ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Федеральное агентство по образованию
Томский государственный университет

К 128-летию Томского государственного университета

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(опыт междисциплинарного исследования)

По материалам Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины»

23–25 мая 2006 г.

Томск
2006

УДК 18.37.01; 378(091)
ББК 87.3
Ф79

Печатается по постановлению
Редакционно-издательского совета ТГУ

Ф79 **Формирование культуры личности средствами искусства в системе классического образования** (опыт междисциплинарного исследования): По материалам Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины», 23–25 мая 2006 г. / Отв. ред. В.М. Видгоф. – Томск: Томский государственный университет, 2006. – 264 с.

ISBN 5-94621-193-5

В контексте междисциплинарного исследования рассматривается многогранная и сложная проблема развития интеграционных процессов образования и искусства в системе вузовского обучения. Показана особая роль искусства в смене базовой информационно-технологической парадигмы современного образования на воспитывающую, формирующую гуманистическую личность, способную строить жизнь социума по законам красоты и гармонии.

Для всех, кто занимается проблемой культурного воспитания студентов – будущих специалистов. Книга может быть рекомендована как учебно-методическое пособие.

УДК 18.37.01; 378(091)
ББК 87.3

Редакционная коллегия:
В.М. Видгоф, д-р филос. наук (отв. ред.),
С.А. Богомаз, д-р психол. наук, Т.А. Демешкина, д-р филол. наук,
Ю.М. Ершов, канд. филол. наук, И.В. Мелик-Гайказян, д-р. филос. наук,
Г.И. Петрова, д-р филос. наук, В.Я. Семке, д-р мед. наук, акад. РАМН,
В.Г. Шилько, д-р пед. наук

Рецензенты:
Л.В. Константинова, д-р социол. наук
В.Е. Головчинер, д-р филол. наук

ISBN 5-94621-193-5 © Томский государственный университет, 2006

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие. Мир спасет красота, если воспитание станет культуросообразным .. 7

Раздел 1. Искусство и концептуальные основы высшего классического образования: мировоззренческие и теоретико-методологические аспекты 20

Заинтересованный разговор о будущем философии и социальной ответственности философов
Книгин А.Н. 20

Культурфилософское обоснование изменений антропологического проекта современного образования
Петрова Г.И. 24

Философия как имидж и infotainment
Белобородов Д.В. 32

Эстетический аспект формирования культуры личности: концептуально-мировоззренческие основы.
Сагатовский В.Н. 38

Эстетический тип познания как способ освоения опыта культуры
Ланкин В.Г. 40

De profundis. Этика языка
Айтжанова А.Б. 55

Роль праздника в конструировании времени культуры
Гужова И.В. 56

Раздел 2. Наука и искусство в динамике коммуникативности образовательных систем и информационных технологий 61

Наука и искусство в динамике образовательных систем
Мелик-Гайказян И.В. 61

Поиск философских оснований в концептуализации субъекта коммуникации
Заягинцев Д.А. 65

Научно-образовательный комплекс интеллектуальной компании в системе формирования инновационной культуры личности
Редионов Н.Е., Чириков С.В. 71

Коммуникативная личность в динамике образовательных систем
Лукьянова М.А. 75

Академическая мобильность как способ измерения коммуникативности образовательного пространства
Черепанова Н.В. 79

Наследие Г. Башляра как опыт принятия реалий современной культуры
Кириленко Е.И. 84

Формирование личности профессионала Hi-Tech-Art
Жукова Е.А. 88

Dreamketing: динамика коммуникативистики образовательных систем
Матвеева О.Ю. 92

Формирование культуры личности средствами массовой информации и искусства
Ершов Ю.М. 955
Массовая культура и информационные технологии как факторы формирования модели экономического субъекта
Колесникова М.В. 988
Гуманитарное образование и художественная литература в техническом университете
Быстрова А.Н. 1023
Театр и формирование предпосылок к становлению быть личностью (на материале представления древнегреческой трагедии)
Донских О.А. 1066
Джазология как гуманитарная наука и педагогическая проблема
Беличенко С.А. 1110
Применение электронных учебных материалов по курсу «История и теория фортепиянного исполнительского искусства»
Бажанов Н.С. 1123

Раздел 3. Физическая культура в образовательном пространстве вуза 1127

3.1. Формирование физической культуры студентов и здорового образа жизни 1127
Физкультурно-оздоровительные технологии формирования физической культуры студентов
Шилько В.Г. 1127
Отношение к ценностям физической культуры и спортивной деятельности различных слоев учащейся молодежи
Карбышева Т.В. 1211
Обучение здоровому образу жизни студентов в форме массовой физкультурно-спортивной деятельности
Гусева Н.Л., Шилько В.Г. 1255

3.2. Личностно-ориентированное обучение как современная форма организации образовательного процесса 1277
Проблема формирования физической культуры личности в России
Мемешкин Д.Ю. 1277
Пути совершенствования учебного процесса по физической культуре в вузе
Загревская А.И. 1300
Совершенствование педагогической практики на факультете физической культуры ТГПУ
Беженцева Л.М., Иванова Е.И., Беженцева Л.И. 1333
Формирование навыков взаимодействия у подростков.
Бельц В.Э., Пчелкина Т.Г. 1366

3.3. Воспитание физической культуры студентов в разнообразии предметных форм физкультурно-спортивной деятельности 1411
Средства и методы физической подготовки студентов в спортивных играх
Дробышева С.А. 1411

Динамика изменений в уровне показателей физического
и функционального развития студенток ТПУ под влиянием
занятий оздоровительной аэробикой
Бондаренко Е.В. 147
Применение показателей КИГ при изучении адаптивных возможностей
организма девушек, занимающихся аэробикой
Иноземцева Е.С., Гудомарова Н.И., Капилевич Л.В. 151
Методические особенности использования средств коррекционной
направленности на физкультурно-оздоровительных занятиях
с девочками-сиротами в условиях детского дома
Беженцева Л.М. 153
Совершенствование методики развития силовых качеств
у студенток Томского госуниверситета
Потовская Е.С. 157
Развитие силовых способностей у студентов различных форм обучения
Шилько В.Г., Радаева С.В. 161
Вызванные потенциалы головного мозга на различные
афферентные стимулы у спортсменов-волейболистов
Замулина Е.В., Капилевич Л.В. 166
Зависимость пространственно-временных параметров преодоления
барьера от выбора толчковой ноги
Бобина О.Н. 168
Новое в теории сердца
Завьялов А.И., Завьялов Д.А., Завьялов А.А. 171

Раздел 4. Врачевание искусством в образовательных учреждениях 174
Врачевание искусством в персонологическом преломлении
Семке В.Я. 174
Применение сказкотерапии у взрослых
Аксенов М.М. 190
Роль ЛФК в реабилитации больных с тревожно-фобической симптоматикой.
Яверская В.П., Куприянова И.Е. 194
«Врачевание искусством» – о секционном заседании симпозиума.
Аксенов М.М. 197

Раздел 5. Роль искусства в формировании педагогической и психологической культуры личности 201
Психологическая культура и психологическое образование
в классическом университете.
Богомаз С.А., Галажинский Э.В., Сметанова Ю.В. 201
Психологический дизайн личности формами и средствами транс-арта.
Котиков О.А., Частоколенко Я.В. 206
Типы масок
Бакланова Е.В. 211

216

Раздел 6. Вопросы формирования культуры личности студентов, профессионально обучающихся искусству в вузе .....
О седьмой филологической научно-практической конференции молодых ученых «Актуальные проблемы литературоведения и лингвистики»
Казаков А.А., Петров А.В. 216
О работе секции музеологии в рамках Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых ИИК ТГУ «Этюды культуры» – 2006 г.
Черняк Э.И. 221
О системе общего и дополнительного художественного образования в школе: задачи и структура
Долгих Н.Н. 227
Компетентный подход и композиционное мышление в творчестве художника-педагога
Долгих Н.А. 232
Нотная редакция и вариантность существования музыкального произведения
Булгакова Л.В. 241
Хоровой театр: синкретика древнего ритуала или возрождение жанров в современном музыкальном воспитании?
Ноткина С.С. 251

Образование и искусство: продолжение пути к междисциплинарному синтезу (вместо заключения) 256
Рецензия на книгу: «Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики)»
Канунова Ф.З. 256

ПРЕДИСЛОВИЕ

МИР СПАСЕТ КРАСОТА, ЕСЛИ ВОСПИТАНИЕ СТАНЕТ КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫМ

В Томске 23–25 мая 2006 г. прошел Всероссийский гуманитарный форум «Сибирские Афины». Это событие стало особо значимым, поскольку послужило серьезным обобщением научного и практического опыта, накопленного за последние годы в России, и в частности в Сибирском регионе. С 2002 г. это третья конференция, посвященная проблемам классического образования и искусства[1].

Подобного рода тематика всегда актуальна, ибо искусство – то ядро, которое как средство воспитательного и образовательного процесса объединяет самых разных специалистов в сфере образования.

В форуме приняли участие энтузиасты интегративно-целостного, междисциплинарного подхода к проблеме формирования культуры личности. Это специалисты разного профиля: философы, психологи, культурологи, филологи, журналисты, преподаватели кафедры физической культуры и спорта, медики и представители творческих профессий. В числе почетных гостей и активных участников форума были д-р филос. наук, проф. Санкт-Петербургского госуниверситета Валерий Николаевич Сагатовский; д-р психол. наук, проф. Московского госуниверситета, академик РАО, заслуженный деятель науки РФ, почетный доктор Хельсенского университета Галина Михайловна Андреева; с научными докладами выступили профессора Ганноверского института журналистики «Исследования коммуникаций» Гюнтер Райс, Курт Норберт, Дитрих Дашман; профессора сибирских вузов: Олег Альбертович Донских, д-р филос. наук, проф., зав. каф. философии Новоси-

---

[1] Образование и искусство в формировании целостной личности: междисциплинарные стратегии и комплексные технологии (опыт, проблемы, перспективы). Томск: ТГУ, 2005; Эстетико-продуктивная педагогика, как содержательный и технологический принцип в современном образовании. Томск: Изд-во ТГПУ, ТГУ, 2005 и коллективная монография Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики / Под ред. В.М. Видгофа. Томск: ТГУ, 2005. 252 с.

бирского госуниверситета экономики и управления; Анна Натановна Быстрова, д-р филос. наук, проф. Сибирского госуниверситета путей сообщения; Николай Сергеевич Бажанов, д-р искусствоведения, проф. Новосибирской консерватории; Александр Петрович Бычков, д-р экон. наук, засл. деятель науки РФ, проф. Томского госуниверситета; Фаина Зиновьевна Канунова, д-р филол. наук, засл. деятель науки РФ, лауреат Гос. премии РФ, проф. Томского госуниверситета; Ольга Иосифовна Блинова, д-р филол. наук, засл. деятель науки РФ, лауреат Гос. премии РФ, проф. Томского госуниверситета; Валентин Яковлевич Семке, д-р мед. наук, проф., зав. каф. психологического ф-та Томского госуниверситета, акад. СО РАМН, директор НИИ ПЗ ТНЦ; Михаил Михаилович Аксенов, д-р мед. наук, проф. НИИ ПЗ ТНЦ; Эдуард Владимирович Галажинский, д-р психол. наук, проф. Томского госуниверситета, чл.-корр. РАО, декан психологического ф-та; профессора психологического ф-та Томского госуниверситета Валерий Иванович Кабрин и Сергей Александрович Богомаз; Ирина Вигеновна Мелик-Гайказян, д-р филос. наук, зав. каф. истории и философии науки ТГПУ; Виктор Генрихович Шилько, д-р пед. наук, проф., декан ф-та физической культуры Томского госуниверситета; Николай Евдокимович Родионов, зам. директора НИИ электронных систем компании «ЭлеСИ»; Юрий Михаилович Ершов, канд. филол. наук, доцент, декан ф-та журналистики; Эдуард Иссакович Черняк, д-р ист. наук, проф., зав. каф. музеологии ИИК Томского госуниверситета; Ирина Юрьевна Николаева, канд. ист. наук, доц. исторического ф-та Томского госуниверситета; Сергей Иосифович Ануфриев, проф., зам. директора Томского ИРОС РАО; Татьяна Алексеевна Демешкина, д-р филол. наук, проф., декан филологического ф-та Томского госуниверситета; Сергей Сергеевич Аванесов, д-р филос. наук, проф., декан философского ф-та Томского госуниверситета; Галина Ивановна Петрова, д-р филос. наук, проф. философского ф-та Томского госуниверситета; Альберт Николаевич Книгин, канд. филос. наук, проф. философского ф-та Томского госуниверситета; Григорий Ефимович Дунаевский, д-р физ-.мат. наук, засл. деятель науки РФ, проф., проректор Томского госуниверситета и др.

Архитектура форума была достаточно разнообразной: пленарные и секционные заседания, круглые столы, конференции и симпозиумы, мастер-классы, открытые уроки, выставки и презентации и т.п.

Содержательная сторона работы форума была насыщенной и интересной, ее структуру составляли следующие научные направления:

– Искусство и концептуальные основы высшего классического образования.

– Наука и искусство в динамике образовательных систем.

– Искусство и социальный заказ на выпускников вузов для работы в условиях современного рынка.

– Физическая культура и здоровье в образовательном пространстве вуза.

– Врачевание искусством в образовательных учреждениях.

– Педагогика и психология искусства в формировании культуры личности.

– История и искусство. Роль истории в формировании культуры личности.

– Филология и искусство. Роль искусства в воспитании языковой культуры личности.

– Искусство и журналистика.

– Искусство и информационные технологии в формировании культуры личности.

Соответствующая тематизация общих идей форума предопределила и особый синтез в методологии. Внимание было обращено на то, что современная гуманистическая педагогика должна:

– дать внятное теоретическое обоснование исходных понятий и метода культуроразвивающего обучения и воспитания, определить в нем место междисциплинарного подхода и его специфику;

– вскрыть актуальность и показать необходимость реформирования школы в современных условиях;

– определиться с конкретной интерпретацией понятий «воспитание» и «классическое образование»;

– найти четкое понимание культурных свойств модели выпускника современной школы (вуза);

– в качестве приоритетной задачи обосновать необходимость умело пользоваться в системе классического образования содержательными и технологическими возможностями принципа эстетико-продуктивной педагогики;

– обратить особое внимание на обобщение опыта и разработку конкретных рекомендаций по поводу проблемы использования искусства в формировании культуры личности в классическом образовании.

С учетом вышесказанного, читателю предлагается редакционная версия материалов форума для использования их в качестве учебнонаучного методического пособия по модернизации образовательного процесса.

1. Об исходных понятиях, целевых установках, актуальности и необходимости реформирования современной школы развития

Основной идеей форума стал поиск путей интеграции образования и искусства в рамках решения современных проблем модернизации российского образования. Участники форума обсуждали эту проблему в различных аспектах и комплексно. В ходе дискуссии было обращено внимание на то, что в переживаемом системном кризисе социума, при девальвации духовных и гуманистических ценностей, господстве технократических подходов и корпоративных амбиций между ведомствами образования и культуры не возникает необходимых условий для проведения грамотной и успешной работы по формированию целостной и культурно развитой личности. Нет для этого единых концептуально выверенных программ и методик, а главное – единой политической воли управленческих структур для интеграции усилий всех субъектов, ответственных за гуманизацию образовательно-воспитательного процесса. На форуме в качестве исходного интегративного принципа был принят метод междисциплинарного синтеза, позволяющий на разных уровнях и с разных сторон рефлектировать сущностные проблемы единого педагогического процесса.

Подобный синтез в методологии обусловил и соответствующую тематическую направленность выступлений, их логику и конкретику целевых установок.

Разноплановое функционирование высшей школы как важного звена образовательной сферы культуры показывает необходимость ее прежде всего как социального института. Для общества такой институт – цель и средство собственного духовного воспроизводства. Вне осуществления этой гуманистической функции социум обречен, ибо человеческие качества развиваются не по жестким схемам физико-биологических законов, а по социокультурным программам надбиологического характера. Эти программы разрабатываются людьми и для людей. Они опыт, аккумулированный в ценностях культуры, представленных как достижение цивилизации, науки, идеологии, искусства, морали, религии, правовых принципов и эстетических оценок.

Основная цель любой школы – сделать эти программы достоянием и состоянием духовного мира каждого индивидуума и тем самым в каждом человеке развивать культурную, целостную, гармоничную индивидуальность. Однако реализация этой цели идет непросто. Пока еще трудно

встретить вуз, уже ставший «лабораторией гуманизма», особенно в условиях современной глобализации образования, где идет процесс внедрения общего цивилизационного стандарта. Так не пора ли нам пересмотреть наши цели, обновить технологии?

Состояние нынешней системы воспитания студентов можно оценить как крайне сложное, что связано с распадом основных целеобразующих элементов воспитательной политики и ценностей, поиском новых ориентиров в обучении и воспитании вследствие того, что само общество переживает кризис.

В стране отсутствует целенаправленно реализуемая государственная политика в области воспитания студенчества. Нет четкой концепции гуманистического воспитания. Несмотря на то, что приоритетность личности в высшем образовании возрастает, педагогика развития личности специалиста на всех уровнях учебно-воспитательного процесса подменяется дидактикой.

Воспитание еще не стало необходимой органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и личностного развития. Разрыв единства системы обучения и воспитания сохраняется.

Недостаточный воспитательный потенциал высшей школы в значительной степени обусловлен неподготовленностью кадров к воспитательной работе со студентами. Часть преподавателей не видят смысла в воспитании студентов в условиях отсутствия четкой стратегии развития российского общества и образовательной системы. Отрицательно влияет на воспитательную систему вузов снижение в обществе статуса научно-педагогических работников, утрата материальных и моральных стимулов для эффективного педагогического труда. Остается невысоким профессиональный и культурный уровень части преподавателей.

Серьезной проблемой воспитания является отсутствие актуальной методологии этой работы. Остро встает вопрос о разработке новых технологий воспитания студенчества (новых психолого-педагогических установок, методов и форм).

Резко обострилась проблема качественного и рационального использования внеучебного времени студентов в интересах их воспитания и культурного развития. Для значительной части студентов внеучебное время становится временем поиска работы вне вуза для решения проблемы выживания. Падает уровень культуры студенчества, происходит отчуждение от мировых и отечественных ценностей, духовное и культурное обеднение.

В высшей школе система воспитания студенческой молодежи утратила наступательный характер и стала малоэффективной для решения сложных задач формирования социально активной личности.

Новое политическое, экономическое и социальное устройство общества требует формирования личности нового социокультурного типа. Вузовская педагогика должна дать теоретическое обоснование методу культуроразвивающего обучения и воспитания в вузе.

2. О понятиях «воспитание» и «классическое образование»

Разные функции образования в вузе имеют свою специфику, хотя сам процесс этот един и целостен. Так, учебный процесс ориентирован на развитие у студента интеллектуальных способностей, формирует интерес к знанию, поиску ответов на вопрос «*что есть что?*» (принцип научения). С другой стороны, он нацелен на развитие у студента деловых качеств, на решение вопросов, связанных с умениями и навыками в том, «*как делать дело?*» (принцип обучения). Когда в образовательном пространстве эти функции доминируют, то в первом случае говорят о вузе как о школе знаний и развития науки, а во втором – школе профессиональной подготовки специалистов.

Однако «знаньевая» и профессиональная подготовка ограничены. В вузовской практике они не раскрывают всей полноты и смысла ее социально-гуманистической направленности. Современный вуз, ориентированный на культуру, стремится стать *школой воспитания*. Это и понятно, ибо воспитание в вузовской педагогике ратует *за развитие целостной и культурной личности студента, за формирование у него отношения ответственности к тому, что и как он делает*. Воспитание в образовании как таковом ориентировано на целостность подходов, на ценности и смыслы. Воспитание помогает человеку найти ответы на вопрос: «*Зачем и во имя чего надо совершать те или иные поступки?*» По отношению к «научению» и «обучению» воспитание выступает стратегической целью, смысловым ориентиром и одновременно эффективным средством. Помимо единства знаньево-профессиональной подготовки, воспитание берет на себя заботу и о развитии психического и физического здоровья личности. Психическое здоровье личности студента предполагает гармоническое развитие его культуры чувств, мышления и воли. Физическое здоровье в воспитательном процессе ощущает свою необходимость раз-

развиваться по законам естественно-природной гармонии. Притом социальная забота о здоровье должна осуществляться по выверенным человечеством культурологическим принципам: «не навреди», «соблюдай меру во всем», «ничего слишком», «береги и помогай своему здоровью и здоровью природной среды» и т.п.

Целостный характер образовательно-воспитательного процесса становится осмысленным и управляемым, когда его вышеуказанные функции выполняются в режиме взаимодополнительности и единства, сохраняя вместе с тем способность выражать целостную меру классического университета как такового и учитывать особенности той культуры, внутри которой он находится.

Проблемы в педагогической практике возникают там, где не учитывается и нарушается объективная динамика «воспитывающего обучения («образования)» и «обучающего (образовывающего) воспитания», где разрываются и жестко противопоставляются друг другу разные функции единого педагогического процесса. *Итак, воспитательный процесс в вузе можно определить как вид и целостное состояние образовательного (в широком смысле) процесса, где научение, обучение и собственно воспитание, включая психическое и физическое развитие гармонично интегрированы в самодостаточный и самоценный феномен в культуре, определяемый нами как «педагогическое событие».* Событие подобного рода является смыслообразующим ядром, целью, средством и процессом воспитания (взращивания) целостной и культурно развитой личности.

Классической может называться та образовательная структура (гимназия, лицей, университет и т.п.), у которой, с одной стороны, академические традиции всегда живы и актуальны, с другой – выступают важным основанием для появления инновационных форм развития образовательного процесса.

В этом отношении природа нормальной жизни любой школы двуедина. С одной стороны, она подчиняется стандарту, с другой – обречена на вечное творчество. «Болезни» начинаются тогда, когда стандарт превращается в штамп, а творчество – в пустоцвет немотивированных новаций. Классическое, нормальное, «здоровое» состояние обретается школой тогда, когда штампы разрушаются в творчестве, а творчество реализуется в новом стереотипе более высокого порядка (образце), наиболее адекватно выражающем и сохраняющем целостную меру школы, ее уникальные традиции и опыт. Такая трансформация внутри меры школы показывает, что «школа – классическая» как социокультурный объект – система са-

моразвивающаяся. Саморазвитие здесь представлено как процесс совместного бытия (события) субъектов педагогических отношений (студенты, преподаватели, родители, работники управления образовательных структур, спонсоры, учреждения, предприятия, организации, учебные заведения и т.п.), при котором происходящие события и связи способствуют снятию противоречий в сторону их принципиальной гармонизации и гуманизации.

Например, Томский университет именуется классическим потому, что соответствует вышеперечисленным признакам. Он как один из старейших вузов России стремится сохранять академические традиции организации учебно-воспитательного процесса в контексте гуманитарной модели В. Гумбольдта. Согласно этой модели Томский университет строит свою жизнедеятельность на основе союза образования, науки и культуры. Классический университет понимается В. Гумбольдтом как «элитарное высшее заведение, в котором обучение и научные исследования находятся в неразрывном единстве, и главный акцент делается на *воспитании* и подготовке творческой личности, способной к саморазвитию».

3. О целостном подходе в формировании культурных свойств будущего выпускника школы (вуза)

Представление о такой модели выпускника станет целевым и критериальным ориентиром в приобретении профессионально-педагогической компетентности преподавателей вуза и повышении качества эффективности самого учебно-воспитательного процесса. Картину необходимых и достаточных культурных свойств выпускника университета можно представить следующим образом:

– Культура труда, профессионализма и творчества.

– Культура личной гигиены и здоровья, окружающей среды и природы.

– Культура игры и культура интеллекта (игра ума, нестандартного мышления и логических доказательств).

– Культура чувств и эмоций, умение их проявлять и ими управлять.

– Культура общения и коммуникативных отношений (культура языкового общения и других информационных связей людей).

– Культура нормативно-правовых и предметных форм поведения (использование социальных норм, опыта, умений, традиций и т.п.).

– Культура самостоятельности, самореализации, самоконтроля.

– Сквозным, по вертикали, выступит **эстетическая культура** *как мера, образующая гармоническую целостность личности выпускника вуза*. Для современной гуманистической педагогики эстетический принцип является ключевым в формировании культуры личности.

Исходя из этого, **стратегическая цель** воспитательной политики любой школы сводится к *обеспечению оптимальных условий для становления и самоактуализации личности как будущего специалиста, обладающего мировоззренческим потенциалом, высокой культурой и гражданской ответственностью, владеющего способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.*

4. Об основных направлениях воспитательной деятельности

Исходя из поставленной цели воспитания и вытекающих из нее задач могут быть выделены следующие **направления воспитательной деятельности**:

1) *духовно-нравственное воспитание* – воздействие на смыслообразующую сферу сознания студентов, формирующую этические принципы личности, приобщение ее к традициям, согласующимся с нормами общественной морали;

2) *профессионально-трудовое воспитание* – формирование творческого подхода, воли к труду и самосовершенствование в избранной специальности, приобщение студентов к традициям и ценностям профессионального сообщества, нормам корпоративной этики;

3) *гражданско-патриотическое и правовое воспитание,* способствующее становлению активной гражданской позиции личности, осознанию ответственности за благополучие своей страны, усвоению норм права и модели правомерного поведения;

4) *физическое воспитание* – совокупность мер, нацеленных на популяризацию спорта, укрепление здоровья студентов, усвоение ими принципов и навыков здорового образа жизни;

5) *экологическое воспитание,* понимаемое в предельно широком культурантропологическом смысле, где воспитательная работа нацелена на осознание того, что экологические бедствия суть не проблемы природы, а проблемы человека, его долга и вины перед природой;

6) *эстетическое воспитание* – содействие развитию устойчивого интереса студентов к кругу проблем, решаемых средствами художественного творчества, и осознанной потребности личности в восприятии и понимании произведений искусства, умению строить жизнь по законам красоты и гармонии.

