсвечник со свечой, аудиомагнитофон, кассета с записью спокойной музыки («Мир облаков»).

План проведения тренинга:

Ведущий: Здравствуйте, дорогие ребята! Вы все знаете, что в сказочном мире есть множество фей. А какие феи бывают? (дети перечисляют) А вы знаете, что в реальном мире тоже есть феи?! К нам сегодня в гости пришла Фея Добра.

Фея: Здравствуйте, ребята! Мне сегодня очень грустно, я огорчена тем, что в вашем мире очень много зла (привести примеры).

Ведущий: Ребята, давайте поможем нашей фее набраться сил и покажем ей, что мы на самом деле добрые. А что такое добро? (дети отвечают) Напишите, какой человек добрый (качества).

(Дети пишут на лепесточках цветка качества доброго человека, затем ведущий прикрепляет их к цветку. Зачитывают все качества и добавляют еще несколько, которых дети не написали.)

Посмотрите, наша фея стала улыбаться. Ребята, на нашем цветочке есть такое качество «вежливый»? Давайте покажем нашей фее, какие мы вежливые: сыграем в игру, которая называется «Комплименты».

Упражнение «Комплименты». Цель: формирование навыков конструктивного взаимоотношения и расширение словарного запаса.

Ход упражнения: один ребенок говорит комплимент присутствующим, а остальные дети угадывают, кому этот комплимент адресован.

Ведущий первым говорит комплимент для примера.

Ведущий: Хорошо, молодцы! Много знаем комплиментов. Приятно получать комплименты? А что приятней – давать комплимент или получать? Почему?

А есть у нас на лепесточках такие качества, как «внимание» и «забота»? Конечно же, есть. Давайте на минуточку превратимся в добрых волшебников и на нашем волшебном ватмане нарисуем добрые подарки, которые хотели бы подарить всем людям на земле.

(Дети рисуют на ватмане подарки. Затем ведущий вместе с феей смотрят, какие подарки нарисовали и озвучивают их, спрашивая детей, а на самом ли деле этот подарок добрый.)

Упражнение «Добрые волшебники». Цель: формирование позитивного отношения к окружающим людям. Ход упражнения: Все дети на одном ватмане рисуют добрые подарки, которые хотели бы подарить всем людям на земле.

Ведущий: Очень интересные и добрые у нас получились подарки. Молодцы! Посмотрите, ребята, наша фея стала еще больше улыбаться и у нее все больше и больше набирается сил. Давайте попробуем ее согреть своими ласковыми и добрыми словами, превратимся с вами в солнечных зайчиков.

Упражнение «Солнечные зайчики». Цель: обогащение словарного запаса ласковыми и добрыми словами.

Ход игры: Один ребенок Солнышко, а все остальные Солнечные зайчики. Перемещаясь по залу Солнышко, дотрагивается до Зайчиков, и Зайчики говорят ему ласковое, доброе слово. После того как Солнышко дотронулось до всех Зайчиков, оно вспоминает все хорошее, что говорили Зайчики. Солнышком должен по возможности побыть каждый ребенок.

Ведущий: Здорово, понравилось говорить ласковые слова тем, кто были Зайчиками?! А когда были Солнышком приятно слышать в свой адрес такие замечательные слова?! Давайте опять посмотрим на наш цветок качеств, есть ли там такие качества: поддержка, доверие.

А мы сейчас покажем нашей фее, как мы умеем доверять и поддерживать друг друга.

Игра «Добрые руки друзей». Цель: формирование чувства ответственности.

Ход игры: Все дети встают в плотный круг, а один ребенок встает в центр круга, закрывает глаза и падает в круг. Задача остальных подхватить его на руки, чтобы он не упал.

Фея: Молодцы ребята! А вы знаете, когда приходит доброта? Для того чтобы нам это понять, давайте посмотрим друг на друга добрыми глазами, улыбнемся друг другу доброй улыбкой, скажем друг другу добрые слова и сделаем для другого доброе дело (дети все это выполняют). Хорошо! А сейчас мы поиграем с добрым мячиком.

Игра с мячом. Цель: развитие коммуникативных навыков, словарного запаса, логического мышления.

Ведущий игры кидает каждому ребенку мяч, а тот должен рассказать о каком-либо добром человеке и почему они его считают добрым (описание конкретного поступка).

Ведущий: Ребята, к нам из леса пришли звери, у которых случилась беда. Давайте их выслушаем, что же такое у них случилось, и подумаем, как мы им сможем помочь.

Игра «Помогаем животным». Цель: развитие чувства сострадания, сопереживания. Дети должны придумать, как помочь животным. Ситуации:

1. У медведицы потерялся ребенок.
2. У белки украли все запасы на зиму.
3. Охотники поймали волчицу, и волчата остались одни.

Животные представляются в виде перчаточных кукол и рассказывают свою историю.

Ведущий: Здорово, всем помогли! А сейчас проведем конкурс, кто первым завяжет узелок на ленточке только левой рукой (дети выполняют). Теперь завяжите три узелка со своим соседом слева. Хорошо!

Игра «Общими силами». Цель: формирование качеств направленных на проявление взаимовыручки, взаимоподдержки.

Детям раздаются ленточки примерно по 30 см.

1. Конкурс – кто первым завяжет узелок на ленточке левой рукой.
2. Конкурс-задание: завязать три узелка со своим соседом слева.

Ведущий: Вот видите, ребята, как сложно что-то сделать в одиночку и как легко получается, когда мы имеем чью-то поддержку.

Ну что, устали? Давайте немного расслабимся. Вы знаете, что такое молекулы? (Дети объясняют и ведущий дополняет.)

Игра «Молекулы». Цель: развитие внимания и быстроты реакции.

Ведущий говорит число молекул, а дети должны объединиться в это количество.

Ведущий: Молекулы три. А теперь замрите в этих группах. Я вам раздаю карточки с ситуациями, которые вы разыгрываете в сценках, но

противоположные тем, которые у вас на карточках, а потом объясняете, какие хорошие, а какие плохие.

Ситуации:

1. В трамвае мальчик сидит на сидении, а рядом стоит бабушка с тяжелыми сумками.

2. Мальчик перед собой толкает девочку и проходит в дверь.

3. Мальчик нашел бездомного котенка на улице, привязал к его лапе консервную банку и напугал, чтобы котенок побежал.

4. Девочка, опоздав на урок, тихо зашла в класс, поздоровалась, извинилась и прошла на свое место.

5. Две сестры помогают маме помыть посуду, подмести пол, сварить обед, постирать белье.

6. Дети в театре тихо смотрят спектакль, не разговаривая и не шурша пакетами и фантиками от конфет.

Фея: Я вижу, что в вашем мире много доброты, но еще осталось много зла в сказочном мире.

Ведущий: А мы поможем и сказочному миру, исправим злых героев сказок на добрых. Правда, ребята?

Делятся на две группы и переделывают злого волока в сказках «Красная шапочка» и «Три поросенка», делают к ним иллюстрации. Затем их рассказывают.

Ведущий: Посмотрите, наша фея Доброты улыбается и желает, чтобы в наших сердцах всегда горела искорка доброты. Давайте почувствуем её, встаньте в круг, возьмите за руки друг друга и закройте глаза, а фея доброты отправит искорку по кругу, тихонько пожимая вам руки. Искорка загорелась! Молодцы!

(Пока дети стоят с закрытыми глазами, выключается свет и в центр круга ставится подсвечник с зажженной свечой. Это делает обстановку более романтичной и дружелюбной.)

Ведущий: Фея Добра нам посылает свой добрый, теплый огонек, чтобы он всегда вас согревал и оберегал! Ребята! Творите только добрые дела! До новых встреч!

Разработанный психологический тренинг была апробирован на базе Детского многопрофильного клуба «Огонёк» в группе девочек младшего школьного возраста. Тренинг проводился 8 раз с разными группами детей, всего в тренинге приняло участие 85 детей. Количество детей в группах было определено до 10 – 12 человек с целью большей эффективности программы, чтобы каждый ребенок мог высказаться, поде-

литься своими эмоциональными переживаниями. Тренинговый зал оснащен необходимым оборудованием: игрушки, подушки, группа располагались на паласе, что способствовало созданию непринужденной и доверительной атмосферы.

Для оценки эффективности психопрофилактических и коррекционных мероприятий, проведенных в рамках тренинга, до и после его проведения были выполнены контрольные психодиагностические обследования [8, 9].

Участники тренинга (85 человек) обследовались по единой диагностической программе, включающей закрытое психологическое наблюдение, беседу, опрос (структурированное интервью) и заполнение опросника А. Басса, А. Дарки [10].

Применялись качественные и количественные способы обработки полученных результатов. Математическая обработка результатов основывалась на известных, уже применявшихся методах [11] парных статистических сравнений, видах дисперсионного анализа, оценках сопряженности количественных и качественных показателей и др. в соответствии с возможностями компьютерных программ «Statistica 6.0.» и «Microsoft Excel».

Закрытое психологическое наблюдение за каждой группой детей, показало, что после проведения психологического тренинга у девочек наблюдались положительные изменения: они стали более внимательно относиться друг к другу; приходя на занятия в клуб, приносят свои игрушки, которые имеют свою добрую историю; в группах снизилось количество конфликтов, дети стараются договориться в спорных вопросах.

Структурированное интервью выявило, что у детей снизилось количество негативных реакций в отношении людей и событий (с 80,0 до 42,5%), несколько снизилась обидчивость (с 78,0 до 60,0%), возросло количество положительных оценок животных (с 63,5 до 78,0%).

Для диагностики вербальных и невербальных проявлений агрессии использовался опросник А. Басса, А. Дарки [10]. Данные, полученные в результате использования опросника, представлены в табл. 1.

Таким образом, данные проведенных психодиагностических мероприятий позволяют сделать вывод, что разработанный нами психологический тренинг обладает заданными эффектами и может быть использован для коррекции агрессии у девочек младшего школьного возраста.

Динамика изменения показателей агрессии в обследованных группах (данные приведены в процентном отношении от общего числа обследованных)

Исследуемый параметр	До проведения психологического тренинга	После проведения психологического тренинга
Физическая агрессия	68,5	48,0
Косвенная агрессия	82,5	42,5
Раздражение	61,0	45,5
Негативизм	24,5	24,0
Обида	78,5	65,0
Подозрительность	30,5	26,5
Вербальная агрессия	90,5	45,5
Чувство вины	78,0	50,5

ЛИТЕРАТУРА

1. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2002. – 992 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. *Мясищев В.Н.* Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. Вступительная статья А.А. Бодалева. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 368 с. (Серия психологи отечества).
3. *Морогин В.Г.* Ценностно-потребностная сфера личности. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2003. – 357 с.
4. *Лопатина А., Скребцов М.* 600 творческих игр для больших и маленьких. – М.: Амрита – Русь, 2004. – 320 с. – (Серия «Образование и творчество»).
5. *Фопель К.* Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4 т. – Т. 3. – 2-е изд., стер. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
6. *Берн Ш.* Гендерная психология. – СПб.: Прайм – Еврознак, 2001.
7. *Митина О.В., Петренко В.Ф.* Кросскультурное исследование стереотипов женского поведения (в России и США) // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 68 – 86.
8. *Роговин М.С., Залевский Г.В.* Теоретические основы психологического и психопатологического исследования – Томск, 1988. – 233 с.
9. *Залевский Г.В.* Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, в норме и патологии). – М.; Томск: Томский государственный университет, 2004. – 446 с.
10. *Справочник* практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – С. 379 – 387.
11. *Берестнева О.Г., Уразаев А.М., Муратова Е.А. и др.* Математические методы в психологии. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. – 304 с.

Применение современных методов арт-терапии при работе с трудными подростками

М.М. Аксенов, С.И. Селин, И.В. Пикаревская

ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, г. Томск,
ЛИУ-1 УФСИН России по Томской области, г. Томск,
ГУ НИИ медицинской генетики, г. Томск

В научных публикациях последнего десятилетия нередко рассматривается проблема детей и подростков с ограниченными возможностями, заключающаяся в том, что они мало вписываются в социальную действительность, в реалии нашей жизни [1]. В настоящее время общество и государство повернулись лицом к проблемам детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Большое значение в государственных программах, решающих эти проблемы, отводится реабилитационным мероприятиям. Организация этих программ невозможна без учета применения комплексного подхода, без использования инновационных форм и методов работы, в том числе психотерапии искусством [2]. Понятие психотерапии искусством включает в себя, согласно международной классификации, четыре основные модальности: арт-терапию (психотерапию посредством изобразительного творчества); драма-терапию (посредством сценической игры); танцедвигательную терапию (посредством движения и танца), и музыкальную терапию (посредством звуков и музыки).

Авторами данной публикации проводится курс реабилитационных мероприятий методами арт-терапии в группе детей и подростков с ограниченными возможностями. Результаты проводимого исследования легли в основу данного сообщения. Достоинствами арт-терапии, делающими ее столь перспективным направлением в работе с детьми и подростками, можно признать то, что она позволяет выражать широкую гамму чувств, в том числе те чувства, которые передать словами очень сложно (раздражение, гнев, обида, тоска и др.), она способствуют установлению и развитию контактов между детьми и их взаимопониманию, повышает самооценку и ослабляет негативные эффекты социальной запущенности. Кроме того, она стимулирует естественное и компенсаторное развитие у детей и подростков разных психических функций и свойств личности: образного мышления, способности к осознанию сво-

их чувств и потребностей, самостоятельному принятию решений и др. [3].

Курс реабилитации посредством арт-терапии среди детей и подростков с ограниченными возможностями основывается на знании о динамике тревожности, что позволяет учесть некоторые факторы, препятствующие эффективному взаимодействию с социальным окружением и межличностными контактами. Это позволяет ввести необходимые меры психологической коррекции, а также выстроить эффективное решение для нормализации уровня тревожности у такой категории детей и подростков.

На начальном этапе в группу реабилитации посредством методов арт-терапии было отобрано 25 человек. Группа была составлена из детей с ограниченными возможностями, т.е. детей из социально неблагополучных семей, детей-сирот и детей, оставшиеся без попечения родителей. Из вышеуказанной группы 13 человек прошли полный курс реабилитации. Они были поделены на 2 подгруппы: 6 человек проходили реабилитацию по обычной программе – контрольная группа; 7 человек проходили реабилитацию в группе формирующего эксперимента по программе предложенной авторами – исследовательская группа.

Работа в данной группе строилась на основе интерактивной психодинамической модели и носила полузакрытый характер. Степень структурированности сессии была невысока. Действия членов группы предполагали значительную спонтанность и минимум директивности со стороны ведущего. В ходе сессии участники неоднократно переходили от глубокого погружения в изобразительную деятельность к активному взаимодействию с ведущим и друг с другом. Ход сессии в целом не имел какого-либо определенного плана, а обуславливался актуальным состоянием и потребностью участников групп, а также той атмосферой, которая складывалась в ней в каждый конкретный момент времени, что делало ее мало предсказуемой. В то же время участники группы характеризовались высоким уровнем независимости и могли сохранять собственную идентичность. Они сами решали, в какой степени и в какой момент включаться в групповой процесс, поскольку им предоставлялась значительная свобода поведения. У участников отсутствовали жесткие ролевые распределения. Они могли свободно переходить от одной роли к другой, реагируя на действия и высказывания, на изобразительную продукцию других, используя различные стратегии и тактики поведения, которые были им наиболее удобны.

В ходе работы с данной группой лиц использовались следующие методики:

1. Диагностика уровня самооценки Спилбергера Л.Д. и Ханина Ю.Н. Этой методикой выявлялся уровень тревожности в данный момент: реактивная тревожность как состояние и личностная тревожность как устойчивая характеристика личности. Анализируя результаты данной методики, авторы получили следующие данные: положительную тенденцию реактивной тревожности как в исследовательской, так и в контрольной группах 14,3 и 33% соответственно.

2. Рисуночный тест [4], предназначенный для оценки когнитивной и эмоциональной сфер личности. Его особенностью является то, что он связан с созданием и оценкой рисунков, в определенной мере отражающей специфику арт-терапевтической деятельности. Результатом работы в группах с данной методикой явилось наличие положительной тенденции эмоционального содержания рисунка (42,8%) и «Образа Я» в 28,5% случаев, в то время как в контрольной группе отчетливо намечается отрицательная тенденция.

3. Цветовой тест Люшера М.Ю. Этой методикой выявлялись неосознаваемые глубинные проблемы личности, индивидуальные переживания, тип реагирования и степень адаптивности обследуемых. Анализ данного теста складывается на основании вегетативного коэффициента – показателя наличия установки на активную деятельность и суммарное отклонение от аутогенной нормы – показателя уровня непродуктивной нервно-психической напряженности испытуемого. В исследовательской группе по показателю вегетативного коэффициента положительная тенденция наблюдается в 28,5% и по суммарному отклонению от аутогенной нормы в 14,3%. В контрольной группе отмечалась отрицательная тенденция по всем показателям данной методики.

На основании результатов тестов в исследовательской группе прослеживается тенденция к улучшению эмоционального состояния и способности к конструктивному межличностному взаимодействию, повышению уровня толерантности и улучшению самооценки.

Авторы данного исследования делают вывод, что на основе собранного материала предполагается эффективность применения арт-терапевтических методов в реабилитационном процессе детей и подростков с ограниченными возможностями, социальными проблемами, эмоциональными и поведенческими расстройствами. Учитывая сложности, возникающие в решении коррекционных и реабилитационных мero-

приятий при работе с данной категорией лиц, задача состоит в «попытке создать другой, более человеческий мир» [5], пробудить в ребенке активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей. Именно творчество помогает преодолеть страх, сконцентрировать свои силы и энергию для преодоления препятствий, для решения внешних и внутренних конфликтов, освободиться от мучительных переживаний, стать самим собой, дать волю своим мечтам и надеждам. Именно эти задачи помогают решать методы арт-терапии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Основы* профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних: Руководство практического психолога / Под ред. Ф.А. Мустаевой. – М: Академический проект, 2003. – 208 с.
2. *Копытин А.И.* Арт-терапия в общеобразовательной школе: Методическое пособие. – СПб.: СПбАППО, 2005. – С. 4 – 6.
3. *Копытин А.И.* Теория и практика арт-терапии. – СПб.: Питер, 2002 – 368 с.
4. *Копытин А.И.* Рисуночный тест Р. Сильвер для оценки когнитивной и эмоциональной сфер личности // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 5. – С. 90 – 97.
5. *Семке В.Я.* // Материалы Всероссийского гуманитарного форума «Сибирские Афины». – Томск: ТГУ, 2006. – С. 174.
6. *Копытин А.И.* Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. – М.: Когито-Центр, 2006. – С. 23 – 24.
7. *Копытин А.И.* Руководство по групповой арт-терапии. – СПб.: Речь, 2003. – 320 с.

Медитативные сказки в психотерапии женщин старших возрастных групп

Е.В. Чалдина, И.Я. Стоянова

ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН, г. Томск

Одна из особенностей психотерапии с помощью медитативных сказок – это осознание себя. Медитативные сказки используются для накопления положительного образного опыта, снятия психоэмоционального напряжения, создания лучших моделей взаимоотношений, развития личностных потенциалов, идеальных моделей взаимоотношений с окружающим миром и другими людьми. Такие сказки ориентированы на развитие различных видов чувствительности: зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой, тактильной и кинестетической.

Возьмем для примера волшебные сказки, где основным персонажем является именно женщина и где за смертельными испытаниями героини в сказке стоят не исторические, а психологические причины.

Анализируя волшебные «женские» сказки, можно обнаружить, что сказка метафорически несет информацию о психосоциальных кризисах и «правильном» и «неправильном» путях их прохождения.

Цель психотерапии с помощью медитативных сказок – проследить по сказке возрастные кризисы женщины на протяжении жизненного пути и вывести их закономерности.

Среди волшебных сказок мы выбрали два типа так называемых женских сказок. К первому относятся сказки о невинно гонимой падчерице («Морозко», «Крошечка-ховрошечка», «Золушка» и др.), ко второму – сказки типа «Красавица и чудовище» («Амур и Психея», «Аленький цветочек», «Перышко Финиста – ясна сокола» и др). Выбор именно этих сказок обусловлен тем, что главной героиней является девушка, которая вступает во «взрослую» жизнь, начиная свой путь в сказке с пубертатного возраста. Сюжет кратко можно изложить так: мачеха, обнаружив, что падчерица подросла и хороша собой, старается сжить ее со свету. Отец не заступается за дочь перед обидчицей. Наконец, мачеха либо выгоняет девушку из дому в лес, либо дает задание, которое представляет для нее смертельное испытание. Находится наставник, который помогает девушке с ним справиться и награждает ее. Часто в конце сказки появляется молодой человек, который влюбляется в нее. В эпилоге – счастливое замужество героини. Зависть сестер, посрамление мачехи или даже ее гибель.