5. О художественно-эстетической доминанте формирования культуры личности

Эстетическая педагогика не может удовлетвориться признанием того, что она есть уже сложившееся знание. Речь идет лишь о становлении нового направления в системе продуктивного обучения в образовательном процессе. В этом отношении эстетическая педагогика стремится определить сущностные признаки своей предметности, осознать свой метод и специфику понятийного аппарата, которым она оперирует. Остановимся на некоторых моментах методологического характера проблемы.

В мировоззренческо-методологическом комплексе молодая наука «философская педагогика» пытается снять отчужденность между дисциплинами, рефлектирующими на разных уровнях по одному и тому же предмету, коим является человек. Возникает тенденция встречного движения педагогики и философии. Эта тенденция согласуется с принципом «со-бытия», требующим единичное (педагогику) рассматривать в контексте общего (философия), а общее – в контексте единичного. Их сопричастность позволит педагогическим теориям обучения и воспитания обрести высший гуманистический смысл, а философии – стать ближе к жизни конкретного человека. Более того, для достижения гуманистических целей педагогике необходима интеграция не только с философией, но и с социологией, психологией, медициной, культурологией, антропологией и т.п., т.е. со всем набором дисциплин, составляющих комплексное человековедение. Это значит, что каждая школа, где осуществляются интеллектуальные «операции» над душами людей с целью их формирования, «лечения» и «развития», становится ответственнее за качество своей работы. Вроде бы эти требования были всегда, но сегодня уровень их быстро возрастает. Без комплексной человековедческой оснащенности каждого педагога школа нормально развиваться не может.

В полной мере школа может достигнуть гуманистической цели в своем развитии, если в ее деятельности будет доминировать **эстетический**

принцип. Эстетический – это такой тип деятельности в системе универсалий культуры, который ответствен за строительство человеческой жизни по законам развивающейся гармонии. Способность жить по законам гармонии и красоты не есть врожденное качество. Эта способность формируется и развивается в процессе самой человеческой деятельности. Ориентация на эстетическое всегда придает какой-либо частичной деятельности общечеловеческий смысл.

Эстетический принцип целостен. «Целое, – как замечает П. Флоренский, – прекрасно, и наоборот – прекрасное – всегда целостно. Наглядно воспринятая целостность и есть красота». «Цельный человек, – замечает М.М. Бахтин, – есть продукт эстетической точки зрения, только ее одной, ибо познание индифферентно к ценности и не дает нам конкретного единственного человека, и этический субъект принципиально не един (собственно этическое долженствование переживается в категории «Я»)... То есть в духовной сфере человека ключевая ценность эстетического – «красота» – преодолевает объектную ограниченность познания (истины) и субъектную ограниченность нравственности (добра), но, выступая их системным свойством, существует как точка их пересечения. Поэтому Красота всегда символ Истины, Добра и других ключевых ценностей культуры, она определяет их гармоническую целостность. В силу этого Красота выступает системообразующим и смыслообразующим началом всей системы человеческих ценностей и отношений.

Когда мы говорим об эстетической доминанте в педагогическом процессе, то это не значит, что эстетическое здесь отождествляется с художественным. Художественное (искусство) – это специфическая (профессиональная) деятельность по поводу воспроизводства эстетического. В искусстве в концентрированной форме моделируется эстетическое. Но модель – это не оригинал.

Да, искусство является мощным фактором эстетического освоения ценностей культуры и развития человеческих качеств человека. Да, используя его как средство и цель образования и воспитания, оно развивает их образное мышление, эмоциональную культуру, формирует вкусы, творческие способности, познавательный интерес, нравственные критерии, опыт жизни любви к людям и т.д. В статье «Чему учатся люди?» Ю.М. Лотман заметил: «Люди учатся Знанию, люди учатся Памяти, люди учатся Совести. Это три предмета, которые необходимы в любой Школе и которые вобрало в себя искусство. А искусство – это по сути своей Книга Памяти и Совести. Нам надо только научиться *читать* эту Книгу».

Да, для педагогического процесса искусство является, пожалуй, единственным «волшебным» средством, позволяющим через эстетические переживания, возникающие при постижении его содержания, погружаться в разные эпохи и миры, проживать вместе с героями сложные события их жизни, принимать или отторгать их идеалы и мировоззренческие установки, аккумулироваться истинными ценностями, которые выстрадало человечество, становиться духовно богаче и мудрее. Очеловечивая людей, искусство дает самый главный ориентир – как разрешать противоречия жизни, как их гармонизировать. Гармонизировать жизнь не просто. В.А. Сухомлинский обозначил этот путь формулой из трех понятий: «Надо» (внешние требования), «Трудно» (освоение их) и «Прекрасно» (осознание высоты обретенной гармонии). По этому маршруту идет вся система человеческой жизнедеятельности, включая и педагогический процесс.

В процессе образования и воспитания много спонтанного и непредсказуемого, ибо сам этот процесс протекает в Настоящем времени («здесь», «сейчас», «теперь»), а не в Прошлом и не в Будущем. Настоящее – всегда проблематично, ибо известные и взятые из Прошлого формы (опыт, знания, нормы, традиции и т.п.), а также наши представления о Будущем как о должном, с опорой на Веру, применяются нами в целях адаптации в Настоящем, которое всегда изменчиво и в силу этого ново и неведомо. Но жизнь протекает только в Настоящем. И мы вступаем в него всегда с Надеждой, что нам достанет опыта и уверенности в четкости своих ориентиров, учтя изменившиеся условия Настоящего, разрешить его проблемы, гармонизировать ситуацию, и тем самым обрести ощущение Радости, Любви и Красоты. Именно эти категории всегда выступали и выступают для человека ключевыми в формировании деятельностного оптимизма и смысла жизни. Казалось бы целевые задачи современной педагогики понятны, но неясным остается самый главный вопрос: «Как это делать?» Ответ на этот вопрос и должна дать профессиональная эстетико-ориентированная педагогика. Педагогика эта преимущественно технологическая, поскольку ответственна за разработку конкретных методов, методик, средств и техник, с помощью которых формирует и развивает Человеческое в Человеке, но выбор и конструирование технологий ею должны обусловливаться пониманием главных целей и смыслов деятельности, а также знанием условий, возможностей и особенностей самого «человеческого материала» (имеется в виду физиологии и психологии человека).

Закладывая в основу жизни школы эстетико-культурологический принцип, мы создаем необходимые и достаточные условия для оптимального управления ее развитием. Школа становится способной преодолевать любые противоречия, сознательно уходить от крайностей и односторонности, ложных новаций и штампов, технократизма и бездуховности; она получает возможность выходить на уровень органического единства образования и культуры, творчества и высокой духовности, самореализации возможностей и способностей в утверждении своей гуманистической сути.

В заключение охарактеризуем основные разделы данного издания.

В разделе 1 «Искусство и концептуальные основы высшего классического образования» рассматриваются мировоззренческие и теоретико-методологические аспекты проблемы.

В разделе 2 обсуждаются вопросы интеграции науки и искусства в динамике коммуникативности образовательных систем и информационных технологий.

В разделе 3 речь идет о создании условий для развития физической культуры и спорта в образовательном пространстве.

Раздел 4 посвящен медико-валеологической теме в системе образования.

«Роль искусства в формировании педагогической и психологической культуры личности» – предмет дискуссии раздела 5.

В разделе 6 поднимаются вопросы формирования культуры личности студентов, профессионально обучающихся искусству в вузах.

В разделе «Продолжение пути к междисциплинарному синтезу» дается рецензия на книгу «Современное образование в контексте целостного подхода».

Профессор В.М. Видгоф

Раздел 1

ИСКУССТВО И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ВЫСШЕГО КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Заинтересованный разговор о будущем философии и социальной ответственности философов

А.Н. Книгин

В рамках Форума на философском факультете ТГУ состоялась встреча студентов и преподавателей с известным философом, профессором Санкт-Петербургского университета Валерием Николаевичем Сагатовским, автором 10 монографий и около 300 статей. Встреча собрала обширную аудиторию – более 70 человек. Кроме студентов ФсФ, в ней участвовали профессора и доценты, аспиранты и магистранты не только ТГУ, но и других университетов Томска. Это был мастер-класс, на котором маститый ученый делился опытом понимания и преподавания философии, оценки ее задач и перспектив. 45-минутное сообщение В.Н. Сагатовского вызвало большой интерес. Ответы на вопросы и обсуждение заняли почти вдвое больше времени. Это был заинтересованный разговор о философии, ее роли в общественной жизни, о перспективах ее развития и судьбе.

В.Н. Сагатовский изложил свое видение всех этих проблем, развитое им в книгах последних лет («Русская идея», «Философия развивающейся гармонии», «Бытие идеального»). *Главный пафос доклада – утверждение важной социальной роли философии и социальной ответственности философов.*

Докладчик указал, что возникшие в самой философии тенденции сводить философию к ее истории, противопоставлять современных философов, как единственно имеющих значение, философской классике, как потерявшей это значение, несостоятельны.

Вопреки все шире утверждающемуся мнению, что философия обсуждает вечные проблемы, но не дает ответов на них и даже и не должна давать, ее дело «вопрошание», В.Н. Сагатовский утверждает, что все крупные философы стремились дать ответы, выработать стратегию жизни, и именно в этом видели свой долг. Сейчас часто оценивают философа по его эрудиции: читал или не читал таких-то современных авторов. Но подлинно важная оценка должна быть другая: решил проблему или не решил.

В чем же заключается постоянная функция философии согласно В.Н. Сагатовскому? По его мнению, философов преследует вечная беда: путают философию и мировоззрение. Конечно, философия и мировоззрение связаны, но как? Человек всегда имеет жизненные ориентиры, убеждения, представления о ценностях, которые формируются стихийно. Но если он хочет сознательно выбрать свою мировоззренческую позицию, ему не обойтись без философии. Задача (функция) философии – дать рациональный критерий оценки и выбора мировоззрения. Философия – это категориальный анализ мировоззрений. Инструментарий философии – категории. Они обеспечивают возможность рационального выбора. Философия – не мудрость, а любовь к мудрости, стремление вернуть утраченную мудрость.

Ученый резко выступил против безбрежного философского «плюрализма» как сферы индивидуального «самовыражения» (и самолюбования), имеющего значение только для самого философа и, якобы, «не претендующего» на истинность. Философия – не игра в бисер. Коренной, существеннейший вопрос: какое значение имеет моя философия для жизни людей? Если я не создаю ничего полезного для других людей, почему налогоплательщик должен оплачивать мое свободное времяпрепровождение? К тому же заявления об отказе от претензий на истинность на самом деле лукавство. Обычно настаивают на своей точке зрения.

В этом контексте докладчик изложил свое понимание соотношения философии с наукой и литературой (и искусством в широком смысле).

Есть точка зрения, что философия – это литература. Если бы это было так, то претензии на истинность были бы бессмысленны. Понимать поразному одни и те же стихи – вполне естественно. Искусство возбуждает

чувства. Оно пользуется метафорами и символами. Символ же, по словам А.Ф. Лосева, семантически текуч. Поэтому и возможно различное понимание одного и того же текста.

Не так дело обстоит в философии. Мы (философы) спорим и убеждаем друг друга, соглашаемся или нет, стремимся доказать свою точку зрения.

В этом философия сходна с наукой. Есть ли в философии прогресс?

Некоторые это отрицают. В.Н. Сагатовский с таким отрицанием не согласен. В философии есть не только вечные проблемы, но и вечные решения. Например, учение Аристотеля о 4 видах причин. Это неопровержимая и полная истина. Из нее ничего нельзя изъять, и к ней ничего нельзя прибавить. Хотя вместе с наукой и культурой конкретное содержание причинности изменяется, но ее категориальное логическое содержание остается. В философии подобные истины есть и исторически накапливаются. В этом смысле философия есть наука. Но она больше, чем естественная наука, и иная по характеру. Это связано с тем, что предметом конкретных естественных наук является объективная реальность, подчиняющаяся регулярностям, а философия – это *гуманитарная* наука, наука о человеке, об уникальном, о субъективной реальности, о духе. Это неизмеримо более сложный предмет. Душа и дух не формализуемы. И здесь граница ее рациональности. Что такое душа? Ее нельзя рационально описать. Душа не познается средствами системного метода, путем анализа и расчленения, а лишь целостно. Не обо всем можно говорить рационально. Субъективная реальность уникальна, тем более дух. В этой области другие, чем в науке, способы проникновения и выражения. В силу своеобразия ее предмета философия как наука своеобразна. Но она наука в том смысле, что ищет истину.

Изложенную в сообщении позицию В.Н. Сагатовский дополнил в ответах на вопросы, в процессе обсуждения. Некоторые вопросы вернули разговор к уже прозвучавшим темам, другие затронули новые стороны проблемы.

Прежде всего – вопрос о социальной ответственности философа. Мы, сказал В.Н. Сагатовский, живем в эпоху глобальных проблем и кризисов, таких, что каждый из них может привести к гибели человечества. Философ обязан принимать участие в обсуждении и решении этих проблем. Если он этого не делает, занимается только ему интересным «самовыражением» – это пир во время чумы. Это аморально.

На вопрос, что значит познавать душу целостно, В.Н. Сагатовский дал краткую характеристику своей онтологии. По его мнению, вся ис-

тория философии доказала объективное бытие трех составляющих: объективной реальности (материя), субъективной реальности (душа) и духа. Но это не три независимые субстанции, а способ существования любого сущего. Любое сущее имеет эти три ипостаси. И в контексте этого обстоятельства бытие человека определяется единством трех отношений: субъект-объектного, субъект-субъектного и отношения души и духа (глубинное общение). Понимание человеком себя происходит в энергийных лучах солнца духа, т.е., собственно, в глубинном общении, которое целостно.

На вопрос, какую и как преподавать философию широкой аудитории (в вузах) в эпоху постмодерна, В.Н. Сагатовский ответил, что существуют устойчивые философские ценности и идеи и существует философская мода. В нашей стране с запозданием на десятилетия был модным позитивизм, затем, также с запозданием, феноменология, экзистенциализм, Хайдеггер, постмодернисты. Разумеется, все это факты культуры, ее истории, и специалисты должны это знать. Но позитивизм умер. Постмодернизм также мертв. А термин «эпоха постмодерна» – это самореклама группы философов, не более того. Хайдеггеровские экзистенциалы – это красиво, но недоказательно. Это орудие художника, а не философа. Хотя, конечно, сфера субъективной реальности выражается экзистенциалами, а не категориями.

Отвечая на вопрос, кому нужна философия, докладчик сначала назвал того, кому она не нужна. Она не нужна человеку рыночной психологии, для которого смысл жизни в личной успешности (прежде всего, материально-потребительской). Нужна же она мыслящим людям, которые стремятся что-то изменить не только в собственной, но и в общественной жизни, особенно она важна для тех, кто принимает социальные решения. Философы должны влиять на общественное развитие через этот канал. Философию нельзя потерять. Русская интеллигенция всегда относилась к философии как к серьезному делу. Потерять философию как серьезное занятие – значит для человека потерять самого себя.

В контексте этого вопроса возник вопрос об эффективности социальных решений. По мнению В.Н. Сагатовского, сейчас распространено узкое и недостаточное с точки зрения достижения человеческих целей понимание эффективности. Имеется в виду в основном технико-экономическая эффективность. Но нужно еще принимать во внимание экологическую и гуманитарную эффективность. Это вопрос о том, зачем, для реализации каких гуманитарных целей и ценностей нужны эффек-

тивные инновации? Ни наука, ни экономика не дают ответа на этот вопрос, собственно, это не их проблема. Именно философия должна дать ответ, принимать участие в решении проблемы гуманитарной эффективности социальных решений.

На остро поставленные вопросы (от студенческой молодежи), так какова же все-таки судьба философии и что делать молодым философам, профессор Сагатовский ответил так: «Судьба философии коррелирует с судьбой общества. Если полностью восторжествуют идеалы рыночной экономики, общество будет развиваться по сценарию Фукуямы, оно погибнет, и вместе с ним – погибнет философия».

Если же общество пойдет по ноосферному пути – без философии не обойтись. Она неизбежно будет востребована.

Долг же молодого философа-интеллигента – бороться за философию. Величайший долг философа-интеллигента в нашей стране – донести до сознания масс великие достижения русской культуры, в том числе и русской философии, которыми сейчас многие пренебрегают.

Бороться до конца: «Пусть бой ваш не равен, судьба безнадежна...» (Ф. Тютчев).

Культурфилософское обоснование изменений антропологического проекта современного образования

Г.И. Петрова

Г.И. Петрова (профессор кафедры онтологии, теории познания и социальной философии):

Наш «круглый стол» работает в рамках подготовки на факультете научной конференции по теме «Классический университет в неклассическое время». Выбор проблемы антропологического проекта образования обусловлен и спровоцирован ситуацией современной культуры, высказывающей себя в принципиальных характеристиках постмодернизма. Конкретные условия факультета, где признана ценность творческой атмосферы, приобщенности человека к идеалам высокой классики и образцам мировой и отечественной культуры через включенность в непосредственную факультетскую жизнь, не могут рассматриваться изолированно от контекста общей социокультурной ситуации, которая в стране, университете и на факультете затронута общемировыми постмодернистски-

ми тенденциями. Основанная на игровых отношениях и признающая ценностный плюрализм, нормный релятивизм, она таит в себе возможности личностного отчуждения, акультурного поступания, отказа от человеческой нравственной аутентичности.

Постмодернизм в своих культурных характеристиках внутренне амбивалентен. Наряду с только что высказанными определениями, эта культура, как бы к ней ни относиться, не может не быть признанной в качестве высокоинтеллектуальной, высказывающей и показывающей на собственном примере сущностную неуловимость, играющей и ироничной, включающей разум и смеющейся над ним как неспособным схватить мерцающую неустойчивость подлинного существования. Такая культура имеет достоинство в том, что впервые активно и действенно поставила сам человеческий разум под вопрос. Она осуществляет рациональную рефлексию над самим рацио. Переосмысляя все, что создал классический разум, постмодернизм ставит своей целью не задать новый рациональный проект, но освободить человека от всяких заданных норм, идеалов и ценностей. Тем самым постмодернизм накладывает на человека высокую ответственность. Ответственность есть прерогатива свободного действия, ибо только в свободе, а не в рамках определенной заданности можно держать ответ перед Другим, не имея его как продиктованный и ограниченный конкретными внешними пределами, а формулируя его самостоятельно.

Сказывается ли это на образовании, на антропологическом портрете современного студента? Что в этом отношении характерно для нашего факультета? Каковы основные тенденции развития образования (и факультета) в культурной ситуации современности? Чем она конкретно квалифицируется? Эти и подобные вопросы предлагаются для обсуждения на «круглом столе».

***Н. Федорова (студентка 3-го курса ФсФ)*:**

Сфера образования под воздействием общего культурного настроения современности, связанного с деантропологизацией различных культурных практик, когда, подверженная влиянию социальных внеличностных коммуникаций, обособляется, начинает функционировать как взаимодвижение различного рода деятельностей вне их субъектных характеристик. Традиционно понятие субъекта в философии всегда связывалось со спецификой подлинно человеческого существования, главным образом – с рациональной познавательной деятельностью, открывающей человеку мировые сущности, «расколдовывающей» мир как реальный и дихотомно

противостоящий ему. Однако современность, «обыскусствленная», технологизированная и виртуализированная, включила человека внутрь себя, устранила его дихотомное противостояние, погрузила в общий информационный поток, захлестнула постоянно и непрерывно меняющейся информацией. В информационном знаковом мелькании человек тоже превратился в знак. «Смерть субъекта» – такова философская констатация деантропологизированной культуры.

Это в особой степени свойственно современным коммуникациям, специфика которых состоит в их информационном содержании и, следовательно, в их виртуальности. Они реализуются в виртуальном пространстве, где деятельность предстает автономно от своего субъекта и потому живет не по антропологическим законам, а по законам виртуалистики и информации. Сфера коммуницирующих деятельностей оказывается внеантропологичной.

Трансформация человека в знак не может не влиять как на общее культурное состояние современных социальных отношений, так и на субкультуру студенческой молодежи. Особое значение в этом плане имеет отношение современного студента к проблеме успеха – успеха в его сегодняшней и предстоящей жизни. Успех тоже становится знаковой характеристикой человека. Он вызывается реально определившимися в последнее время новыми личностными ориентациями, связанными с акцентами на индивидуальной жизненной траектории, самостоятельности, активности, самоопределении в карьере. Поэтому в студенческой среде встают как актуальные вопросы формирования таких личностных качеств, как стремление к карьере, деловитость, инициативность, самостоятельность, активность в выборе жизненного пути и т.п. – качеств, которые ранее не считались предпочтительными в личностной структуре.

Действительно, рынок, вошедший во всю систему современных социальных отношений, вызывает необходимость успеха и обусловливает выживание и конкурентоспособность только человека успешного. Успех становится условием и категорией выживания. Как можно квалифицировать «человека успешного» и кто такой сегодня «успешный студент»? С одной стороны, можно говорить как о его характеристиках о высоком интеллекте, организованности, ответственности, трудолюбии, настойчивости в достижении карьеры. Но с другой – знаковая печать, сообщающая человеку его образ (имидж), заставляет успех связывать с успеванием, с бегом за быстро меняющимися и тоже представленными в своем знаковом мелькании социальными отношениями, культурными и про-

фессиональными мирами. Более того, реклама, СМИ, различного рода PR-технологии постоянно «подкидывают» современному студенту все новые и новые образцы поведения, мышления, даже одежды, моды и «заботы о себе» в целом, за которыми надо успевать, чтобы быть современным. А желание быть современным всегда есть. Но хватает ли сил, желания и настойчивости в удовлетворении всех потребностей: и в высоком интеллекте, и в карьерном престиже, и в отслеживании появившейся новой этикетки на джинсах?

***А. Колесова (студентка 3-го курса ФсФ)*:**

Хотела бы продолжить мысль относительно понятий успеха и успешного студента. Дело в том, что ситуация «погони» довольно часто оборачивается в студенческой среде такими действиями, которые нельзя квалифицировать как действия нравственные и ответственные. Имею в виду отношение современного студента к факту получения диплома о высшем образовании. В знаковом обществе и диплом теряет свое образовательное содержание как содержание, референтное по отношению к тому, что он обозначает или знаком чего он является. Как таковой, он может быть получен не обязательно путем праведным: его можно купить либо (что, впрочем, одно и то же) приобрести, не особенно напрягаясь в учебном труде, не испытывая состояний творчества в открытии новых для себя знаний, не переживая удовольствия от напряженного труда познания.

Студент теряет ценность креативного подхода, не знает восторга творчества, у него понижается уровень рефлексии, осознания собственного поведения, он не чувствует полноты жизни, ибо выпадает из нее, отчуждается. Теряется то, что делает человека человеком, – самосозидание, произведение себя. Себя образование. Оказывается, что современный антропологический проект – представление о процессе становления человека, его сущности как наброска, рисунка, конфигурации ее основных характеристик и понятийных выражений на конкретном этапе истории высказывает себя пустым, знаком без референта. Ориентируясь на них, можно было бы квалифицировать образовательный процесс как адекватный и подлинный в своей истине, ибо по его реализации возникает личность, способная адаптироваться к данному обществу, жить в нем, не испытывая дискомфорта, зная его основные характеристики и потому умея в нем самоопределяться. Излишне говорить, что это видение приходит в педагогику из научных и философских представлений.

Классический образовательно-антропологический проект создала древнегреческая пайдейя, когда образование стало рассматриваться как восхождение к единому, извне заданному образу. Этот путь образования, и его модель прожила многие века.

Эпоха Возрождения способствовала возникновению научного представления о человеке, поскольку в это время появляется сам институт науки, а наука заявляет о себе как о гуманистической силе, способной помочь человеку, освободить его путем приобщения к знанию. «Знание – сила!» – скажет об этом Ф. Бэкон. Образование тогда воспитывало и поддерживало именно такое мирочувствие и такой образ человеческих отношений с миром. Наука явилась условием развития индустриального производства, которое потребовало в массовом количестве специалистов. Готовить их можно было лишь при условии обобщенного антропологического видения. Человек, считалось, свершается (образуется), если восходит к Высшему – Истине, Добру, Красоте, что и квалифицировалось как человеческая сущность, с которой, соединяясь, Человек идентифицировал себя.

Велик и значим ценностный смысл такого антропологического проекта – найти, открыть Истину как человеческую сущность и, восходя, отождествить себя с ней. Дойти до заданного образа – в этом состояла идея человеческого предназначения, законченной и полной жизни. Их высота, конечно, не позволила бы «купить» диплом.

Но что случилось с классическим образованием? Почему оно невозможно сегодня?

***В. Сирченко (студентка 3-го курса ФсФ)*:**

Потеря человеком идентификации, приобретение им знакового характера обернулись экзистенциальным кризисом в получении профессионального образования. Дело в том, что современная социальная реальность являет собой ситуацию поликультурности, обусловливающую возможность всяческого многообразия – политического, этического, конфессионального, мировоззренческого и т.п. ... образовательного в том числе. Это означает, что образование приобрело возможность (как и общество в целом) альтернативного и вариативного характера развития. Человек больше не видит смысла в однонаправленности движения общества лишь в сторону желаемого образца, нормы, идеала. Хаос коммуникации современной социальной реальности определил ее специфику: она приняла искусственную техническую форму существования. Для образования это имело антропологические следствия.

Дело в том, что человек сегодня живет в действительности рекламы, пиара, различного рода технологий, которые не имеют вещного естественного референта. Мир предметов заменился миром слов и информации – миром симулякров и симуляций. Жизненной необходимостью человека становится адаптация к гетерогенности окружающих его локальных смыслов, правил, норм. Адаптация осуществляется через выбор между равнозначными информационными коммуникациями. Выбор непрестанный и перманентный – таков путь современного человека, если он хочет сохранить способность ориентации и быть успешным в своей жизни и профессиональной деятельности.

В подобной реальности он может жить лишь как существо фрагментарное, лишенное центра, сущности и целостности. Он потерял тождество по отношению к самому себе и оказался вынужденным в качестве способа своей жизни иметь движение и постоянное изменение с целью адаптации к меняющейся социокультурной реальности.

Для образования это означает, что ему приходится иметь дело с неустойчивой антропологической реальностью, и, следовательно, оно вынуждено поставить под вопрос традиционное понятие личности. Нет больше личностной целостности в традиционном понимании, ибо человек теперь живет в гетерогенной реальности, появляющейся и исчезающей информации, и потому оказывается расщепленным на различные, не обязательно связанные между собой, указывающие на его изменчивость и плюральность ипостаси. Непрестанно меняющийся человек выбирает какую-то одну из них, лишь на время становящуюся его собственной реальностью (профессиональной, культурной), выбирает не для того, чтобы быть к ней всецело привязанным и закрепить ее за собой, но чтобы при ее смене быстро адаптироваться к новой. Человек больше не имеет стабильных характеристик, ибо его трудно поймать в определении, поскольку пределы стали изменчивыми, легко прерываемыми и бесстрастно и беспредельно, без сожаления им оставляемыми в целях поиска их как новых, как тех, которые ему могут дать новое и как бы личностное существование.

Человек не привязан ни к чему и от всего отчужден. Поэтому он постоянно испытывает экзистенциальный кризис: страх не успеть (не быть успешным), страх не понравиться (например, работодателю), желание и необходимость себя продать, а для этого всегда «казаться» здоровым, улыбчивым, разговорчивым, приветливым и т.п. (не «быть», а «казаться» – *Э. Фромм*). Ситуация «казаться» легко переносится на образование:

купить диплом, заказать написание курсовой, дипломной и т.п. – все это становится «в порядке вещей».

Н. Щеглова (студентка 3-го курса ФсФ):

О падении роли высокой классики в образовании сегодня свидетельствует факт появления «новых университетов». Классический университет оказался окружен целой их сетью. Все стало классикой. Как к этому относиться? С одной стороны, можно констатировать расширение гуманитарного образования, так как в них появились факультеты этого профиля. С другой – гуманитарное образование как бюджетное здесь сокращено до минимума. Оно реализует себя, главным образом, через открытие платного обучения. Прикладная гуманитаристика заменила чистое образование, «образование для образования», образование как бескорыстное служение чистому духу.

Насколько сильны эти тенденции? Подчинится ли им классический университет?

***А. Шабальцова (студентка 3-го курса ФсФ)*:**

Классический университет в системе других образовательных учреждений (неклассических университетов в том числе), конечно, до сих пор сохраняет свою специфику: незаинтересованность учебных программ в прагматизме, классичность специальностей и специализаций, традиционное поддержание «идеи университета» и т.п. Однако уже видятся и уступки времени, когда отдельные факультеты начинают жить за счет, главным образом, внебюджетных средств.

Теоретически рассуждая по этому поводу, можно предположить, что такое положение дел не сказывается лучшим образом на образовании и на его антропологическом проекте. Прагматизм и практицизм, как правило, связаны с узкой профессиональной направленностью и совсем не предполагают новых образовательных ориентиров, таких, как умение человека ориентироваться в меняющемся мире и потоке информации, познавательная активность как освоение новых методов познания и деятельности, готовность и способность менять профессию, в ситуации, когда происходит размывание профессиональных границ, смена культурных, жизненных и профессиональных ориентиров и т.п.

***Г.И. Петрова*:**

Заключая «круглый стол», надо сказать о том, что антропологические трансформации, о которых мы вели речь, имеют непосредственное значение для изменений в образовательно-антропологическом проекте и, следовательно, для изменений антропологических ориентиров совре-

менного образования. Сегодня в образование приходит личность, для которой педагог не имеет готовых истин: норм, идеалов, образцов. Они слишком подвижны и изменчивы, чтобы быть теми, к которым он мог бы вести (педагогика – ведение в мир истины) и указать на них как на всеобщие и абсолютные, как на те, что необходимо усвоить на всю жизнь. Современный педагог заводит не в мир абсолютной истины, но в мир, где истин много, и в этой полифонии и многоголосии и предлагает студенту определиться самому. Задача образования поэтому не указать на истину и не предложить именно ее усвоить, а затем суммировать подобные готовые истины в энциклопедический багаж. Задача в том, чтобы научить искать истину в современном поликультурном, предлагающем варианты и альтернативы мире самостоятельно. Человек, который сегодня пришел в образование, обладает новыми антропологическими характеристиками. Он чрезвычайно активен и мобилен, демократичен и раскован, ему свойствен юмор и гедонизм, он требует законности удовольствия и признания права быть самим собой. Все это – «новые симптомы» (Х. Ортега-и-Гассет), свидетельствующие о наступлении «эры индивидуации» и «персонализации» (Ж. Липовецки), когда личность чувствует себя освобожденной от всяческой власти и открывает себя через самоопределение.

И в то же время это «человек с рыночным характером» (Э. Фромм), он потерял идентичность, но приобрел обменные качества и способность продаваться, он себя рассматривает в качестве товара, выброшенного на «рынок личностей». В таких характеристиках современный человек деиндивидуализирован, фрагментарен, расщеплен (по Лакану, он живет в трех реальностях – воображаемой, символической и реальной). Ему приходится постоянно адаптироваться к тем культурным, социальным и профессиональным изменениям, которые в информационно-коммуникативном типе социального развития осуществляются постоянно. В потере идентичности человек предстает не в личностном целостном единстве, но в разноголосно ориентированном «я», которое утрачивает великий смысл «воли к власти» как «воли к жизни». В понятии социализации исчезает духовная составляющая, уступая место культу телесности, поощрению потребительства, культивированию цинического разума, когда разрешаются любые способы жизнеутверждения, любые вкусы и любые проявления человека повседневности. Такого человека заботят не проблемы смысла или счастья жизни, а сохранение способности продаваться, быть всегда в моде на рынке личностей.

Однако на эти процессы можно взглянуть и по-другому. Действительно, социальная изменчивость заставляет современного человека быть чрезвычайно мобильным и активным, способным к разнообразию действий и профессиональных устремлений, быть в постоянном поиске новой идентичности. Можно констатировать, что на смену личностному единству предпочтений, вкусов, действий, устремлений пришел новый антропологический тип, которого можно квалифицировать не в характеристике безличностности, но как самоконструирующееся в непрерывности адаптивного движения «Многоликое Я».

Современное понятие образованности связывается с постоянной возможностью движения, изменения, балансирования, самоорганизации. Образование – это человеческая деятельность по поиску постоянно новых адекватных форм мыслительной и деятельностной самоорганизации, овладение не столько предметностью знания, сколько его процессуальностью, адаптация к непрерывным изменениям социальных, культурных и профессиональных миров, в которых живет современный человек.

Философия как имидж и infotainment

Д.В. Белобородов

За всю историю философской мысли огромное количество ответов на фундаментальный вопрос «что такое философия?» нисколько не ослабило, а даже значительно обострило постановку данной проблемы. Поскольку было бы наивным предполагать, что она может быть как-то кардинально решена и теперь, к началу XXI столетия, мы тем не менее попытаемся определить, какие из дефиниций философского мышления, сформулированные в рамках культуры XX в., могут в наибольшей мере раскрыть сущность философского мышления и существенно повлиять на особенности его развития в новой исторической эпохе.

Поскольку рассмотрение данной темы мы будем вести не только через анализ сугубо академических дискуссий, но и через ее освещение в самых различных отраслях культуры, то позволим себе обратить внимание на то, каким образом классические образы философии из XIX в. преобразились в противостоянии художественно-эстетических систем культуры XX в.

Начнем с широко известной гегельянской концепции философии как учения о всем существующем. Казалось бы, XX в., с его разрастающейся

гипермнезией, должен был отвергнуть эту идею. Философ не Господь Бог. Он не может знать всего, что есть здесь и сейчас, и всего, что было. В отличие от Античности и Средневековья, современность накопила такое огромное количество знаний, что они просто не могут уместиться в сознании отдельного человека. Отсюда – вынужденость специализации и деуниверсализации мышления индивида.

А отказав философии в универсальности, культура поневоле подрывает и ее целостность. В системе университетского образования эта проблема проявляется в том, что предметное ядро философии растащили на широкий спектр других дисциплин: этику, эстетику, культурологию, социологию, политологию, антропологию, психологию и т.д. В результате для того, чтобы уклониться от тематического пересечения с другими университетскими коллегами, философам приходится вычитывать историю философии как историю онтологии и теории познания.

К тому же престиж философии пошатнулся вместе с утратой престижа разума и морали. С одной стороны, рациональный образ философского мышления ослабили интуитивистские и антропологические доктрины. С другой – культура XX в., пожалуй, очень серьезно отвергла старую концепцию Платона о философии как пути к праведной жизни. Философский дискурс стал элементом игры, средством актуализации индивидуального имиджа. Так, например, в американском кинохите «Последний бойскаут» голливудская кинозвезда Брюс Уиллис доходчиво объяснял своему коллеге суть современной жизни: «...это девяностые, парень. Теперь нельзя просто так дать кому-то в морду и не пошутить при этом». Применительно к кинобоевику эту фразу можно было бы с успехом интерпретировать следующим образом: герой не может совершить какой-нибудь поступок, не сказав при этом какой-либо мудрой фразы вроде тех, что регулярно произносят Шон Коннери и Стивен Сигал: «Говорят, что для того, чтобы убить десятерых, нужно сначала уничтожить одного человека. Мне же придется сначала убить десять, чтобы добраться до одного»; «Хочешь мстить – вырой себе две могилы»; «Сиди себе возле тихой речки и наблюдай, как мимо тебя проплывают трупы твоих врагов». Любопытно, что если в культуре нового времени, а также советского периода идея определяла действие героя, то сегодня философская сентенция как бы «пристегивается» к уже совершенному поступку. Она не более чем его иллюстрирует, усиливает яркость проделанного акта, а по сути дела даже ничего не обосновывает и не оправдывает.

Образ философии распался на ряд неупорядоченных, но чрезвычайно эффектных сентенций вместо какого-то целостного и определенного способа восприятия мира. Можно сказать, что в современной культуре он больше играет на внешний имидж индивида, чем является гносеологической величиной, одержимой продвижением к чему-то сокральному (смысл истории, личной жизни, сущность бытия и т.д.). Становится тем, что в западной гуманитаристике понимают под термином infotainment (модный неологизм, образованный из сочетания слов «information» – «информация» и «entertainment» – «интеллектуальное развлечение»). Философия осмысляется как культурообразующее, но не методологическое образование. Ввиду своей персонализации она не может ничего интегрировать и потому неизбежно отпадает от науки.

Можно сказать, что на уровне обыденного философского мышления в культуре XX в. восторжествовал шопенгауэровский антропологический иррационализм с его неприятием логоцентрической систематики гегельянства.

В свете этих идей философские доктрины киберпанков показывают повседневную жизнь просто как искусственную голограмму, созданную высшим разумом, великой Матрицей. Подлинная реальность – это виртуальный мир, повседневная реальность – ее искаженная внешняя форма. Обыденная реальность – псевдореальна. Смысл человеческой жизни в том, чтобы пробиться сквозь обычную жизнь, втиснуть свой мозг в виртуальный мир и тем самым укоренить себя в бытии. Отказаться от тела в пользу сознания. Слить свой крохотный разум на правах подсистемы с системными информационными потоками виртуального киберпространства.

В этом плане гегельянский рационализм в своем отрицании обыденно-живого, повседневного мира вещей в угоду миру виртуальных идей обретает какую-то волюнтаристскую бескомпромиссность. В киберкультуре сознанием управляет не мир вне сознания, независимый от человеческого интеллекта, им правит некая транссубъективная субстанция. Сущность бытия лежит не внутри отдельного разума и не внутри окружающего его мира. Она заключается внутри пространства виртуальных идей, грандиозной Матрицы, великой идеи, подчиняющей себе весь мир через сознание отдельного индивида. Для сравнения, Г. Лукач, напротив, подчинял сначала сознание «диктату действительности», а затем преобразовывал последнюю через всеобщее торжество социальной идеологии.

В любом случае XIX в. понимал самоценную значимость мира перед лицом разума. Еще ранее Р. Декарт и Б. Паскаль пытались выровнять интеллект по отношению к примату внешнего мира, чем в большей мере просто самообосновывали ценность сознания. Ценность мира была настолько высока, что просто не нуждалась в оправдании.

Киберкультура поставила под сомнение реальность бытия внешнего мира, раздавила его потоками виртуальных идей, захватывающих в себя человеческое сознание на правах подсистемы. Если у Гегеля сознание чувствовало себя равновеликим по отношению к миру, а подчинение последнего идее рассматривалось им исключительно как акт самопознания бытия, то в современной киберкультуре виртуальная идея подчиняет себе мир не во имя интересов мира, а ради самой себя. Идея – сущность сознания. Сознание – сущность мира. Позитивно-органическая конвертация виртуальной идеи в телесный мир невозможна.

Таким образом, исходящая от Г. Гегеля универсальность философского мышления немного приживается в современной культуре в противовес экзистенциальному антропологизму А. Шопенгауэра и Ф. Ницше. Она становится более агрессивной и не теряет своей амбициозности.

Однако не меньший интерес вызывает и другая, более спокойная апология философского универсализма, выраженная сквозь романную эстетику М. Брэдбери («Профессор Криминале»). Согласно позиции автора, торжество либерального плюрализма ведет к деуниверсализированному восприятию действительности. Находясь внутри современности, идея уже не может подчинить себе мир. Но мир без идеи скучен и неинтересен. Впрочем, это вовсе не значит, что в нем нет никакого смысла и он абсурден в том плане, как это представляет себе французский экзистенциализм. Мир без идеи скорее всего не есть бытие к смерти, но он же не есть и жизнерадостная, целостная и гармоничная полнота «фюсиса». Максимум на что тут можно претендовать – это стабилизированное комфортное равнодушие. Интересно, что апология универсализма у М. Брэдбери заключается не в том, что он, подобно К. Марксу и Г. Лукачу, социализирует сознание, а в том, что он стимулирует волю разума к более мощной, возрастающей активности, чем это может себе позволить расслабленный толерантностью либерализм.

При конструировании собственного образа философского мышления в XX в. киберкультура активно опиралась и на другую дефиницию испанского философа Х. Ортеги-и-Гассета: «Философия – это перевернутый мир, или действительность, вывернутая наизнанку». В самом деле,

их попытка дереализации обыденно-повседневности реальности осуществлялась в том же ключе. Смысл человеческой жизни не в ее экзистенциальной или социальной укорененности в окружающей среде и не в глубинах собственного сознания. Человек должен подчинить тело своему разуму, а разум отдать миру виртуальных идей. Только тогда он укоренит себя в бытии, независимого от внешнего живого мира. Обойти гегельянское тождество сознания и бытия можно только перевернув обыденное представление о реальности повседневного материально-телесного мира. Отделить дух от материи. Сделать идею сущностью не бытия, а сознания. Не производным от разума, а производящим механизмом.

Однако в целом идеям Х. Ортеги-и-Гассета не удалось занять доминирующее положение в западноевропейской ментальности конца XX в. Главным образом по причине всеобщей усталости от экстремальных форм такого явно революционного мышления. Кроме того, привычка «мышления от противного» всегда предполагает самокритичный подрыв сконструированного антитезиса и противоположную ему постановку вопроса: «А почему, собственно говоря, нельзя прозреть бытие в неперевернутом мире?» Почему сущность должна обязательно скрываться в действительности? Если она никогда не раскрывается, то где гарантия того, что она есть? А если раскрывается, то тогда можно увидеть ее воплощение в обычном, неперевернутом мире, который вовсе необязательно выворачивать наизнанку.

Во многом интерес к перевертыванию мира обусловлен повышением карнавализации социокультурного менталитета конца XX в., потерей серьезности, попыткой сделать сам мыслительный процесс частью занимательных передач («Что? Где? Когда?», «Как стать миллионером», «Своя игра», «Слабое звено» и т.д.), которые выдвигают в центр внимания именно хорошо информированного, а не творчески мыслящего человека. Популяризация героя как носителя знания уступает герою как творчески мыслящему субъекту.

Философия же всегда тяготела к инициативному креативу, инновационные стратегии в ней всегда побеждали фактографический энциклопедизм. Не случайно М. Мамардашвили называл ее «искусством порождения порождающих текстов». Очень близок к такому пониманию сути философствования и М. Хайдеггер. Однако у него философия помимо стимулятора мыследеятельности раскрывала себя еще и как средство пробуждения в личности экзистенции. И если М. Мамардашвили вполне удовлетворялся трактовкой философии «как обостренного чувства собст-

венного сознания», то для М. Хайдеггера, пожалуй, было просто недостаточно экзистенциализировать самоактуализируемый и самообосновываемый разум. Философия не просто разгоняет сознание и не просто способствует достижению сквозь него индивидуализации личностного Я. Она укореняет экзистенцию в бытии. Скорее онтологизирует, а не экзистенциализирует сознание.

В этом плане концептуальной стратегии М. Хайдеггера противостоит чрезвычайно психологизированная позиция Б. Рассела, согласно которой целью философии должна стать нравственная регуляция мировоззрения индивида. Метафизика должна избавлять человека от излишнего оптимизма и в то же время не давать ему возможности впасть в крайний пессимизм (так как это делает любой акт познания бессмысленным). Вместе с тем эта формулировка, во-первых, не совсем точна, так как явно сужает реальный масштаб философского мышления. А во-вторых, стремление философии к психологической регуляции мировоззрения индивида через постановку его в промежуточную позицию между оптимизмом и пессимизмом также вряд ли соответствует действительности, так как если бы философия хотела этого, то давно бы уже выполнила такую задачу. Достаточно лишь проследить за историей развития философской мысли, чтобы заметить, что интенциональные установки на синтетичность ее мышления никогда до конца не реализуются и все время куда-то смещаются. Иначе говоря, философия все время пытается декларировать промежуточность своего бытия, но никогда не хочет в нем оставаться. Видимо, потому, что синтетичность всегда влечет за собой тотальную стабилизацию разума, а это существенно подрывает его динамический потенциал.

За подтверждением наших наблюдений можно обратиться к истории философии. Если в метафизической доктрине И. Канта на каждый тезис есть свой антитезис, то значит эти позиции аксиологически равнозначны и разум будет вечно спорить с собой и сам себе противоречить при выходе за пределы опыта. Следовательно, для достижения динамики философской мысли необходимо как-то избежать симметричности оппозиций.

Возможно, что современная социокультурная инфильтрация в жизнь философии как функции формирования индивидуального имиджа и «инфотеймента» выступит именно таким дестабилизирующим противовесом традиционному восприятию философии как «царицы всех наук» либо универсальной методологии науки. Но будет ли такой противовес прогрессивен? Об этом пока еще судить сложно.

Эстетический аспект формирования культуры личности: концептуально-мировоззренческие основы

В.Н. Сагатовский

Место эстетического аспекта культуры общества и личности определяется ориентацией на базовую ценность эстетической деятельности – *красоту*, которую можно охарактеризовать как чувственно-эмоциональную символическую форму выражения жизненного кредо субъекта и его идентификации с определенного типа культурой. На уровне субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений эстетическая деятельность выполняет синтезирующую функцию непосредственного поддержания целостности субъекта. В свою очередь, на уровне отношения экзистенции субъекта к трансценденции (глубинного общения) характер эстетического синтеза определяется религиозным чувством, присутствием-отсутствием духа в душе. Но нашей задачей сейчас является не выяснение соотношения красоты с другими базовыми духовными ценностями, но рассмотрение роли эстетического аспекта формирования культуры личности в зависимости от мировоззренческого содержания эстетических идеалов и концептуального понимания специфики бытия и способов формирования эстетического.

Эстетический идеал и его выражение в суждениях вкуса всегда поддерживают ту или иную форму целостности субъекта, даже если этот субъект принципиально ориентирован на «войну с целым»: чтобы разрушать, тоже требуется хотя бы минимальная целостность и идентификация себя с определенной культурой (пусть в мировоззренческом плане мы назовем ее «антикультурой»). Но, понятно, нам не безразличны культурно-мировоззренческое содержание и вытекающий из него тип манифестируемой целостности. Принимаемое мной содержание носит *ноосферный* и *антропокосмистский* характер, если под ноосферой понимать взаимодополняющую коэволюцию общества, личности и природы, а под антропокосмизмом – диалог и сотворчество человека и мира. Соответственно тип целостности основывается не на абсолютном примате индивидуального (либерализм) или целого (тоталитаризм), но на взаимном признании самоценности друг друга обеими сторонами. Это – *соборная* целостность.

Одно дело провозгласить эти принципы мировоззренчески, другое – обладать ими и формировать их на собственно *эстетическом* уровне.

Верное мировоззренческое содержание, принимаемое рационально, увы, не гарантирует развитого эстетического вкуса, что ведет порой к парадоксальным противоречиям. Без учета специфики эстетического аспекта мировоззренческий анализ в понятийной форме, скажем, поэтического произведения может вызвать стойкое неприятие и теории литературы (гуманитарии в целом), и самой поэзии. И само мировоззрение, оставаясь на чисто рациональном уровне, недостаточно проникает в глубину живой жизни и может оказаться непрочным под натиском жизненных противоречий. «Антикультура» влияет на людей не логикой, а своими символами, воздействуя на чувственно-эмоциональный настрой и проникая в подсознание. Речь, стало быть, идет о том, какая *символическая* среда окружает человека. Знания необходимы, но недостаточны, чтобы организовать эту среду.

Здесь мы сталкиваемся сразу с двумя проблемами. Во-первых, нет единой позиции по вопросу о природе эстетических символов. Во-вторых, нам могут возразить, что, мол, «организация среды» есть покушение на свободу и попахивает цензурой. До сих пор символ нередко смешивают с обычным знаком, и тогда произведение искусства предстает в виде шарады, кодирующей объективную реальность, которую надо разгадать, вооружившись соответствующими знаниями. Я же настаиваю на том, что символ, в отличие от научного понятия, в принципе полиинтерпретируем, обладает «семантической текучестью» (А.Ф. Лосев) и что *отражение* в нем служит *выражению* эстетических идеалов автора, которое, в свою очередь, может получать весьма разное истолкование у реципиента. Центральным вопросом с точки зрения формирования эстетической культуры здесь является *мера интерсубъективности* творящего и интерпретирующего, наличие у них неких исходных органически общих культурных архетипов.

Можно ли в современных условиях пускать этот процесс на самотек, надеясь, что из хаоса сам собой возникнет какой-то порядок? Я отвечаю на этот вопрос отрицательно. Ибо мы имеем не просто хаос, но целенаправленную *борьбу* за насаждение антикультуры («Бери от жизни все» и т.п.), что определенным силам выгодно коммерчески, политически и отвечает их собственной извращенности и амбициям бездарности. И пока что именно эти силы успешно организуют «эстетический (в мировоззренческом плане – антиэстетический) дизайн» окружающей среды. Что значат перед этим мутным потоком наши лекции и конференции... Убежден, что только выработка и последовательное проведение *совме-*

стной стратегии интеллигенции (не образованщины!), еще сохраняющей архетипы подлинной культуры, и государства смогли бы переломить ситуацию.