Надо обратить внимание на то, что среди сказок есть «короткие», а есть более «длинные». Длинные сказки описывают в символической форме не один переходный период героини, а два, один из которых соответствует переходу из детского возраста в период молодости с его задачами, а второй – из молодости в зрелость. Тогда к описанному выше сюжету добавляется еще несколько функций: получив награду за пройденные испытания, девушка по случайности или по наущению сестер теряет все полученное, а также мужа, и теперь должна проходить новые испытания, чтобы стать, наконец, неуязвимой.

Анализируя функции второстепенных персонажей, можно убедиться в том, что сестры героини демонстрируют альтернативный путь прохождения жизненных кризисов. Кроме того, в некоторых сказках мы имеем дело с переходом женщины из стадии зрелости в стадию старости. В сказках таким персонажем является, как правило, мачеха.

Рассмотрим несколько конкретных примеров по сказкам:

Первая стадия – переход из детства во взрослость.

Возьмем, к примеру, сказку «Морозко». В этой короткой сказке героиня переходит из детства во взрослость. Ее главная задача – отделение от родительской семьи, что в символической форме выглядит как отправление ее мачехой на верную смерть в зимнем лесу. Героиня, тем не менее, не умирает, она успешно справляется с испытаниями и возвращается домой с наградой.

Однако на этом сказка не кончается, она показывает другую возможность, которую демонстрирует сводная сестра, родная дочь мачехи. Увидев успех падчерицы, последняя снаряжает родную дочь в лес, чтобы и она разбогатела. Она, в отличие от героини, не справляется с испытанием и изгоняется с позором.

В современном мире мы можем наблюдать те же процессы в связи с прохождением-непрохождением подростками этапов психологического формирования. Не все подростки , проходя кризис, достигают идентичности. Эрик Эриксон говорил о двух противоположных возможностях, которые предоставляет личности кризис: положительный и отрицательный. В случае отрицательного прохождения молодой человек обладает спутанной идентичностью, а «патологией» возраста является отвержение.

Из психологии развития мы знаем, что если человек не проходит опустошительную, разрушительную фазу прощания с детством, то какая-то часть его личности остается инфантильной, а следовательно – зависимой. Неудивительно, что в сказках про падчерицу сестер не берут замуж, то есть, по сути, они остаются «вечными девочками» в родительском доме. Иногда сестры в сказке погибают, что следует воспринимать как метафору: погибнуть – это перестать жить, то есть стагнироваться, остановиться в развитии, «ибо то, что перестает меняться, трансформироваться, то подвергается распаду и погибает. Такая «прижизненная смерть» выражается в духовном бесплодии» [1. С. 125]. Причем, в сказках смерть не воспринимается как трагедия, необратимость, это нормальная фаза, вслед за ней может идти новое рождение. Героя могут изрубить на куски, утопить в реке («Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), но он восстает из мертвых и совершает победу над собой, своими изжившими себя и утратившими ценность комплексами.

Вторая стадия. Переход в стадию продуктивности.

Итак, девочка стала девушкой, отделилась от родителей и, согласно сказке, имеет теперь право на свою собственную территорию, на по-

требности и их удовлетворение. Морозко наградил ее сундуком с добром, и теперь она сыта. Что дальше? На этом многие сказки заканчиваются. Но многие имеют продолжение, в котором героиня, какое-то время понаслаждавшись добытой свободой, неизменно теряет все. И тогда ее ждут новые испытания.

В «длинных» сказках типа «Амур и Психея» девушку также уводят из дома собственные родители, оставляя на пустынной скале в ожидании жениха по имени Смерть. Своей красотой и кротостью (главное – кротостью, принятием своей печальной судьбы и готовностью пройти испытание, а не попытками избежать его) девушка привлекает Амура, который переносит ее в «рай земной», где ей не нужно ни о чем заботиться. Короткие сказки, как я уже сказала, на этом заканчиваются, потому что вот он, счастливый конец. Но в длинных сказках мы узнаем, что ждет героиню дальше.

Итак, условие, при котором девушка живет «в раю», в сказках типа «Красавица и чудовище» всегда оговаривается мужем: она не должна видеть его и задавать вопросов о том, кто он такой. В «Аленьком Цветочке» за ней ухаживают невидимые слуги, любое желание тотчас исполняется, но диалог с хозяином этого благословенного места она ведет, читая написанные огненными буквами его ответы на свои реплики, потому что он не хочет напугать ее своим видом и голосом.

Если первый переход был спровоцирован мачехой – именно благодаря ей девушка вынуждена менять привычный образ жизни, – второй происходит из-за любопытства девушки, символически олицетворяемого в сказке ее старшими сестрами. Послушание героиню более не устраивает, она хочет нарушить условие, которому она подчинилась, и увидеть, с кем она проживает. Однако, увидев мужа, она тут же его теряет и вынуждена снова идти на испытания, чтобы вернуть его.

Кажется, что она не приобретает ничего нового, но это не так. В сказке «Аленький цветочек» героиня обретает мужа-человека вместо зверя и статус его официальной жены, а не гостьи в его доме. В сказке это называется «воцарение», а в психологи развития Э.Эриксона – переход в фазу продуктивности. В фазе продуктивности мы создаем, творим новые вещи, идеи, детей, главное – самих себя как индивидуумов, уникальных личностей. Если в первой фазе брака, который можно назвать браком «вслепую», героиня зависит от мужа из-за условий, которые он выдвинул, то во второй фазе они становятся равными партнерами.

Что же произошло? Когда-то основатель гештальт-терапии Фриц Перлз на вопрос, почему у него получается так здорово работать, ответил: «Потому что у меня есть глаза и уши, и я не боюсь». Эти же слова можно отнести к героине: она не боится больше пользоваться глазами и ушами, потому что теперь она и сама может справиться с самыми трудными испытаниями. На место страха пришла созидательная любовь, принимающая вещи и людей такими, каковы они есть, во всей противоречивой полноте. Она узнает, что своей любовью может сотворить чудо. В «Аленьком цветочке» муж обязан героине своим освобождением от чар колдовства.

По Юнгу, это этап, когда женщина обретает свой анимус, который дает ей ощущение целостности. Это означает, что индивидуум достиг еще одной ступени целостности, которая реализуется в рождении чего-то нового. А что потом ?

Третья стадия. Кризис середины жизни.

Если мы обратимся к периодизации жизни женщины по Юнгу, то в ней последовательно изображены четыре этапа: 1) девочка; 2) девушка; 3) женщина 4) старуха. Между этими четырьмя периодами есть границы, или пороги. Всего получается три порога, не считая рождения и смерти, что тоже является порогами, через которые человеку приходится переходить в течение жизни. В данном случае нас интересуют только переходные периоды взрослой жизни. Заканчивая проживание одной стадии жизни, человек не может беспрепятственно и естественно шагнуть в следующий по нескольким причинам: человек цепляется за предыдущий период, боясь неизвестности новой жизни. Вторая причина сложности переходных периодов в том, что в социуме это «место» уже занято. Так, если в семье есть подросшая дочь, то неизбежен ее конфликт со взрослой же матерью, так как в семье предусмотрено только одно «вакантное место» для такой женской роли, как хозяйка, мать. Таким образом, девушка не имеет возможности выполнять эти роли, а мать не спешит отказываться от них, так как они дают ей монопольную власть.

Каковы перспективы этой ситуации? На какое-то время возрастные этапы матери и дочери перекрывают друг друга, обе находятся в стадии продуктивности, только дочь на входе, а мать – на выходе, у одной сил еще пока мало, у другой – есть и силы, и опыт. Очень напоминает революционную ситуацию: низы хотят, но пока не могут взять власть, а верхи не хотят ее терять, но уже не могут удержать. Однако неизбежен

переход стареющей матери в третью стадию, и она испытывает такие же «пороговые» ощущения, что и взрослая дочь.

Пока мать и дочь находятся в различных жизненных периодах, конфликт существует латентно: «Я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?» – спрашивает пушкинская героиня, уверенная в своей монополии на женскую власть. И до поры до времени зеркальце успокаивает ее: «Ты, конечно, спору нет». Но уже в этом ответе есть намек на грядущую драму: это слово «спор».

«Но царевна молодая, /Тихомолком расцветая, /Между тем росла, росла, /Поднялась – и расцвела»... И вот здесь-то мы сталкиваемся со следующей закономерностью: как только девочка вошла в пубертат, она автоматически начинает теснить мать с ее «площадки», вытеснять ее из детородного периода в «старухи». Вот за что борется мать – за сферу влияния! «Как тягаться ей со мною! /Я в ней дурь-то успокою. /Вишь, какая подросла! /<...>/ Но скажи: как можно ей /Быть во всем меня милей? / Признавайся: всех я краше, /Обойди все царство наше, /Хоть весь мир; мне равной нет./ Так ли?» Зеркальце в ответ: / «А (царевна все ж милее, / Все ж румяней и белее»...

Вот здесь как раз просматривается драма между стареющей матерью, теряющей свою женскую силу, и подрастающей дочерью, дерзкой в своей юности и притязаниях на материнское место.

Для иллюстрации третьего кризиса возьмем «Сказку о мертвой царевне и семи богатырях» и сделаем акцент на второстепенной героине, мачехе.

Так, мачеха в «Сказке о мертвой царевне», будучи вытеснена из собственной возрастной зоны подросшей падчерицей, подошла к кризису второй половины жизни, который предполагает смену экстравертированности на интровертированность. Царица не захотела принять этого факта, продолжая соревноваться в красоте и юности с молодой царевной, пытаясь повернуть время вспять и продлить иллюзию своей молодости путем устранения соперницы.

Поскольку жизненный путь человека не заканчивается на зрелости, а предполагает и старость, то можно предположить, что должны быть сказки с главными героями стариками и старухами. Оказалось, что их очень мало.

Например, в сказке «Снегурочка», бездетная старушка пытается повернуть время вспять, «родив» снежную дочку, однако это, что называется, «мертворожденное» дитя, не способное к жизни... Подобные эпи-

зоды в сказках соответствуют прохождению психосоциального кризиса поздней зрелости с отрицательным исходом по Э. Эриксону: на каждую задачу есть свое время, и его не наверстаешь в другой фазе, потому что в ней человека будут ждать свои, другие задачи.

Итак, старухи и старики в сказках являются не главными, а второстепенными героями, потому что их время ушло. Но это предположение касается только тех персонажей сказки, которые соответствуют реальным людям, например, злой мачехе. Но есть еще один тип героинь – это пожилая женщина или так называемый «даритель». Это персонаж, который оценивает прохождение героем испытаний и награждает его либо наказывает. В сказках это Баба Яга, Госпожа Метелица, фея, добрая старушка, помогающая девушке, – именно они являются проводниками главных героев в прохождении кризисов. Эти герои не являются главными в сказке по той причине, что им не нужен путеводитель в виде сказки, они сами сочиняют сказки, шифруя те самые коды для молодых. Социальная роль пожилых людей заключается в сохранении и трансцендировании мудрости, и во все времена самые главные тайны племени, государства, людского сообщества охраняются стариками.

Таким образом, проживая с помощью медитативных сказок, женщины получают знание, которое ведет к новому способу существования. В сказках женщина превращается в волшебницу, царевну, богиню и т.д.. В волшебных женских сказках отражаются показательные ситуации для духовного развития женщины независимо от времени и места, в котором она живет.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Элиаде М.* Избранные сочинения: Миф о вечном возвращении; Образы и символы; Священное и мирское: Пер. с фр. – М.: Ладомир, 2000. – 414 с.
2. *Пропп В.Я.* Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. (Собрание трудов В.Я. Проппа). – М.: Лабиринт, 1998. – 512 с.
3. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
4. *Долгополов Н.Б.* Российский гештальт. Вып. 4. – М.: Московский институт Гештальта и Психодрамы, 2003. – 112 с.
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2005. – 312 с.
6. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

Раздел 4

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА: ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, МАСТЕРСТВО, ТВОРЧЕСТВО

Научные основы физического воспитания молодёжи

А.Г. Щедрина, А.С. Щедрин

Новосибирский государственный медицинский университет

В одном из правительственных документов 30-х годов прошлого столетия было записано, что коренной проблемой теории и практики физической культуры является сознательное воздействие на процесс физического развития человека, целесообразное управление им. Тезис не вызывает сомнений, но реализация его требует от организаторов физического воспитания знаний не только по теории и методике физической культуры, но и по биологическим закономерностям растущего и развивающегося организма. Какими бы совершенными ни были формы и средства физической культуры, программы физического воспитания, как показывает практика, эффективность их зависит от того, насколько они отвечают процессам жизнедеятельности организма. Комплекс ГТО, в основе которого лежали благие намерения, утратил своё значение прежде всего потому, что был разработан на среднестатистического человека, учитывал лишь пол и возраст. Вместо научного анализа результатов сдачи нормативов и невозможности многих выполнить их в полном объёме появились приписки (порой парадоксальные), посыпались обвинения преподавателей учебных заведений в плохой работе. В 1970-е годы появилось мнение о том, что необходимо преобразование существующей фенотипической теории физического воспитания в феногенотипическую, связанную с современными знаниями биологии человека.

Существует точка зрения, что в нашей стране, к сожалению, биология отделена от медицины – и в этом корень неудач. Но следует доба-

вить, что ещё более биология удалена от решения вопросов физического воспитания человека. Многолетний опыт работы по медико-биологическим проблемам физической культуры и спорта позволил получить убедительные (статистически достоверные) данные о зависимости эффективности физического воспитания от биологических закономерностей индивидуального развития организма. Так, в 1980 – 1990-е годы было проведено исследование по изучению особенностей физического развития студентов в зависимости от характера двигательной активности в пре- и пубертатный период онтогенеза, то есть в возрасте 10 – 15 лет. Подростковый возраст, согласно данным антропологов, генетиков, является высокочувствительным (сенситивным) фактором внешней среды, в том числе по характеру двигательной активности, занятиям физической культурой и спортом. После 16 – 17 лет вновь в развитии организма усиливается влияние генетических механизмов и то, чего не удалось достичь в более раннем возрасте, может быть в дальнейшем не реализоваться. Поэтому этот период индивидуального развития называется «критическим».

В нашем исследовании студенты были разделены на две группы. Первую составили те, кто активно занимался спортом в школьные годы, имел спортивный разряд, участвовал в соревнованиях; во вторую группу вошли студенты, занимавшиеся по учебной программе физического воспитания. Анализ полученных материалов показал, что к периоду поступления в вуз (17 – 19 лет) юноши и девушки, отнесенные к 1-й группе, имели более высокие значения длины и массы тела (при относительно меньшем содержании резервного жира), окружности и экскурсии грудной клетки, жизненной емкости легких, становой и кистевой мышечной силы. Особенно существенными различия были в функциональных показателях. Частота сердечных сокращений в покое составила в группах соответственно (M±м): 75,66±2,95; 79,78+1,22 уд./мин у мужчин и 78,18±0,62; 80,48±0,58 уд./мин у женщин, а параметр физической работоспособности (PWC-170) – 15,69±0,21; 13,86±0,23 кгм·мин/кг у мужчин и 11,46±0,14; 10,30+0,10 кгм·мин/кг у женщин. Имеющиеся различия в морфологических и функциональных показателях здоровья студентов практически сохраняются до окончания учебы в вузе, становясь менее существенными на старших курсах, что связано со снижением двигательной активности первой группы (по нашим данным продолжают систематически заниматься физической культурой и спортом 3 – 5% студентов).

Изучение функционального состояния организма (сердечно-сосудистой, центральной нервной и нервно-мышечной систем) на протяжении учебного года, экзаменов и третьего трудового семестра показало, что динамика изменений исследуемых показателей во всех группах сравнительно однотипна, но для студентов первой группы характерна большая экономичность гемодинамических сдвигов, реакций ЦНС, меньшая утомляемость, что мы расцениваем как результат более высоких резервных возможностей организма, более совершенного уровня здоровья, достигнутого в процессе индивидуального развития.

Не реализована в организации физического воспитания школьников и студентов проблема индивидуально-типологической (конституциональной) изменчивости. Практика показывает, что существует избирательность в выполнении нормативов комплекса ГТО, двигательных тестов в зависимости от типа телосложения, типа гемодинамики, преобладающего типа энергетики (аэробной или анаэробной). Использование силовых видов физических упражнений (элементов хатха-йоги, атлетической гимнастики), как показали наши исследования, в комплексе с динамическими способствуют более гармоничному физическому развитию, укреплению скелетной мускулатуры, повышению функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем за счёт мобилизации аэробной и анаэробной энергетики. Преобладание же в современных методиках физического воспитания школьников и студентов динамических упражнений аэробного характера не способствует в полной мере тренировке и совершенствованию генетически более древней энергетической системы анаэробного характера. Грубое вмешательство в организацию физического воспитания молодёжи далеких от науки и практики идеологов, в частности запрет на восточные виды гимнастики и единоборства, нанесли, с нашей точки зрения, существенный вред формированию здоровья подрастающего поколения.

Существенным недостатком, сдерживающим внедрение физической культуры в повседневную жизнь человека, начиная с первых лет жизни, является отсутствие науки о здоровье. Несмотря на критику, вопросы оздоровления человека рассматриваются через призму болезни. Национальный проект здоровья в основном предусматривает и реализуется через укрепление материальной базы, денежные вливания. Не решаются методологические вопросы: отношение к здоровью человека как целостному состоянию организма, включающему, помимо болезни или дефекта развития, гармоничность физического развития, резервные

возможности, закалённость, морально-волевые качества. Поскольку развитие и формирование указанных качеств решается не только органами здравоохранения, целесообразно поставить вопрос о создании специального межведомственного агентства по формированию здоровья человека (а не только здоровьесбережения).

Существенный вклад в реализацию программ повышения здоровья нации должна внести система физического воспитания молодёжи, основанная на современной науке о человеке.

Физическое воспитание студентов бюджетной и платной основ обучения с использованием спортивно-ориентированных технологий

В.Г. Шилько, С.В. Радаева

Томский государственный университет

В начале 1990-х гг. произошла смена экономических формаций, вступили в силу рыночные отношения. Коммерциализация всех сфер деятельности не обошла и образование, где актуальными стали «платные услуги».

Для всех без исключения вузов дополнительные образовательные услуги на внебюджетной основе обучения стали неотъемлемой и естественной частью функционирования [1]. Перестройка, затронувшая всю систему высшего образования, не обошла стороной и кафедры физического воспитания. Поскольку в физическом воспитании «платные услуги» существуют последние 7 – 8 лет, то естественно, что для образовательного процесса важно выявить эффективность таких форм занятий на примере вузов нефизкультурного профиля. Возникает вопрос, какая же из двух основ обучения – бюджетная или внебюджетная – более предпочтительнее с точки зрения качественных показателей в развитии двигательных способностей студентов, их мотивационных предпочтений в системе физического воспитания в высших учебных заведениях? К сожалению, публикация результатов исследований в данном направлении фактически отсутствует. Это и определило цель нашего исследования – изучить и обосновать эффективность бюджетной и платной основ спортивно-ориентированного физического воспитания студентов (на примере классического университета).

В ТГУ был организован и проведен трехлетний эксперимент (2002–2005 гг.) по внедрению в процесс физического воспитания платной основы обучения. Характеристика выборки: 1-я группа – 628 студентов (мужчин и женщин), посещавших занятия по физическому воспитанию на бюджетной основе обучения, 2-я группа – 640 студентов, обучающихся на платной основе. Контрольную группу составили 128 человек, занимавшихся на отделении общефизической подготовки на бюджетной основе.

По физкультурным специализациям все студенты были распределены следующим образом:

- аэробика – 232 чел.;
- шейпинг – 221 чел.;
- бодибилдинг: мужчины – 194 чел., женщины – 112 чел.;
- плавание: мужчины – 208 чел., женщины – 187 чел.;
- ОФП: мужчины – 64 чел., женщины – 58 чел.

Первым критерием распределения студентов по экспериментальным направлениям двигательной активности, помимо их желаний, являлись результаты медицинского обследования, на основании которых занимающиеся зачислялись в основную, подготовительную или специальную медицинскую группы.

Второй критерий – уровни общей и специальной физической подготовленности. Их определяли посредством контрольных испытаний. Студентам предлагались такие спортивные технологии, как плавание, бодибилдинг, ритмическая гимнастика (аэробика и шейпинг).

В качестве дополнения к основной физической нагрузке на бюджетной основе обучения каждое отделение по специальному графику учебного процесса до 8 недель осенью и весной занималось общефизической подготовкой (ОФП), легкой атлетикой и до 4 недель – лыжной подготовкой в зимний период. Дополнительная физическая нагрузка предлагалась в основном для развития выносливости и оценки общей физической подготовленности студентов.

В группе обучающихся на внебюджетной основе общефизическая подготовка не предусматривалась. Данная категория студентов сдавала только контрольное тестирование по уровню общей физической подготовленности и функциональному состоянии. Два раза в год – осенью и весной.

Распределение 408 часов трудоемкости по дисциплине «Физическая культура» на бюджетной основе обучения осуществлялось следующим

образом: 140 часов выделялось первому курсу, 136 часов – второму и 132 часа – третьему курсу. При этом около 65% времени уделялось физическим упражнениям в избранных видах физической культуры по экспериментальным программам физкультурных специализаций, около 35% – занятиям ОФП и контрольному тестированию уровня общей физической подготовленности 2 раза в год – осенью и весной.

У платников около 89% учебного времени уделялось физическим упражнениям в избранных видах физической культуры по экспериментальным программам физкультурных специализаций и только около 11% – тестированию уровня общей физической подготовленности и функционального состояния.

Экспериментальные варианты спортивно-ориентированных технологий наиболее популярных в студенческой среде видов спорта и двигательной активности были разработаны на основе общепедагогических технологических конструкций, адаптированных к условиям и специфике физкультурно-спортивной деятельности в вузе [1, 2]. Предложенные технологии включали следующие компоненты.

1. Постановка целей и задач.
2. Выбор оптимальных средств и методов их решения.
3. Строгая последовательность усвоения учебного материала.
4. Способы взаимодействия участников образовательного процесса.
5. Информационно-техническое обеспечение деятельности.
6. Творческая деятельность преподавателя и студентов.
7. Мотивационное обеспечение учебно-образовательного процесса.
8. Использование новейших средств и методов обработки информации.

Для реализации основных задач физического воспитания учитывались объем и интенсивность физической нагрузки, продолжительность подготовительной, основной и заключительной частей занятия, ЧСС, моторная плотность занятий. Для изучения влияния спортивно-ориентированных технологий на развитие основных физических качеств после окончания эксперимента был проведен сравнительный анализ физической подготовленности студентов бюджетной и внебюджетной основ обучения, занимавшихся в течение 3 лет по учебно-тренировочным программам перечисленных видов спорта и двигательной активности. Для сравнения использовались исходные и конечные (после окончания обязательного курса физического воспитания) результаты тестирования уровня развития основных физических качеств – быстроты, гибкости, силы, выносливости и скоростно-силовых качеств.

В экспериментальных группах более высокие показатели в развитии скоростно-силовых качеств отмечены у мужчин-«бюджетников» всех специализаций – 100% показателей, в платных группах – 87,5% показателей. У женщин в развитии скоростно-силовых качеств и гибкости достоверные изменения отмечены на всех физкультурных специализациях: у «бюджетниц» – в 100% показателей, у «внебюджетниц» – в 75%; средние значения идентичны для обеих групп. Достоверные изменения в развитии силовых качеств в обеих экспериментальных группах, как и ожидалось, зафиксированы у мужчин на отделениях «бодибилдинг» и «плавание». Оптимальным видом спорта в развитии быстроты у мужчин по результатам эксперимента признан бодибилдинг, у женщин – плавание: в обеих группах отмечены качественные сдвиги в 100% тестов. Достоверные изменения в развитии самого проблемного физического качества, каким является выносливость, отмечены у мужчин на отделениях «бодибилдинг» («бюджетники») и «плавание» (представители платной основы обучения).

Таким образом, организация учебного процесса по дисциплине «Физическая культура» с использованием спортивно-ориентированных технологий позволила за три года занятий достоверно улучшить около 67% показателей физической подготовленности студентов обеих основ обучения и оценить значимость предложенных экспериментальных технологий в развитии жизненно важных физических качеств.Со стороны функциональных показателей в обеих группах, как у мужчин, так и у женщин, отмечена слабо выраженная положительная динамика уровня здоровья и функциональных характеристик организма (прежде всего, сердечно-сосудистой системы). Важным фактом, выявленным в результате исследования, является то, что ни по одному параметру не зафиксировано достоверного снижения уровня здоровья студентов обеих основ обучения.

Мы проанализировали динамику формирования мотивационных устремлений студентов к различным направлениям двигательной активности в течение обязательного курса физического воспитания. Установлена достоверная зависимость между уровнем физкультурно-спортивной активности и показателями профессионального совершенствования студентов.

Социологические исследования показали, что наиболее значимым физическим качеством, по мнению студентов обеих основ обучения, является выносливость. Единодушны были респонденты и в том, что

необходимо развивать силу и быстроту. Как менее важные в профессиональной деятельности были названы ловкость и гибкость. На вопрос, способствуют ли занятия физической культурой снижению утомляемости в процессе обучения, в большинстве ответов был отмечен пункт «да». Это свидетельствует о том, что студенты убеждены в пользе занятий физической культурой как средстве, способствующем снижению утомляемости в процессе обучения. Тем не менее, степень вовлеченности студентов в спортивно-массовые мероприятия можно охарактеризовать как низкую. Это во многом объясняется неумением большинства опрошенных рационально планировать свободное время. На вопрос «Принимаете ли Вы участие в районных, городских, областных соревнованиях, а также в спортивно-массовых мероприятиях на факультете и в вузе?», мы получили ответ, что основная масса студентов принимает участие в них лишь «иногда». Как основную причину респонденты указали «отсутствие свободного времени» и «собственную леность».

Таким образом, структура мотивационных устремлений является важным компонентом физической культуры человека и во многом определяет вовлеченность в занятия физическим воспитанием. В то же время форма проведения занятий является важным фактором формирования названных мотиваций. Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют, что использование в процессе физического воспитания студентов классического университета спортивно-ориентированных педагогических технологий позволяет осуществлять коррекцию мотивационной сферы. У большинства студентов, участвовавших в педагогическом эксперименте, появились мотивы физкультурно-спортивной деятельности, у многих наблюдалась также взаимозависимость физкультурно-спортивных и учебно-профессиональных мотивов. Проведение учебных занятий по физическому воспитанию у студентов бюджетной и внебюджетной основ обучения с использованием спортивно-ориентированных технологий способствует росту академической успеваемости и профессионального самосознания будущих специалистов. Наиболее важным результатом эксперимента явилось то, что внедрение в учебный процесс по физическому воспитанию платной основы обучения позволило привлечь к регулярным занятиям физической культурой около 20% студентов, ранее не принимавших участия в физкультурно-спортивной деятельности (по разным причинам). Результаты эксперимента позволяют предположить, что интеграция в учебном про-

цессе двух форм физического воспитания будет способствовать повышению эффективности в реализации целей и задач, стоящих перед физкультурными подразделениями высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беспалько В.П.* Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.
2. *Шилько В.Г.* Физическое воспитание студентов с использованием личностно-ориентированного содержания технологий избранного вида спорта. – Томск: ТГУ, 2005.
3. *Поправко Н.В., Рыкун А.Ю.* Становление и развитие рынка дополнительных образовательных услуг на территории Томского региона: Анализ поведения потребителей. – Томск: ТГУ, 2002.

Сравнительный анализ показателей выносливости студентов, занимавшихся физическим воспитанием на бюджетной и платной основах обучения

В.Г. Шилько, С.В. Радаева

Томский государственный университет

На кафедре физического воспитания и спорта Томского государственного университета с 2002 по 2005 г. был проведен педагогический эксперимент по изучению эффективности обучения на бюджетной и платной формах исследовалась реализация двигательной активности студентов, занимавшихся в течение трехлетнего обязательного курса физического воспитания по пяти технологиям избранных видов спорта (аэробика, шейпинг, бодибилдинг, плавание, ОФП). Технологии учитывали специфику каждого вида [1].

Анализ динамики физической подготовленности осуществлялся по результатам тестирования студентов 1-го и 3-го курсов (два раза в год, осенью и весной); контрольное упражнение – бег на выносливость 2600 м у мужчин и 1800 м у женщин. Первая экспериментальная группа – студенты, обучавшиеся на бюджетной основе (мужчины – 194 чел., женщины – 429 чел.); вторая – на платной основе (мужчины – 208 чел., женщины – 423 чел.); контрольную группу представляли студенты, занимавшиеся по программе технологии ОФП (мужчины – 64 чел., женщины – 58 чел.).

Учитывая сложность воспитания общей выносливости в условиях временных ограничений обязательного курса физического воспитания (4 часа в неделю), специфики технологий избранных видов спорта и целый ряд факторов, связанных с особенностями студенческой жизни, которые не способствуют оптимизации двигательной активности, неожиданными оказались результаты тестирования самого проблемного физического качества у студенток 3-го курса бюджетной и платной основ обучения, занимавшихся по экспериментальным программам «аэробики». Анализ материалов исследования выявил однозначный результат, характеризующий достоверные изменения в развитии общей выносливости за три года занятий независимо от основы обучения.

Однако несмотря на однозначность в достижениях, показатель темпа прироста в контрольном упражнении (бег 1800 м), особенно в группах, обучающихся на платной основе (11,9%), оказался в несколько раз выше достижений их сокурсниц из бюджетных групп (2,9%). Это самый высокий показатель среди всех экспериментальных групп, как мужских, так и женских.

Качественные различия в показателях выносливости после трех лет занятий отмечены и у студенток, занимавшихся «шейпингом» [1]. Здесь также не обошлось без неожиданностей, но они иного характера. Несмотря на идентичные стартовые условия эксперимента, сравнительный анализ достижений в пятом контрольном упражнении показал, что у «бюджетниц» после окончания 3-го курса зафиксирована отрицательная динамика (величина сдвига – 3,0%), а у их сокурсниц из платных групп – положительная (2,7%). К сказанному можно добавить, что у «бюджетниц» в этом контрольном упражнении оказался самый низкий показатель среди всех экспериментальных групп, как мужских, так и женских.

Занятия по экспериментальным программам технологий «аэробика» и «шейпинг» в целом являются эффективным средством развития общей выносливости у студенток и бюджетной, и платной основ обучения. Однако результаты исследований подтверждают, что содержание двигательной нагрузки у представительниц отделения «аэробика» более ориентировано на развитие этого физического качества, чем у их сокурсниц, занимавшихся шейпингом, так как достижения в этом компоненте у студенток первого двигательного направления обеих форм обучения значительно выше.

Сравнение результатов тестирования выносливости первокурсников-мужчин отделения «бодибилдинг» бюджетной и платной форм обуче-

ния на 1-м курсе показало, что исходные данные в контрольном упражнении достоверно выше ($p < 0,05$) у представителей первой экспериментальной группы. Более выгодные стартовые условия «внебюджетников», как неоднократно выявлялось в нашем исследовании, не позволили им обеспечить на финише эксперимента прогнозируемую динамику тестируемого качества. Преимущество мужчин-старшекурсников платной основы обучения в беге на 2600 м по сравнению с их результатами трехлетней давности было выражено лишь в тенденции к приросту показателей, не подтвержденной статистической достоверностью (темп прироста составил лишь 1,0%).

Напротив, несмотря на то, что более высокий исходный уровень результатов в контрольном упражнении (11 мин 20 с) студентов бюджетной формы обучения предоставлял им меньшие возможности для дальнейшего совершенствования, после трех лет занятий бодибилдингом результаты тестирований оказались достоверными с высоким конечным результатом – 10 мин 55 с, который среди всех участников эксперимента в беге на выносливость уступает лишь более высоким достижениям «пловцов». Это вполне закономерно, поскольку выносливость является базовым физическим качеством, определяющим достижения в плавании.

Аналогичная ситуация прослеживалась и в женских экспериментальных группах с той лишь разницей, что, в отличие от мужчин, исходные уровни развития выносливости в бюджетных и платных группах были практически одинаковыми. Но одинаковые стартовые возможности породили на финише совершенно противоположные результаты. Как и у мужчин из бюджетных групп, у женщин аналогичной формы обучения после трех лет занятий зафиксированы достоверные сдвиги в развитии данного качества с хорошим показателем темпа прироста (3,0%). В платных женских группах достижения старшекурсниц оказались достоверно ниже их показателей в начале обучения.

Таким образом, оценивая значимость влияния упражнений с отягощениями на развитие общей выносливости за три года занятий можно констатировать преимущество на уровне достоверности ($p < 0,05$) у студентов (мужчин и женщин), обучающихся на бюджетной основе.

Вопреки предположениям, достижения в беге на выносливость у мужчин и женщин обеих основ обучения, в течение трех лет занимавшихся плаванием, оказались менее выраженными, чем у занимавшихся бодибилдингом. В трех позициях из четырех преимущество старшекурсников было выражено лишь в тенденции к приросту показателей по

Сравнительный анализ показателей выносливости студентов мин, с

Вид физической культуры	Показатели 1-я группа		Величина сдвига показателей
	1-й курс	3-й курс	
Аэробика	11,49±0,13	11,15± 0,10	–0,34±0,08*(2,9%) ($n_ж$=118)
Шейпинг	11,38±0,11	12,13± 0,12	0,35±0,06 (–3,0%) ($n_ж$=120)
Бодибилдинг	11,20±0,08 10,31±0,15	10,55±0,07 11,02±0,10	($n_м$= 96) –0,25±0,06* (2,2%) 0,31±0,11(–3,0%) ($n_ж$=104)
Плавание	11,04±0,10 10,38±0,08	10,47±0,08 10,27±0,08	($n_м$=98) –0,17±0,07 (1,5 %) –0,11±0,07 (1,0%) ($n_ж$=87)
ОФП	11,37±0,12 12,02±0,14	11,07±0,10 11,20±0,12	($n_м$=64) –0,30±0,08* (2,6%) –0,42±0,07* (3,4%) ($n_ж$=58)

Вид физической культуры	Показатели 2-я группа		Величина сдвига показателей
	1-й курс	3-й курс	
Аэробика	12,51±0,14	11,02±0,09	–1,49 ±0,06* (11,9%) ($n_ж$=112)
Шейпинг	12,05±0,14	11,32±0,10	–0,33±0,08* (2,7%) ($n_ж$=103)
Бодибилдинг	11,50±0,09 11,39±0,10	11,38±0,08 11,57±0,07	($n_м$= 98) –0,12±0,12 (1,0%) 0,18±0,06 (–1,6%) ($n_ж$=108)
Плавание	10,55±0,09 11,02±0,09	10,09±0,07 10,44±0,08	($n_м$=110) –0,46±0,08* (4,3%) –0,18±0,07 (1,6%) ($n_ж$=100)
ОФП			

Примечание: $n_м$ – число обследованных мужчин, $n_ж$ – женщин; в числителе – значения показателей у мужчин, в знаменателе – у женщин; 1-я группа – студенты, занимающиеся на бюджетной основе, 2-я группа – на внебюджетной основе. Звездочкой (*) обозначены статистически значимые ($p < 0,05$) величины сдвигов показателей.

сравнению с их достижениями на 1-м курсе. И это несмотря на то, что стартовые условия в группах плавания были практически такими же, как и у представителей других двигательных направлений. И лишь у мужчин платной формы обучения после окончания эксперимента отмечены достоверные сдвиги.

В этой связи можно предположить, что для достижения более выраженных изменений в показателях бега на выносливость необходима адекватная корректировка программы технологии плавания с увеличением объема беговых упражнений различной интенсивности, за счет уменьшения количества упражнений силового характера, так как в этом компоненте исследования у «пловцов» достижения более впечатляющие.

В контрольных группах мужчин и женщин к 3-му курсу, как и ожидалось, в развитии выносливости отмечены достоверные сдвиги. Положительный результат в группах ОФП легко объясняется не столько содержанием учебной программы, ориентированной на гармоничное физическое развитие студентов, сколько более выгодными стартовыми условиями по сравнению с таковыми, отмеченными в результате тестирований у представителей других двигательных направлений (см. таблицу).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Шилько В.Г.* Организация физического воспитания студентов в классическом университете с использованием спортивно-оздоровительных технологий // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3. – С. 2 – 6.
2. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.

Формирование мотивации у студентов к занятиям физической культурой

Н.Л. Гусева

Томский государственный университет

Мотивационные устремления и интересы молодежи являются важным фактором формирования физической культуры. В подтверждении этого тезиса проанализированы результаты анкетного опроса 500 студентов Томского государственного университета, принимавших участие в педагогическом эксперименте. В эксперименте участвовали уча-

стие студенты (мужчины и женщины 17 – 25 лет) основной, подготовительной и специальной медицинской групп 8-ми гуманитарных и 10-ти естественных факультетов (около 300 человек). Учебный процесс по физическому воспитанию был организован по специальной программе, разработанной с учетом требований современных социально-экономических условий жизнедеятельности, рекомендаций вузовской учебной программы и приказов Министерства образования Российской Федерации. Анкетирование проводилось дважды – в начале 1-го курса и по окончании 3-го курса.

После поступления в вуз исследования показали, что количество студентов-юношей, занимающихся физической культурой в объеме, свыше предусмотренного учебным планом, несколько снижается. Однако к 3-му курсу у студентов основной группы восстанавливается интерес к дополнительным занятиям физической культурой. Иную закономерность можно отметить в группе женщин – интерес к дополнительным занятиям физической культурой у них несколько снизился к третьему курсу. Результаты, зафиксированные в группе мужчин, хорошо объяснимы с точки зрения данных, приводимых выше, – на первом курсе студенты много времени уделяют учебе, и у них не остается времени для дополнительных занятий физической культурой. Однако в группе женщин распределение времени было аналогичным, а предпочтения в занятиях спортом, как видим, иные. Следовательно, причины снижения мотивации к дополнительным занятиям физической культурой носят более сложный характер.

Среди факторов, ограничивающих занятия физической культурой, большинство называют отсутствие времени. Причем здесь мы снова сталкиваемся с противоречием, которое уже упоминалось выше: если в группе мужчин к 3-му курсу, когда возрастает количество свободного времени, роль данного фактора снижается, то в группе женщин, где тенденция для свободного времени та же, на третьем курсе отсутствие времени по-прежнему оставалось ведущей причиной. По-видимому, у женщин к старшим курсам формируются иные мотивационные устремления к распоряжению свободным временем, хотя субъективно они этого не признают. Кроме того, юноши среди причин, ограничивающих занятия физической культурой, часто называют недостаточную материальную обеспеченность, к старшим курсам роль данного фактора возрастает. В то же время у женщин данная причина остается на последнем месте. Большое влияние в обеих группах оказывает причины, связанные

с состоянием здоровья (у женщин этот фактор встречается чаще, ситуация остается такой же), к третьему курсу вклад этой причины не изменяется. При этом у студентов, не имеющих мотивов физкультурно-спортивной деятельности, самые низкие показатели физической подготовленности, субъективной положительной оценки роли и места физической культуры в культурной жизни общества, в учебно-профессиональной деятельности, в желании заниматься ею.

Сопоставление предпочтения студентов с реальной вовлеченностью в занятия физической культурой позволяет утверждать, что генерализованные мотивы появляются у студентов с меньшей вовлеченностью в физическую культуру, а дифференциация мотивов и их многогранность свойственны студентам, в большей мере приобщенным к физической культуре. Определенным критерием успешности формирования мотивационных устремлений студентов к физической культуре могут служить данные о посещаемости учебных занятий по физическому воспитанию, а также о степени вовлеченности студентов в дополнительные занятия физической культурой (сверх учебной программы). В качестве эталона посещаемости учебных занятий можно рассматривать студентов курса спортивного совершенствования, имеющих исходно высокую мотивацию к занятиям физической культурой. В данной группе отмечена самая высокая посещаемость (97 – 99%). На первом курсе исходно отмечалась низкая посещаемость (на уровне 75 – 85%). Однако к третьему курсу посещаемость на всех специализациях возрастала до 89 – 92%. Таким образом, за счет внедрения инновационной модели организации физкультурно-спортивной деятельности студентов нам удалось добиться высокой посещаемости занятий на всех специализациях. Названные показатели оставались относительно стабильными на протяжении всех трех курсов обучения на кафедре.