Но где оно, это государство? У тех, кто сейчас успешно рвется во власть, совсем другая эстетика. Что ж, остается только вспомнить Тютчева: «Пусть силы неравны, борьба безнадежна...». В любой ситуации следует помнить бахтинское понимание ответственного поступка как уникального события, входящего в ткань бытия. В плане нашей проблематики это означает, что каждый вводимый в обиход эстетический символ должен быть пусть маленьким, но все же шагом на пути созидания ноосферной организации планетарного бытия. И, опять-таки, это предполагает (или, во всяком случае, делает крайне желательным), что общий эстетический идеал имеет отчетливые очертания в головах и сердцах тех, кто ратует за формирование эстетической культуры. Большевики взяли власть, не имея такого идеала, и срочно конструировали его на ходу. Либералам идеалы вообще не нужны, им достаточно брендов. А во имя какого идеала работают те, кто все же надеется формировать культуру личности средствами искусства? Или это предполагается делать в рамках «Болонского процесса»?

Эстетический тип познания как способ освоения опыта культуры

В.Г. Ланкин

Сегодняшнее состояние культуры нередко характеризуется в терминах кризиса. Характеристика «пост-», как представляется, определение именно такого состояния. Проект тотальной модернизации, вдохновлявшей человечество еще не так давно, по преимуществу завершен. Он завершен не в том смысле, что больше нечего модернизировать, а в том, что мотивация к этому проекту изменила свой вектор: радикальное преобразование мира во имя свободы и господства человека над ним вышло к таким точкам в своем развертывании, где достигнутая цель – эта самая свобода господства – начала заслонять движущий мотив. Преобразующее созидание во имя обладания благами подчиняемого мира сменяется на потребление, непосредственно это обладание выражающее. Эпоха творческого порыва сменяется на время пользования про-

продуктом. Само понятие свободы перешло из разряда цели и ценностного горизонта в разряд практической методики: «свобода от ...», брезжущая среди мировой необходимости как свет в конце тоннеля, перешла в состояние «свободы для ...», дающей человеку удовольствие от самого состояния игры с мировой спонтанностью. Время творческого порыва подвело ко времени вольготной игры. Этот переход и выражается столь неопределенной по существу характеристикой «пост-». Но вся цивилизация по прежнему выстроена по принципу проекта; это цивилизация рациональной конструкции. Таковы и техника с ее рассчитанной линейной заданностью, и экономика с ее слепым к итоговому результату индексом эффективности, и наука с ее аналитическим схематизмом, и образование с характерным для него программированием человека-машины. Завершающий изгиб Проекта Просвещения еще не сказался на состоянии созданной им цивилизации, хотя уже явно ощущается в приходящей ему на смену культуре. Это состояние излета многовекового проекта мы и называем кризисом – кризисом рационализма, на принципах которого был разработан проект.

Кризис рационализма заставляет искать новые пути постижения бытия, новые подходы к освоению культурного наследия – отличные от рациональных схем, сводящих опыт мира к формализованной сетке понятий. Эти поиски, с одной стороны, связаны с расширением понятия рациональности, призванной вобрать в себя весь опыт культуры, отнюдь не ограничивающийся опытом разума в его классической форме, а с другой – с реабилитацией внерационального опыта, составляющего наряду с разумом основу культуры как текста осознания, как генерального пространства осмысленности.

Если посмотреть непредвзято и внимательно, в культуре всегда существовали альтернативные рациональным формы знания и созерцания. Альтернативные, впрочем, даже, скорее всего, и по отношению к понятию *рациональности* как таковой. Наивно думать, что все действительное разумно; даже то, что действительно только в рамках искусственного, намеренно спроектированного мира культуры. Внерациональный опыт равно сосуществует в культуре наряду с опытом разума и по своим достижениям, очевидно, равновелик ему. Говоря о внерациональном, мы утверждаем, что это опыт культуры – опыт осмысления, сам способ смыслообразования в котором отличен от рациональной диспозиции смысла. А разум, рациональность, предполагает не вообще и единственно адекватный, а строго определенный способ образования смысла, ради-

кально отличный, например, от эстетического постижения или от мистического откровения.

Опыт мистика противоречит здравому смыслу, поскольку обращен к открывающемуся *чуду* – к трансцендентному, предстающему имманентным, а не проецирует *обычное* в качестве основания бытия. А опыт художественного вдохновения, если разобраться глубже классически-рационалистической эстетики, тоже не рационален – он по-особому, открыто-событийно осмысляющ, фантазиен и в то же время убедителен, обращен к понимающему переживанию и в этом адекватен складывающемуся миру-событию. Искусство – это и есть, если угодно, «сон разума», который рождает *чудовищ*, впрочем, наряду с *чудесной* красотой, с *чудачествами* игры и с *чудом* особой смысловой непосредственности, которая лежит в основе характерной художественной экспрессии, прямо обращенной к интуитивно-оценочной целостности человеческого сознания и порой не нуждающейся даже в предметных отсылках. И этот «сон» ничем не уступает по своей значимости «сну в форме разума», как сказал о классической европейской рациональности Ж. Деррида.

Опыт включения внерациональных смысловых величин в круг равноценного соотнесения с разумом, реабилитации этих понятий в глазах разума не так уж нов. Б.В. Раушенбах, выдающийся математик, а с другой стороны, известный исследователь искусства, в том числе, заметим, и искусства религиозного, т.е. эксперт, преодолевающий односторонность взгляда и метода, уверенно разделяет эти понятия, говоря: «Образное, внерациональное восприятие мира – это тоже необходимый источник нашего знания. Более того, – добавляет он, – иногда подобное знание оказывается точнее рационально-логического в сфере самой рациональной науки» [1, с. 26–27]. Здесь заметна важная и необходимая дополнительность между разными способами осмысления: «Мировоззрение, основывающееся только на научной картине мира, не содержит понятия нравственности [1, с. 29]», – и в то же время нередуцируемость одного к другому: «Люди с преимущественно развитым рациональным мышлением не в состоянии порой до конца понимать людей образного, «поэтического» мышления» [1, с. 29]. Он суммирует: «...человечеству нужно целостное мировоззрение, в фундаменте которого лежит как научная картина мира, так и вненаучное (включая образное) восприятие его» [1, с. 29].

Мир не рационален настолько, насколько он осмысляем, и в своей осмысленности он не сводим к рациональной интерпретации смысла.

Рациональность сегодня несет в себе подтекст правильности и, соответственно, правила. Она продолжает нести в себе нормативность – причем нормативность определенного типа. Расширение понятия рациональности до понятия смысла заставляет свести к правилам рациональности всю культуру. Но ясно, что через сетку так широко раскинутой рациональности можно будет уловить только подобную же ей фрагментарно-сетчатую структуру. Все же остальное ускользает. В том числе и специфика форм сознания в культуре.

Между тем смысл многолик; мы способны говорить об одном и том же предмете, но «в другом смысле». Смысл не укладывается в правила, исходящие от разума, будь это разум ригористический, исключающий все нерациональное как неумное и абсурдное, или же разум всеохватывающе распространяющийся. Человек жертвует собой, чтобы послужить победе любой ценой, и это имеет высокий героический смысл, достойный художественно-эстетического и даже эпически-мифологического осмысления, но никак не укладывается в понятие рационального. Опыт трагического, да и вообще эстетического, если осваивать его не в тех моментах упорядоченности, которые в нем, конечно, есть и которые легко улавливает разум, а в собственно эстетически-переживаемом его смысле – в смысле открытого, чудесно складывающегося события, в которое вовлекается сознание, постигая живую свершаемость мира, – не сводится к распространению рациональности. Но это опыт культуры и опыт смыслополагания. Можно сослаться и на очевидно внерациональные явлений культурного сознания Востока, где даже философия не несет в специфической основе своей рационального феномена, не говоря уже о радикальной инаковости по отношению к рацио восточного искусства и восточной мистики.

Культура шире рациональности, если понимать под рациональностью различающую категорию, а не универсализующее понятие, если не оставаться под гипнозом рационализма рационалистической цивилизации. Смысл культуры шире рациональности и в ряде свих модальностей отличен от нее. Истины искусства или, например, веры нельзя рациональными усилиями ни верифицировать, ни опровергнуть. Но нельзя и свести это различие к различию уровней по типу: рациональное – эмоциональное, подразумевая, что разум здесь – поле смысла, а эмоция – психологический процесс или эффект. Именно смысл – сам смысл как феноменальный результат осознания – полимодален. А разум – одна из его модальностей.

Р*ациональность* нашего опыта состоит не в том, что вокруг нее одна *эмоциональность*, способная увлекаться и впадать в абсурд. Рациональность с ее вербальным логоцентризмом *высказывания-владения* только одна из модальностей смыслообразования, наряду с эстетикой *видимого* (феноменального) и мистикой *грядущего*. Высказываемый смысл, которым мы *владеем*, смысл *видимый* (чувствуемый и предчувствуемый) и смысл *дающийся* (дающий себя, даримый) – это разные смыслообразующие диспозиции; это разные завязи смысла. За ними стоят и разные ракурсы мира: унифицированный и реально-жесткий мир *бытия*, мир – свершающееся *событие* и вероятный мир, которому только предстоит сбыться, – мир даруемой *возможности* и целевого долженствования. За ними стоят разные феномены времени: состоявшееся *прошлое*, складывающееся (или расползающееся) *настоящее* и *будущее*, от которого мы ожидаем благотворного восполнения сиюминутного разрыва бытия. За этими моделями смыслообразования следуют и разные методы распознания мира: рассчитывающий на единообразие законов детерминизм науки, выделяющая уникальность свершающегося события, спонтанность искусства и ориентированный на вечность трансцендентных оснований мистицизм веры. У каждого из способов смыслообразования своя способность к освоению связей бытия, важных для человеческого существования: рациональным способом лучше всего овладевать реальностью природного мира, подлежащего научному познанию и техническому преобразованию; эстетическая перспектива жизни-события лучше всего соответствует охвату мира культуры, поскольку он представляет собой большое событие осознания, осмысления; с опорой на трансцендентные актуальному настоящему (миру) величины грядущего бытия (сверхбытия) лучше всего обосновывать нравственные императивы колеблющегося под стихийными ветрами истории человечества.

Выделим здесь особенности и возможности эстетического типа познания. Давно подчеркивалась возможность эстетически культивированного чувства вскрывать внутреннее измерение свершающегося события в противовес внешнему – в строгом смысле предметному – отображению, схватыванию реальности разумом. Культура, жизнь и мир открываются эстетическому чувству изнутри их собственного смыслового склада, но только чувству, которое само разомкнуто как имманентное переживание. Отношение же к миру как к вещи, как к реальности убивает эту внутреннюю самость бытия, тем самым искажая перспективу мира-события, в который вовлечены и мы со всеми своими витальными и смысловыми горизонтами.

Философская интуиция Европы давно искала этой органичности в улавливании соотношения имманентного и предметного ракурсов мира – той органичности, которая присуща искусству. Проблески такой органичности мы улавливаем в философии Платона и в мировоззрении романтиков. Но того эстететизма мироощущения, который присущ сознанию Востока, Европа все же редко достигала.

В. Дильтей противопоставлял внешний опыт, дающий гипотетическое знание, и внутренний опыт самой реальности – *переживание* данности человека самому себе. Ибо изначальный способ «самоданности» жизни – это и есть «пере-живание». Подобным же образом рассуждает А. Бергсон, апеллируя при выделении специфики гуманитарного познания к образцу художественной интуиции. «Внутрь самой жизни, – говорит он, – нас могла бы ввести интуиция, – я хочу сказать, инстинкт, сделавшийся бескорыстным, сознающим самого себя, способным размышлять о своем предмете и расширять его бесконечно» [2, с. 158]. Внутреннее отождествляется здесь с непосредственно витальным, и таким образом, сознание как *форма переживания* отождествляется с непосредственностью про-живания жизни. Человек все же теряет свою открытую событийность и выпадает, как представляется, в простую, предполагаемую вполне метафизически реальность своих бессознательных импульсов. Имманентное в человеке сводится все же к трансцендентально заданному.

Ошибка отождествления искомого *внутреннего* измерения с реальностью или ее сутью преодолевается при соединении онтологического и феноменологического планов, как это происходит, например, в экзистенциализме. Именно экзистенциализм вводит гуманитарное знание в горизонт *события,* в противовес привычной перспективе *бытия.* В этом событийном «просвете бытия» и устанавливается характерное измерение «экзистенции», способное охватить внутреннее бытие человека, его сознания и его культуры, не сводя его к заданным фатально бессознательным стремлениям.

Но при этом в экзистенциалистской интерпретации сознания как события собственное – самоопределяющееся – пространство этого события все же, как представляется, ускользает, вытесняясь в бытийный план соотношения своего с иным (жизни со смертью, говорения с молчанием и т.п.). Имманентное измерение самоопределения смещается в область той свободы, которую субъект имеет в небытийности своего события (Ж.-П. Сартр). С соединением онтологического и феноменологического планов связаны как плодотворность экзистенциалистской методологии, так и ее стеснен-

ность. Феноменологическая перспектива собственного, имманентного – смыслового измерения так и не смогла отделиться от перспективы онтологической, от измерения присутствия; своего, отягощенного иным; свободы, отягощенной бытием. *Сознание* не смогло оторваться от *жизни* и *бытия в мире*, *смысл* как таковой – от *языка* мировых манифестаций. Тем самым поиск специфичности мира осознанности (культуры) неизбежно тонул в господствующем мире непосредственности (жизни) и мог извлекаться из него только в кругах его самоистолковываемости, каковые описывает речь в языковом «доме бытия». В философско-герменевтическом проекте смысл производен от языка, а язык производен от мира-присутствия. И все отличие культуры от природы, таким образом, в том, что культура есть *текст*, подлежащий истолкованию, а природа есть *факт*, подлежащий фиксации. Но разве факт не есть уже результат истолкования (регистрации) события, а текст, в свою очередь, результат фиксации? Искусство по-прежнему разбирается в соотношении явления и выражения, события и бытия, складывания смысла и его манифестации более адекватно, чем философия. Но осознать эту способность эстезиса к постижению мира-события как урок разуму все же особая задача философии.

Событие как *просвет* и даже *разрыв* бытия радикализуется в постмодернистских заявках метода. Это событие случайно и спонтанно. Смысл «мерцает» в нем в характерной игре с бессмыслицей – в игре, составляющей свободно-эстетический модус феноменальности культурной мозаики. Это *спонтанное* событие сочетает в себе свободу и природу (естественность). Натуральное и культурное здесь взаимопроникают; причем природа обретает возможность смысла, а культура теряет его гарантированность. Граница между смыслом и его обнаружением тоже легко переходится. Письмо, в привычном понимании только фиксирующее текст, рассматривается теперь как основание протекающего по нему смысла (Ж. Деррида [3]). В методологическом ракурсе спонтанного события культура и природа, по сути, сводятся воедино и, конечно, вместе теряют свою специфику. Все дело тогда в структурах, которые в равной степени пронизывают как природу, так и цивилизацию, которая лишь случайно оказалась «надводной» – осознанной частью айсберга природы. К примеру, бессознательные структуры природной жизни оказываются (если основываться на психоаналитической идее) непосредственной причиной смысловых феноменов осознанности, которые в постмодернистских версиях неотличимы от фигур нонсенса (Ж. Делез [4]). В этом соединении культуры и природы как предметов интерпретации есть, разумеется, по-

нятный успех данного подхода. Но достигается он ценой отказа от принципов научности и даже рациональности, что обнаруживает во всем постмодернистском философском проекте эстетический дискурс, в котором предлагается растворить разум. С другой стороны, здесь в основе и отказ от императива должного, от которого категорически уходит постмодернистский эстезис *игры*, в отличие, например, от модернистского или романтического эстезиса *символа*, успешно интегрировавшего переживание настоящего с ожиданием грядущего.

Надо заметить в связи с этим, что эстетизм как опора на один лишь принцип смыслообразования – принцип переживаемого настоящего – ущербен в той же мере, что и рационализм, все мировоззрение превращающий в проекцию исходных величин, уходящих в элементарную реальность прошлого. Такой эстетизм непосредственно спонтанной свободы оказывается лишенным чувства красоты, связывающей счастливое событие гармонии с опорами бытия; одновременно он лишен и нравственных иммунитетов, привносимых в эстетическое переживание ответственностью грядущего. Современный процесс в искусстве – яркое этому подтверждение. Надо говорить не об эстетизме как принципе исключительного господства данного типа сознания, а об эстетике как интегрирующей силе познания, способной плодотворно охватить тотальность форм культуры.

Эта тотальность – целостность смысла, которой человек подчиняет по мере сил свою жизнь, равно как и подручную область мира. Культура – это осмысление. И это осмысление не символическое опосредование, равно как и не отражение жизни (которая якобы сама в себе имеет пресловутый естественно-исторический смысл), а новая организация жизненного (мирового) события, новая целостность, благодаря которой из событийной спонтанности складывается новое бытие. Смысловая целостность не тождественна формам, в которых выражается это осмысление. И культуру поэтому нельзя сводить к формам выражения и понимания, заложенным в языке, равно как и к структурам текста, запечатленным цивилизацией. Смысл, его выражение и его манифестация – это все же три разных уровня гуманитарно-культурных событий. Если идти к их основе, то говорить тогда надо прежде всего о формах феноменальности осознанного, а потом уже только о формах обусловленности высказываемого. Феноменальность же – это стихия (перспектива) эстетики – того, как стороны складывающегося события даются, открываются, являются друг другу и как из этого явления (в этом явлении) появляется бы-

тие. Но это феноменальность смысла, а не явление кажущихся, симулирующих величин. Между явлением, в котором стороны события даются друг другу, и появлением в результате нового бытия стоит средняя посылка смысла, дающего всему этому измерению события целостность, в его сторонам – взаимную имманентность.

Представляется, что эстетика игры, обнаруживаемая постмодернистским умонастроением в целом, и соответствующая ей массовая культура подразумевают игру на уровне выражения, так и не проникая к событию смыслообразования. Поэтому-то она и предстает как игра смысла с бессмыслицей (нонсенсом), как обманчивая игра «симулякров» и манипулятивная энергия «соблазнов». Эстетика же складывающегося события всегда подразумевает смысл – это эстетика явления смысла, в поле которого появляется бытие, т.е. в поле которого, таким образом, возможно творчество. Само явление, повторю, подразумевает смысл, ибо явление – фактор имманентности события, возможной только в свете образующейся смысловой целостности. Игра же выражения, апеллируя к явлению смысла, не выявляет его, а, напротив, скрывает. Мы имеем здесь дело не с событием складывающегося смысла, а с событием, разлагающимся до элементарных смысловых величин – до мотивов пробуждаемого желания, которые и накладывают отблеск своих значений на весь контекст выражения и понимания, придавая ему вид смысловой игры, выдавая свою спонтанность за смысл. Значение как элементарная частичность как бы замещает собой целостность, и в этом видится основная скрытая причина той роли, которую играет в «смысловой игре» нонсенс, и той возможности, благодаря которой постмодернистская эстетика игры из манифестации свободы обращается в средство манипуляции. Утрачивая целостность смыслообразующего события, эстетика перестает адекватно понимать мир: сам мир она превращает в случайную паузу настоящего между ненавязчивым прошлым и необязательным будущим. В виртуальности этой паузы, которую, таким образом, нельзя назвать в собственном значении *настоящим*, и оказывается человек.

Замещение эстетики совершенства эстетикой экспрессивности, чем как раз и характеризуется современное мировосприятие и современное искусство в противовес классическому чувству, не только на спасает мир, но губит его в хаотической спонтанности. Эстетика, противопоставляемая разуму и противоречащая интуиции трансцендентной укорененности сиюминутного, означает коллапс чувства. Эстетика же смысловой интеграции, объединяющая в разомкнутом переживании и память реального,

и смысловую глубину грядущего, – это счастливый выход для сознания, ищущего новых рубежей культуротворчества.

Эстетическая по своему характерному ракурсу категория *события* вводит в миропонимание культуры метаонтологическое измерение. Если рассматривать событие не как нечто случающееся во внешне развернутом пространстве, а как внутреннее измерение складывания, *устанавливания* бытия, оно выступает как основание той сбываемости, после которой проявляется собственно бытие. Форма события – то, что остается (сохраняется) в метапространстве рефлексии (ср. у М. Мамардашвили [5, с. 28–29]). Но это тогда не бытийная, а феноменальная форма. Феноменальность же – явленность эстетического типа – и выступает как специфическая зона вненаходимости по отношению к бытию, равно как и к языку как системе сигнификации бытия. *Событие* – это не «бытие» и не «сущее», а феноменальный план сбывания и структура этого сбывания. То есть *событие* не онтологично в привычном нам смысле, хотя и связано и с *сущим* и с *бытием*. Как *настоящее* (событие) всегда связано и с *будущим* (трансцендентным истоком сбывания) и с *прошлым* (отложившимся бытием, фактуально знакомым разуму).

Поэтому неправильно было бы ограничивать событие только спонтанностью настоящего в его различающем (differance) интервале, изолировать случай от его смыслового истока и смыслового итога, включение которых только и делает случай свершаемым событием. Метаонтологическая категория события выражает аспект нарождающейся связи, *завязки* как таковой в ее соотносимости с бытием. Аспект же связи, завязки – конкретной данности одного другому – аспект типично феноменологической перспективы видения. Именно само это отношение *данности* имеется в виду прежде всего, если интерпретировать бытие как событие. И именно в таком ракурсе раскрываются специфические внутренние определения культуры как текста осознания, раскрывается ее характерная смыслообразующая самоопределяемость.

При подходе к культуре как к предмету гуманитарного познания, основная специфика которого – его самоопределяющаяся субъектность, должны видоизмениться и сами аксиоматические принципы познания. Поскольку теперь надо тематизировать не бытие в его свершенной сложенности и не сущее в его развитии-развертывании, а открытое событие настоящего, характеризующееся свободой и непредсказуемостью имманентно складывающегося, сама аксиоматика теоретизации должна как-то сместиться – строгость рациональных установок будет размываться убе-

дительными вольностями эстетического. А если к тому же усмотреть и у будущего, именно как вероятного будущего – бытия в феноменальном залоге грядущего, того, откуда событийность прибывает, – равные права со сложившимся прошлым, на данные которого опирается разум, склонный навязывать будущему свои проекты, прогнозы и детерминации, то поле феноменологических модификаций культуры придется еще расширить и, соответственно, модифицировать аксиоматику познания. Придется допустить телеологизм причинности (феноменологическое и онтологическое движение времени вспять – из будущего), поскольку наступающее, еще не сложившееся будущее определяет настоящее событие не в меньшей степени, чем входящие в него устойчивые основания сложившегося прошлого.

Аксиомы (научного) разума хороши для рецепции сложившегося бытия, воспринимаемого в качестве *до* нас существующей *природы*. Но аксиоматические принципы познания будут выглядеть иначе, когда встанет задача идентифицировать субъектно-событийную самость – когда темой познавательного освоения окажется человек-субъект или субъектный потенциал культуры. Они станут больше походить на эстетически-феноменологические дефиниции, поскольку субъектность для себя имманентна, свободна и аксиологична (т.е. соизмеряет себя не столько с познаваемым другим, сколько с собой же как горизонтом, задающим ценностную соотнесенность).

Исходя из свершившегося бытия (бытия-прошлого – бытия-факта), познающий разум предрасположен к созданию проектов и обоснованию прогнозов, направленных на преобразование мира. А прогноз предполагает детерминизм, при котором следствия выводятся из элементарных причин, входящих в свершающееся событие из прошлого и раскрывающих здесь свои свойства. Проект же необходимо связан с униформизмом – допущением, а точнее, убеждением, что вскрытые ранее законы равно применимы и к складывающемуся здась и теперь настоящему, и к отдатенному будущему.

Благодаря действию принципа *униформизма* мы получаем возможность решать пространные описательные задачи, исходя из принятого допущения, что базовые структуры взаимосвязей в мире константны. Они одни и те же в разное время и в разных местах, и, таким образом, возможна единообразная картина мира, выстраемая на основе некоторых инвариантных базовых структур, которые-то и подлежат прежде всего выявлению. Они принципиальны и неизменны, и, таким образом, могут

быть выделены законы природы, посредством опоры на которые наука и разворачивает свою универсальную дескрипцию, благодаря проективному распространению которых и оказываются возможными прогнозы и ретроспективы. Согласно этому принципу константны базовые определения бытия; они-то и передаются через детерминативные связи причины и следствия. Мир, таким образом, во все времена имеет единую принципиальную структуру, и детерминативность связей является ее компонентом. Униформизм обеспечивает константность констант, неварьируемость инвариантов, распространимость универсализаций.

Научная вера, о которой мы здесь, по сути, говорим, не допускает брешей в таком постулате, как причинный детерминизм. Историзм и даже принятие нелинейности эволюции не отменяет детерминизма как аксиоматического принципа. Касаясь синергетической парадигмы познания, приходится признать вслед за Д.С. Чернавским: «В динамическом хаосе предсказать поведение системы в отдаленном будущем невозможно. Можно лишь (и то с некоторой вероятностью) описать развитие событий в течение ограниченного отрезка времени, называемого горизонтом прогнозирования. То же относится и к обратному во времени процессу: иногда можно проследить причинно-следственную цель, непосредственно предсуществующую событию, но искать причину его в глубине веков практически невозможно. Этот результат носит негативный характер, поскольку ограничивает возможности предсказания и тем не менее в науке играет важную роль. Он аналогичен второму началу термодинамики в его негативной форме» [6, с. 116]. Этот вывод очень точен: Понимание причинности как вероятностно-статистической величины вовсе не отменяет аксиомы детерминации как организующего принципа научного знания. Оно только делает поправку на реальную сбивчивость детерминизма, на что, в свою очередь, поправку накладывает наука в виде статистической теории вероятностей, в результате корректного применения которой от этой реальной сбивчивости можно наконец абстрагироваться. И неклассическая, и постнеклассическая наука только осваивают поправки на те ограничения детерминационного прогноза (и ретроспекции), которые они приняли, спасая науку от катастрофы и выводя ее из кризиса и вовсе не отменяя детерминационного принципа. Этот принцип остается аксиоматическим горизонтом, путеводной звездой науки, к которой она должна теперь пробираться через все учитываемые тернии. Это так, поскольку цель научного познания – производство «всеобщих и необходимых истин».