Среди студентов, занимавшихся на различных специализациях, наблюдалось существенное увеличение доли лиц, регулярно занимавшихся физической культурой и спортом в дни каникул. В контрольной группе доля таких студентов была существенно ниже, и в процессе педагогического эксперимента возрастания этой доли зарегистрировано не было.

Для оценки устойчивости сформированных мотивационных устремлений к занятиям физической культурой после курса обучения на кафедре мы проследили степень вовлеченности студентов в занятия физической культурой на 4 – 5-м курсах обучения в университете. Как

видно из приведенных данных, на первом этапе педагогического эксперимента на 4-м курсе продолжали занятия физической культурой 42% студентов, к 5-му курсу эта цифра падала до 27%. Наиболее привлекательными здесь были специализации «плавание» и «бодибилдинг» – у студентов этих групп сформировавшиеся мотивационные устремления были наиболее устойчивы. В результате использования в процессе физического воспитания личностно-ориентированных методик на третьем этапе педагогического эксперимента эти показатели существенно выросли. Свыше 56% студентов продолжали занятия физической культурой на 4-м курсе, к пятому курсу этот показатель оставался стабильным. На специализациях «плавание» и «бодибилдинг» доля студентов, продолжающих занятия на старших курсах, достигала 68 – 77%. Анализируя гендерные различия, можно отметить, что у мужчин формирование мотивационных устремлений к занятиям физической культурой было более успешным.

Резюмируя изложенное, можно заключить, что структура мотивационных устремлений является важным компонентом физической культуры человека и во многом определяет вовлеченность в занятия физическим воспитанием. В то же время форма проведения занятий по физическому воспитанию в вузе является важным фактором формирования названных мотиваций. Результаты педагогического эксперимента свидетельствуют, что использование в процессе физического воспитания студентов классического университета новых педагогических технологий и личностно ориентированных методик помимо физического развития позволяет осуществлять коррекцию мотивационной сферы. У большинства студентов, участвовавших в педагогическом эксперименте, появились мотивы физкультурно-спортивной деятельности. Их количество, в среднем на одного студента. увеличилось в 2,5 раза. У многих студентов наблюдалась также взаимосвязь физкультурно-спортивных и учебно-профессиональных мотивов.

Некоторые проблемы научно-методического обеспечения тренировочного процесса

О.И. Загревский

Томский государственный университет

Чем выше уровень развития науки, чем больше ее внедрение в промышленно-экономический сектор, тем выше благосостояние граждан общества, тем на более высокой ступени развития мировой цивилизации находится общество. Эта логика очевидна

Данное соображение целиком и полностью относится и к сфере «Физическая культура и спорт». Не стоит большого труда обосновать эту мысль и применительно к спортивной деятельности. Основная задача, стоящая перед тренером, его учениками – «выше, дальше, быстрее». Претворить эту задачу в жизнь в более короткие, сжатые сроки, эффективно, не в ущерб здоровью, можно, только опираясь на достижения передовой мысли в спортивной педагогике, а именно на данные научных исследований.

В конце 1970-х годов наши ученые в области спортивной науки были в числе передовых. И если в начале 1990-х годов задавался вопрос иностранным спортсменам и специалистам: «Как Вы добились таких выдающихся успехов?», – то в большинстве случаев следовал ответ: «Так этому же Вы нас научили». Одним словом, ученики превзошли своих учителей. А в это время специалисты нашей страны искали какие-то новые формы, средства, методы повышения эффективности тренировочного процесса, хотя стояли на самых прогрессивных позициях науки и упорно не замечали своих же достижений. Наши практические работники практически перестали использовать отечественные научные результаты.

Задавая специалистам вопрос: «А каков практический вклад науки в достижение высших спортивных результатов?», можно получить целый ряд ответов, отражающих противоречивые, порой взаимоисключающие точки зрения. Рассмотрим полярные взгляды. Первая точка зрения – влияние науки на спорт так велико, что побеждают не на жарких спортивных аренах, а в тиши лабораторий, вычислительных центров и конструкторских бюро, откуда и приходят точно выверенные по рецепту программы тренировок. И много фактов действительно подтверждают

эту точку зрения. Однако есть и другое мнение: научные работники действительно много и подробно исследуют достижения спортсменов высокого класса, годовой и многолетний учебно-тренировочный процесс их подготовки, однако результаты этих исследований идут на написание статей, диссертаций, монографий, разработку новых теорий и ничего, или почти ничего, не дают спортсмену и тренеру. Можно заметить, что и здесь есть немало примеров, подтверждающих эту точку зрения. При наличии столь диаметрально противоположных мнений истина, как правило, находится где-то посередине. С одной стороны, тезис о «засилии» науки в спорте опровергается практикой подготовки ряда спортсменов (здесь, в качестве примера можно привести некоторых американских пловцов), которые пришли в элиту мирового спорта прямо из клубов, где не только не велось никакой научной работы, но не было даже врача или медсестры (1980-е годы). В то же время многие ведущие тренеры и спортсмены, как у нас в стране, так и за рубежом, испытали бы серьезные затруднения, если бы вдруг лишились помощи со стороны медиков и биологов, психологов и биомехаников, если бы вдруг остались без видеозаписей, восстановительных комплексов, других научных средств и методов, прочно вошедших в спортивную практику. Например, если раньше вся система подготовки спортсменов высокого класса базировалась на концепции: «От массовости – к мастерству», то в современных условиях эта концепция не работает. Сейчас требуется хороший отбор (именно отбор, а не набор) в группы начальной подготовки ДЮСШ. Следовательно, для достижения высочайших спортивных результатов, массовость в дошкольных образовательных учреждениях не требуется, а нужен качественный состав занимающихся спортом, который бы сохранился в учреждении до окончания обучения в нем.

Нагрузки в спорте достигли в настоящее время своего предела, дальнейшее их увеличение практически невозможно. Поэтому правы те тренеры, которые дробят нагрузки и тренируются дважды-трижды в день. При такой технологии организации тренировочных занятий организм спортсменов лучше переносит тренировочные нагрузки, быстрее восстанавливается, да и суммарный объем выполненных нагрузок выше, чем при одноразовых тренировках в день. Имеется много и других положительных примеров практического проникновения науки в спортивную тренировку, но все же каковы на сегодняшний день пути внедрения результатов научных исследований в практику?

Существующая в настоящее время система научного обеспечения подготовки высококвалифицированных спортсменов предполагает следующие формы работы:

- прогнозирование спортивного результата, необходимого для достижения успеха на разных этапах подготовки;
- анализ и моделирование соревновательной деятельности спортсмена;
- анализ и моделирование различных аспектов подготовки спортсмена;
- анализ и программирование спортивной тренировки, направленной на достижение запланированного результата.

По каждому из этих разделов работа складывается из контроля за состоянием спортсмена (контроль этот в общем виде представляет собой проверку соответствия состояния различных сторон подготовленности спортсмена, которые соответствуют модельным характеристикам) и из разработки новых технологий тренировки и восстановления спортсмена. Обеспечить эти виды научного подхода на местах очень трудно. Где-то нужна сложная уникальная аппаратура, не все методики исследования могут применяться в существующих условиях, отсутствуют научные группы и т.д. С чего нужно начать в масштабах ДЮСШ, города, области? Начать, прежде всего, нужно с себя. А конкретно – с подготовки рабочей программы по своей дисциплине. Разработка программ по видам спорта лично каждым педагогом приводит нас к необходимости самообразования, к необходимости непрерывного самообучения. Это необходимо.

Примеров нашей, мягко говоря, «профессиональной неполноценности» достаточно много. Например, тренировочный процесс в спортивной гимнастике. Наблюдаем, что в момент завершения произвольной комбинации на разновысоких брусьях спортсменка находится в воздухе, в безопорном состоянии, готовится к приземлению в соскоковом упражнении – сальто назад, прогнувшись, с верхней жерди (после большого оборота назад) с поворотом на 360°. Непосредственно перед приземлением педагог воздействует на ученицу, посредством слова: «Подними плечи, подними выше!». А может ли спортсменка поднять плечи в безопорном состоянии, за счет чего? Это тренеру, выходит, неизвестно, ученику – тем более. Вот так, даже тренер обращает внимание ученика только на следствие, но не на причину ошибки при выполнении этого элемента. Ученик, недокрутил сальто, это он и сам прекрасно

понимает и ощущает, а вот почему недокрутил сальто, почему не может «поднять» плечи – этого он не понимает, а пояснений тренера по этому вопросу – не слышит, тренер – не знает. Рациональная методика обучения отсутствует, все обучение происходит подчас пресловутым методом «проб и ошибок». Вот так, примерно, во всем. Следовательно, о каком профессионально обеспеченном учебно-тренировочном процессе может идти речь? Да, действительно, если 30 – 35 лет назад на подобный вопрос ответа по существу не было, да и не требовалось, сейчас же уже педагогу-тренеру спортсмена надо только знать новые методики, новые приемы и способы воздействия на своих подопечных ради повышения их физической культуры, укрепления духа и тела, причем научно обоснованные.

Профессионально-прикладные аспекты в преподавании курса анатомии студентам факультета физической культуры

Е.Ю. Дьякова, Л.В. Капилевич

Томский государственный университет

Важность преподавания дисциплины анатомии при подготовке специалистов в области физической культуры и спорта переоценить трудно. Анатомия способствует формированию диалектико-материалистическое мировоззрения, расширяет общебиологическую и методологическую подготовку студентов.

Особенностью преподавания анатомии у студентов факультета физической культуры является рассмотрение всех разделов данной науки через призму двигательной активности. В этом отношении все системы делятся на непосредственно выполняющие движения, обеспечивающие и регулирующие физическую деятельность. При изучении костной системы особое внимание уделяется ее изменению в результате тренировочного процесса, возможностью выполнять определенные объемы физических упражнений детьми и подростками на разных этапах ее формирования. Мышечная система рассматривается с позиций функционирования различных мышц, способности выполнять ими ту или иную работу и преобразования состава мышечных волокон в связи с типом двигательной активности. Учение о внутренних органах преподносится

с акцентом на изменение их положения и функционирования при выполнении различных упражнений, а также степени их адаптации в процессе тренировок.

При этом главным отличием курса анатомии у студентов данной специальности является наличие раздела «Динамическая анатомия». В данном разделе проводится анатомический анализ положений и движений тела человека. Знание закономерностей действия внешних и внутренних сил позволяет спортсмену использовать их в качестве синергистов развиваемых мышечных усилий. Изучение условий сохранения равновесия общего центра масс тела спортсмена, при выполнении двигательных действий, совершенствует их технику, требующую высокой координации. Детальное рассмотрение работы отдельных групп мышц при выполнении конкретных упражнений дает основу для разработки плана их направленного развития. Определение влияния движений и положений тела на организм человека (адаптация систем, развитие двигательных качеств) позволяет грамотно оценить степень важности каждого упражнения.

Таким образом, знание анатомии содействует корректному построению тренировочного процесса, наиболее эффективному использованию резервных возможностей организма, совершенствованию спортивной техники, выполнению адекватных физиологическим возможностям нагрузок, применению двигательной активности в лечебных целях и улучшению состояния здоровья человека.

Особенности специальной физической подготовки волейболистов

А.Б. Шарафеева

Томский государственный университет

Двигательные действия волейболиста заключаются во множестве молниеносных стартов и ускорений, в прыжках вверх на максимальную и оптимальную высоту, большом количестве взрывных ударных движений при длительном, быстром и почти непрерывном реагировании на изменяющуюся обстановку, что предъявляет высокие требования к физической подготовленности волейболистов [1 – 5].

Задача акцентированного воспитания и совершенствования основных физических качеств спортсменов – силы, быстроты, ловкости, гиб-

кости, выносливости – легче решается на начальных этапах физической подготовки, если в этот период развивать силу, то улучшается и выносливость, если развивать гибкость, то совершенствуется и силовая подготовленность. Не случайно на начальной стадии подготовки наибольший эффект дает комплексный метод тренировки, т.е. общефизическая подготовка [6 – 9].

Однако по мере повышения тренированности в каком-либо отдельном физическом качестве, с постепенным повышением спортивной квалификации от новичка до спортсмена-профессионала величина эффекта параллельного развития нескольких физических качеств постепенно уменьшается. Требуется тщательный подбор специальных упражнений в процессе тренировки, тем более, что двигательные качества нервно-мышечного аппарата спортсмена на высоком уровне развития связаны между собой обратно-пропорциональной связью, то есть при высоком уровне подготовленности развитие одного физического качества начинает тормозить развитие другого. Вот почему, например, штангисту высокого класса трудно достигнуть высоких показателей в упражнениях на выносливость, а бегуну на длинные дистанции – в силовых упражнениях [2, 6 – 8, 10, 11]. В игровой деятельности волейболиста важным качеством является прыгучесть, которая проявляется в скоростно-силовых показателях сократительных способностей мышц нижних конечностей. Способность к ударно-баллистическим движениям связана с развитием динамической силы рук и плечевого пояса. В связи с длительностью спортивных состязаний по волейболу и их турнирного характера большое значение для помехоустойчивого и надежного выполнения спортивной техники имеет специальная выносливость, которая сопряжена с многократным выполнением прыжков при блокировании и нападающих ударах, перемещений по площадке, падений и предельно сильных ударных движений.

Весь этот комплекс интенсивных двигательных проявлений осуществляется на фоне высоких психических напряжений, что характерно для дискретно-экстремальных нагрузок.

Важное свойство сенсомоторики волейболистов – способность к тонким мышечным ощущениям и дифференцировкам. Одним из главных свойств сенсомоторики и качественных проявлений двигательной деятельности волейболистов является целевая точность. Процессуальный характер точности проявляется в точных перемещениях по площадке, выборе места при блокировании, разбеге и отталкивании при

нападающем ударе, а финальный – при всех взаимодействиях с мячом: передачах, ударах, подачах, блокировании.

Процентное соотношение общей и специальной физической подготовки постепенно (по мере роста спортивного мастерства) изменяется в пользу последней. Рекомендуемый подход позволяет не обобщенно, а избирательно – целенаправленно (с учетом основных биомеханических характеристик) совершенствовать технику движений не только в конкретном виде спорта, но и в отдельных движениях, различных по своей биомеханической структуре. Очевидно, что даже в одном виде спорта необходим различный методический подход к развитию качественных проявлений силы. Аналогичная тенденция, безусловно, существует и при развитии других физических качеств и свойств психомоторики волейболиста. Поэтому, говоря о специальной физической подготовке, целесообразно соотносить подготовительные упражнения для развития тех или иных двигательных качеств с конкретными спортивными движениями [1, 3, 4, 10, 12, 13].

Развитие прыгучести – одна из главных задач физической подготовки волейболиста. Прыгучесть зависит от сочетания скорости и силы разгибания мышц бедра и голени, сгибателя стопы и длинного сгибателя большого пальца. При этом большая нагрузка ложится на суставы стопы, голени и коленного сустава, а также мышечно-связочно-сухожильный аппарат, обеспечивающий работу этих суставов. Не случайно большинство травм у волейболистов приходится именно на эти суставы. В связи с этим многие развивающие упражнения одновременно и профилактически-укрепляющие, и предохраняющие от травм. В частности, для стопы и голеностопного сустава систематически должны применяться такие упражнения, как ходьба на пятках, носках, наружном и внутреннем сводах стопы. Данные упражнения повторяются многосерийно и проводятся с постепенным увеличением темпа. Значительного эффекта в развитии прыгучести можно достигнуть, применяя комплексы упражнений с перепрыгиванием, напрыгиванием и доставанием различных предметов. Значительному увеличению высоты прыжка способствуют упражнения с использованием кинетической энергии веса собственного тела (например, многократные напрыгивания и спрыгивания на гимнастические маты и разновысокие тумбы) [2, 6, 9, 14].

Развитие силы ударного движения правой (левой) руки обеспечивается многократным и многосерийным выполнением динамических упражнений с резиной и амортизаторами, имитирующими ударное движение в

преодолевающем режиме. Для этой же цели выполняются броски набивных мячей различного веса и размера с акцентированным их выбросом. Используются также броски теннисных мячей, метание камней на дальность. Главным же упражнением, соединяющим развитие силы с техникой ударного движения, являются удары в пол с отскоком мяча от стенки, удары по подвесному мячу и удары по мячу через сетку.

Развитие специальной скоростно-силовой выносливости волейболиста осуществляется в многосерийной интервальной тренировке, моделирующей фрагменты атакующих и защитных действий. Такая тренировка предусматривает чередование интенсивного тренинга в защите с многократными ударами через сетку и кратковременными интервалами отдыха. Количество серий и длительность отдыха могут изменяться в зависимости от уровня функциональной подготовленности волейболиста [2, 6, 9, 11, 14]. Хорошим средством интегральной тренировки по выработке специальной выносливости и совершенствованию технико-тактического мастерства являются игры уменьшенными составами [5, 13].

Ловкость, необходимая при выполнении различных падений и перекатов во время приема далеко летящих мячей, с одной стороны, способствует принятию смелых решений, с другой – исключению серьезных травм. При этом быстрая группировка и использование силы инерции разбега помогают игроку быстро подняться и вновь включаться в игру. Акробатические упражнения волейболиста связаны с имитацией бросков-перекатов на грудь-живот и падений-перекатов на бедро-спину. Правилом начального разучивания таких упражнений является постепенное понижение ЦТ к моменту падения-переката и выполнение всего упражнения в замедленном темпе (можно на гимнастических матах). По мере освоения имитаций бросков и падений-перекатов необходимо постепенно приближаться к реальным игровым условиям [2, 3, 5, 6, 14, 15].

Таким образом, чем выше мастерство спортсмена, тем более специфичным будет выбор используемых в подготовке средств и методов с учетом конкретного этапа подготовки, уровня подготовленности спортсменов, их пола и возраста, педагогического мастерства преподавателя, тренера.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Беляев А.В.* Характеристика соревновательной деятельности высококвалифицированных волейболистов. – М.: ГЦОЛИФК, 1990.
2. *Беляев А.В., Савин М.В.* Волейбол: Учебник для вузов ФК. – М.: СпортАкадемПресс, 2002.

3. *Железняк Ю.Д., Ивойлов А.В.* Волейбол: Учебник для институтов физической культуры. – http://www.sportlib.ru.
4. *Марков К.К.* Содержание соревновательной деятельности в волейболе и методика совершенствования функциональной подготовки спортсменов: Методические указания. – Иркутск, 1994.
5. *Спортивные* игры: Техника, тактика обучения. – М.: Академия, 2001.
6. *Беляев А.В.* Методика воспитания физических качеств волейболистов. – М.: ГЦОЛИФК, 1990.
7. *Платонов В.Н.* Подготовка квалифицированных спортсменов. – М.: ФиС, 1986.
8. *Физическая* культура студента. – М.: Гардарики, 2002.
9. *Фомин Н.А., Филин В.П.* На пути к спортивному мастерству (адаптация юных спортсменов к физическим нагрузкам). – М.: Физкультура и спорт, 1986.
10. *Железняк Ю.Д., Кунянский В.А.* Волейбол: У истоков мастерства / Под ред. Ю.В. Питерцева. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998.
11. *Холодов Ж.К., Кузнецов В.С.* Теория и методика физического воспитания и спорта. – М.: Академия, 2002.
12. *Железняк Ю.Д.* Юный волейболист: Учеб. пособие для тренеров. – М.: ФиС, 1988.
13. *Спортивные* игры: Совершенствование спортивного мастерства. – М.: Академия, 2004.
14. *Беляев А.В.* Тренировочный эффект игровых упражнений волейболистов. – М.: ГЦОЛИФК, 1988.
15. *Ивойлов А.В.* Волейбол. Очерки по биомеханике и методике тренировки. – М.: ФиС, 1981.

Совершенствование техники выполнения приемов нападения у игроков студенческих баскетбольных команд

Н.В. Марченко, В.И. Андреев

Томский государственный университет

Процесс совершенствования техники бросков в безопорном положении в баскетболе стал предметом многих исследований. Однако до настоящего времени остается невыясненным целый ряд вопросов, имеющих существенное значение для теории и практики баскетбола. В частности, слабо изученными остаются закономерности, определяющие эффективность технических приемов нападения в безопорном положении – роль условий выполнения и позиции спортсмена на площадке, значение подготовительной фазы выполнения броска. Особый интерес представляет проблема совершенствования методики технической подго-

товки баскетболистов студенческих команд на основе биомеханических закономерностей, определяющих эффективность выполнения подготовительной фазы броска в безопорном положении.