Когда же мы говорим о телеологической детерминации – о целевой причине, язык не поворачивается сказать о зависимости следствий от причин, поскольку причина здесь как бы идентична результату (следствию). Действие телеологической причины производит нечто новое, не сводимое к сумме материальных обстоятельств, нечто, принимаемое как чудо. Одновременно чудо противостоит законам природы именно потому, что гомоморфизм здесь теряет свое действие. Но между тем феномены культуры как раз по преимуществу телеологичны. Культура ведь – это область человека-творца, где доминирующе действует практический креационизм, рукотворный поэзис. Таковой в культурологической перспективе оказывается и сама наука, и, конечно, искусство при всей событийной амбивалентности и как бы едва брезжущей эфемерности его детерминационных (самодетерминационных – игровых) координат. Само изначальное понятие *культуры* как искусственности, возделанности подразумевает мотив не бывшего ранее (не природного) и логически устанавливается им. Так что принципиальный полиформизм (вплоть до радикального антиуниформизма) – подразумеваемая аксиома познания культуры. И эта аксиома логически необходимо сцепляется с телеологизмом причинности. Все это заставляет говорить о культуре именно как о тексте сознания, как об опыте и объективации смысла – как о событии, в котором смысл чудесно обретается.

Феномен искусства заявляет нам о возможности совершенно особенного сочетания выделенных принципов. Детерминация в художественной игре смысла предельно ослабевает. Она не действует в искусстве, в эстетическом мире свободы, радикально противостоящем онтологическому миру природной необходимости, равно как и этическому миру необходимости телеологической. Искусство – это область непосредственно самоопределяющегося события – события смыслообразующего переживания. Самоопределение же – это уже не просто место совпадения (предельного сближения и позиционной инверсии) причины и следствия, это место, где сама определяемость совпадает с неопределенностью. Континуальная разлитость художественной мысли наряду с ее подспудной внутренней оформленностью; интонационная увлеченность и в то же время логическая собранность; непосредственность чувства и потенциальная смыслонаполненность, выявляемая в истолковании, – все это симптомы характерной «неопределенной определенности» искусства, восходящей к перспективе (измерению) самоопределяющегося события, в котором раскрывается художественная мысль.

Это – феномены событийной причинности спонтанного складывания, в котором нет ни гарантии, ни цели, нет даже кантовской «целесообразности», а есть только непосредственность смыслообразования, импровизационность смысла, которая выдает эстетическую специфику в ее пределе. Этот род детерминации радикально отличен как от причинности материально-генетической, так и от телеологической причины. Хотя мы и говорим о замысле художника, но сама логика чувства ведет за собой этот замысел, мотивируя и, как наваждение, властно меняя его. Одновременно это феномен со-бытийной органичности, на которой и кристаллизуется своеобразная логичность художественной экспрессии. Детерминация в искусстве повисает в амбивалентности своих форм (способов). Таким образом, принцип детерминизма здесь не действует, замирает. Искусство по своей внутренней самоопределяемости – область свободы. Хотя и это, конечно, способ определяемости – не пустая свобода безразличия, а убедительный способ избирания золотого оптимума.

Но при этом сохраняет свое действие, как это ни странно, принцип гомоморфизма (униформизма). Он смягчен, в сравнении с униформизмом естественной науки, но ощутим в сравнении с охарактеризованной выше феноменологией чуда. Для художественной мысли характерна четкая структура внутренних закономерностей, которая проступает тем рельефнее, чем эфемернее причинная определяемость. Искусство задает новое видение мира, но через всю эту новизну и пестроту проходит единый (и инвариантный) ракурс душевно-субъективного тождества. Искусство инвариантно психологично, и в этом континууме души оно способно распространять свою ценностную необходимость столь же смело и широко, как наука проецирует познанные ею закономерности на все пространство-время природы.

Скрытое, но мощное единство проступает в художественном образе (тексте) подспудно и как бы в обычном смысле немотивированно. В этой немотивированности проступающего и предчувствуемого единства художественной образности и содержится нерационализируемая тайна эстетической ценности (красоты), состоит ее характерная специфика. Эстетика и искусство – это не только «целесообразность без цели», но и область *необходимого без причин*. Художественная необходимость структурно-феноменальна. В этом ее инвариантный костяк (который, конечно, модифицируется исторически так же, как модифицируется, в свою очередь, представление о законах природы, открываемых наукой). Он сохраняет свой довлеющий потенциал вне зависимости от того, на какие опре-

деления свободной игры смысла будет обращен. Этот структурно-смысловой гомоморфизм искусства, допускающий свободу (от) детерминации, надо подчеркнуть, чтобы перейти к характеристике гуманитарного познания, для которого, может быть, действительно искусство – «подлинный органон».

Искусство как способ мышления занимает промежуточное положение между рациональностью науки и мистикой религии, что делает его прообразом посредничества между дискурсом науки и феноменальностью культуры в ее собственном специфически-рефлексивном, смыслообразующем осуществлении. Именно эта срединная роль не только искусство делает «органоном философии», но и эстетику делает перспективным способом познания, позволяющим освоить смысловую полимодальность культуры как опыта осознания, обретенного человечеством.

Представляется, что эстетическому типу познания присущ *принцип смыслового изоморфизма*. Благодаря его действию адекватное схватывание и познание смысловых феноменов достигается через уподобление метода познания тому способу смыслообразования, который познается. Принцип этот был известен давно; философская вера греков формулировала его так: *подобное познается подобным*. Но на полное применение этого принципа, заметим, не способна наука с присущей ей строгой рациональной дисциплиной, ограничивающей диапазон смысловых интерпретаций. На это способно искусство, позволяющее схватывать опыт культуры в не искажающих его смысл формах переживания. Этот принцип существенно отличен от гомоморфизма науки, допускающего лишь одну единообразную перспективу видения. Он отличен и от детерминизма, поскольку допускает смыслообразование телеологического типа. Искусство вообще телеологично, наряду с тем, что оно изоморфно тем событиям и смыслам, которые вовлекает в свою эстетическую целостность. Именно целостность эстетического события раскрывает феноменальность смысла как такового в вариантности способов его данности. И на этом уже основании она реконструирует сложно организованный смысловой космос культуры, позволяя осваивать его наиболее полно и адекватно.

Литература

1. Раушенбах Б.В. На пути к целостному рационально-образному мировосприятию // О человеческом в человеке / Под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1991. С. 22–39.

2. Бергсон А. Творческая эволюция. СПб., 1914.

3. Деррида Ж. О грамматологии. М., 2000.
4. Делез Ж. Логика смысла. М., 1996.
5. Мамардашвили М.К. Стрела познания: набросок естественно-исторической гносеологии. М., 1996.
6. Чернавский Д.С., Чернавская И.М. К онтологии научного творчества: Синергетический подход // Эпистемология & философия науки. М.: Канон+, 2004. Т. 1, № 1. С. 114–130

De profundis. Этика языка

А.Б. Айтжанова

Под этикой языка мы понимаем не нормативную науку, а «мысль, продумывающую истину бытия в смысле изначальной стихии человека как экзистирующего существа», заимствуя это выражение у М. Хайдеггера в «Письме о гуманизме».

Сейчас, когда именование выражает скорее отношение говорящего к предмету, нежели его действительное значение, когда язык, казалось бы, настолько дискредитировал себя, что строка поэта «Мне опостылели слова, слова, слова» становится как нельзя более понимаемой, когда через литературу XX в. проносится крик Антонена Арто, пытающегося выразить невыразимость бытия и собственного «я», сейчас нам бы хотелось встать на защиту языка.

Язык взывает к неимоверной деликатности. Так, любое небрежно брошенное высказывание о негативных качествах Другого грозит задеть иные отношения.

Обращение к живой, никого не обижающей речи может быть достигнуто, по словам М. Хайдеггера, не изготовлением новообразованных слов и словесных рядов, а нашим отношением к языку. «Мы поставили себя над языком, вместо того, чтобы быть при нем», – говорит Хайдеггер.

И хотя для выражения предельного опыта, Истины, Смерти, Любви, быть может, по-прежнему наилучшим окажется молчание, язык не может кануть в небытие. Ведь «нет никакого естественного языка такого рода, чтобы он был языком неисторической, естественным образом наличной человеческой природы». Он есть «вечно обновляющаяся работа духа».

Хайдеггер говорит о том, что «первый закон мысли есть уместность речи о бытии», а совсем не правила логики. Быть может, у последней с языком единое начало, стремящееся к истине, та этика, что нашла свое выражение в устах евангелиста: «В начале было Слово, И Слово было у Бога, И Слово было Бог». «Однако внимание к уместности мыслящей

речи не исчерпывается обдумыванием, что и как сказать о бытии, но также тем, следует ли, в какой мере, в какой момент бытийной истории, в каком диалоге с ней и по какому требованию».

«Осип Мандельштам обладал как раз этим свойством внимания к бедным вещам. «Цветочная разбилась ваза И выплеснула свой хрусталь» или «Ткань, опьяненная собой, Изнеженная лаской света» – это не столько художественный прием, сколько узнавание вещей как равных, признание их полноправными носителями истинного бытия.

С другой стороны, сам себя поэт сознавал таким же чуждым и странным в разумном мире конструктивных человеческих отношений, таким же случайным, как вещь».

Не легковесная вежливость эвфемизмов, а сплошное «Вы», готовность к бесконечным поискам описательных конструкций, большинство из которых оканчивается пониманием невозможности выбрать ни одну из них, потому что слово превращается в вещь, потому что в языке нет слова «главный»: «не урони, не тронь, не моги».

«Ручки замарала», – восклицает царевна в фильме А. Тарковского «Андрей Рублев». В этой фразе естественность невинна до невежества. Но суть ее не знание и осведомленность, а иная категория, то «вежество», что не может стать, но и молчать о котором столь же трудно. «Ни то, ни то».

Синонимом его является бесконечное благоговение, беспредельное молчание, желание не столько не обидеть другого, сколько не обидеть слово. Слово не может обидеть. Людвиг Витгенштейн: этика и эстетика – одно.

Роль праздника в конструировании времени культуры

И.В. Гужова

Понятие «время культуры» предполагает существование определенного совместного ритма жизни общества с целью согласования его активности с вектором культурного становления. Существенную роль в формировании единого для всех членов социума времени культуры, в становлении общности исчисления, понимания и ощущения времени людьми всегда играл праздник.

Время культуры не дано чувственному восприятию и конституируется каждой культурой по-своему, определяя образ модели мира.

С древнейших времен синхронизацию жизнедеятельности социума осуществляло круговращение небосвода. Движение небесных светил задало эталон ритма, согласно которому протекала символическая жизнь архаичного человека. М. Элиаде указывает на архаичное противопоставление профанного (повседневного, мирского) времени и периодов сакрального (священного, божественного) времени [1]. Цикличное проявление сакрального времени в повседневной жизни людей обозначило период празднества. По представлениям древнего человека, в эти временные «разломы» на бренную землю снисходила энергия сакрального бытия, которая была призвана поддержать структуру мироздания, склонного к ветшанию и разрушению. Как правило, сакральное время – это время Начала, в котором мир рождался из хаоса и был совершенен. Представление о живительной энергии хаоса и образ Золотого века (потерянного рая) были архетипичны для древних мифологий и находили отражение в космогонических ритуалах, структурно-функциональная специфика и эмоциональный фон которых стали характерными атрибутами праздника на протяжении всей истории человечества.

Профанное время не имело особого значения для архаичного общества, время же сакральное должно было проявлять свою благодать в определенные фиксированные моменты небесного круговращения, почести тому или иному божеству необходимо было возносить только в установленный «свыше» период. Неточность в расчетах срока проведения праздничного ритуала могла негативно отразиться на стабильности мироустройства. Потребность в точном определении даты праздничного ритуала обусловила появление календаря, который стал своеобразным инструментом измерения времени земного и его соизмерения со временем сакральным.

Небесные светила задавали цикличность календарю, а праздники определяли цикл проявления сакрального времени в профанном времени. Стабильность календаря и периодичность праздников не только позволяли синхронизировать деятельность людей одной культуры, но и определяли синтонность в их понимании и ощущении времени. Таким образом конституировалось восприятие времени как живого, становящегося пространства культуры. В истории есть множество примеров того, как подвижки в календаре или смещение праздничных дат ввергали людей в шок, поскольку рассматривались как посягательство на мироустройство. Во времена римских завоеваний были попытки перенесения срока и даже места Великих Элевсинских мистерий, что вызывало у язычников край-

нее негодование. Страх перед смещением литургического цикла не позволил православной церкви принять григорианскую реформу, что в конечном счете привело к абсурдной ситуации предшествования новогодних праздников Светлому Рождеству Христову.

Вопреки распространенному мнению о том, что функции архаичного календаря сводятся к указанию сроков проведения основных аграрных работ, имеет право на существование другая точка зрения, утверждающая, что календарь в сакральной культуре нужен постольку, поскольку необходимо вычислить время празднества. Достаточно вспомнить григорианскую реформу юлианского календаря, когда причиной несовершенства прежнего летосчисления стала не столько погрешность в расчетах, сколько недопустимое наслоение дат празднования еврейской и христианской Пасхи.

Десакрализация времени привела к тому, что праздник более не задает календарю ритм и смысл. Исчисление времени перестало иметь отношение к вечности. Наиболее важными критериями исчисления времени стали точность астрономических расчетов и эффективное регулирование трудовой жизни общества. В конечном счете зависимость праздников от календаря часто оборачивается потерей смысла некоторых из них. Например, масленичная идея борьбы весны и зимы оказывается абсурдной, когда празднование Масленицы приходится на суровые февральские морозы. А празднование Нового года 1 января в нашей стране игнорирует последние дни Рождественского поста.

Однако если современный календарь потерял всякую связь с сакральным временем, праздник продолжает ее поддерживать и задает человеку специфическое понимание и ощущение времени, противодействуя его тенденции к прямолинейности и безвозвратности.

Современное понимание времени как бесконечной и необратимой длительности обязано своим появлением христианству. Вместе с принятием христианства весь западный мир заимствовал иудаистское представление о времени, которое по своей сути является временем истории. Для иудаизма время имело начало и будет иметь конец. Как пишет М. Элиаде: «Яхве уже проявляется не в космическом времени, а во времени историческом, необратимом» [1, с. 73]. Христианство идет еще дальше в оценке профанного времени: ввиду того, что Бог принял исторически обусловленное существование, история может быть освящена. Христианский календарь циклично воспроизводит одни и те же события из жизни Христа, но эти события носят сакральный характер. Более того,

если для язычника большую ценность имело прошлое, поскольку там было возможным бытие идеала, то для христианина приобрело немалое значение будущее, где осуществится второе пришествие Христа и Страшный суд. Будущее стало для верующего таким же известным и определенным, как и прошлое [2]. Праздник в христианском мире теряет мироструктурирующую функцию, имевшую определяющее значение для центральных языческих празднеств, идея творения утрачивает смысл, поскольку создание мира под силу только Богу. Однако возврат к сакральному прошлому, к временам, описанным в Священном писании, имеет смысл очищения мира от скверны.

Десакрализованная культура игнорирует периоды проявления божественной вечности, акцентируя внимание на идее прогресса. Для современности стало характерным «заклание прошлого» (Х. Кокс). Наиболее ценным для нерелигиозного человека является настоящее, в нем он пытается найти удовольствие и смысл. Прошлое кажется наивным, а будущее туманным. Вот почему в современном мире праздник затеняет индустрия развлечений: спортивные зрелища, рок-концерты, виртуальная реальность, ночные клубы. Но все они не имеют никакого отношения к прошлому и тем более к вечности. Их смыслы сиюминутны и теряют свое значение тут же, как только человек выходит из ситуации веселья. Для праздника же настоящее ценно как момент воссоединения прошлого и будущего. Праздник черпает энергию в прошлом и озаряет светом своих смыслов будущее. Эта открытость праздничного события в будущее делает человеческую активность не холостым движением по замкнутому кругу, но продуктивным становлением.

«Рационально-аналитическое мышление и поведение, – пишет Х. Кокс, – приковывает нас к малому историческому кругу, который определяется временем, между тем как космический круг определяется вечностью» [3, с. 121]. Праздник способствует выходу нашего сознания к созерцанию вечных смыслов. Праздник обостряет сознание истории, в то время как оставляет отдыхать ее деятельностное начало. Во время праздника мы не строим планы и не подводим итоги, потому что в вечности это теряет смысл. «Празднество напоминает нам, что какая-то сторона нашего существования не поглощена историей, что история не является конечным жизненным горизонтом» [3, с. 127]. В празднике мы перестаем быть историческим субъектом, не стремимся действовать, а начинаем просто «быть».

Праздник, по словам С.Я. Серова, затормаживает «бег времени», меняет качество времени, нарушая его монотонность [4]. Безусловно, эта

трансформация временного потока переживается лишь на уровне субъективных ощущений. Тем не менее праздник вызывает синтонность индивидуальных переживаний, что позволяет ему существовать как интерсубъективный смысловой континуум.

В смысловом горизонте праздника общество (коллектив) освящает точку отсчета собственной истории, осознает свое место и роль в контексте историко-культурного и (или) космического бытия, фиксирует и оценивает значимые для его становления вехи, определяет смыслообразующий вектор дальнейшей жизнедеятельности. Взятые вместе, эти представления образуют время культуры нации, этноса, коллектива. В десакрализованной культуре появляются личные праздники, которые призваны включить экзистенциальный и социальный опыт отдельного индивида в контекст общественного бытия.

Таким образом, одной из важнейших и специфических функций праздника в культуре является его стремление согласовать в едином смысловом контексте важные этапы человеческой экзистенции, значимые вехи жизни социума и циклы природы (космоса), дабы человек ощущал свою целостность с миром и соизмерял вектор культурной жизнедеятельности с гармонией бытия.

Литература

1. Элиаде М. Священное и мирское. М., 1994.

2. Бородин О.Р. Человек и время: (Возникновение современной хронологии). М., 1991.

3. Роднянская И.Б., Кокс Х.Г. Праздник шутов // Современные концепции культурного кризиса на Западе. М., 1976.

4. Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы: Исторические корни и развитие обычаев: Сб. статей / Под ред. С.А. Токарева и др. М., 1983.

Раздел 2

НАУКА И ИСКУССТВО В ДИНАМИКЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Наука и искусство в динамике образовательных систем*

И.В. Мелик-Гайказян

Наука организует разум, искусство организует чувства, образование дает знание правил этих организующих начал. (О том, что происходит с человеком, который следует правилам без должного уважения к ним, можно прочесть в романе Стендаля «Красное и черное».) Итак, образование человека опирается на две «точки роста» – науку и искусство. Системные изменения, с неизбежностью творящиеся в науке и искусстве, определяют динамику образовательных систем. Наука и искусство имеют «общий знаменатель» – этические принципы. Этика дает представления о правильной жизни, а образование формирует понятие о том, как должны вести себя люди, чтобы жить правильно. Вроде бы все предельно просто и ясно. Осознание сложности ситуации приходит тогда, когда обращаются к множественности представлений о том, в чем заключается благо. Таким образом, все образовательные системы, призванные формировать человека как носителя конкретных ценностей, вырабатывать определенную модель поведения, а следовательно, создавать условия для устойчивости парадигмальной целостности культуры, – все образовательные системы организовывались в разных этических «координатах». Другими словами, существуют *разные* образовательные системы, они базируются

* В статье обсуждаются результаты исследований, полученных в ходе выполнения гранта РФФИ №04-06-80192 «Методология моделирования нелинейной динамики образовательных систем».

на *разных* этических фундаментах и формируют *разные* модели поведения. Это означает, что и соотношения стратегий формирования разума и чувств, т.е. соотношения технологий обучения и воспитания, будут (или должны быть) *различными*.

Для того, что пятьдесят лет назад фиксировалось понятиями «соотношение», «соподчинение», «взаимодействие», «взаимоотношение», т.е. для всех видов системных связей, в настоящее время используется термин «коммуникация». Возможность не вдумываться в иерархию взаимодействий структурных уровней систем, а с поразительной легкостью «схлопнуть» всю эту сложность словом «коммуникация» соблазнительна. Поддадимся этому соблазну. Итак, коммуникативные пласты действуют, во-первых, в неоднородном пространстве образовательных систем; во-вторых, в сосуществовании науки и искусства; в-третьих, в множественности культурных практик и антропологических конфигурациях философии. Подвижность коммуникативных пластов обусловлена тем, что они пересекают линии разломов культурного пространства, образуемых границами этических систем. Архитектоника коммуникативных пластов в этическом измерении обозначена Ю. Хабермасом в его книге «Моральное сознание и коммуникативное действие».

Постнеклассический этап развития науки и философии позволил увидеть многомерный, необратимо саморазвивающийся мир. Нам стала привычна мысль о множественности языков описания действительности, об особенности поведения открытых систем, о необратимости точечных воздействий на сложные сплетения процессов. Эти идеи принимаются как некая самоочевидность и ... опошляются наукообразными разговорами. Подводит иллюзия самоочевидности. В самом деле, жизнь наша сложна, в ней происходят невероятные события, они меняют темп и направления изменений. Восприятие окружающей сложности мира меняют способы его осознания, разрешают множество интерпретаций, сеют сомнения и организуют, а вернее, вызывают самоорганизацию бытия и сознания. Что нового в этих идеях? Почему эти «прозрения» приписываются синергетике, ошибочно отождествляемой с постнеклассикой? Новизна заключается в том, что появилась возможность в научное описание включать мир артефактов, который ускользал от классической науки. Постнеклассическая наука позволяет понять, что мир больше не является наглядным и определенным. То, что представлялось самоочевидным, таковым не является. Теперь мы можем знать то, что не в состоянии представить. Но, используя формализм постнеклассических теорий, мы

можем строить модели действительности, понимая, что это только модели, а не сама действительность.

Что же скрывается за очевидностью феномена самоорганизации? Я утверждаю, что это механизмы самоорганизации сложных открытых систем. Действие механизмов самоорганизации скрывается от взоров, ищущих наглядность. Исследование механизмов самоорганизации не противоречит положениям классической и неклассической научных картин мира, но и не объясняется ими. По моему убеждению, главным достижением постнеклассической науки является то, что открылись возможности познавать не столько субстанции и функции состояния, сколько процессуальные феномены. На основе постнеклассической методологии мною доказана процессуальная природа информации. Выработано следующее определение: феномен информации есть многостадийный, необратимый процесс становления структуры в открытой неравновесной системе, начинающийся со случайного запоминаемого выбора, который эта система делает, переходя от хаоса к порядку, и завершающийся целенаправленным действием согласно алгоритму или программе, отвечающим семантике выбора. Таким образом, на методологическом уровне доказано, что механизмами самоорганизации сложных открытых систем являются информационные процессы. Это позволило конституировать информационно-синергетический подход и в его рамках предложить концептуальные модели процессов, раскрывающих механизмы нелинейной динамики сложных систем. К этому классу систем относятся наука, искусство и образование. Информационно-синергетический подход позволяет исследовать трансформации социокультурных систем точными методами фундаментальных наук. Продуктивность этого подхода для гуманитарных исследований продемонстрирована, в частности, в коллективной монографии «Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры», вышедшей в 2005 г. в московском издательстве «Научный мир».

Итак, исследованию динамики образовательных систем является релевантным информационно-синергетический подход. Своеобразными дирижерами процессов динамики этих систем выступают процессы коммуникации. Заметим, что процессы коммуникации соответствуют этапу передачи информации в многостадийном информационном процессе. В социокультурных системах на этапе передачи информации действуют три канала, которые в семиотических исследованиях школы Пирса получили названия прагматики, синтактики и семантики. «Побочными про-

дуктами» действия этих каналов являются, соответственно, этические системы, искусство и наука. Варианты «сборки» результатов действия этих каналов коммуникации и выражаются в образовательных системах.

За стадией передачи информации следует этап создания оператора, т.е. этап нахождения способов или технологий реализации первоначального выбора. На этой стадии происходит и то, что Уайтхед называл «переворотом в символизме». Каждая самобытная культурная эпоха создавала спектр символов, фиксирующих востребованную модель человека. Так в культуре обозначалась цель функционирования образовательной системы.