Биомеханический анализ техники выполнения баскетбольных бросков в безопорном положении с различных дистанций позволил установить, что с увеличением дистанции скорость движения звеньев тела возрастает в 2 – 3 раза, уменьшается время выполнения составляющих движений. Время от момента отрыва спортсмена от опоры до выпуска мяча при броске уменьшается с увеличением дистанции, зависимость носит линейный характер ($t = 0{,}28 \pm 0{,}02$ с; $r = -0{,}967$; коэффициент линейной регрессии $a = -1{,}96$). Увеличение дистанции броска сопровождается увеличением скорости вылета мяча, и эта зависимость носит линейный характер ($V = 2{,}090 \pm 0{,}943$, $r = 0{,}99$). Угол вылета с увеличением дистанции до 6,5 м возрастает линейно ($\alpha = 32{,}5 \pm 2{,}2$, $r = 0{,}97$) с 40 до 48° и затем остается постоянным. Результативность выполнения бросков на всех дистанциях выше при постановке стоп ног в подготовительной фазе прямо по направлению к корзине и составляет 72% с дистанции 4,5 м и 58% с дистанции 6,5 м. При постановке стоп ног с поворотом вправо или влево результативность достоверно снижается (43 – 45% с дистанции 4,5 м и 32 – 34% с дистанции 6,5 м), а показатель вариативности, напротив, растет (от 0,7 до 1,3 на дистанции 4,5 м и от 1,1 до 1,7 с дистанции 6,5 м).

Техника выполнения подготовительной фазы броска в прыжке в значительной степени определяет его результативность, что связано с биомеханическими закономерностями организации движения звеньев тела и биоэлектрической активностью мышц туловища и нижних конечностей. При постановке стоп ног прямо к корзине наблюдаются параллельные траектории движения всех суставов. При постановке стоп ног направо мы наблюдаем дезорганизацию движений во всех суставах, что снижает эффективность выполнения броска в безопорном положении. На четырехглавых мышцах бедра при постановке стоп ног прямо амплитуда биоэлектрической активности вдвое ниже, чем с поворотом (450 и 400 мкВ соответственно). Заметно ниже и амплитуда разряда на икроножной мышце левой ноги (1700 и 2200 мкВ соответственно). В то же время интервал активности на четырехглавой мышце бедра длиннее при постановке стоп ног прямо, чем с поворотом (356 и 247 мс соответственно). При постановке стоп ног прямо амплитуда биоэлектрической активности мышц, выпрямляющих позвоночник, была существенно

выше и составила 7000 мкВ справа и 6200 мкВ слева, тогда как при постановке стоп ног с поворотом – лишь 3200 мкВ справа и 2900 мкВ слева.

Включение в программу тренировок студенческой баскетбольной команды комплекса упражнений, направленных на совершенствование техники подготовительной фазы бросков в прыжке за счет правильной постановки стоп ног, позволило существенно повысить эффективность выполнения приемов нападения в безопорном положении, что подтверждено как результатами тестирования, так и анализом игровой деятельности студенческих баскетбольных команд. За шесть месяцев специальной тренировки у спортсменов экспериментальной группы заметно улучшились показатели броска, выполняемого без сопротивления и с активным сопротивлением (коэффициент использования прыгучести при бросках без сопротивления с дистанции 5м – 10,4%; количество попаданий из 15 бросков без сопротивления с дистанции 5 м – 8,6%; коэффициент использования прыгучести при бросках с активным сопротивлением с дистанции 5 м – 12,1%; количество попаданий из 15 бросков с активным сопротивлением с дистанции 5 м – 12,7%; а также показатели эффективности движений на овладение мячом (прыжковая выносливость) на максимальной высоте выпрыгивания – количество касаний правой – 10,8%.

Пути совершенствование техники выполнения нападающих ударов у игроков студенческих волейбольных команд

И.А. Зюбанова

Томский государственный университет

До сих пор остается невыясненным целый ряд вопросов, имеющих существенное значение для теории и практики волейбола. В частности, слабо изученными остаются закономерности, определяющие эффективность технических приемов нападения в безопорном положении – роль условий выполнения и позиции спортсмена на площадке. Названные вопросы имеют важное значение при разработке новых подходов к тренировке, совершенствованию техники спортсменов студенческих волейбольных команд.

Для большей эффективности удар по мячу должен производиться в наивысшей точке прыжка, а не тогда, когда игрок начал опускаться на площадку. По сравнению с серийным выполнением нападающих ударов в прыжке на каждой дистанции чередование ударов с различных дистанций снижает их эффективность на средних дистанциях – на 26,7%, на дальних дистанциях – на 34,7%. Биомеханический анализ техники выполнения ударов в безопорном положении с различных дистанций выявил ряд факторов, определяющих эффективность спортивной техники. Установлено, что с увеличением дистанции выполнения ударов скорость движения звеньев тела возрастает в 2 – 3 раза, уменьшается время выполнения составляющих движений. При этом принципиальные качественные различия в кинематике выполнения бросков и ударов с различных дистанций отсутствуют.

Характеристика техники выполнения удара:

1. Разбег – 1 – 5 шагов, предпоследний широкий, стопоряший с резкой постановкой стопы с пятки и отведением рук назад. Последний шаг – приставной, в узкую стойку ноги врозь, согнутые в коленях, руки движутся вниз и вперед.

2. Прыжок – одновременным толчком, разгибанием ног во всех суставах и маховым движением рук вперед-вверх.

3. Удар – ударяющая рука движется вверх и за голову, плечо отводится назад, туловище прогибается. Удар наносится в высшей точке прыжка, обратным движением туловища, плеча, предплечья и кисти. Кисть жесткая, сверху или сверху-сзади мяча, рука при ударе прямая.

4. Приземление – на согнутые ноги с носка, в месте отталкивания.

Последовательность обучения:

- имитация ударного движения по мячу (мяч впереди в левой руке);.
- то же, но удар по мячу с отскоком партнеру;
- удар по мячу, наброшенного левей рукой вперед-вверх у правого плеча (удар в пол на расстояние 2 – 3 м);.
- удары по наброшенному мячу партнером или учителем;
- удары через сетку с места (сетка на уровне головы);
- удары через сетку (низкую) с наскока на две ноги. После удара без задержки кратчайшим путем опускается вниз так, чтобы не задеть сетку;
- имитация удара с разбега без сетки и через сетку;
- броски малых мячей через сетку;
- нападающие удары через сетку с разбега:

а) из различных зон;

б) на различных расстояниях от сетки;
в) с различными траекториями полета;
г) со второй линии.

Ошибки при выполнении ударов могут быть названы следующие:

- несвоевременный разбег;
- глубокий или недостаточный присед;
- медленное отталкивание;
- неэнергичный мах руками или одной рукой при отталкивании;
- удар согнутой рукой;
- удар расслабленной кистью;
- отсутствие «хлеста» кистью;
- слабый удар по мячу;
- положение руки на мяче в момент удара в зависимости от роста учащегося, высоты прыжка к отдаленности от сетки мяча (сверху, сверху-сзади или сзади);
- приземление на прямые ноги, впереди отталкивания.

В процессе обучения спортсменов студенческих волейбольных команд технике выполнения ударов одной рукой в прыжке необходимо учитывать координационную сложность приемов и требования к физической подготовленности спортсменов. В процессе совершенствования техники и точности дистанционных ударов должна соблюдаться определенная последовательность:

1. Этап базовой подготовки выполнения ударов со средних дистанций с решением задач:

- повышение точности ударов с постоянным варьированием ближних и средних дистанций (1 – 4 м);
- повышение точности ударов в различных игровых ситуациях;
- повышение точности ударов в условиях активного сопротивления.

2. Этап базовой подготовки к ударам с дальних дистанций с решением задач:

- повышение точности выполнения технических приемов нападения в безопорном положении с различных точек игровой площадки с учетом игровых амплуа;
- повышение точности ударов в различных условиях перемещения;
- повышение точности ударов в результате групповых взаимодействий;
- выработка умения переключения целевой направленности технических приемов нападения в безопорном положении после начала выполнения приема (после выпрыгивания); умения своевременного отказа

от выполнения удара и быстрого перехода к выполнению других технических приемов.

3. Этап совершенствования техники и точности приемов нападения из безопорного положения при чередовании средних и дальних дистанций с решением задач:

- повышение стабильности ударов при чередовании средних и дальних дистанций (4 – 6 м) без сопротивления;
- совершенствование точности ударов с дальних дистанций без сопротивления и со средних дистанций – с активным сопротивлением;
- совершенствование точности ударов с дальних дистанций с групповым взаимодействием и со средних дистанций – с активным сопротивлением.

Зрительные вызванные потенциалы головного мозга у спортсменов

Е.В. Замулина, Л.В. Капилевич, В.Г. Шилько

Томский государственный университет

При обследовании спортсменов большое внимание уделяется исследованию функционального состояния нервной системы, которое в значительной степени определяет индивидуальные особенности овладения двигательными навыками, нарастания тренированности, быстроту движения, длительность поддержания спортивной формы. В то же время остаются недостаточно изученными биоэлектрические характеристики активности головного мозга в связи с особенностями формируемых двигательных навыков и уровня тренированности.

Мы поставили цель: изучить характер зрительных вызванных потенциалов (ВП) головного мозга у спортсменов игровых специализаций. Было обследовано 15 спортсменов, тренирующихся по специализации каратэ, мужчин в возрасте 17 – 20 лет, тренирующихся по данной специализации не менее трех лет. Контрольную группу составили 11 добровольцов аналогичного возраста – студентов, занимающихся физической культурой в рамках вузовской программы. Из исследования были исключены лица, имеющие заболевания нервной системы, перенесшие травмы, страдающие судорожными припадками.

Исследование выполнялось на приборе электроэнцефалографе – анализаторе ЭЭГА – 21/26 «Энцефалан-131-03». Регистрировали спон-

танную ЭЭГ и вызванные слуховые, зрительные и когнитивный потенциал Р-300. Электроды располагали на голове по международной схеме «10 – 20». ЭЭГ регистрировалась в 12 отведениях. Проводился анализ зрительных ВП. Оценивали амплитуду (мкВ) и латентность (мс) зрительных ВП. Результативность тренировочной деятельности оценивали по результатам тестов «Бег» (5 раз по 10 м, время выполнение упражнения, с), «Отжимание» (без учета времени); «Пресс» (кол-во в минуту). Полученные данные обрабатывали методами вариационной статистики, значимость различий показателей между группами оценивалась с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни.

Латентность зрительных ВП во всех отведениях оказалось ниже, в сравнении с контролем. Особенно это выражено в затылочной области. Отмечалось снижение ЛП в более ранних компонентах Р1 и в среднем компоненте N2. В лобной и центральной областях также наблюдалось снижение ЛП в раннем компоненте N1. Одновременно с этим происходило значительное уменьшение амплитуды по всем областям, на всех стадиях распространения ВП. Особенно выраженное снижение амплитуды происходит в среднем и позднем компонентах Р2 и Р3 затылочной областях.

Зрительный анализатор состоит из 3 частей: 1) рецептор – глаз, 2) проводящие пути – зрительные нервы, зрительные тракты и подкорковые зрительные центры, 3) корковое представительство – затылочная область коры. Ранние компоненты ВП (Р1 и Р2) отражают анализ информации в подкорке, представляют неосознанную, неспецифическую переработку информации. Волна Р3 отражает анализ информации в коре, т.е. характеризует осознанную, специфическую переработку информации в первичных и вторичных зонах коры больших полушарий. Снижение у спортсменов латентности ВП свидетельствует об уменьшении числа синоптических контактов, а амплитуды ВП – о десинхронизации работы ансамблей нейронов, что приводит к активации корковых процессов, а следовательно, к возникновению новых временных связей и увеличению скорости ответной реакции на поступающее раздражение. Сокращение времени реакции на зрительные стимулы у каратистов происходит за счет сокращения числа задействованных синаптических контактов.

В дальнейшем, мы оценили взаимосвязь ранних и поздних компонентов зрительных вызванных потенциалов с индивидуальной результативностью тренировочной деятельности у спортсменов-каратистов. В результате, была установлена умеренная связь между тестами на фи-

зическую результативность и зрительными вызванными потенциалами. Отмечена взаимосвязь физического теста на «Пресс» с латентным периодом раннего компонента N1 зрительного вызванного потенциала правой лобной области. Также прослеживается связь с амплитудой позднего компонента P3 зрительного вызванного потенциала правой лобной области.

При выполнении теста на «Отжимание» выявлена связь с латентным периодом раннего компонента P1 зрительного вызванного потенциала в правой передневисочной и центральной области, с поздним компонентом N2 правой лобной области. Причем в центральной области связь отрицательная, можно говорить о том, что увеличение одного показателя вызывает уменьшение другого. Установлена связь теста на «отжимание» с амплитудой позднего компонента N2 зрительного вызванного потенциала правой передневисочной области. Выявлена взаимосвязь физического теста «Бег» с ранними компонентами: N1 зрительного вызванного потенциала в левой затылочной области с компонентом P1 правой затылочной области, с N1 правой передневисочной области, а также с поздним компонентом N2 правой затылочной области. Полученные данные свидетельствуют о том, что в процесс тренировочного процесса у спортсменов-каратистов вовлекается центральная нервная система. Причем количество задействованых нейронных ансамблей напрямую связано с оценкой и запоминанием стимула.

Снижение амплитуды и латентного периода зрительных ВП свидетельствует о более быстром протекании процессов передачи и переработки стимула у спортсменов, при этом происходит создание новых временных связей в коре головного мозга, что приводит к улучшению всей двигательной координации.

При исследовании была установлена связь физической тренируемости с лобной, передневисочной, затылочной областями, преимущественно в правом полушарии. Взаимосвязь с ранними компонентами отражает анализ информации на уровне подкорки, что имеет значение при неосознанном распознавании стимула и переключении стимула на проекционные зоны коры. Правое полушарие ориентировано в большей степени на взаимодействие с опытом и с актуально протекающими событиями. В процессе тренировок необходима повторяемость физических упражнений, причем происходит «запоминание» прохождения стимула по нейронным путям и вследствие этого быстрое переключение его в ассоциативные зоны коры.

На основании всего вышеизложенного можно предположить, что на величину зрительного потенциала влияет систематичность тренировок, причем в большей степени изменяется амплитуда зрительного вызванного потенциала – поздние компоненты Р2 и Р3, что связано с увеличением скорости проведения информации по нейронным «сетям», увеличением скорости процессов переработки пришедшей информации в проекционных корковых полях у спортсменов-каратистов по сравнению с обычными испытуемыми, занимающимися физической культурой в рамках вузовской программы.

Вариационная пульсометрия в оценке функционального состояния студентов 1 курса, занимающихся футболом

В.С. Смирнов, А.В. Кабачкова,
Л.В. Капилевич, В.Г. Шилько

Томский государственный университет

Вариабельность сердечного ритма отражает сложную картину разнообразных управляющих влияний на систему кровообращения с интерференцией периодических компонентов разной частоты и амплитуды, нелинейным характером взаимодействия разных уровней управления. Таким образом, средняя частота сердечных сокращений характеризует сложившийся в процессе адаптации гомеостаз. Информация о «цене» адаптации закодирована в последовательности кардиоинтервалов.

Анализ вариабельности сердечного ритма (вариационная пульсометрия) является методом оценки состояния механизмов регуляции физиологических функций в организме человека и животных, в частности, общей активности регуляторных механизмов, нейрогуморальной регуляции сердца, соотношения между симпатическим и парасимпатическим отделами вегетативной нервной системы. Текущая активность симпатического и парасимпатического отделов является результатом многоконтурной и многоуровневой реакции системы регуляции кровообращения, изменяющей во времени свои параметры для достижения оптимального для организма приспособительного ответа, которые интегральны по функции и усреднены по времени, отражают адаптационную реакцию целостного организма.

Адаптационные реакции индивидуальны и реализуются у разных лиц с различной степенью участия функциональных систем, которые обладают, в свою очередь, обратной связью, изменяющейся во времени и имеющей переменную функциональную организацию.

Целью данных исследований стало изучение показателей вариабельности сердечного ритма у студентов 1 курса. Были обследованы юноши – студенты Томского государственного университета (специализация «футбол», основная медицинская группа, $n = 43$, возраст 16 – 17 лет). В данном исследовании применялся комплекс «ЭКГ-триггер-МКА-02».

В исследуемой группе исходный вегетативный тонус представлен эйтонией (39,5%) и ваготонией (60,5%), резких отклонений (гиперсимпатикотония, симпатикотония) не наблюдается. При анализе данных вариационной пульсометрии фоновой пробы значения показателей были в пределах нормы: индекс напряжения, мода, амплитуда моды, частота сердечных сокращений, индекс вегетативного равновесия, вегетативный показатель ритма, показатель адекватности процессов регуляции. На основании обследования были выделены три группы по вегетативному обеспечению деятельности: недостаточное (16,28%), достаточное (27,91%), избыточное (55,81%). В первой группе наблюдались признаки вегетативной дизрегуляции, связанные с сохраняющейся симпатикотонической или выраженной вагальной реакцией, снижение адаптивных возможностей и функциональных резервов организма, развитие состояния напряжения механизмов регуляции сердечного ритма. Во второй группе – вегетативный гомеостаз не был нарушен, наблюдалось адекватное реагирование сердечно-сосудистой системы на нагрузку, адаптивные возможности и функциональные резервы организма в пределах нормы. В третьей – вегетативный гомеостаз также не был нарушен, но функциональные возможности организма позволяли увеличить нагрузку. Поэтому при прогностической оценке уровня функциональных резервов и адекватной ей физической нагрузки следовало учитывать, что в первой группе необходимо было снизить получаемую нагрузку, во второй – уровень функциональных резервов и адаптация соответствовали нагрузке, а в третьей – можно было увеличить нагрузку.

Таким образом, показатели вариационной пульсометрии в исследуемой группе оказались в пределах нормы. Изучение функционального состояния спортсменов и его резервов позволило выявить особенности организма, провести объективное прогнозирование функциональной готовности к соревнованиям и разработать благоприятный режим тренировки.

Кардиоинтервалографическая оценка частоты сердечных сокращений с применением спектрального анализа у футболистов

А.В. Кабачкова, В.С. Смирнов,
Л.В. Капилевич, В.Г. Шилько

Томский государственный университет

Для точной количественной оценки периодических процессов в сердечном ритме служит спектральный анализ, методические основы которого были разработаны в конце 1960-х годов. Выделяют параметрические и непараметрические методы спектрального анализа. В основе непараметрического метода лежит быстрое преобразование Фурье и периодограммный метод Уэлча. Его физиологический смысл состоит в том, что мы можем оценить взаимодействие отдельных уровней управления ритмом сердца. Одна из гипотез заключается в том, что активность соответствующих уровней регуляции тем выше, чем больше мощность соответствующих медленноволновых составляющих спектра сердечного ритма. Чем выше уровень, тем больший объем информации он должен перерабатывать, тем длиннее период колебаний, связанный с его деятельностью. Поэтому смещение периода спектральной составляющей в сторону увеличения можно интерпретировать как передачу управления на более высокие уровни, как включение в процесс управления дополнительных звеньев.

Исследователи поставили задачу изучение спектральных характеристик сердечного ритма у студентов 1 курса, занимающихся спортом; были обследованы юноши – студенты Томского государственного университета (специализация «футбол», основная медицинская группа, $n = 43$, возраст 17,00±0,62). Для проведения спектрального анализа использовалась запись кардиоинтервалов в течение 3 – 5 минут в состоянии относительного покоя на кардиоритмологическом комплексе «ЭКГ-триггер-МКА-02». Полученная периодограмма сглаживалась окном Хемминга с шириной пять точек. По уровню мощности пика HF-компонента были выделены 3 группы студентов. В первую группу вошли юноши с низким уровнем мощности пика (менее 15 мс^2/(Гц·100), $n = 9$), во вторую – со средним уровнем (15 – 35 мк^2/(Гц·100), $n = 11$), в третью – с высоким уровнем (более 35 мс^2/(Гц·100), $n = 23$). Стоит от-

метить, что в группе с высоким уровнем мощности пика только студенты с ваготонией (индекс напряжения менее 30, по результатам статистического анализа сердечного ритма). По уровню мощности пика LF-компоненты можно выделить 2 группы студентов, со средним уровнем (5 – 15 мс^2/(Гц·100), $n = 9$) и с высоким уровнем (более 15 мс^2/(Гц·100), $n = 34$). При анализе относительных значений суммарной мощности в исследуемой группе наблюдался высокий относительный уровень активности парасимпатического звена регуляции (HF-компонент больше верхней границы нормального диапазона значений в 2,32 раза). На фоне этого наблюдается депрессия симпатического звена вегетативной нервной системы. Таким образом, низкая активность центрального контура регуляции указывает на снижение уровня межсистемного управления по сравнению с внутрисистемными (отсутствует напряжение регуляторных систем). Показатели LF-компоненты (уровень активности вазомоторного центра) в пределах нормы.