В настоящее время образовательное пространство неоднородно. Его неоднородность организует множество образовательных систем. Они являются различными вариантами соединения идей морали, форм воспитания и технологиями обучения, направленными на формирование конкретной модели человека. Заметим, что профессиональное образование нацелено на формирование модели специалиста, а не личности. Вследствие этого гуманитарная составляющая образования представляет собой не встроенный в систему компонент, служащий для формирования ценностных ориентаций. Этим объясняется неэффективность функционирования большинства отечественных образовательных учреждений. Воспитание разума невозможно вне воспитания чувств.

Итак, имеется методологический инструментарий для количественного моделирования динамики образовательных систем. Принципиальным условием его применения является следующее: во-первых, четко определенная цель, которую ставит перед собой образовательная система; во-вторых, человек, избирающий образовательную траекторию, должен знать, чего ему хотелось бы достичь и чего ему достичь необходимо; в-третьих, организаторы образования должны понимать, что механизмы развития сложных систем объективно существуют. И последнее замечание. Сложные открытые системы, в том числе и образовательные, способны как к самоорганизации, так и (увы) к самодезорганизации.

Поиск философских оснований в концептуализации субъекта коммуникации

Д.А. Звягинцев

Социальный мир стремительно изменяется. Причиной социальных преобразований является переход от индустриального типа общества к постиндустриальному. Данный процесс выражается в том, что если раньше предметом анализа было взаимодействие человека с преобразованной им природой (индустриальное общество), то теперь предметом анализа стало взаимодействие между самими людьми. Современные информационные технологии создают иные, ранее не существовавшие способы отношений между людьми и отношения с миром. Взаимоотношение человека с миром происходит теперь через социальное взаимодействие. Переход от одного типа общества к другому меняет и характер социальности, в качестве основания исследования сегодня выступает социальное взаимодействие. Поэтому социальные явления теперь рассматриваются через призму понятия коммуникации.

Сегодня исследования коммуникации и коммуникативных процессов вызывают ряд затруднений: во-первых, знание о коммуникации еще не устоявшаяся новая область исследования; во-вторых, понятие коммуникации является междисциплинарным, т.е. оно направлено не только на описание социальных процессов, но и на понимание всех форм сущего; в-третьих, поскольку коммуникативный подход выступает оппозицией субстанциальному подходу, то сущность феномена коммуникации рассматривается с позиции междисциплинарности.

По сути дела, тематизация понятия коммуникации есть реализация фундаментальной философской задачи – определить теоретические основания социальных процессов, которые происходят в современном мире.

Коммуникацией (лат. *communicatio* – сообщение, послание) традиционно принято называть обмен информацией между индивидами, который происходит в любых системах общества через посредство общей системы символов (знаков). Знания о коммуникации начали формироваться еще в древние времена, но пристальное и детальное внимание на феномен коммуникации было обращено в конце 1950-х – начале 1960-х гг. Это обращение было обусловлено потребностью справиться с «информационным взрывом», т.е. реалиями нового информационного общества. Дэниел Белл в статье «Социальные рамки информационного общества» описывает

этот «информационный взрыв» так: «В XIX и вплоть до середины XX в. коммуникации существовали в двух различных формах. Первая – это почта, газеты, журналы и книги, т.е. средства, которые печатались на бумаге и распространялись методами физической транспортации или хранились в библиотеках. Вторая – это телеграф, телефон, радио и телевидение; здесь закодированные сообщения или речь передавались средствами радиосигналов или по кабельной связи от человека к человеку. Сейчас некогда существовавшие в разных областях применения коммуникации стирают эти различия, так что потребители информации получают в свое распоряжение множество альтернативных средств, что порождает и ряд сложных проблем с точки зрения законодателей» [2, с. 333–334]. «Информационный взрыв» меняет статус информации, она становится базовым параметром, тем самым усиливается роль информационных систем и сетей как способов управления информацией. У. Дайзард говорит о становлении в информационном обществе основных экономических отраслей по производству и распределению информации [4]. В центре внимания в такой ситуации оказывается коммуникация, став объектом исследования множества отраслей человеческой деятельности и войдя в ряд наиболее актуальных и глобальных проблем человечества, поскольку именно от уровня нашего знания процесса коммуникации зависит результат нашего взаимодействия.

На данный момент определений коммуникации и коммуникативного процесса достаточно много, поэтому для лучшего понимания этого явления стали пользоваться методом моделирования: воспроизведением характеристик одного объекта с помощью другого. Модель коммуникации воспроизводит составные элементы и функциональные характеристики коммуникационного процесса в виде схемы. Содержание модели обусловлено потребностями той сферы науки, в которой она появилась. Необходимо также помнить о том, что модели не открывают, а изобретают, разрабатывают. Таким образом, хотя модель и воспроизводит некоторые характеристики моделируемого объекта, она не является отражением реальности, а тем более самой реальностью. Модель необходима исследователю, чтобы лучше организовать свои мысли о реальности и свои действия с этой реальностью.

В силу междисциплинарности понятия коммуникации его основания задаются в различных сферах знания. В качестве наиболее значимых концепций необходимо рассмотреть футурологическую, кибернетическую, социологическую, семиотическую и психологическую модели коммуникации.

К недостаткам футурологической модели относятся: во-первых, то, что в таком понимании коммуникации субъект ограничен правилами системы и поэтому не может быть определяющим основанием коммуникации; во-вторых, рассматривая общество как виртуальную реальность, коммуникацию, эта модель понимает ее прежде всего технократически, т.е. как совокупность средств обработки и трансляции информации, где нет места субъекту; в-третьих, данная модель не может объяснить патологии, возникающие в коммуникации. Перечисленные недостатки свидетельтвуют, что футурологическая модель не может дать адекватного описания коммуникации.

Недостаток кибернетической модели в том, что, понимая под коммуникацией обмен информацией и делая акцент только на информации и обмене, она рассматривает субъекта лишь как часть системы, упуская из виду индивидуальные особенности каждого участника коммуникации такие как отношение субъектов коммуникации, друг к другу, настроение и прочие психологические факторы. Учитывая этот недостаток, можно сказать, что кибернетическая модель тоже не дает адекватного описания коммуникации.

В социологической модели субъект понимается не как личность, а как социальный индивид, который несет в себе общие черты общества. Исходя из такого понимания субъекта, социологическая модель не может объяснить возникновение неудачной коммуникации. Как видим, и данная модель не дает адекватного описания коммуникации.

Недостатком такого подхода к субъекту коммуникации является то, что индивид глубоко детерминирован правилами кодировки, которые он применяет на бессознательном уровне, и следовательно, не он производит послание (текст), а послание (текст) производит его как субъекта. В рамках семиотической модели субъект лишь выполняет роль отправителя или получателя, играет роль в развертывании структуры коммуникации, которая есть совокупность коммуникативных механизмов. Но в рамках этой модели невозможно объяснить возникновение неудачной коммуникации, а также невербальную коммуникацию (мимика, жесты). Ограниченность данного подхода в том, что субъект низводится до некоторой схемы. Смысловое содержание коммуникации обусловлено текстуально. Таким образом, неясно, какова роль субъекта в процессе понимания. Значит, и семиотическая модель является неудовлетворительной, поскольку не дает адекватного описания коммуникации.

Психологические модели коммуникации имеют два существенных недостатка. Первый заключается в том, что психологический подход ос-

новывается на предрассудке, что психотерапевт способен транслировать адекватную коммуникацию, т.е. предполагается, что он уже обладает знанием о том, какая коммуникация является адекватной. Но остается неясным, откуда и каким образом это знание попадает к психоаналитику и почему он в нем так уверен. Второй недостаток заключается в том, что, определяя индивида через бессознательную мотивацию, психологическая модель отрицает субъекта в его классическом понимании, который автономен и является определяющим основанием коммуникации. Таким образом, хотя психологическая модель и рассматривает человека, она не может претендовать на универсальность.

Итак, все представленные модели (футурологическая, кибернетическая, социологическая, семиотическая и психологическая) претендуют на всеохватывающее описание феномена коммуникации исходя из определенных теоретических оснований, понимаемых в качестве универсальных. Многообразие подходов к коммуникации репрезентирует попытку осмыслить сущность коммуникации и место субъекта в ней вне философского дискурса. Вследствие элиминирования субъекта фрагментарное описание коммуникации в рамках одной определенной научной дисциплины не может быть адекватным. Все эти подходы имеют недостатки: во-первых, исчезает категория смысла, т.е. в рамках данных моделей не объясняется, зачем и для чего нужна коммуникация; во-вторых, данные модели отрицают субъекта, детерминировав его чем-либо или вообще исключив из анализа; в-третьих, в рамках этих подходов основания коммуникации задаются извне, т.е. какими-то внешними факторами, например правилами системы, средствами электронной коммуникации и т.д.; в-четвертых, ни в одной из этих моделей коммуникация не является определяющим понятием для анализа социального процесса.

В связи с изменением характера социальности возникает множество проблем как теоретического, так и практического (эмпирического) характера. Суть этих проблем заключается как в самом феномене коммуникации, так и в способах его исследования. Эти проблемы в целом сводятся к области антропологической проблематики. Таким образом, исследование феномена коммуникации делает необходимым решение вопроса о месте и роли субъекта в коммуникации.

Процесс информатизации современного общества, породивший изменение всего социального пространства, обусловил переход от субстанциалистского подхода к социальной реальности, к коммуникативным моделям, в которых общество понимается не как развитие производи-

тельных сил, а как единое коммуникативное пространство. Теоретическая сложность применения коммуникативных моделей состоит в том, что они рассматривают только функциональный аспект, т.е. процесс взаимодействия между людьми, совершенно упуская из виду нормативные основания этого взаимодействия, т.е. то, что определяет этот процесс. Иными словами, данный подход не дает необходимых критериев того, каким образом должны функционировать субъекты, вступающие в коммуникацию. Практическая же сложность заключается в том, что в такой ситуации неясно, каковы сущность человека и его место в мире.

Развитие новых образовательных технологий (например, дистанционного обучения) привело к тому, что реальное человеческое общение теперь опосредовано технологией (техникой, электроникой, механизмами), а субъект превратился во вторичный продукт этого взаимодействия. А поскольку именно концепт «субъекта» задает основание любой модели социальной реальности, сразу возникает вопрос: «Каковы философские основания образа субъекта в коммуникации?»

В качестве ответов на этот вопрос существуют два диаметрально противоположных подхода: лингвистический и системный. Лингвистический подход (Ю. Хабермас, К. Апель) рассматривает субъекта как определяющее основание коммуникации. Патологии в коммуникации возникают под влиянием изменения или искажения образа субъекта. Субъект в рамках этого подхода определяется как совокупность коммуникативных связей. Концепт субъекта является определяющим для теории коммуникативного действия, однако он полагается опосредованно. Отказываясь от понятия трансцендентального субъекта, в лингвистическом подходе тематизируется понятие коммуникативного субъекта. В своей работе «Будущее человеческой природы» Ю. Хабермас определяет основания коммуникации в человеке. Понятие коммуникации фундировано антропологическими основаниями. Субъект выступает в качестве смыслообразующего фактора коммуникации. Вместе с тем основания концептуализации субъекта в коммуникации недостаточно ясны, субъект тематизируется через совокупность своих связей с миром.

Системный подход (У. Матурана, Н. Луман) рассматривает принцип коммуникации как основание общественного развития. Определяя основания коммуникации, Н. Луман отрицает метафизические предпосылки: понятие субъекта, принцип рациональности и т.д. Отрицая понятие субъекта, в рамках системного подхода утверждается, что общество в процессе своего функционирования воспроизводит само себя. Коммуникация

есть способ воспроизводства системы, механизм ее функционирования. Роль субъекта сводится к внешнему наблюдению (референции) над процессами коммуникации.

Недостатком обоих представленных здесь подходов является отрицание определяющей роли субъекта в коммуникации. В лингвистическом подходе субъект редуцирован к совокупности коммуникативных связей, а в рамках системного подхода отрицается легитимирующая роль субъекта.

Таким образом, остается неясным место субъекта в коммуникации. Исходя из этого, проблему моего исследования можно сформулировать в виде вопроса: «Каков образ субъекта в коммуникации?» Целью же исследования выступает выявление философских оснований концептуализации субъекта коммуникации.

Литература

1. Бакиров А. С чего начинается НЛП. М., 2001. 320 с.
2. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на западе. М.: Прогресс, 1986. 330 с.
3. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. СПб.: Речь, 2000. С. 421.
4. Дайзард У. Наступление информационного века // Новая технократическая волна на западе. М.: Прогресс, 1986. 330 с.
5. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 2001. 656 с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. СПб.: Питер, 2001. 384 с.
7. Хабермас Ю. Понятие индивидуальности // Вопросы философии. 1989. № 2.
8. Луман Н. Тавтология и парадокс в самоописаниях современного общества // СОЦИОЛОГОС. М.: Прогресс, 1991. 480 с.
9. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М., 2001. С. 159–207.
10. Толерантность и коммуникация / Под ред. Г.И. Петровой. Томск, 2002. 178 с.

Научно-образовательный комплекс интеллектуальной компании в системе формирования инновационной культуры личности

Н.Е. Родионов, С.В. Чириков

Общепринятым признаком интеллектуальной компании является соотношение между объемом инвестиций, направляемых на исследования и разработки, и величиной инвестиций в основные фонды – здания, сооружения, производственное оборудование и т.п.

Необходимо выделить еще одно направление инвестирования, характеризующее уровень интеллектуализации компании, – инвестиции в образование сотрудников. Для интеллектуальной компании объем инвестиций в исследования, разработки, образование сотрудников должен возрастать опережающими темпами по сравнению с инвестициями в основные фонды.

Интеллектуализация компаний является необходимым условием их выживания в конкурентной борьбе на высокотехнологических рынках. Процесс интеллектуализации с необходимостью требует создания механизмов и алгоритмов для реализации этого процесса. Мы являемся свидетелями зарождения нового для России субъекта научно-образовательой деятельности – корпоративного научно-образовательного комплекса.

Значение корпоративной науки и корпоративного образования, их связей с университетами и академическими институтами в обозримом будущем будет возрастать по нескольким причинам.

Во-первых, возрастают темпы социально-экономических преобразований, внедрения технических и технологических новшеств, смены технологических укладов. Первыми удар этих преобразований принимают на себя высокотехнологические компании. Научно-образовательный комплекс такой компании призван не только создавать упреждающие конкурентоспособные технические и технологические новации, но и формировать в компании методологию, систему норм и ценностей постоянного обновления знаний, навыков, умений, направлений и предметов деятельности. Эта деятельность невозможна без участия вузов и НИИ.

Во-вторых, затянувшаяся модернизация российского высшего образования вылилась в его коммерциализацию со всеми вытекающими последствиями, в том числе и для формирования культуры личности. Присущая системе образования инерционность, с одной стороны, сдерживает нега-

тивные последствия реформирования, а с другой – обрекает систему на хроническое отставание от актуальных потребностей меняющейся практики. Взаимодействие с наукоемким бизнесом позволяет системе образования согласовать темпы развития образования с потребностями высокотехнологического рынка.

В-третьих, Российская академия наук, являющаяся генератором фундаментального знания и поставщиком специалистов высшей квалификации, необходимых для развития прикладной науки, высшего образования и высоких технологий, так и не смогла наладить регулярные каналы взаимодействия с высшей школой и высокотехнологическим бизнесом. Известная программа «Интеграция», которая подразумевает объединение ресурсов Академии наук и высшей школы, не содержит третьего, необходимого, на наш взгляд, звена – инновационного бизнеса, без которого интеграция превратилась в переток специалистов из академических институтов в университеты. Отраслевая наука, которая, при определенных допущениях, могла бы послужить мостом между бизнесом, наукой и образованием, во многих отраслях уже не существует*.

В свете сказанного историческая миссия зарождающегося корпоративного научно-образовательного комплекса состоит в интеграции высшей школы и фундаментальной науки с высокотехнологическим бизнесом в интересах инновационного развития экономики России. Формы интеграции могут быть разными, но ее основой должна быть единая для всех субъектов интеграции система норм и ценностей как составная часть формируемой инновационной культуры отрасли, корпорации, личности.

Приводимый ниже рис. 1 иллюстрирует возможные интеграционные структуры и связи.

---

* Справедливости ради следует заметить, что и ранее предпринимались попытки интеграции усилий образования, науки и промышленности: в вузах существовали так называемые «отраслевые лаборатории», выполнявшие функции интеграции вузовской науки и промышленности, однако широкого распространения они в свое время не получили и их опыт не был перенесен в российскую действительность. В системе АН СССР функционировали специальные конструкторские бюро (потом конструкторско-технологические институты), призванные обеспечить связь между фундаментальными исследованиями и промышленностью, которые оказались нежизнеспособными в условиях реформ. И наконец, как положительный пример, в вузах уже несколько десятилетий успешно действуют совместные кафедры вузов и академических институтов.

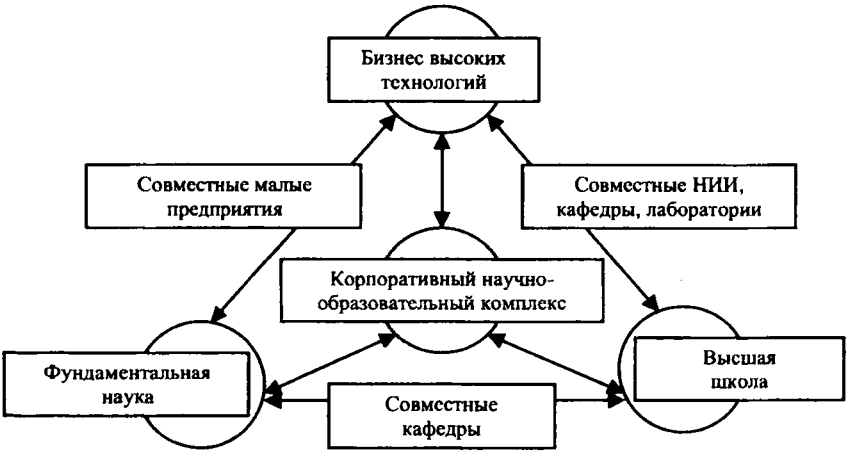


Рис. 1. Структура интеграции фундаментальной науки, высшей школы, высокотехнологического бизнеса

В качестве примера: в компании «ЭлеСи» корпоративный научно-образовательный комплекс включает себя НИИ электронных систем (совместный с ТУСУР), образовательный центр, журнал «Интеллектуальные технологии», Систему управления знаниями. Компанией открыто 9 учебных лабораторий в томских вузах, разрабатывается проект открытия совместной кафедры, рассматриваются предложения по созданию совместных малых инновационных предприятий.

Задача формирования инновационной культуры не является новой для России. В 1970-е гг. в Томске был развернут амбициозный проект «АСУ Томской области», который фактически выполнил миссию формирования инновационной методологической культуры томского научно-образовательного сообщества и партийно-советского руководства.

Для партийного руководства это погружение в инновационную методологическую культуру не пошло на пользу, а вот томское научно-образовательное сообщество в 1992 г. инициировало разработку проекта инновационного развития Томской области за счет опережающего развития научно-образовательного комплекса Томской области. В результате этой работы Е.Т. Гайдаром было подписано постановление Правительства РФ, где обрел нормативную силу термин «научно-образовательный и научно-технологический комплекс Томской области», при реализации

постановления было построено несколько вузовских корпусов. Дальше дело не двинулось, наверное, из-за неукорененности инновационной методологической культуры в демократическом руководстве.

Еще пример – проект формирования инновационной социально-экономической (предпринимательской) культуры в России. Нам неизвестны культурологические исследования этого феномена, но фольклорный образ «нового русского» говорит о многом.

Ничто не проходит бесследно... Возьмем на себя смелость утверждать, что если бы не было проектов «АСУ Томской области», постановления 1992 г., развития предпринимательства в Томске, то не было бы и Томской технико-внедренческой зоны.

Анализ перечисленных выше проектов позволяет представить обобщенную модель системы формирования инновационной культуры личности в следующем виде (рис. 2):

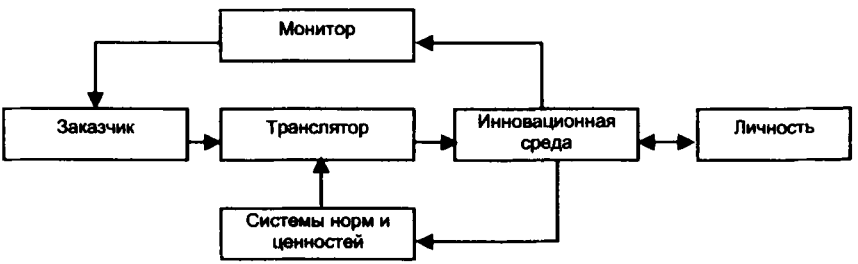


Рис. 2. Модель системы формирования инновационной культуры личности

В задаче формирования инновационной культуры высоких технологий заказчиком выступает высокотехнологический бизнес, транслятором – корпоративный научно-образовательный комплекс, монитор реализует функции измерения параметров инновационной среды.

Коммуникативная личность в динамике образовательных систем

М.А. Лукьянова

1. Информация в настоящее время, пожалуй, главная ценность цивилизации. Ввиду сложности современного мира, скорости происходящих изменений и их непредсказуемости, взрыва знаний, лавины источников информации многие прежние представления, понятия, технологии быстро устаревают. Ситуация складывается так, что потребность информационного обеспечения социальных и культурных потребностей возросла настолько, что требует такого формирования личностной структуры человека, которая бы создала удовлетворение этой потребности и информационного обеспечения. В который раз история бросила вызов человеку, поставив его на грань возможного: способен ли человек воспринимать, хранить, транслировать такие потоки информации, которые необходимы для его дальнейшего существования. Коммуникативную культуру личности составляют «коммуникативные (обеспечивающие процессы взаимодействия) умения», а сама коммуникативная культура выступает через «совокупность культурообразующих компонентов: эмоциональную культуру, т.е. культуру чувств, взаимоотношений; культуру мышления и культуру речи» [1].

Сегодня провозглашается иной исторический образ человека, так называемый *homo universalis* (человек всеобъемлющий, универсальный), главная особенность которого – сопряженность с человечеством в целом. М. Кастельс назвал его «сетевым человеком», определив жизнедеятельность его в «обществе сетевых структур» [2]. Он утверждает, что взаимоотношения личности и социума с наступлением информационной эры, распространением культуры виртуальной реальности становятся напряженными. Вот почему, считает М. Кастельс, и с ним нельзя не согласиться, сегодня важна самобытность личности, которая поможет противостоять внешнему миру, адаптироваться в нем, благодаря которой человек станет центром культуры на всех участках социальной структуры. Суть происходящего – в изменении культурно-антропологической парадигмы от *homo faber* к *homo universalis*. И это объяснимо для нашего времени на фоне огромного количества открытий, лавинообразного нарастания объема информации о мире.

Итак, обществу, которое, по прогнозам, будет все более и более информационным и инновационным, потребуется определенный «челове-

ческий материал», способный если не постоянно продуцировать новое, то хотя бы быстро его *усваивать и использовать*.

2. Каждый отдельный человек «учится быть человеком» (А.Н. Леонтьев). Непрерывность, преемственность информационных связей позволяют человеку не останавливаться в своем развитии, не терять интерес к жизни, действовать, т.е. оставаться субъектом культуры. В этом случае роль информации в функционировании человека как биологического организма и социального существа является жизненно значимой. Ее потребление, переработка и использование приобретают характер потребности. Потребность в информации на биологическом уровне в целом проявляется как потребность связи с окружающим миром [3]. Жизнь среди себе подобных является определенной гарантией выживания организма, и потребность в этом заложена в генетическую программу человека. Социальная потребность человека в информации проявляется как потребность быть информированным. Информированность сопровождается чувством психологического комфорта, уверенности в себе. Недостаточная информированность повышает степень неопределенности ситуации, приводит к потере уверенности, психическому дискомфорту, что толкает человека к активным действиям по поиску нужной информации. Этот аспект социальной потребности в информации можно определить как познавательные информационные потребности. Восполнение дефицита информации происходит в процессах коммуникации.

Исследователи В.З. Коган, В.А. Уханов, Г.И. Щербицкий и др., признавая значимость информационной потребности, обозначают ее как «метапотребность», так как реализация всех других потребностей предполагает в первую очередь удовлетворение потребности в информации. В ряду человеческих потребностей инфопотребность онтологически относится к числу самых древних, а гносеологически – к числу самых молодых. А.В. Соколов считает, что «информационная потребность – это обобщающее понятие, обозначающее совокупность коммуникационных, мнемических, познавательных, регуляционных, эстетических потребностей, которые способна удовлетворить социальная информация» [4]. Д.И. Блюменау справедливо назвал информационную потребность «интегральной, сквозной потребностью, ... присутствующей как непременный элемент при реализации любой потребности» [5]. Коммуникация как процесс обмена информацией в социальном пространстве воплощает и транслирует с помощью механизмов знаковой регуляции интегрированный личный и коллективный опыт.

Итак, потребность в информации удовлетворяется через коммуникацию. Следовательно, без участия в информационном взаимодействии с другими людьми личность не может существовать и состояться как коммуникативная. Познавая закономерности возникновения, производства, хранения и передачи информации, человек все в большей степени способен управлять информационными процессами, приобретать черты *homo universalis*.