Величина индекса централизации у юношей равна 0,83±0,07. Это говорит о преобладании парасимпатического влияния вегетативной нервной системы на сердечный ритм и незначительной активности центрального контура регуляции. Индекс активации подкорковых центров в исследуемой группе больше 1 (в среднем 5,74±1,25), что свидетельствует о значительной активности вазомоторного центра.

В результате сравнения абсолютных и относительных значений показателей спектрального анализа, а также таких интегральных характеристик, как индекс централизации и индекс активации подкорковых центров, были выявлены следующие особенности. В группе студентов 1 курса наблюдается высокая абсолютная и относительная активность парасимпатического звена регуляции сердечного ритма и волновая депрессия влияния симпатического отдела вегетативной нервной системы. В то же время повышенный абсолютный уровень суммарного спектра LF-компонента говорит о значительной активации вазомоторного центра.

Таким образом, в обследованной группе студентов не выявлено высокой активности центрального контура управления сердечно-сосудистой системы, что свидетельствует об отсутствии напряжения систем регуляции сердечного ритма.

Применение тренинга с биологической обратной связью для коррекции вегето-сосудистой дисфункции у студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой

Е.С. Иноземцева, А.В. Кабачкова, Л.В. Капилевич

Томский государственный университет

Повышенная утомляемость, тревожность, бессонница, нарушение памяти, а также другие психоэмоциональные нарушения могут быть проявлением хронического стресса. При этом возникают функциональные нарушения регуляции со стороны центральной и периферической нервной систем, нейроэндокринной и иммунной систем, такое состояние называют пограничным или предболезнью [1, 2]. Использование нейротерапии с биологической обратной связью (БОС) по различным физиологическим параметрам деятельности центральной и вегетативной нервной систем позволяет предотвратить развитие болезни. Метод БОС – это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной формах. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым, сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии. Это технология, позволяющая человеку в реальном масштабе времени получать информацию о параметрах своего психофизиологического состояния и сознательно изменять этот статус [3 – 5].

Цель исследования: изучить влияние тренинга с биологической обратной связью на вегето-сосудистую дисфункцию и развитие координационных способностей девушек с недостаточным обеспечением деятельности.

В исследовании приняли участие: студентки Томского государственного университета, занимающиеся оздоровительной аэробикой с недостаточным обеспечением деятельности ($n = 21$, возраст от 17 до 19 лет). Для оценки восстановления вегето-сосудистого баланса использовался метод кардиоинтервалографии (кардиоритмологический комплекс «ЭКГ-триггер-МКА-02»).

Результаты и обсуждение. После проведения курса БОС было получено достоверное увеличение показателя ΔХ (до курса – 0,346±0,039;

после курса – 0,520±0,048, статистически значимые различия ($p < 0,05$)), что можно интерпретировать как увеличение влияния парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС) на сердечный ритм, так как данный параметр отражает суммарный эффект регуляции ритма ВНС, а также указывает на максимальную амплитуду колебаний значений R – R-интервалов. В группе происходит снижение индекса напряжения (до курса – 47,095±8,008; после курса – 27,429±4,449; статистически значимые различия ($p < 0,05$)), который отражает отношение степени влияния симпатического и парасимпатического отделов ВНС. Другими словами, происходит уменьшение степени централизации управления ритмом сердца, так как данный показатель отражает активность адренергических механизмов, которая тесно связана с выраженностью стрессорной реакции организма. Поскольку происходит снижение индекса напряжения после проведенного тренинга, следует полагать, что ослабляется влияние симпатического отдела ВНД и усиливается действие парасимпатического. По исходному вегетативному тонусу можно заметить, что после тренинга с биологической обратной связью наблюдается снижение влияния симпатического отдела ВНС. До проведенного тренинга с БОС эйтония составляла 47,62%, после БОС – 28,57%; гиперсимпатикотония и симпатикотония до БОС составляли по 4,76%. После БОС – гиперсимпатикотония и симпатикотония вообще не наблюдались; ваготония до БОС составляла 42,86%, после проведенного курса произошло заметное повышение влияния парасимпатического отдела ВНС, ваготония составила 71,43%. Вегетативное обеспечение деятельности после проведенного сеанса БОС-терапии заметно улучшилось. Из 100% с недостаточным вегетативным обеспечением по результатам БОС получено: 66,66% – недостаточное, 4,76% – достаточное, 28,57% – избыточное.

Таким образом, влияние тренинга с биологической обратной связью на вегетативную дисфункцию оказывает положительное действие, так как происходит уменьшение влияния симпатического отдела вегетативной нервной деятельности, что, в свою очередь, способствует повышению уровня адаптации организма студенток.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананин В.Ф.* Биорегуляция человека. – М.: Гласность, 1994.
2. *Казин Э.М.* Опыт использования автоматизированных систем для оценки функциональных особенностей организма. Сообщение II. Показатели вегетативной регуляции у спортсменов различной специализации и уровня физической рабо-

тоспособности организма // Физиология человека. – 1991. – Т. 17. – № 2. – С. 137 – 139.
3. *Адамчук А.В.* Использование биологической обратной связи по динамике сердечного ритма для повышения устойчивости организма к неблагоприятным факторам внешней среды // Медицинские информационные системы. – 1988. – № 1. – С. 256.
4. *Баевский Р.М.* Вариабельность сердечного ритма: теоретические аспекты и возможности клинического применения // Ультразвуковая и функциональная диагностика. – 2001. – № 3. – С. 108 – 126.
5. *Биоуправление-2*: теория и практика. – Новосибирск: Наука, 1993.

Применение показателей кардиоинтервалографии для оценки вегетативного гомеостаза и вегетативного реагирования у спортсменок в разные фазы менструального цикла

Е.А. Баранова, Е.В. Кошельская, Г.С. Искакова, Л.В. Капилевич, В.И. Андреев

Томский государственный университет

В настоящее время ввиду активного развития женских видов спорта возрастает актуальность проблемы выносливости и адаптации женщин к физическим нагрузкам в разные фазы менструального цикла. Вегетативная нервная система (ВНС) является основным регулятором гомеостатических функций организма, обеспечивает процессы реагирования и стратегической адаптации к меняющимся факторам внутренней и внешней среды. Поэтому исследование вегетативной регуляции является важным звеном в оценке функциональных резервов и адаптации организма к физическим нагрузкам.

Регуляция синусового сердечного ритма осуществляется по нервным и гуморальным каналам. При этом нервная регуляция реализуется симпатическим и парасимпатическим отделами ВНС. Интегральным показателем состояния регуляторных механизмов может служить частота сердечных сокращений (ЧСС). Однако ЧСС не позволяет оценить активность автономного и центрального контура регуляции ритмом сердца.

При рассмотрении ритма сердца как биоритмологического процесса представляется перспективным исследование структуры этого процесса. Предложенный математический анализ структуры сердечного ритма

по данным вариационной пульсометрии дает возможность получить качественную и количественную характеристику состояния механизмов регуляции сердечным ритмом, уровень централизации управления и функциональную активность нейро-гуморальных каналов. Регистрируемые комплексом «Heart Mirror 3 – IKO», на базе компьютера IBM-PC, показатели позволяют дать количественную и качественную оценки состояния вегетативного гомеостаза, уровня активности автономного и центрального контуров регуляции сердечного ритма. Характеристика вегетативной регуляции ритма сердца при проведении клино-ортостатической пробы (КОП) позволяет не только осуществлять диагностику СВД и определять характер вегетативной дизрегуляции, но и выявлять бессимптомные формы дисфункции вегетативной нервной системы. На этом основывается донозологическая диагностика, оценка уровня адаптации организма и функциональных резервов.

Среди функциональных проб клинико-ортостатическая является одной из самых физиологичных, применимой в любом возрасте у здоровых и больных.

В комплексе «ЭКГ-ТРИГГЕР» реализуется такая схема применения клино-ортостатической пробы, которая позволяет оценить исходный вегетативный тонус (состояние вегетативной регуляции в условиях физиологического покоя), реакцию на нагрузку, способность организма к быстрому восстановлению. Для этого регистрируется 5 КИГ с условными названиями: «фоновая», «клино-ортостатическая», «1-я ортостатическая», «2-я ортостатическая» и «клиностатическая». Фоновая КИГ регистрируется в горизонтальном положении после 10 – 15-минутного отдыха. Сразу после съема фоновой КИГ подается команда «Встать». Пациент переводится в ортоположение, и на 1-й, 6-й и 11-й минутах ортостаза регистрируются соответственно клино-ортостатическая, 1-я ортостатическая и 2-я ортостатическая КИГ. По окончании 11 минут ортостаза подается команда «Лечь» и пациент вновь переводится в горизонтальное положение. После 4-минутного отдыха регистрируется клиностатическая КИГ. Нормальная реакция на изменение положения тела – умеренная симпатикотоническая (нормотоническая), т.е. умеренное повышение активности симпато-адреналовой системы (уменьшение Мо, увеличение АМо) и снижение активности парасимпатического канала регуляции (уменьшение ΔX), в результате чего увеличивается ИН. Считается, что к 4 – 5 минутам ортостаза показатели гемодинамики, а следовательно, и уровень функционирования регуляторных механиз-

мов, в норме достигают оптимального уровня. Следовательно, по 1-й ортостатической КИГ, регистрируемой на 6-й минуте ортостаза, должна наблюдаться нормотоническая реакция. При стабильности регуляторных механизмов у здоровых лиц достигнутый оптимум функционирования должен сохраняться с небольшими колебаниями в пределах нормотонической реакции в течение всей ортостатической пробы, т.е. показатели 2-й ортостатической КИГ, регистрируемые на 11-й минуте ортостаза, также не должны выходить за пределы нормотонической реакции.

Восстановительный период в норме характеризуется нормализацией (восстановлением фоновых) показателей гемодинамики и вегетативной регуляции через 3 – 4 минуты после перевода пациента из орто- в клиноположение. При нарушении вегетативной регуляции может наблюдаться удлинение восстановительного периода, связанного либо с сохраняющейся симпатикотонической реакцией, либо с развитием выраженной вагальной (парасимпатической) реакцией (поздняя реакция утомления). Эти изменения свидетельствуют о снижении адаптивных возможностей и функциональных резервов организма.

Материалы и методы исследования. В исследование были включены 15 футболисток в возрасте 18 – 22 лет. Исследование проводилось в три фазы цикла: предменструальную (25 – 28 день цикла), менструальную (1 – 3 день цикла) и фазу овуляции (12 – 14 день цикла). Контрольную группу составили 20 девушек, не занимающихся спортом. Всем исследуемым лицам проводился анализ ВРС в состоянии покоя. Для этого использовался комплекс «Heart Mirror 3 – IKO» на базе компьютера IBM-PC.

Результаты и их обсуждение. В группе футболисток наблюдается достоверное снижение ЧСС, что указывает на преобладание парасимпатического отдела вегетативной нервной системы. Чем выше степень парасимпатических влияний на сердце в покое, тем большими являются резервные возможности сердца.

Однако смещение вегетативного баланса в сторону усиления влияний парасимпатического отдела способствует улучшению физических качеств, но в то же время происходит уменьшение адаптационных способностей организма. Также значительное увеличение индекса напряжения в предменструальную фазу цикла указывает на усиление компенсаторных механизмов организма, повышение уровня функционирования центрального контура регуляции ритма сердца. Поэтому в данную фазу цикла целесообразно ограничивать физические нагрузки.

Показатели вариабельности ритма сердца у спортсменов, занимающихся спортивными бальными танцами

Ю.П. Бредихина, А.В. Тихонова, К.В. Давлетьярова, Л.В. Капилевич, В.И. Андреев

Томский государственный университет

Эффективное управление тренировочным процессом у спортсменов любой квалификации невозможно без систематического контроля за функциональным состоянием организма (ФСО) спортсменов. При оценке ФСО спортсменов эффективным является использование анализа вариабельности сердечного ритма (СР) или кардиоинтервалографии (КИГ) представляющее собой автоматизированное формирование в реальном масштабе времени последовательности межсистолических интервалов с последующим их математико-статистическим анализом. Особенность этой методики в том, что сердечный ритм является выходом всего организма и на него оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы, влияющие на функциональное состояние организма. В ответ на любой раздражитель эндогенной или экзогенной природы в живом организме возникают реакции, являющиеся по своей сути защитно-приспособительными или адаптационно-компенсаторными. Характер этих реакций определяется прежде всего изменениями нервной и гуморальной регуляции кровообращения, которые предшествуют энергетическим сдвигам.

Импульс к сердечному сокращению формируется, как известно, в синусовом узле, куда по нервным и гуморальным каналам поступает информация о состоянии и потребностях в кровоснабжении отдельных органов и систем. Синусовый узел сердца выбирает адекватные конкретной ситуации значения ритма сердца. И, таким образом, в структуру сердечного ритма заложена информация, отражающая состояние адаптационно-компенсаторных механизмов целостного организма.

В исследование были включены 30 спортсменов, занимающихся спортивными бальными танцами в возрасте 18 – 24 лет. Контрольную группу составили 20 студентов, не занимающихся спортом. Всем исследуемым лицам проводился анализ ВРС в состоянии покоя и при клино-ортостатической пробе. Оценка функционального состояния проводилась с учетом типа реакции кардиоритма на клино-ортостати-

ческую пробу и включала определение исходного вегетативного тонуса, вегетативной реактивности, типа реакции на нагрузку и периода восстановления на основе анализа волновой структуры сердечного ритма. Для этого использовался комплекс «Heart Mirror 3 – IKO» на базе компьютера IBM-PC.

В результате проведенной работы выяснилось: исходный вегетативный тонус в исследуемых группах резко не отличался: в группе контроля он представлен симпатикотонией (25%), гиперсимпатикой (37,5), эйтонией (25%) и ваготонией (12,5%), так же как и в группе спортсменов: 25, 42, 19 и 14% соответственно. Вегетативная реактивность нормотонического типа наблюдалась у 25%, группы контроля и 19% группы танцоров, преобладающей реакцией является асимпатикотоническая реакция: 35,5% – у спортсменов и 37,5% – у контроля. Также были представлены гиперсимпатический (12,5% – у контроля и 16,5% – у спортсменов) и симпатикотонический тип реакции: 19% – у спортсменов и 25% – у контроля. Исследование вегетативного обеспечения деятельности показало следующие результаты: недостаточное обеспечение деятельности (58%) преобладает над избыточным (32%) и достаточным (10%) в группе танцоров и равное в группе контроля6 50% – недостаточное, 50% – избыточное. При выполнении клино-ортостатической пробы, тип реакции на нагрузку в 50% случаев симпатикотонический, астенический – 12,5%, симпатико-астенический – 12,5% и астенико-симпатический также в 12,5% – у группы контроля. У спортсменов симпатикотонический тип реакции представлен в 39%, астенический в 22,5%, симпатико-астенический в 29% и астенико-симпатический в 9,5% случаях. Восстановительный период нормальный у 25% контроля и у 32% спортсменов; в 70% случаев контроля он был удлинен (37,5% – реакция утомления и остальное – симпатикотоническая реакция). У 55% спортсменов была реакция утомления, в 27% – симпатикотоническая реакция. В группе спортсменов происходит смещение Средняя ЧСС у танцоров (195±7,3) была достоверно ниже средней ЧСС у лиц контрольной группы (221,4±2,4).

Состоявшееся обследование спортсменов, занимающихся спортивными бальными танцами, показало, что у них наблюдается смещение вегетативного баланса в сторону преобладания влияний парасимпатического отдела вегетативной нервной системы, это подтверждается достоверным снижением ЧСС. Чем выше степень парасимпатических влияний на сердце в покое, тем большими являются резервные возмож-

ности сердца. Смещение вегетативного баланса в сторону преобладания влияний парасимпатического отдела вегетативной нервной системы способствует улучшению физических качеств, но в то же время происходит уменьшение адаптационных способностей организма.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Медведев М.А.* Адаптационные характеристики человека (оценка и прогнозирование). – Томск: ТГУ, 1997.
2. *Баевский Р.М., Берсенева А.П., Палеев Н.Р.* Оценка адаптационных возможностей организма и риска развития заболеваний. – М., 1997.
3. *Калантар В.А. Матвеев Е.В.* Особенности применения методики кардиоинтервалографии в спортивной медицине // Влияние современной системы подготовки спортсменов на состояние здоровья и динамику тренированности: Сб. трудов ВНИИФК. – М., 1977. – С.19 – 27.
4. *Современное* состояние исследований вариабельности сердечного ритма в России (по материалам Международного симпозиума «Компьютерная электрокардиография на рубеже столетий», Москва, 27 – 30 апреля 1999 г.) // Научная жизнь [Электрон. ресурс] – Электрон. журн. – 1999. – №14. – Режим доступа к журн.: http://www.incart.spb.ru/vestnic/n14/st14_text.htm.
5. *Нечаев В.И.* Диагностика функционального состояния спортсменов на основе сердечного ритма – введение в проблему // Юбилейный сборник трудов ученых РГАФК, посвященный 80-летию академии. – М., 1998. – Т. 5. – С. 160 – 164.

Коррекция координационных способностей глухих и слабослышащих детей средствами плавания

Л.И. Беженцева, В.С. Колпашникова, Л.М. Беженцева

Томский государственный университет

Среди аномальных детей значительную категорию составляют дети с различными выраженными нарушениями слуха. По данным Д.И. Тарасова (1984) 2 – 3% населения земного шара страдает снижением слуха в такой степени, которая затрудняет социальное общение.

Особый интерес исследователей вызывают вопросы, связанные с патологией органа слуха у детей. Ежегодно во всех странах продолжают рождаться и выявляться в процессе развития сотни и тысячи детей с патологией органа слуха.

Поражение слуховой функции может быть связано с патологическими изменениями в звукопроводящем или звуковоспринимающем отде-

лах органа слуха (Д.И.Тарасов, 1984). Правильное и своевременное определение степени поражения слуховой функции у детей в отличие от взрослых весьма важно ввиду того, что понижение слуха в детском возрасте вызывает изменение речи, а значительное понижение слуха в раннем детском возрасте может привести к ее полному отсутствию (немоте). Все это отрицательно сказывается на овладении всей сложной системой языка, что не только ограничивает возможности обучения и познания окружающего мира, но и оказывает негативное влияние на психическое развитие ребенка. Слуховой анализатор имеет большое значение в двигательной деятельности человека. По мнению В.А. Кручинина (1993), при поражении слуха у детей весьма заметно проявляются особенности возрастной динамики физического развития. Если дети с дефектами слуха в физическом развитии отстают от нормы незначительно, то большие отклонения у них отмечаются в проявлении координационных способностей. И.А.Букун (1988) и Л.И. Переслени (1984) отмечают, что длительный дефицит слуховой информации у глухих детей сопровождается ухудшением восприятия пространственных характеристик тактильного раздражения по сравнению с нормой. Эти же и многие другие авторы приводят факты взаимовлияния слухового и двигательного анализаторов. Исследования в этой области показали, что у глухих заметно снижена функция двигательного анализатора, нарушена регуляция и координация движений. Поражение слуха приводит к замедлению скорости выполнения отдельных движений и всего темпа двигательной деятельности. Нарушение слухового анализатора делает менее полным процесс отражения производимых действий и менее точным и быстрым их корректировку.

Исходя из вышеизложенного, проблема коррекции координационных способностей детей, имеющих нарушения слуха, представляется весьма актуальной. Следовательно, в системе комплексной реабилитации и социальной адаптации такой категории детей важное место должно быть отведено использованию средств и методов физической культуры, активно-двигательным, гигиеническим и закаливающим мероприятиям (А.А. Дмитриев, 1991; Б.В. Сермеев, 1976). Особое место в коррекционно-воспитательной работе с детьми, имеющими нарушения слуха, должны занимать педагогически оправданные, экспериментально проверенные средства и методы физического воспитания. Одним из таких эффективных средств коррекции двигательной сферы аномальных детей является плавание. Оздоровительно-гигиеническое значение

плавания состоит не только в воздействии физических упражнений на организм человека, но и благоприятном воздействии на него воды. Вода очищает и укрепляет кожу, оказывает положительное влияние на нервную систему, активизирует обмен веществ, улучшает деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Пребывание в воде совершенствует теплорегуляцию, закаливает организм, давление воды на грудную клетку вызывает усиленную деятельность дыхательной мускулатуры. Ритмичное и глубокое дыхание при плавании способствует повышению показателей жизненной емкости легких. Одновременно укрепляются мышцы позвоночника и всего скелета, совершенствуются координация движений, воспитывается чувство правильной осанки. В связи с этим целью нашего исследования стала оценка эффективность влияние занятий плаванием на развитие координационных способностей глухих и слабослышащих детей младшего школьного возраста.