Факторы, определяющие процесс возникновения, функционирования и удовлетворения информационной потребности, дифференцируют на объективные и субъективные. На формирование объективных потребностей влияют бурное развитие мировой информационной инфраструктуры, достижения науки и техники в области создания современных электронных средств коммуникации и обучения, требования общества к подготовке специалистов, новейшие достижения зарубежной и отечественной педагогической науки, инновационные процессы в педагогической практике. На формирование субъективных потребностей, которые, в свою очередь, можно разделить на неосознаваемые и осознаваемые, влияют в первую очередь информационный потенциал субъекта (тезаурус), усвоенный опыт работы с информационными системами, субъективный уровень мотивации базовой деятельности, его психологические особенности и др.

Таким образом, средством удовлетворения информационных потребностей выступает коммуникация, включающая непосредственное или опосредованное взаимодействие, общение субъектов.

3. В настоящее время перед образовательными системами любого уровня должна быть поставлена задача научить осваивать большой объем информации. На наш взгляд, формировать информационную потребность как социальную потребность личности возможно через систему образования, стратегической задачей которого сегодня является формирование способности не только усваивать информацию, но и эффективно использовать ее для личностного развития.

Любая деятельность является частной специфической формой коммуникации человека с миром. Основными ее характеристиками называются взаимодействие, обмен, связь, отношение и их непосредственная детерминированность социальными ситуациями, микро- и макроструктурами общества. На этом уровне анализа коммуникации понимаются не как внешнее условие или средство существования человека, но как внутренняя характеристика его психической активности.

Коммуникативность личности формируется в коммуникативных процессах с объектами идентификации, когда личность создает саму себя с помощью коммуникации в рамках своей культуры. Как правило, термин «коммуникативная личность» используется для обозначения индивидуальных свойств и характеристик человека, определяемых степенью развития его коммуникативных потребностей и коммуникативным диапазоном, сформировавшимся в процессе познавательного опыта. Создание глобальной информационной сети, расширение границ вмешательства СМИ в жизненный мир современного человека определили социальную значимость образования в формировании коммуникативной личности. Коммуникативная личность в данном аспекте выступает как субъект образовательного процесса, в котором формируется информационная потребность личности посредством коммуникации.

Литература

1. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М., 1995. С. 12.
2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. № 1. С. 292–308.
3. Коган В.З. Человек в потоке информации. Новосибирск: Наука, 1981. С. 44.
4. Соколов А.В. Сущность и явление информационной потребности // Универсальная научная библиотека в регионе: перспективы развития / Гос. публ. б-ка им. М.Е. Салтыкова-Щедрина. Л., 1991. С. 99.
5. Блюменау Д.И. По поводу сущности коммуникационной потребности (вместо рецензии) // НТК. Сер. 1. 1997. № 5. С. 43.

Академическая мобильность как способ измерения коммуникативности образовательного пространства

Н.В. Черепанова

Путешествие как распространенный способ получения образования в настоящее время получил название академической мобильности*. Образовательные путешествия в прошлом играли значимую роль в силу их объективной необходимости. Это обуславливалось малым количеством центров обучения и их концентрацией на небольшой территории. Ле Гофф, указывая на поразительную мобильность людей Средневековья, пишет: «Рыцари и крестьяне встречали на дорогах студентов, идущих в знаменитые школы и университеты, ибо изгнание есть непременный жребий школяра» [1, с. 127]. Еще раньше, в Античности, путешествие было частью культуры, средством познания, одним из значимых факторов возникновения греческой философии. В литературе [2] путешествие рассматривается как культурный феномен, требующий философской рефлексии. Феномен рассматривается в следующих аспектах: антропология путешествия, этика путешествия, метафизика путешествия. В настоящее время путешествия приняли облик туризма.

В ныне существующей структуре туристской отрасли можно найти аналог и образовательного путешествия – культурно-познавательный туризм. Этот вид туризма знакомит туриста с культурными ценностями, расширяет его кругозор. Культурно-познавательный туризм принимает формы:

– посещения научных мероприятий, курсов иностранного языка etc.;

– знакомства с различными историческими, архитектурными или культурными эпохами путем посещения архитектурных памятников, музеев etc.;

– посещения культурных или артистических представлений: театров, фестивалей, выставок etc.;

– участия в религиозных и фольклорных праздниках, знакомства с прикладным искусством, национальной кухней etc.

В этом перечислении видов туризма можно увидеть, как сохраняются в культурном пространстве исторические маршруты и пути, которыми культура географически распространялась. Таким образом, можно

* Исследования ведутся при поддержке гранта РФФИ № 04-06-80192.

говорить о том, что культурно-познавательный туризм во многом имеет схожие цели с образовательным путешествием, с академической мобильностью.

В связи с рассмотрением путешествия представляется оправданным обращение к понятию «культурное пространство». Первые попытки [3] охарактеризовать культурное пространство можно встретить в структурной антропологии (К. Леви-Строс), но в этой научной сфере рассматривали данное понятие, по выражению Ж. Делеза, как «географическую экзотику». В трудах А.Дж. Тойнби существуют понятия интеллигибельного пространства и культурного поля, но они также не предлагаются как рассмотрение качественной определенности пространства культуры. Другие исследователи обращают внимание на локальные характеристики культурного пространства: геокультуру, распространение и функционирование культурной информации, организацию культурного ландшафта. В современной литературе по проблемам культуры словосочетания «культурное пространство», «культурный круг», «культурное поле» становятся не просто приемлемыми, но и привычными, однако явление, обозначенное соединением этих понятий, до сих пор употребляется либо как фигура речи либо как метафора. Исключением является монография [3], в которой культурное пространство представлено как системная целостность четырех уровней: культурное пространство окружающей среды, культурное пространство социума, культурное пространство коммуникации и культурное пространство интеллекта. Для вхождения в научный оборот понятия необходимо предложить способы измерения того феномена, который фиксируется дефиницией. Этому посвящена единственная работа [4], дающая методологические основания хронотопическому моделированию.

Мы утверждаем, что любое путешествие есть способ измерения культурного пространства. По аналогии с этим «виртуальное путешествие» дает возможность измерить потенции Интернет-пространства для получения образования.

В настоящее время совершение образовательного путешествия (чаще всего за границу) обуславливается престижем. Популярностью пользуются как языковые курсы, так и получение профессиональных навыков. С распространением Интернета ситуация значительно изменилась. В настоящее время приобрело популярность такое явление, как «виртуальное путешествие», которое составляет достаточно сильную конкуренцию реальному путешествию. В целом «виртуальное путешествие» означает, что пользователь перемещается по сайту (или с сайта на сайт) и получает

информацию в режиме реального времени, т.е. «путешествует». В современном мире бытует мнение, что этот вид путешествия в скором времени вытеснит реальное путешествие. Для выяснения справедливости данного утверждения необходимо ответить на вопрос, что такое «виртуальное путешествие». Понимание «виртуального путешествия» невозможно без определения «виртуального пространства». В первом приближении смысл термина «виртуальное пространство» состоит в том, что это не естественная, а искусственная среда, созданная человеком. При более детальном рассмотрении «виртуальное пространство» предстает как быстро меняющийся, существующий непродолжительное время мир, носящий ирреальный характер [5, с. 59]. «Виртуальное пространство» отличается от действительного по ряду параметров. В нем действуют свои правила, отличающиеся от законов в привычных для нас пространствах. Это пространство требует от пребывающих в нем определенных интеллектуальных усилий. Таким образом, «виртуальное пространство», как и «виртуальное путешествие» существует лишь в реальном времени, а когда сеанс связи с «глобальной паутиной» завершается, «виртуальная реальность» пользователя исчезает. «Виртуальное путешествие» можно представить как временное, непродолжительное нахождение с познавательными целями в искусственно созданной среде («виртуальном пространстве»), носящей изменчивый характер.

Популярность «виртуального» странствия объясняется прежде всего тем, что оно требует значительно меньших временных и финансовых затрат по сравнению с реальными путешествиями. Действительно, поиск информации с помощью глобальной сети позволяет за небольшое количество времени побывать на различных образовательных и познавательных сайтах. Кроме того, Интернет дает возможность заниматься в любое удобное время. Благодаря подобным характеристикам появилась возможность получать языковое или высшее образование с помощью «виртуального путешествия» в виде так называемого дистанционного образования. Чаще всего дистанционно обучаются люди, которые уже получили одно высшее образование, но для успешной карьеры требуется дополнительная квалификация. Студенты, выбирающие дистанционный курс, нуждаются лишь в знаниях, поэтому ценят преимущества, которые дает «виртуальное путешествие», например экономия времени, лаконичные методические пособия и т.д. Таким образом, не только поиск интересующих данных, но и получение образования в Интернете является, несомненно, удобным и быстрым.

Однако у «виртуального путешествия» есть и ряд существенных недостатков. Во-первых, на сайтах, как правило, выкладывается определенным образом отсортированная информация. Это приводит к тому, что пользователь воспринимает частное мнение автора как общепринятое. Таким образом, у «путешественника» нет возможности составить собственное представление о предмете поиска. Кроме того, упускается культурный компонент образования. Во-вторых, несмотря на кажущуюся простоту поиска, получение нужной информации в Интернете связано с некоторыми трудностями, обусловленными объемами выдаваемых по запросу данных. В-третьих, «виртуальное путешествие» может стать опасным, когда в сети проводится все свободное время пользователя (происходит подмена реального мира «виртуальным»).

Что касается реального образовательного путешествия, то оно является традиционным способом получения образования. В отличие от «виртуального», реальное путешествие не заканчивается лишь получением знаний. Специфика всех реальных образовательных путешествий заключается в том, что помимо получения знаний, значительную роль играет культурный компонент. Изучение традиций страны, принимающего университета, живое общение с преподавателями необходимы для получения целостного образования. В процессе путешествия человек имеет уникальную возможность составить собственное представление о стране, а не просто воспринимать подготовленную информацию с сайта.

Однако совершение образовательного путешествия связано с некоторыми трудностями. Во-первых, временные затраты. Время затрачивается не только на само путешествие, но и на подготовку к нему. Во-вторых, существенные материальные затраты на путешествие. Зачастую в образовательные путешествия отправляются студенты, обладающие финансовыми возможностями, но не имеющие достаточной подготовленности для подобного путешествия.

Итак, в настоящее время академическая мобильность становится способом измерения неоднородности образовательного пространства, которое компенсируется мерой его коммуникативности.

Литература

1. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада: Пер. с фр. / Под общ. ред. Ю.Л. Бессмертного; Послесл. А.Я. Гуревича. М.: Издательская группа Прогресс; Прогресс-Академия, 1992.

2. Зорин И.В. Феноменология путешествий: В 8 ч. М.: Советский спорт, 2004.

3. Быстрова А.Н. Проблема культурного пространства (опыт философского анализа). Новосибирск, 2004.

4. Миф, мечта, реальность: постнеклассические измерения пространства культуры / Под ред. И.В. Мелик-Гайказян. М.: Научный мир, 2005.

5. Влияние Интернет на сознание и структуру знания. М.: Институт философии РАН, 2004.

Наследие Г. Башляра как опыт принятия реалий современной культуры

Е.И. Кириленко

Французский философ Г. Башляр (1884–1962) в своем творчестве был обращен и к науке, и к искусству, притом он был педагогом по призванию [4, 6]. В августе 1941 г., когда в Европе разгоралось пламя войны, Башляр звал пойти к ручью: «Ручей научит вас говорить вопреки всему, несмотря на горести и воспоминания» [1, с. 268]. Дело не в том, что перед нами классический образец кабинетного ученого. Дело в том, что Башляр расслышал в диссонансах своего времени созвучия, позволившие принять этот мир. Его творчество оптимистично, жизнеутверждающе, несет начало примирения. Культура, по словам Башляра, «несет радость, которая по сути есть радость сопротивления» [2, с. 151].

Он абсолютно органично вписывается в контекст культуры XX в., хотя его «диковинный фрак а-ля Жюль Верн» и «марксова борода» обращали на себя внимание [4, 9].

По строю сознания он наследник культурного кризиса рубежа столетий в его позитивной составляющей. (Не случайно его называли «последним учеником Леонардо да Винчи», имея в виду его универсальную образованность [6, с. 54].) В русской культуре говорится о культурном Ренессансе Серебряного века. Рубеж XIX–XX столетий – период глубинных сдвигов в культурной традиции, когда изменения фиксируются на уровне мифологических интуиций («от Люцифера к Ариману»), художественного сознания, религиозного опыта («Бог умер») и на уровне метафизических конструктов. По масштабам и последствиям эта ситуация знаменовала духовный переворот, породивший ситуацию кризиса культуры. Греческое слово κρίσις имеет среди своих значений «спор», «толкование», «решительный поворот». В обозначенной исторической ситуации обнаруживается поразительное богатство культурных высказываний, разнообразие позиций, толкующих новый опыт, – от апокалипсических предчувствий до оптимистического ощущения прорыва; наконец, имело место радикальное расширение поля личностного самоопределения – от принятия классических ценностей, когда значимы истина, необходимость, реальное, ценность, до их абсолютного отвержения. Мир стал другим, наступило время неклассики.

Модернизм, неклассика, эпоха модерна, постмодерн – формулы определения происходящих изменений в культуре XX в. различны.

Понятие «классический» значимо для циклической модели культурного развития (ср. греческая классика, классический период развития советской культуры), оно несет значение «наивысшего раскрытия основных характеристик феномена». Эвристические возможности такого взгляда на культуру обнаруживаются в интуиции «осевого времени» К. Ясперса.

К важнейшим характеристикам классики как историко-культурного феномена в европейской традиции следует отнести «установку на разумность и естественную упорядоченность мира, наличие в нем внутренней логики и гармонии, а также убеждение в способностях разума постичь этот мир и устроить его на разумных началах» [7, с. 876].

Неклассика – это ситуация радикального обновления культурного опыта. Это время модерна и постмодерна. Обращает на себя внимание позиция исследователей (М. Уварова, У. Эко, К. Свасьяна, О. Кривцуна), которые сближают эти качественные состояния в рамках неклассической культуры: сохраняются те же проблемы, с которыми столкнулось современное человечество, сохраняется ситуация культурного кризиса, обнаруживается прежнее культурное многоголосье, одним из вариантов которого предстает современный постмодернистский дискурс. «Время перехода» – емкая формула определения современной культурной ситуации [8].

Неклассическая культура обозначила новый культурный опыт, выявились силовые линии, структурирующие культурное сознание. К таковым относятся идея релятивности культурного пространства и усложнения культурного опыта, освоение гуманитарным сознанием новых семантических сред, идея междисциплинарности в познании; ощущение открытости, незавершенности универсума как опыт трансгрессии; актуальна идея недостаточности / восполнения в неклассическом культурном дискурсе; на первый план выступает исследование опыта субъекта. Гуманитарное сознание фокусируется на проблемах культуры, когда осью рефлексии оказывается конкретный культурный опыт.

То, что было маргинальным, выходит на первый план: малый мир человеческой души, идея антропологического, интегрирующего видения, междисциплинарность.

Эти интенции присутствуют в психоанализе как культурной парадигме. Внимание обращено к микромиру человеческой души как истоку состояния современной культуры: культура невротична, так как рассогла-

сован внутренний опыт человека. Задается широкий антропологический горизонт исследования опыта человека: в поисках механизмов функционирования человеческой психики Фрейд отправлялся в историю, в мифологию, в литературу, в философию, в естественные науки, к больным и здоровым, к самому себе.

Еще в большей мере гуманитарно ориентирована традиция аналитической психологии. Культурно-символический горизонт анализа душевной жизни превращал ее из дискурса естественно-научного образца (в отличие от классического психоанализа с его узкоспециализированным пониманием природы бессознательного) в область знания, близкую к линии гуманитарного познания с его опытом познания целостности, образностью языка, идеей неповторимости феномена, отмеченной в акте его индивидуального описания, методом понимания (идея Б. Парамонова).

Башляра называли основным проводником юнгианских идей во Франции. Его творчество – соединение полей психологии, метафизики, культуры. Одна из областей его исследовательского интереса – сфера воображении. Воображение – особый слой психического опыта. Вместе с тем его содержание, его материальный субстрат резонирует природе макрокосма. Человек предстоит миру, его опыт раскрывается в космическом горизонте. Идея типологии личности на основе космических стихий позволяет философу акцентировать представление о единстве микро- и макрокосма и одновременно подчеркнуть мысль о несводимости человеческой индивидуальности к единообразию человечества.

У Башляра в его пенталогии дискурс далек от естественно-научного. Как отмечают комментаторы, жизнь сознания он описывает с помощью слов «греза», «мечта», «душа», «дух», «которые в серьезной науке как бы девальвированы» [5, с. 12].

Его техника музыкальна, импрессионистична, это интеллектуальный «пуантилизм» (В.П. Большаков), тончайший анализ внутренних состояний опыта. Методологически это движение от психоанализа к феноменологии. Башляр классичен по системе ценностей и современен по исследовательскому инструментарию.

Наследие Башляра с его опытом принятия мира гуманистичны и педагогичны в высшей степени. В его учении о человеке предложена типология личности в зависимости от типа воображения, определяемого доминирующим опытом переживания определенной природной стихии. В сущности, речь идет о том слое опыта, том фоне сознания (мир неба, облаков, туманов, созвездий, воздуха, ветра, света, земли, трав, деревьев),

на котором выстраивается наше существование и который неизбежно на него воздействует. При том в логике философа эта доминанта определяет целостность опыта личности: ее когнитивные особенности, эмоциональную сферу, ее этику, эстетику, даже тип судьбы. Продуктивно сосредоточиться на эстетическом измерении этого опыта: тексты Башляра – это прекрасная литература, блеск интуиций сочетается с тончайшим анализом особенностей художественного творчества. Учитывая, что соответствующая доминанта воображения, по мнению философа, определяет преобладающие метафоры, стиль, эмоциональность, поэтическую интонацию, студентам на занятиях по культурологии в теме «Понятие культуры» предлагается соотнести творчество русских поэтов с психотипами, определенными французским философом. Тогда в творчестве Блока, Цветаевой, Бунина, Пастернака, Сологуба можно найти созвучные построениям Башляра коннотации. Французскому философу русская литература не была чужой: он, например, активно цитировал в своих «Грезах» А. Белого, А. Блока [3].

В результате такой педагогической работы достигается ситуация диалога разных типов культур, разных этнокультурных традиций, оказывается созвучным современному культурному опыту классическое наследие, внимание обращается к внутреннему опыту личности, сочетаются разные ветви гуманитарного знания, теоретические постулаты соединяются с практическими, прикладными заданиями. В конечном итоге утверждается континуальность культурного опыта, его фундаментальность, значительность и непреходящая ценность.

Литература

1. Башляр Г. Вода и грезы. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. 268 с.
2. Башляр Г. Психоанализ огня. М.: Прогресс, 1993. 174 с.
3. Башляр Г. Земля и грезы воли. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2000. 283 с.
4. Кислова Н.В. «Психоанализ огня» и его автор // Башляр Г. Психоанализ огня. М.: Прогресс, 1993. 174 с.
5. Большаков В.П. Искушение стихиями // Башляр Г. Вода и грезы. М.: Издательство гуманитарной литературы, 1998. 268 с.
6. Большаков В.П. Башляр Гастон (1884–1962) // Культурология. XX век: Энциклопедия: В 2 т. СПб.: Университетская книга, 1998. Т. 1. 447 с.; Т. 2. 447 с.
7. История философии: Энциклопедия. Минск: Интерпрессервис, 2002.
8. Смирнов С.А. Человек перехода. http://anthropology.ru/ru/texts/smirseal/man.html

Формирование личности профессионала Hi-Tech-Art*

Е.А. Жукова

В постиндустриальном обществе актуализируется проблема формирования культуры личности специалиста средствами искусства, в том числе High-Tech-Art. Это обусловлено рядом причин. Общепризнано, что зависимость цивилизованного человека от техники и технических средств постоянно возрастала на протяжении всего развития общества. Уже в индустриальном обществе техника превращается в некое подобие допинга, потребность в котором постоянно растет. Сегодня же человек вынужден существовать в мире, «пронизанном» High-Tech (высокими технологиями). Появление и широкое распространение высоких технологий серьезно повлияло на жизнь современного человека, изменив его образ жизни и мыслей, систему ценностей и мотиваций, образы будущего и способы коммуникации. Опасной тенденцией является то, что High-Tech все больше «приближаются» к самому человеку, непосредственно воздействуя на его биосоциальную сущность и духовные основания, существенно меняя их и делая его самого объектом своих манипуляций.

Современный рынок труда выдвигает новые требования к современным специалистам, в том числе и к гуманитариям, которым в своей профессиональной деятельности все чаще приходится сталкиваться с продуктами High-Tech. Наиболее очевидным примером является использование персональных компьютеров, Интернета, мобильной связи, телекоммуникаций и др. Сегодня трудно найти такую профессиональную сферу деятельности, которая тем или иным образом не зависела бы от High-Tech. В связи с этим ориентация в мире High-Tech, усвоение основ технологической культуры обязательны сегодня для любых специалистов, в том числе и для тех, кого готовят в системе классического образования. При этом современный человек должен таким образом научиться существовать в созданном им искусственном мире, чтобы не превратиться в раба техники и не потерять свою индивидуальность. Но положение дел таково, что зависимость человека от современных технологий возрастает, а понимание *природы и смысла* используемых технологических объектов со стороны потребителей неуклонного снижается. Современная техника и технологии ввиду своей сложности становятся совершенно

* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 04-06-80192.

непостижимыми для большинства обывателей. *Мир современной техники и технологий теряет наглядность и понятность функционирования.* Функционирование High-Tech все чаще начинает восприниматься в массовом сознании как *чудо*.

High-Tech не только создают благоприятные возможности для строительства комфортного и хорошо обустроенного социального дома, но и вызывают к жизни новые серьезные проблемы или обостряют уже существующие (демографические, экологические, социальные, нравственные и др.). Особо отметим, что обостряются также проблема ответственности ученых за использование своих открытий и проблема ответственности использующих новые технологии специалистов за плоды своего труда. Это проявляется в том, что все чаще как среди общественных деятелей, так и среди профессионалов звучат слова о необходимости контроля со стороны общества за научными разработками и за их внедрением в производство и потребление. Например, исследования в таких сферах High-Tech, как нанотехнологии и биотехнологии, подвергаются критике общественности еще до того, как теория воплощается в практику (например, проблема «серой слизи» или клонирование человека).

Для высшей школы длительное время основной задачей являлась подготовка специалиста – профессионала в определенной сфере деятельности. Основное внимание обращалось на формирование его профессиональных навыков, господствовал функциональный подход к подготовке специалистов. Формирование культурного пространства специалиста, развитие его личности в качестве цели образования – такая задача не ставилась. Однако подобный подход не удовлетворяет требованиям времени. Мы видим, что сегодня возрастают требования к *специалисту как к личности,* имеющей высокие нравственные и жизненные устремления.

Уже не вызывает сомнений утверждение, что на формирование личности человека оказывает огромное влияние искусство. Оно создает целостную картину мира в единстве мыслей, ощущений и чувств, в первую очередь в системе эмоциональных образов. Искусство способствует развитию воображения, что содействует воспитанию человека, обладающего чувством новизны, способного ставить и решать новые проблемы, прогнозировать и угадывать ход событий, а это сегодня особенно актуально. Благодаря искусству человек познает не только окружающий мир, но и самого себя.

Под воздействием новых технологий, в первую очередь High-Tech, современное искусство значительно меняется. Возникают не только но-

вые стили в искусстве и архитектуре, но и новые виды искусства. *Новые виды искусства на основе высоких технологий*, которые получили название *High-Tech-искусство (High-Tech-Art)*, представляют собой *результат синтеза искусства, науки и высоких технологий*. Пока еще они не подвергнуты адекватной научной и философской рефлексии, а возможности High-Tech-искусства и их влияние на образовательный процесс в настоящее время не учитываются.

К High-Tech-Art можно отнести трансгенное искусство, влажные практики биологического искусства, нанографику, наноскульптуру, веб-дизайн, 3D-графику, интерактивные компьютерные инсталляции и др. Некоторые их них уже получили широкое признание, другие находятся в стадии становления, не выходя за рамки хобби эстетствующих ученых и технических специалистов. Это проявляется и в том, что в процессе становления находятся и названия новых видов искусства, пока не являясь общепризнанными.

Отметим, что High-Tech сами по себе уже не «втискиваются» в рамки классического определения понятия «технология», сложившегося применительно к материальному производству индустриального общества. Они все больше и больше сами *приближаются к искусству*. Сегодня часто бывает трудно отличить научное и техническое исследование от художественного проекта, а высокотехнологичные процессы часто имеют черты уникального. Проблемой сегодня становится и понимание того, что есть искусство. XX в. показал, что и современное искусство также больше не укладывается в рамки своего классического понимания.

Особенности новых видов искусства в том, что, во-первых, все произведения High-Tech-Art требуют междисциплинарного знания не только для своего создания, но часто и для восприятия, что неминуемо ведет к расширению узкоспециализированных рамок; во-вторых, уже фактом своего создания они ставят большое количество моральных проблем, заставляя задуматься над многими этическим аспектами, касающимися не только абстрактных идей, вещей и людей, но и собственной телесности, смысла своей жизни. Проблематизируется проблема своего «Я» и своей индивидуальности.