На предварительном этапе исследования было выявлено, что достоверных различий в показателях, оценивающих координационные способности между глухими и слабослышащими детьми, не наблюдается. Под наблюдением находилось 36 не слышащих и слабослышащих детей, из них 16 – экспериментальная группа (не слышащие) и 20 – контрольная группа, куда входили дети с неполной потерей слуха. Занятия плаванием проходили 3 раза в неделю по 60 минут (в том числе 15 минут – упражнения на бортике и 45 минут – упражнения в воде). Обе группы испытуемых занимались по одной методике в течение одного года. Основная задача заключалась в том, чтобы научить детей плавать, тем самым способствовать развитию координационных способностей, так как этой категории детей достаточно сложно овладеть согласованием движений рук и ног, когда темп движений не одинаков, добиться такого распределения усилий гребков, при котором бы не нарушалось равновесие тела. Процесс обучения плаванию состоял из трех этапов: 1-й – ознакомление с водой, ориентация в воде, выполнение подготовительных упражнений; 2-й – подбор и изучение специальных упражнений, игр в воде для освоения с водной средой, упражнения для формирования правильного вдоха и выдоха, освоения скольжения и погружения в воду; 3-й – игры для освоения горизонтального положения на воде, всплыванием, игры в воде на формирование и совершенствование координационных способностей (кувырки в воде с различными заданиями, игры на чувство времени). В процессе занятий учитывалось психофизическое состояние занимающихся, строго соблюдалось дози-

рование нагрузки и отдыха, так как при значительном утомлении снижается четкость мышечных ощущений, а это не способствует правильному освоению техники упражнений и развитию координационных способностей.

С целью оценки эффективности влияния занятий плаванием на развитие координационных способностей глухих и слабослышащих детей был проведен сравнительный анализ исследуемых показателей. Результаты представлены в таблице.

Сравнительный анализ показателей координационных способностей глухих и слабослышащих детей за период исследования

Двигательные тесты	Контрольная группа (слабослышащие дети)	Экспериментальная группа (глухие дети)	P
	X±т	X±т	
Тест «Ловля линейки», см	24 ± 0,3	23 ± 0, 2	> 0,05
Проба Ромберга, с	15 ± 0,5	25 ± 0,5	< 0,05
Проба Ромберга «аист», с	10 ± 0,2	20 ± 0, 2	< 0, 05
Тест «прохождение по скамейке», с	40 ± 1	44 ± 1,5	> 0, 05
Тест «слаломный бег», с	10 ± 0,5	10 ± 0, 4	> 0, 05
Теппинг-тест (кол-во движений за 5 с)	25 ± 2	25 ± 3	> 0,05

На основе табличных данных видно, что за период исследования между контрольной и экспериментальной группами статистически существенные различия ($p < 0,05$) обнаружены только в двух показателях, оценивающих способность к сохранению равновесия в статической позе (проба Ромберга, простая пяточно-носочная поза и поза «аиста»), по всем остальным достоверных различий не выявлено. У глухих детей эти показатели значительно выше по сравнению со слабослышащими. Это может быть связано с тем, что у первых функция слухового анализатора полностью отсутствует, поэтому они меньше реагируют на внешний раздражитель и более устойчиво могут сохранять статическое равновесие.

Кроме этого, за период эксперимента в обеих группах испытуемых была выявлена положительная динамика ($p < 0,05$) по всем исследуемым показателям, оценивающим координационные способности.

Наши эксперименты показали, что занятия физической культурой, и в частности плаванием, могут положительно сказаться на совершенствовании координационных способностей детей.

Нестабильная вертикализация в лечении детей с ДЦП на фоне инфекционного процесса

А.В. Рогов, А.В. Власов,
А.П. Помогаева, Г.И. Мендрина

Реабилитационный центр, г. Северск

Лечебная физкультура и лечебная гимнастика для детей с ДЦП делится на пассивные, активные и пассивно-активные упражнения. Характер этих упражнений может быть статическим или динамическим. Активные упражнения – это упражнения, которые больной ребенок осуществляет самостоятельно. Пассивные упражнения выполняются при помощи методиста. Пассивно-активные упражнения ребенок выполняет самостоятельно с поддержкой инструктора.

Одним из видов лечения по доступным литературным источникам является комплекс упражнений с помощью мячей для укрепления мышц коленного сустава, разгибателя голени (разгибание голени пораженной нижней конечности с толканием мяча, целенаправленное движение) [5].

Исходное положение является основой любого упражнения. Существуют положения тела ребенка, которые являются одновременно исходными положениями и тренировочными. Например, лечение положением, рекомендованное Б.К. Бобат (1967) [1 – 4].

Наш опыт работы по занятиям ЛФК и лечебной гимнастикой с применение всех новых методов ЛФК (костюм Адели, Гравистат, тренажер Гросса и другие прикладные средства) подтолкнули нас к переосмыслению восстановительного лечения детей с ДЦП на фоне инфекционного процесса в реабилитационном центре.

Имеющиеся тренажеры тренируют торможение СШТР (симметричный шейно-тонический рефлекс), АШТР (асимметричный шейно-тонический рефлекс) и ЛТР (лабиринтно-тонический рефлекс) на мышцы тела при его горизонтальном положении. Однако при тяжелых формах заболевания у больных старше 3 – 5 лет эти рефлексы полностью не устраняются даже в горизонтальном положении. Как только ребенок принимает полувертикальное положение, лабиринтно-тонический рефлекс возобновляется, что подтверждается сопоставлением клинических данных и ЭМГ-исследований [2].

Нами было найдено положение ребенка с ДЦП, которое помогает устранить патологический СШТР, АШТР и ЛТР. При этом также улучшается состояние мышц грудной клетки. Достигается оптимальные синергии между мышцами шеи, которые позволяют удерживать голову в максимально приближенном к физиологическому состоянию. Снижается тонус больших грудных мышц. Облегчается разведение плеч. Снижается тонус пояснично-подвздошных мышц и прямых мышц бедра. Тренируются большие ягодичные мышцы, которые у больных с ДЦП гипотоничны, гипотрофичны (основная функция ягодичных мышц – вертикализация опорно-двигательного аппарата). С помощью данного положения происходит постоянная тренировка и балансировка мышц ребенка. Одновременно это положение стимулирует взаимоотношение между ЦНС и ПНС. Возможность нахождение ребенка с ДЦП в данном положении стимулирует незрелый вестибулярный аппарат.

Нами было обследовано 40 детей с разными формами ДЦП. Оценка их состояния проводилась до лечения и после. По лабораторным данным у 33 (82,5%) детей наблюдался инфекционный процесс, как в клинической, так и в латентной формах (хламидийная, герпес-вирусная инфекция, токсоплазмоз). Процесс восстановительного лечения детей с ДЦП достаточно длительный. Оценка физического развития производилась по тесту, приведенному в таблице.

Методика проведения лечения положением:

1. В зале ЛФК ребенка укладывают спиной на мяч (размер мяча зависит от возраста ребенка от 55 до 85 см в диаметре).

2. На мяче проводят общепринятую разминку для детей с ДЦП.

3. Инструктор фиксирует одну руку на голеностопных суставах, а другой придерживает ребенка за плечо.

4. Инструктор медленно скатывает ребенка до касания его стоп опоры и удерживает его в полувертикальном положении в течение 5 – 7 минут. Периодически инструктор освобождает плечевой пояс ребенка от страховки рукой, тем самым, изменяя статическое положение на динамическое.

После проведенного лечения положением положительная динамика наблюдалась практически по всем параметрам. Но для оценки патологических СШТР, АШТР, ЛТР особую ценность представляют нарушения в произвольной двигательной деятельности. Так, нарушения статической координации наблюдалось у 18 (90%) детей, после лечения 14 (70%) – то есть улучшились показатели у 4 детей. Нарушения динами-

ческой координации у 19 (95%) детей, после лечения 13 (65%). Наличие содружественных движений было отмечено у 15 (75%) детей, осталось у 8 (40%). Кроме того, уменьшился инфекционный процесс с 82 до 71%.

Показатели физического развития детей с разными формами ДЦП

Параметры	Изменения в состоянии здоровья ребенка, абс.		Изменения в состоянии здоровья ребенка, %	
	до лечения	после лечения	до лечения	после лечения
1. Контакт				
а) не вступает	5	1	25	5
б) вступает не сразу	5	3	25	15
в) избирательно	8	3	40	15
г) легко и быстро	2	13	10	65
2. Ребенок				
а) активен	5	11	25	55
б) пассивен	15	9	75	45
3. Ребенок				
а) деятелен	7	11	35	55
б) инертен	13	8	65	40
4. Ребенок				
а) бодрый	3	7	15	35
б) вялый	17	10	85	50
5.Ребенок работает				
а) с удовольствием	4	12	20	60
б) из подчинения	12	8	60	40
в) невозможно оценить	4	1	20	15
6. Работоспособность				
а) крайне низкая	9	3	45	15
б) снижена	7	10	35	50
в) достаточная	4	7	20	35
7. Произвольная двигательная активность				
а) нарушение статической координации	18	14	90	70
б) нарушение динамической координации	19	13	95	65
в) нарушение одновременных движений	16	8	80	40
г) нарушение тонких движений пальцев рук	19	11	95	55
д) наличие содружественных движений	15	8	75	40
е) патологические движения	17	12	85	60
ж) двигательная расторможенность	6	4	30	20

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что рассматриваемый метод лечения детей с ДЦП-положением является эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Семенова К.А.* К вопросам о возможности коррекции нарушенных движений верхних конечностей верхних конечностей у больных детским церебральным параличом. Юбилейный альманах «Исцеление». – М.: 2000.
2. *Семенова К.А.* Восстановительное лечение больных с резидуальной стадией детского церебрального паралича. – М.: 1999.
3. *Семенова К.А.* Восстановительное лечение больных детским церебральным параличом // Неврологический журнал. – 1997. – № 1.
4. *Семенова К.А., Мастюкова Е.М., Смуглин М.Я.* Клиника и реабилитационная терапия детей с церебральным параличом. – М.: Медицина, 1972.
5. *Шенк Н.А.* Лечебная гимнастика и массаж при детском параличе. – М.: Медгиз, 1956.

ALMA MATER О ФОРУМЕ

Форум – за эстетико-культурную педагогику

Целый месяц, с 28 мая по 27 июня, в ТГУ будет проходить IV Всероссийский гуманитарный форум «Сибирские Афины»: Профессионализм и культура творческой личности».

Тематика форума вызвала большой интерес научной и педагогической общественности. Оргкомитет получил более 250 заявок на участие в очной и заочной форме от специалистов разного профиля – философов, психологов, культурологов, филологов, специалистов по физической культуре и представителей творческих профессий. Программа форума интересна и разнообразна. В его рамках пройдут не только конференции, но и «круглые столы», открытые уроки, мастер-классы и презентации.

– Современная наука ставит перед собой масштабную задачу: создать инвариантную модель образования, которая могла бы отражать, выражать и продуцировать становление творческой, культурно развитой личности, – говорит идеолог форума, директор УНЦ эстетического воспитания ТГУ В.М. Видгоф. – Однако в условиях глобализации образования трудно встретить вуз, ставший «лабораторией гуманизма».

Вместе с тем уже сегодня приоритеты меняются. Явным становится переход базовой информационно-технократической парадигмы образования на формирующую гуманистические качества личности, способной строить жизнь социума по законам гармонии и красоты. Именно эта установка была взята в качестве основной для обсуждения на форуме.

В рамках форума уже прошли несколько мероприятий – визит немецкой делегации из Европейского университета Фрезениуса, литературный вечер поэтов ТГУ «Ювенес дум сумус», концерт студентов и преподавателей кафедры музыкального исполнительства и многое другое. Работа форума продлится до конца июня.

Выпускники со знаком качества

Соответствуют ли нынешние молодые специалисты потребностям рынка?

В ТГУ – пора вручения дипломов, и самое время поговорить о качестве выпускника и образования в контексте принципа современного профессионализма. Таково одно из направлений исследований, которые проводятся на кафедре социологии ФсФ. Наш собеседник – доктор социологических наук доцент кафедры А.Ю. Рыкун.

– Артем Юрьевич, почему вдруг возникла такая тема для исследования?

– В 2004 году мне довелось присутствовать на семинаре в Голицино, который стал началом очень большого проекта «Будущее России: взгляд из центра и регионов». Проект исполнялся в 9 регионах от Калининграда до Владивостока, в Томске этим занимались на двух кафедрах – нашей и политологии, но там исследовали политический аспект проблемы, а мы – социальный, включая образование. Тогда же появилась идея проекта, который мы исполняли в 2005 году, – «Рассогласование рынка образования и рынка труда». Дело в том, что на семинаре была высказана мысль: выпускники зачастую обнаруживают, что тот образовательный багаж, который они получили за пять лет обучения, не всегда делает их способными работать и удовлетворять требованиям работодателя. Они вынуждены доучиваться, и это обучение, которое они проходят за короткий период после окончания вуза, решили назвать «образование-2».

Наша задача была – измерить массив этого образования в Томске: кто его предоставляет, сколько людей так обучается. Мы провели исследование и, действительно, оказалось, что претензии со стороны работодателей и кадровых агентств есть. Молодежь себя оценивает неадекватно, она требует многого, а отдавать готова мало. Есть целый ряд качеств, которые хотят видеть работодатели у молодых специалистов, но они отсутствуют. Это личностная зрелость, умение видеть цель, которую перед тобой ставит руководитель, умение найти и мобилизовать ресурсы для достижения этой цели, верно их использовать, навыки работы с людьми, навыки самоорганизации, которые вообще-то у любого выпускника вуза должны быть.

– То есть вуз недодает выпускникам?

– Я бы так не сказал. Выпускники бывают разные. Если человек хочет чего-то добиться в профессиональном плане, решить проблему трудоустройства, то в значительной мере это зависит от его собственных усилий и активности еще в вузе. Можно участвовать в различных проектах, грантах – университет предоставляет такую возможность. Уже к третьему курсу студент должен как-то проявить себя в профессиональной сфере, и тогда проблемы трудоустройства и профессионального самоопределения просто не возникнет. Но далеко не все к этому стремятся. В итоге выходят выпускники, которые даже не знают, чего они хотят, таким сложно найти работу.

Высшее образование дает некий фундаментальный базис, над которым можно что-то надстраивать. Можно давать дополнительное образование, применительно к конкретному производству с его потребностями. И вузы это делают, они своих выпускников способны потом доучивать дополнительно.

– А томские предприятия готовы взять на себя дополнительное обучение?

– Как правило, серьезные крупные предприятия не просто готовы, они считают это своей рутинной обязанностью. Как-то я разговаривал с одним из руководителей производства, он сказал так – мы от своих молодых рекрутов ожидаем фундаментальных знаний, не надо их учить маркетингу, мы их сами научим, учите их истории экономических учений, философии, экономической теории. Но таких работодателей мало.

Скорее существует другая тенденция, с которой трудно бороться, – зачастую требования к профессионалам очень фиксированные – человек, который сертифицирован в определенной области, эту область знает очень хорошо, а что за ее пределами – его не волнует. Но работодателю это абсолютно не важно, более того, ему в какой-то степени даже лучше. И во многих сферах деятельности образование идет именно по этой схеме, особенно инженерное, техническое. Когда задача меняется, человек получает следующую порцию знаний и не более того.

Проблема касается и социогуманитарного образования. Такой пример – за рубежом к учебно-методическим комплексам по социологии прилагается пособие для преподавателей, это учебник, где написано, как какую тему нужно рассказывать, как объяснять доступно сложные места, какие шутки, примеры можно использовать. Взяв такой УМК,

человек, не обладающий достаточным стажем и опытом, за короткое время способен этот курс подготовить и читать на достойном уровне. Такое образование дешевле, рациональнее, но в этом большой риск потерять его высокий уровень.

– То есть качество образования у нас снижается?

– Скорее существует такая опасность. Сегодня государство стремится снять с себя груз бесплатного образования, прежде всего высшего. Один из аргументов, выявившихся в ходе исследования по «об- разованию-2» – чему они там учат пять лет, если то же самое можно сделать за короткое время. Есть и другие претензии к вузам – они зачастую работают с людьми, которые не способны в них учиться. Прием в вузы сильно увеличился, сюда идут все, кто хочет. Это люди с разным уровнем культуры, с разным уровнем личностного развития. И зачастую вуз вынужден восполнять те пробелы, которые не заполнили школа, семья, на это уходит немало ресурсов и сил. Преподаватель должен ориентироваться на всех студентов, стремиться подтянуть слабых, в итоге сильным дает меньше, чем мог бы.

– Значит, высшее образование все- таки должно быть более элитным?

– Это вечный вопрос. Я думаю, что оно фактически и так дифференцировано внутри вуза, внутри одной специальности. Есть студенты, которые получают элитное образование у тех же преподавателей. Когда ты видишь, что студент нуждается в дополнительной работе, потому что он способен к интеллектуальному росту, ты с ним занимаешься. Но есть люди, потолок которых гораздо ниже, они тоже что-то получают в вузе, но им не очень нужен вуз, они идут сюда, потому что нет альтернативы – например, системы колледжей, как на Западе.

– А бакалавриат не может решить эту проблему?

– Бакалавриат – это некое базовое образование, которое само по себе не дает человеку никаких профессиональных возможностей. Это универсальная основа, на которую потом нужно что-то обязательно поставить специальное. Но сам по себе бакалавриат – это еще не профессиональное образование, только часть его, поэтому на производстве выпускника-бакалавра доучить не смогут.

Хорошие вузы основаны на магистратуре, если посмотреть на рейтинги западных учебных заведений, то серьезный вуз – это тот, который акцент делает на магистратуре и докторских программах. Например, университет Чикаго с бакалаврами вообще не работает, у них есть

колледж, после которого все идут в магистратуру. Но колледж – сугубо вспомогательное подразделение.

– И все-таки, выпускников ТГУ можно назвать «качественным товаром»?

– Пока качество образования наших выпускников остается приемлемым за счет очень энергичных усилий и преподавателей, и руководства вуза, но это на грани. Мы должны сохранить и развивать то, что имеем, создавать условия для работы, расширять библиотечные фонды и научные контакты. Специфика Томского научно-образовательного комплекса в том, на мой взгляд, что мы должны стать центром, который будет привлекать людей из-за пределов области, учить и экспортировать обратно. Тогда сохранится качество наших выпускников, и образование способно будет постоять за себя.

Наталья ШАРАПОВА

Учиться – по тьюторской модели

Начать профессиональное становление еще во время обучения в вузе современные студенты могут с помощью построения индивидуальных образовательных траекторий. О том, как внедрить эту практику в университете, говорили на школе-семинаре «Гуманитарное знание и гуманитарные инновационные практики в современном образовании», которая прошла в ТГУ 31 мая и 1 июня в рамках реализации инновационной образовательной программы ТГУ.

Индивидуализация образовательного процесса дает возможность студенту за время обучения не просто получить знания, предусмотренные программой, но и превратиться из пассивного получателя знаний в человека, который сознательно ищет необходимые для профессиональной деятельности знания под руководством преподавателя. Преподаватель, в свою очередь, становится не просто лектором, а партнером, соучастником профессионального становления студента – то есть тьютором.

Базой реализации эксперимента по индивидуализации образования в ТГУ является факультет психологии. Здесь несколько лет назад была создана рабочая группа, в которую вошли преподаватели и сотрудники факультета, интересующиеся данной проблематикой. Работа инициа-

тивной группы была открытой: в заседаниях мог принять участие любой желающий.

Для того чтобы получить внешнюю экспертизу имеющихся в университете практик по сопровождению процесса индивидуализации образования, была организована школа-семинар, в работе которой приняли участие известные ученые и специалисты в области гуманитарного знания.

Среди экспертов в Томск прибыл профессор ГУ «Высшая школа экономики» О.И. Генисаретский.

- В Европе тьюторство традиционно является частью образовательного процесса, – рассказал Олег Игоревич. – Там, как известно, помимо чтения лекций значительное время отводится на индивидуальную работу студентов – много самостоятельной работы, которая делается студентами под руководством наставников.

Сегодня в России институт тьюторства активно развивается в средней школе – кстати, именно в Томске в этом году прошла уже 11-я конференция тьюторов. А поскольку образование должно быть непрерывным, единым, то естественно, необходимо перенесение модели тьюторства на университетский уровень.

Одна из существующих проблем в современном образовании – отсутствие у студентов мотивации учиться шаг за шагом, «проходить» предметы в буквальном смысле слова. Собственно, особенность тьюторской модели состоит в том, что в этой модели студент видит перспективу, финал своего обучения и понимает, для чего ему нужен каждый курс и что будет после окончания вуза. Он включен в реальную научную работу, в профессиональную практическую деятельность. Это создает хорошую академическую мотивацию.

Среди причин актуализации этой темы я бы назвал, во-первых, тот факт, что свобода учиться была заложена в идею университета еще его идеологами, и сейчас в нашей стране пришло время к этой свободе вернуться. А во-вторых, среди молодежи действительно вырос уровень мотивированности на жизненный успех. Сегодняшний студент пришел в университет за нужными знаниями. У них есть понимание, что знания и умения – это ресурс, опираясь на который можно планировать и строить свое будущее. Поэтому тема индивидуальных образовательных траекторий важна как в масштабе России, так и для каждого конкретного вуза – особенно такого значимого, как Томский государственный университет.

Светлана СОЛЯРИНА

Главное – мотивация

Проблемы физического воспитания обсудили на конференции «Спорт как искусство»

Любой вид спорта всегда тесно соприкасается с аспектами эстетического. Это красота внешних форм и движений, настоящее творчество. На факультете физической культуры состоялась научно-практическая конференция «Спорт как искусство (мастерство, профессионализм, творчество)». Мероприятие было организовано в рамках Всероссийского гуманитарного форума «Сибирские Афины», который стартовал в ТГУ в конце мая.

Помимо вопросов эстетического наполнения спорта участники конференции в своих докладах поднимали вопросы преподавания анатомии для студентов ФФК ТГУ, представляли результаты различных исследований, проводимых на факультете физической культуры.

К примеру, старший преподаватель, тренер сборной по аэробике, руководитель отделения ритмической гимнастики Е.С.Иноземцева представила участникам конференции результаты эксперимента по применению на занятиях тренингов с биологической обратной связью (БОС). БОС-тренинги дают человеку возможность получения положительного подкрепления благодаря обратной связи, информирующей о развитии им навыков саморегуляции. В эксперименте приняли участие занимающиеся по направлению «Аэробика». В результате оказалось, что применение методики БОС позволяет значительнс улучшить спортивные показатели, а после тренинга формируются условные рефлексы, которые могут сохраняться почти год. Традиционно при исследовании проблем преподавания физкультуры в вузе особое внимание уделяется вопросам мотивации. На кафедре физкультуры и спорта уже несколько лет функционирует личностно-ориентированная система – поступив в университет, студент волен выбирать наиболее привлекательный для себя вид спорта. На первом курсе студенты проходят тестирование, которое определяет предпочтительные для него виды физической нагрузки. Если студента не устраивают результаты теста, он может посещать занятия по общей физической подготовке или желаемую специализацию платно. На конференции особо отмечалось, что такие спортивно-ориентированные технологии значительно корректируют мотивацию студентов к занятию спортом.

Поднимались и другие аспекты проблемы мотивации – например, преподаватель ФФК ТГУ С.В. Радаева представила доклад о влиянии бюджетной и внебюджетной форм спортивных специализаций на формирование все той же мотивации. В итоге оказалось, что у большинства студентов обоих форм наблюдается положительная динамика по всем показателям, однако «платники» все же немного отстают. Но рост именно мотивации посещать спортивные секции в дальнейшем (на 4-м и 5-м курсах) оказался выше у студентов, посещающих физкультуру на внебюджетной основе. Но, пожалуй, самым необычным оказался тот факт, что у ребят, активно занимающихся спортом, наблюдается и довольно серьезный рост успеваемости. Так стало понятно, что физкультура не только здоровью помогает, но и ум приводит в порядок не хуже математики.

Лола РЯБОВА

ПОСЛЕСЛОВИЕ

«Вдох и выдох» университетского образования

«Прописав» в нашей газете рубрику «Индекс культурности», мы планировали получить также комментарий по вопросам эстетического воспитания студентов нашего университета специалистов из Института искусств и культуры. И сегодня по этому вопросу свое мнение высказывает профессор кафедры этики, эстетики и культуры искусств ИИК В.М. Видгоф.

– Вопрос об эстетическом воспитании студентов – действительно очень важный и сложный, – говорит Владимир Михайлович. – В Томском госуниверситете этот вопрос имеет свою историю. Фактически эстетика лежит в основании университета классического типа, каким является ТГУ. Ведь по своему фундаментальному, смысловому принципу эстетика, красота предопределяют профессиональную ориентацию. На эстетике базируется внутренняя культура целостной личности. Когда человек сталкивается с проблемами, осознает их, намечает цели, преодолевает препятствия и в результате решает проблемы – он испытывает восторг от того, что смог преодолеть препятствие, он чувствует себя личностью. Это проявление эстетического чувства в самом широком понимании. Если рассматривать культуру в целом, она является реализацией человеческих замыслов, идей, это доказательство того, что человек строит свой мир по законам красоты.

С точки зрения целостного подхода к эстетическому воспитанию процесс, который сейчас осуществляется в образовательной политике России, имеет технократический, односторонний характер. Образование – как дыхание, это вдох и выдох, две составляющие, и одно невозможно без другого. Так и образование – это обучение и воспитание. То, что касается первого, обучения и «научения» – с этим все в порядке. Но вот с воспитанием, как в стране, так и в нашем вузе, есть проблемы. Вопросы воспитания находятся на периферии нашего внимания. Хотя есть очень интересный опыт решения этих проблем, в том числе в нашем городе.

Даже если взять опросы, проводимые нашей газетой: они проверяют по сути только знания имен и названий – композиторов, произведений

искусства, писателей... Они обнаруживают эрудицию в первую очередь. Но даже если человек знает эти названия, это не означает, что он понял смысл произведений, пережил какие-то чувства, погрузился в мир искусства. Это целая наука, но никто не учит специально искусству эстетического переживания, восприятия.

Среди немногих профессионалов-культурологов можно встретить понимание того, что эстетическое воспитание, красота являются ядром ключевых ценностей культуры. В Томске в советские времена был осуществлен неординарный опыт организации межвузовского университета искусств (МУИ). Он существовал 10 лет и многое дал для объединения образовательных учреждений, общественных организаций. Тогда было сделано немало для того, чтобы решить вопрос о культуре отдельной личности – студента, учащегося. Через МУИ прошли более 125 тысяч студентов, и до сих пор они вспоминают о времени обучения с самыми теплыми чувствами.

На сегодняшний день существование в рамках университета Института искусств и культуры – это хорошая вещь. Но опять-таки речь идет о профессиональной подготовке в области теории искусств, а не о воспитании. Мы нацелены на профессионализацию, обучение технологиям. Учим, КАК реализовать свой замысел, опираясь на полученные знания. Технология репрезентирует структуру человеческой деятельности, учит планировать, достигать цели, но не учит видеть мир в целом. Только воспитание отвечает за ценности и смыслы. И здесь мы вновь выходим на проблему «вдоха и выдоха»: необходимы и знания, технологии, и – воспитание, эстетика.

В Томском госуниверситете эти проблемы уже осознаются. Вопросам эстетического воспитания студентов было посвящено два заседания ученого совета ТГУ, и результатом их было – постановить эстетическое направление ПРИОРИТЕТНЫМ по отношению к другим сферам деятельности.

Таким образом, хоть ситуация довольно сложная, но Томский университет может опираться на традиции, есть опыт подобной работы. Образование студентов должно быть не только профессионально, но и культурно ориентированным. Мы готовим не просто специалистов, цель состоит в воспитании личности. А такой человек и в профессиональном отношении будет достаточно квалифицированным и творческим работником, и сможет реализовать себя в жизни.

Алла СИНЕОКОВА

ПРОГРАММА
IV Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины»: «Профессионализм и культура творческой личности»

28 мая – 28 июня 2007 г.

Форум является составляющей инновационной образовательной программы, реализуемой в Томском государственном университете

Организационный комитет:

Дунаевский Г.Е. – проректор по НР ТГУ (председатель)

Видгоф В.М. – директор УНЦ эстетического воспитания ТГУ (со-председатель)

Аванесов С.С. – декан ФсФ ТГУ

Галажинский Э.В. – декан ПФ ТГУ

Демешкина Т.А. – декан ФилФ ТГУ

Семке В.Я. – зав. каф., профессор ПФ ТГУ

Капилевич Л.В. – профессор ФФК ТГУ

Ершов Ю.М. – декан ФЖ ТГУ

Доманский В.А. – профессор ФилФ ТГУ

Ануфриев С.О. – профессор, зам. директора ИРОС РАО

Мелик-Гайказян И.В. – профессор, зав. каф. философии науки ТГПУ

Петрова Г.И. – профессор ФсФ ТГУ

Дашевский Р.Е.. – зам.декана ИИК ТГУ

Гужева И.В. – ст.преподаватель каф.ПФ ТГУ.

Направления работы форума:

1. Философия образования: концептуальные основы и междисциплинарный подход.

2. Социология и гуманитарная наука в сохранении традиций культуры.

3. Профессионализм — это универсалия культуры или принцип глобализации стандарта.

4. Профессионализм и культура в подготовке журналиста в классическом университете.

5. Общекультурные аспекты в профессиональной подготовке филолога в классическом университете.

6. Интеграция принципов бизнес-образования и эстетического воспитания.

7. Массовая культура и информационные технологии в гуманитарных процессах вузовского образования.

8. Историческое сознание и творчество в формировании личности.

9. Художественное образование в области искусства и эстетическое воспитание в вузе.

10. Психология и педагогика в формировании профессионального интереса и творческой культуры личности.

11. Принципы профессионально-творческого в системе связи с общественностью, PR-технологий, рекламы, социокультурного сервиса и досуга.

12. Норма и патология в медицинском гуманитарном дискурсе.

13. Качество врачевания в системе образовательных учреждений.

14. Спорт как искусство (мастерство, профессионализм, творчество).

15. Единство образования и воспитания в классическом университете.

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Вступительное слово – ректор Томского государственного университета Г.В. Майер

Приветствие гостей Форума – представитель департамента образования и культуры Администрации ТО, мэрии г.Томска, вузов города

Научные доклады

1. Профессионализм и формирование культуры творческой личности в условиях классического университета. *Бычков А.П., д.э.н., профессор ТГУ*

2. Мировоззренческая культура специалиста и интеграция вузовского образования. *Ануфриев С.И., профессор, зам. директора ИРОС РАО*

3. Классический университете в неклассическое время. *Петрова Г.И., д. филос. н., профессор ТГУ*

4. От качества управления к качеству жизни. *Бабенко А.С., д. биол. н. профессор ТГУ*

5. Творческая образовательная система: возможности и ограничения. *Мелик-Гайказян И.В., д. филос. н., профессор ТГПУ*

6. Дихотомия человека и современное образование. *Быстрова А.Н., д. филос. н., профессор СГУПС (г. Новосибирск)*

7. Социо-культурные аспекты в формировании гармоничной (аномальной) личности. *Семке В.Я., д. мед. н. профессор (СО РАМН)*

8. Зрительные и когнитивные вызванные потенциалы головного мозга у спортсмена. *Капилевич Л.В., д. мед. н., профессор ТГУ*

9. Системное мышление и системная практика как основа успешной деятельности. *Тарасенко Ф.П., д. физ. н., профессор ТГУ*

10. Формирование регионального сознания в историко-литературных курсах. *Казаркин А.П., д. фил. н., профессор ТГУ*

11. Качество выпускника и «образование-2» в контексте принципа современного профессионализма. *Рыкун А.Ю., д. соц. н., доцент ТГУ*

12. Профессионализм и культура в подготовки журналиста в классическом университете. *Ершов Ю.М., к. фил. н., доцент ТГУ*

13. Глубинный анализ текстов в музыковедении. *Бажанов Н.С., д. искуств. н., профессор Новосибирской консерватории*

14. Профессионализм как универсалия культуры и глобализация цивилизованного стандарта. *Видгоф В.М., д. филос. н., профессор ТГУ*

СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ

Секция 1

29 мая – 1 июня 2007 г.

«Философия образования: профессионализм и культура личности (концептуальные основы и методология междисциплинарного дискурса)»

Круглый стол

Организаторы: Каф. этики, эстетики и культурологи Института искусств и культуры ТГУ, Философский факультет ТГУ

Руководители: Видгоф В.М., д. филос. н., профессор ИИК ТГУ; Петрова Г.И., д. филос. н., профессор ФСФ ТГУ; Рыкун А.Ю., д. соц.н., доцент ФСФ ТГУ

Направления работы: Общие вопросы онтологии, методологии науки, социальной философии и философии культуры, философии истории и философской антропологии

Место и время проведения: Конференц-зал, гл. корп. ТГУ, пр. Ленина, 36, 10 ч

Секция 2

29 мая 2007 г.

«Развивающая эстетика словесности»

Круглый стол

Организатор: Филологический факультет ТГУ
Руководители: Доманский В.А., д. пед. н., профессор
Направления работы:
• Общекультурные аспекты в профессиональной подготовке филолога в классическом университете
Место и время проведения: Ленина, 32, 3 корп. ТГУ, ауд. 14, 14 ч
• Литературный вечер поэтов ТГУ студии «Ювенес дум сумус»
Место и время проведения: Ленина, 32, 3 корп. ТГУ, ауд. 14, 18 ч

Секция 3

29 мая – 30 мая 2007 г.

Профессионализм в музыкальном образовании (традиции и новаторство в исполнительском искусстве)

Круглый стол

Организатор: Институт искусств и культуры ТГУ, кафедра инструментального исполнительства
Руководители: Булгакова Л.В., зав. каф.инструментального исполнительства, доцент ИИК ТГУ, Бажанов Н.С., доктор искусствоведения, проф. Новосибирской консерватории
Направления работы:
• Традиции и новаторство в музыкальном искусстве
Место и время проведения: Ленина, 36, гл.корпус ТГУ, Актовый зал ТГУ, 29 мая, 10 ч
• Концерт вокально-инструментальной музыки
Место и время проведения: Ленина, 36, гл.корпус ТГУ, Актовый зал ТГУ, 29 мая, 15 ч
• Концерт студентов и преподавателей кафедры инструментального исполнительства

Место и время проведения: Ленина,36, гл.корпус ТГУ, Актовый зал ТГУ, 30 мая, 18.30 ч

Секция 4

31 мая 2007 г.

Симпозиум «Терапия творчеством»

Организаторы: Томский государственный педагогический университет и ГУУ НИИ Психического здоровья ТНЦ СО РАМН

Руководитель: Семке В.Я., Академик РАМН, д.м.н., профессор, Аксёнов М.М. профессор НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН

Направления работы: Психология и педагогика в формировании профессионального интереса и творческой культуры личности

Место и время проведения: Конференц-зал ТГПУ, пр. Комсомольский 75 (проезд маршрутными автобусами №№ 11, 26, 29, до остановки пл.Кирова)., 10 ч

Секция 5

4 июня 2007 г.

Профессиональный потенциал развития самодеятельного искусства в ТГУ

Круглый стол

Организаторы: Центр культуры ТГУ

Руководитель: Захаров В.М. директор Центра культуры ТГУ

Направления работы:

- Художественное образование в области искусства и эстетическое воспитание в вузе.
- «Массовая культура» и досуг: их роль и место в формировании культуры личности
- Планирование творческой деятельности в вузе, в подразделениях, в творческих коллективах
- Проблемы финансирования творческих коллективов, мотивации и бюджетирование, ориентированные на конечный результат

Место и время проведения: Ленина, 36, Центр культуры ТГУ, кабинет директора, 11 ч

Секция 6

31 мая – 1 июня 2007 г.

«Гуманитарное знание и гуманитарные инновационные практики в современном образовании»

Школа-семинар

Организаторы: Факультет психологии ТГУ

Руководитель секции: Галажинский Э.В., д. психол. наук, профессор, член-корр. РАО

Направления работы:

- Гуманитарные знания, практики, сервисы и рынки гуманитарных услуг
- Особенности гуманитарных инновационных практик в современном образовании
- Образовательная специфика университетского пространства
- Индивидуализация и индивидуальный подход в современном образовании
- Подходы к индивидуализации в высшем и общем образовании
- Прецеденты инновационного сопровождения

Место и время проведения: Конференц-зал ТГУ, пр. Ленина, 36 (главный корпус), 13:00 ч

Секция 7

13 июня – 15 июня 2007 г.

Антропология медицинской науки и нравственные проблемы образования

Всероссийская научная конференция «Конструирование человека»

Организаторы: Томский государственный педагогический университет

Руководители: Мелик-Гайказян И.В., докт. филос. наук, профессор ТГПУ; Жукова Е.А., к. филос. н., доцент ТГПУ

Направления работы:

- Биоэтика и биомедицинские технологии конструирования человека
- Социальные технологии конструирования человека

• Тело и власть
• Трансляция проблем биоэтики в практику высшего образования
• Норма и патология в медицинском и гуманитарном дискурсе

Место и время проведения: Конференц-зал. гл. корп.ТГПУ, Комсомольский пр., 75, 10 ч

Секция 8

15 июня 2007 г.

Научно-практическая конференция «Спорт как искусство (мастерство, профессионализм, творчество)»

Организаторы: Факультет физической культуры ТГУ
Руководители: Шилько В.Г., д.пед.н., профессор, декан ФФК ТГУ; Капилевич Л.Н., д.мед.н., профессор
Направления работы: Спорт как искусство (мастерство, профессионализм, творчество)
Место и время проведения: Спорткомплекс ТГУ, каф. физической культуры, 10 ч

Секция 9

27 июня – 28 июня 2007 г.

Всероссийская научная конференция «Классический университет в неклассическое время»

Организаторы: Философский факультет ТГУ
Руководитель: Петрова Г.И., д. филос. н., профессор ФСФ ТГУ
Направления работы:
• Классический университет: миссия, модель, критерии классичности
• Содержание современного университетского образования
• Единство образования и воспитания в классическом университете
• Культурно-антропологический портрет современного студента
• Профессор университета: культурная миссия и исторические формы ее реализации
• ТГУ – федеральный классический исследовательский университет
Место и время проведения: Московский тракт, 2-е, 4 корп. ТГУ, 3 этаж, 10 ч

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

• Круглый стол по итогам Форума и перспективам гуманитарного развития классического университета. Закрытие Форума

Дополнительная информация

По причинам объективного характера отдельные мероприятия форума проводятся в досрочном режиме:

• **Секция журналистики «Интеграция профессионального и культурно-творческого в системе образования» 14 – 18 мая 2007 г.**

С участием делегации преподавателей и студентов из Европейского университета Фрезениуса (Кёльн, ФРГ) и руководителя международного отдела Европейского университета Фрезениуса профессора Хольгерта Линдерхауса «Медиа-маркетинг: европейская переспектива».

Руководитель: Ершов Ю.М. – декан ФЖ ТГУ.

• **Мастер-класс «Принципы и формы организаций культурно-массовых мероприятий, проведенных силами студентов ТГУ» 14, 24 и 25 мая 2007 г**

Руководитель: Дашевский Р.Е., зам. директора ИИК ТГУ, худ рук. Театра эстрадных миниатюр ТГУ «Эстус»

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ И КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ: ОПЫТ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

По материалам
IV Всероссийского гуманитарного форума
(с международным участием) «Сибирские Афины»
28 мая – 28 июня 2007 г.

Литературный редактор *М.З. Этштейн*

Редактор *Т.С. Портнова*
Дизайн, верстка *Д.В. Фортес*

К-ОКП ОК-005-93, код продукции 953160

Изд. лиц. ИД № 04000 от 12.02.2001. Подписано к печати 12.11.2007.
Формат 60 × 84 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Таймс».
Усл. п. л. 16,28. Уч.-изд. л. 18,23. Тираж 100 экз. Заказ № 16.

ООО «Издательство научно-технической литературы»
634050, Томск, пл. Ново-Соборная, 1, тел. (3822) 533-335

Отпечатано в типографии ЗАО «М-Принт», г. Томск, ул. Пролетарская, 38/1


УНИВЕРСИТЕТ