Воздействие High-Tech-Art, как и любого другого искусства, на личность человека весьма противоречиво. Оно часто вызывает бурю эмоций при своем восприятии, но при этом заставляет задуматься над тем, насколько опасны могут быть технологии, выведенные из-под нравственного контроля. Особенно опасным это становится в условиях нарастающей

коммерциализации науки (в первую очередь создающей High-Tech), которая сопровождается и коммерциализацией культуры. Новые виды искусства вынуждают человека по-новому взглянуть на себя, свои возможности и свое место в мироздании. Они точно «взрывают» человеческое сознание изнутри, потому что человек начинает понимать, насколько он силен, могуч и беззащитен одновременно.

Длительное время эмоциональная сторона восприятия игнорировалась в высшем образовании. Корни такого подхода усматриваются в западноевропейском рационализме и сциентизме, которые легли в основу ценностей технократизма. Но именно искусство, в том числе High-Tech-Art, способствует преодолению подобного положения. Мы полагаем, что роль эмоциональной составляющей в современном образовании должна и будет постоянно возрастать.

Современные студенты постоянно сталкиваются с различными видами искусства, в том числе современного. Но эффект воспитательного, эстетического, познавательного влияния искусства без целенаправленного педагогического руководства чаще всего незначителен. Изучение High-Tech-Art, с нашей точки зрения, позволит преодолеть разрыв «двух культур» (гуманитарной и естественно-научной). Сам процесс обучения станет более привлекательным и понятным. Новые виды искусства будут способствовать выявлению новых потенциалов в имеющихся общенаучных и общетехнических дисциплинах, а также содействовать формированию компетентного специалиста – полноценной личности, хорошо ориентирующейся в ценностях и целях современной культуры, насущных мировоззренческих проблемах и осознающей необходимость ответственности за плоды своего труда.

Dreamketing: динамика коммуникативистики образовательных систем*

О.Ю. Матвеева

Современная ситуация в обществе характеризуется социально-экономической нестабильностью, высоким темпом жизни и является мощным стрессовым фактором для человека. Быстроменяющиеся условия делают практически невозможным принятие долгосрочных решений, другими словами, информационное общество требует новых подходов к анализу существующих проблем и поиску ответов на многочисленные вопросы. Образование как важнейшая часть социализации переживает вместе со всем обществом трудности переходного периода. Образовательные системы пытаются измениться вместе с обществом, однако до сих пор главная задача образования – удержать людей в рамках готовых ответов и привычных схем.

Образование в коммуникативном аспекте рассматривается как упорядоченная модель отношений между учащимся и «учителями» и их взаимодействия с различными социальными общностями и институтами. Институт образования направлен на воспитание личности для определенного общества, поэтому цели коммуникации обусловлены спецификой социального строя. В настоящее время одним из самых востребованных является бизнес-образование, подготовка менеджеров, людей которые будут управлять будущими процессами в стране и мире. Для менеджеров как для специалистов, которым приходится принимать решения практически всегда при дефиците времени, чрезвычайно важно понимание особенностей его восприятия. У каждого общества существует особенное восприятие времени, свое отношение к прошлому, настоящему и будущему. В современном мире понимание значения времени является одним из решающих факторов социализации и подготовки молодежи к решению проблем взрослой жизни. В традиционных обществах прошлое, плавно переходит в настоящее и повторяет себя в будущем, но в информационную эпоху все не так. «Будущее начинается сегодня» – таков девиз нашего времени. Для того чтобы человек смог приспособиться к настоящему, необходима совершенно другая степень адаптации. Обществу нужны люди, у которых, по замечанию Ч. Сноу, «будущее в крови». Вме-

* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 04-06-80192.

сте с пониманием важности времени изменяется отношение и к мечте как феномену, выражающему желание человека изменить существующее положение вещей. Обучение *искусству мечтать* – одна из задач современных образовательных систем, и прежде всего систем, занимающихся образованием в сфере менеджмента.

Стремительные изменения требований рынка заставили ведущих специалистов в области управления обратиться к проблемам будущего уже в 1980-е гг. Авторы известной в деловом мире книги «Конкурируя за будущее» предложили совершенно новый взгляд на лидерство и конкуренцию, основанный на глубоком отраслевом предвидении и развитии ключевых компетенций. «Конкуренция за будущее – это конкуренция за будущие возможности, которая имеет прямое отношение к настоящему, так как опирается на стратегический и инновационный потенциал компаний, их способность «забывать» старое и созидать новое» [1]. Продолжением этой традиции можно считать издание в 2005 г. в России книги датского футуролога Р. Йенсена «Общество мечты». По мнению Р. Йенсена, информационное общество, базирующееся на достижениях информационно-коммуникационной революции, которую, казалось бы, совсем недавно успели провозгласить ведущие теоретики, уже клонится к своему закату. На его место приходит общественное устройство, основанное не на материалистических, а на духовных ценностях, апеллирующее не столько к разуму, сколько к чувствам и эмоциям.

В то время, когда новые технологии начинают раскрывать свой неслыханный потенциал, мы ежедневно убеждаемся, что только начали пересматривать те самые зарекомендовавшие себя правила менеджмента, которые многие из нас стали подвергать сомнению еще в 1980-е гг. Один из ведущих экономических аналитиков США Том Питерс является проповедником нового подхода к образованию в сфере бизнеса и менеджмента в целом. Его книга «В поисках совершенства» направлена против основ менеджмента, против того привычного понимания бизнеса, которое уводит назад, в прошлое. «Теория, разработанная Тэйлором, предполагает существование одного-единственного пути выполнения задачи. Мир быстро изменяется, и для того, чтобы отличаться, нужно создавать WOW (особые проекты). WOW – это проекты, оставляющие «вмятину во Вселенной» (бессмертное выражение Стива Джебса – создателя компании Apple. Самые богатые люди мира – это люди, последовавшие за своей мечтой. Я толкаю вас на то, чтобы заняться бизнесом мечты», – утверждает Том Питерс [2]. Другими словами, чтобы достичь цели, надо

представлять ее очень отчетливо – с подробностями. Надо мысленно проделать всю ту работу, которую мы хотим проделать в действительности. Мечта – это ведь и есть подробный образ цели.

Компания «Феррари» говорит, что «мечта – это момент истины в жизни клиента». Жан Луиджи Лонджиотти-Буитони, глава «Феррари Северная Америка» проповедует «маркетинг мечты». Эту фразу он ужал до собственного термина: «дримкетинг» (dreamketing = dream + marketing). Том Питерс также пишет о том, что главное для бизнеса – это удовлетворить мечты потребителя, вызвать глубокие впечатления и эмоции. К этой точке зрения так или иначе примыкают профессора Стокгольмской школы бизнеса Й. Риддерстрале и К. Нордстрем (Бизнес в силе фанк, СПб.: Караоке капитализма. М., 2004), ряд других зарубежных и российских исследователей: И.Я. Рожков, В.Л. Музыкант, А.В. Ульяновский, М.И. Яндиев и др. Том Питерс утверждает, что в беспокойные времена руководители всех уровней и в любом возрасте зарабатывают себе на жизнь исключительно посредством разрушения старых и изобретения новых методов, а не просто за счет сохранения и (всего лишь) улучшения старых. Главное сегодня для достижения успеха – умение думать нестандартно. Нестандартность – главное для получения высокой добавленной стоимости в условиях все возрастающей конкуренции. Хайджиме Митараи, генеральный директор Canon, говорит: «Мы должны делать что-то, только если люди говорят: это безумие. Если люди говорят: это неплохо, это значит, что это делает уже кто-то другой». Мы живем в непредсказуемые времена.

В начале XXI в. концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение, только так человек может угнаться за меняющимся временем, но еще важнее научить думать нестандартно, творчески подходить к решению задач и научить учеников мечтать и стремиться к достижению мечты как образу цели. Только так можно ответить на вызов, который бросает нам мир, где изменения происходят слишком быстро.

Литература

1. Хамел Г., Прахалад К. Конкурируя за будущее: Создание рынков завтрашнего дня. М.: Олимп-Бизнес, 2002. 386 с.

2. Электронный ресурс – http://www.business.ua/i636/a21819

Формирование культуры личности средствами массовой информации и искусства

Ю.М. Ершов

Сейчас резко обострились проблемы деятельности средств массовой информации по формированию мировоззренческих ценностей в обществе, проблемы культуроформирующих функций журналистики. К сожалению, пока в России слишком мало специализирующихся на вопросах культуры средств массовой информации. Культурная журналистика переживает затяжной кризис. Резко сократилось число профессиональных театральных и музыкальных обозревателей, падает качество работы печатных и электронных СМИ в сфере культуры. Это сопровождается потерей интереса широкой публики к вопросам художественного творчества, заменой культурных и музыкальных новостей светской или тусовочной хроникой, и в конечном итоге – трансформацией политики СМИ в области культуры.

В то же время в силу негативных процессов, сопровождавших социальное развитие России на протяжении последних 15 лет, культурная общественность не имела достаточной информационной поддержки. Редакция областной газеты или местный телеканал могут стать информационным спонсором театра, но, выживая в рыночных условиях, пресса сама ищет себе рекламодателей и спонсоров. Отсюда «закрытость» многих культурных проектов, оторванность носителей культуры от общества и другие негативные последствия разрыва культурных коммуникаций и медиа-пространства. Прекратился процесс воспроизводства аудитории высокой культуры и авторского искусства.

В данной ситуации невозможно не прийти к выводу о необходимости повышения роли СМИ как фактора становления культуры и образования в обществе. Пресса – это коммуникативный мост, без которого решение проблем культуры никогда не превратится в национальный проект. В Послании Президента России Федеральному Собранию 2000 г. указано, что именно культура скрепляет единство России и является, по сути, ее национальной идеей. Но без журналистов эта идея или национальный проект не могут быть реализованы. Именно СМИ призваны формировать адекватное отношение общества, в первую очередь – молодежи, к различным аспектам культуры.

Анализируя освещение местной прессой вопросов культуры и искусства, можно выделить ряд типичных проблем.

Темы политики, экономики, криминала и жилищно-коммунального хозяйства вытеснили из информационных программ и новостных страниц вопросы культуры и искусства на периферию зрительского и читательского внимания. Ни в одной из нескольких десятков местных редакций нет отдела культуры и специальных обозревателей театральной, музыкальной и художественной жизни.

Журналисты, которые от случая к случаю освещают культурные события, используют так называемый информационный повод для заметки и не ставят себе задачи художественного анализа и рецензирования произведения искусства. Надо признать, что профессиональный уровень и кругозор многих газетных авторов таков, что они в принципе не могут написать литературно-художественную рецензию.

Большая часть журналистов, пишущих на темы культуры, не имеет специального искусствоведческого образования, хотя для освещения театральной, музыкальной или художественной жизни такое образование хотя бы в качестве второго образования необходимо. Поэтому общей проблемой томской журналистки, как и российской в целом, является некомпетентность авторов. Главный режиссер одного из томских театров жаловался мне, что его слова так часто искажали в интервью, что он зарекся вообще общаться с газетчиками.

Некомпетентность авторов в сфере культурной журналистики связана с таким свойством провинциальной прессы, как комплиментарность или необъективность оценок. Не понимая законов того искусства, о котором автор пишет, ему проще похвалить произведение. Тем более что автор включен в тесные бытовые и человеческие поля притяжения местного социума, в дружеские связи, что также не способствует принципиальности. Над журналистским текстом порой довлеют советские еще традиции патриотического восхваления всего местного: местной промышленности, местного образования и местного искусства.

У нас практически исчезло редактирование как вид литературной работы в прессе. В большинстве редакций не стало корректоров. Редакторы по должности занимаются хозяйственными и финансовыми вопросами больше, чем вычитыванием текстов своих сотрудников. Получается, что журналист теперь сам себе редактор.

Провинциализм нашей культурной журналистики сказывается и в выборе жанра выступления в прессе. Публикации на темы культуры имеют форму либо заметок, анонсов, либо интервью, чаще всего к юбилею. Рецензия как таковая (особенно на выставку или концерт) практически отсутствует.

Как можно разрешить названные проблемы?

Во-первых, надо помочь учреждениям культуры выстроить информационную политику и наладить связи с редакциями СМИ. Поскольку мы живем в инфопространстве, неупоминание о премьере спектакля в новостях, по сути дела, отменяет премьеру как таковую.

Во-вторых, необходимо открыть специализацию дополнительного профессионального образования «Мастер в области культурной журналистики» и подключить к образовательному процессу признанных специалистов артистического цеха.

В-третьих, желательно создать гильдию культурных журналистов или клуб авторов, пишущих на темы искусства и культуры. Это профессиональное сообщество призвано повысить престиж культуртрегерства, инициировать новые медийные проекты в сфере культуры и организовать конкурс профессионального мастерства для молодых авторов. То есть нужна питательная среда, культурный бульон, варясь в котором журналисты смогут ощутить культуру как живой творческий процесс, а не как музейные пыльные полки или глянцевый официоз статусных событий для паркетной съемки.

В-четвертых, надо понять всем, что инновационным и передовым Томск станет только тогда, когда науку и образование в университетском городе дополнит такого же мирового уровня художественная культура: литература, театр, музыка, живопись и другие виды искусства. Сейчас складывается порой впечатление, что из всех искусств для нас важнее всего КВН. Не умаляя значения массовых зрелищ, надо все же позаботиться и об элитарном авторском искусстве. Это уже вопрос приоритетов культурной политики субъекта Федерации.

В заключение подчеркну, что журналистика и искусство по природе своей не антагонисты. Просто бурное развитие массовой культуры посредством медиа-каналов противопоставило людей искусства журналистам. Верю, что это противостояние имеет временный характер и будет преодолено.

Массовая культура и информационные технологии как факторы формирования модели экономического субъекта

М.В. Колесникова

Любое серьезное и глубокое исследование по вопросам культуры сегодня крайне необходимо. В частности, в более серьезном исследовании нуждается и вопрос о роли культуры в экономике. В современных условиях прогресс отдельных стран, их социально-экономическое развитие определяют знания, уровень культуры и нравственности. Эти проблемы особенно актуальны, когда говорится о построении экономики, основанной на знаниях, а знание – это огромная часть культуры. Понятие культуры обычно связывается с искусством, литературой и т.д. Но необходимо учитывать и то, что важную роль в экономике играют такие связанные с культурой понятия, как национальные поведенческие особенности, менталитет и т.д.

В связи с этим возрастает роль экономической теории в развитии отечественной культуры и формировании сознания экономических субъектов. Можно отметить два наиболее важных момента, непосредственно касающихся обсуждаемой проблемы.

Первый момент связан с конкретными работами в области изучения экономики культуры и включением этой проблематики в учебные программы в качестве отдельной дисциплины. В конце 2005 г. вышел первый в России фундаментальный учебник «Экономика культуры» (М.: Слово), соответствующий одноименному курсу в действующем образовательном стандарте. Подготовка и издание учебника осуществлены при поддержке Федерального агентства по культуре и кинематографии в рамках Федеральной целевой программы «Культура России (2001–2005 гг.)».

Тезис о том, что культура нуждается в поддержке со стороны государства, давно известен и вроде бы не нуждается в доказательствах. Так было в Древней Аттике: расходы государственного бюджета на проведение, в частности, Дионисийских фестивалей (5 в. до н.э.) составляли пять процентов к ВВП. Так же было в барочные шекспировские времена, в моцартовской Вене и т.д. Государство поддерживало культуру и в нашей стране. Однако в XX в. стало укрепляться мнение, что хороший менеджмент может сделать эту сферу прибыльной. В защиту этой точки зрения раздавалось много голосов вплоть до 1966 г., который можно считать

рубежным, года выхода в свет знаменитой книги «Исполнительские искусства как экономическая дилемма». В ней было обосновано существование экономической закономерности, названной «болезнью цели», или «болезнью Бамаля», и объективно доказывалась невозможность рыночной окупаемости культуры. К сожалению, в современной России не все знают, а некоторые просто хотели бы забыть эту объективную закономерность. Поэтому в нашей стране все более укрепляется прагматический подход, согласно которому хороший менеджмент способен решить проблемы и культура должна работать на самоокупаемости. Поэтому одной из важных целей образовательного процесса является формирование специалистов, которые бы ясно понимали существующие экономические закономерности. Необходимо делать специальный акцент на объяснении особой роли культуры в жизни общества и специфики экономических отношений в данной сфере. Важно показать, что государственная активность и частная инициатива – это не субституты, это комплиментарные вещи. Недавние дискуссии об изменении бюджетного кодекса открывают простор для полной коммерциализации и приватизации объектов культуры и культурных учреждений. Это ускорит процесс одичания, который имеет место быть. Господствующая идея в отсутствие оппозиции не встречает сопротивления: если культурное учреждение не приносит доход, то проблема решается в пользу его закрытия или снятия с бюджетного финансирования. Это прямой путь к разрыву единого культурного и гуманитарного пространства в стране, который закрывает перспективы развития.

Второй момент касается развития новых теоретических подходов в современных экономических исследованиях. Опыт реформирования российской экономики показал неэффективность стандартизированных решений, не учитывающих принадлежность страны к тому или иному типу цивилизационного развития, влияние социально-культурных, этнических, этических и иных факторов на хозяйственную мотивацию и функционирование рынка. В то же время анализ опыта стран, успешно реформировавших свою экономику, показывает прямую зависимость их успеха от умелого сочетания общемировых тенденций социально-экономического прогресса с тщательным учетом своеобразия культуры и особенностей социальной организации.

Институционально-эволюционное направление экономической теории, широко представленное западной экономической мыслью, только недавно стало рассматриваться отечественными экономистами как пер-

спективная платформа для исследований российской экономики. Эволюционная экономика – новая дисциплина для отечественной экономической науки. Специфика проблем, стоящих перед экономикой России, существенно отличается от тех, которые решаются западными экономистами. Все исследования в области эволюционной экономики применительно к условиям России в настоящее время носят пионерный характер. В частности, недостаточно широко исследован большой круг проблем, связанных с учетом психологических и социальных факторов в экономических исследованиях, в то время как в западной экономической теории это направление широко представлено. Исследование поставленной проблемы включает рассмотрение ценностных процессов и шкал приоритетов как факторов экономической трансформации, в том числе касающихся роли информационных факторов в их формировании.

Однако эта проблематика до последнего времени оставалась практически вне сферы внимания отечественной экономической теории. В частности, мало затронуты социально-экономические аспекты освещения в СМИ вопросов, связанных с ролью науки и культуры в выработке национальной экономической стратегии. В то же время подобные исследования уже ведутся учеными запада.

Роль СМИ. Сегодня СМИ – это форма информационного бизнеса, основной целью которого является получение прибыли. Стремление поддержать тиражи, повысить рейтинги и т.д. заставляет их ориентироваться на так называемого «массового читателя», мнение о котором у руководства СМИ довольно низкое. В результате культура в подлинном ее понимании лишена информационной поддержки. Важно и то, что такой поддержки в России сегодня абсолютно лишена национальная культура, в то время как во всем мире национальная, народная культура всемерно поддерживается средствами массовой информации. В условиях здоровой экономики зритель-читатель не удовлетворяется низкопробными продуктами, ему требуются более глубокие знания. Кроме того, в условиях здоровой экономики высок и уровень национального самосознания, приоритет самобытных ценностей. Таким образом, сложившееся сегодня положение в отечественных СМИ является отражением общей экономической ситуации в стране. В целом можно говорить о проблеме прекращения процесса воспроизводства культурной среды в информационной сфере. Нагляднее всего сложившаяся ситуация иллюстрируется, например, состоянием отечественной кинокритики, когда оценка фильма свелась к выставлению звездочек-баллов, а обозреватели выполняют прикладную

функцию – ориентируют потенциального потребителя на посещение кинотеатра или покупку DVD. По мнению одного из авторитетных культурных обозревателей, «вполне возможно, что недалек тот день, когда рецензия будет содержать одно-единственное слово. Например – «Отстой!». Или – «Прикольно!» Или – «Класс!». Можно сказать, что рецензирование как жанр доживает свои последние дни. И не только в кинокритике. Зато оценка финансовой стороны тех или иных проектов постепенно становится ведущей. Безусловно, сложившаяся ситуация связана и с резким снижением уровня подготовки профессиональных кадров, с проблемами российского образования в целом. Все это является следствием непродуманных решений в процессе реформирования образования. Сегодня уже очевидно, что попытки слепого копирования западной системы во всех областях образования привели в основном к потерям как в уровне образования, так и в целом в социально-экономическом пространстве. Необходимо учитывать, что в эпоху глобализации во всем мире раздается все больше голосов, призывающих к учету цивилизационных различий. Благополучные в экономическом отношении страны в этом плане сохранили больше. Мы же утратили почти все.

Роль семьи. Современная экономическая теория включает в сферу своих исследований и проблемы формирования личности в различных социально-экономических условиях. Одним из важнейших социальных институтов является семья. Именно в семье закладываются основы формирования личности, в том числе и как экономического субъекта. Особую роль играет семья в формировании культуры личности. В этой связи следует отметить, что экономическая теория в качестве науки о фундаментальных основах поведения людей в сфере хозяйственных отношений имеет прямую связь с психологией. Первостепенное значение изучение этой связи приобретает в связи с проблемами формирования моделей экономического субъекта. Уже полученные учеными результаты позволяют надеяться, что генетика поможет найти ответ на важнейший вопрос общественного развития: в какой мере поведение людей детерминировано наследственностью, а в какой – изменяющимися условиями их существования.

Выводы. Постановка проблемы формирования культуры личности средствами искусства в системе классического образования, безусловно, крайне актуальна. Наиболее эффективным путем решения стоящих перед обществом задач является объединение усилий представителей различных областей знаний как в системе образования, так и в сфере прикладных и фундаментальных исследований.

В условиях становления рыночной экономики необходимо серьезное изучение культуры как сферы хозяйственной деятельности (экономика культуры).

В процессе решения поставленных задач требуется разработка и реализация современных технологий взаимодействия со средствами массовой информации. В этой работе необходимо объединение усилий представителей образования, науки и культуры.

Гуманитарное образование и художественная литература в техническом университете

А.Н. Быстрова

Одной из серьезных проблем современности становится проблема взаимодействия учеников и студентов с художественной литературой. Начитанность как культурный феномен встречается у этой категории молодежи довольно редко и не является желательной, а тем более приоритетной. Среди основных причин этого можно назвать несколько. Во-первых, узкую специализацию, начинающуюся на начальных этапах средней школы, и связанное с ней отрицание всего, что представляет гуманитарную сферу. Однако, как справедливо отмечает В.А. Доманский, узкая специализация не остается прерогативой исключительно естественно-научной ориентации образовательных программ. Она затрагивает также и те специализированные классы, которые связаны с гуманитарными науками, поскольку и в том и в другом случае образование не ставит перед собой задачи построения целостной картины мира и формирования столь же целостной личности. И в том и в другом случае отсутствует некое интегративное начало, обеспечивающее целостность картины мира.

Во-вторых, постоянное наращивание и расширение потока информации ставит перед средней и высшей школой проблему реформирования образования. К сожалению, такого рода реформирование пока касается лишь количественных сторон всей образовательной системы. Решение типовых задач, выполнение заданий, которые не обращены к механизму понимания, а ориентируются на простое запоминание и столь же простое воспроизведение. Система проверки и контроля знаний при посредстве тестирования, более характерная для узкоспециальных учебных дисциплин, связанных с чистой конкретикой, требует не осмысления вопроса, а простого отгадывания правильного ответа. Ситуация викторины в ее наихудшем варианте не предполагает наличия знаний, в лучшем случае это тренировка памяти, более необходимая для кроссвордиста, чем для образованного человека, умеющего при необходимости воспользоваться словарями и справочниками или сделать некоторые выводы на основании исходного знания.

В-третьих, огромный поток визуальной информации отучает от вдумчивого отношения даже к рассматриваемому предмету. Привычка к постоянной смене картинки становится основой для формирования так называемого «клипового» сознания, частичного в своей основе.

И наконец, в-четвертых, распространение компьютерных технологий с его ризоматической сущностью теснейшим образом связано с постмодернистской традицией полного расчленения мира, с утверждением человека как некоей точки, не взаимодействующей с целым и не воспринимающей целое как данность.

Все перечисленные и прочие причины лежат в основе одного из самых деструктивных процессов современности – разрушения диалога в обществе. Между тем существование продуктивного диалога – одна из важнейших основ сохранения общества и культуры. Прежде всего, сохранение и воспроизведение такого диалога лежит в основе формирования личностного уровня человека, его целостности и целостного же отношения с миром, для которого необходима наиболее полная его картина.

Такая картина мира, как правило, присутствует в художественной литературе, в особенности в той ее части, которую принято считать классической. Между тем школьное прочтение такой литературы чаще всего преследует цель ее расчленения, разъятия того целого, которое и представляет собой талантливое литературное произведение. При этом остается в тени глубина проникновения автора в сущность вещей, та неповторимая модель мира, которая составляет основу любого литературного произведения. Нам представляется, что такое положение вещей является продолжением узкоспециального, в данном случае – филологического, подхода к одному из самых целостных явлений культуры. Будучи изъятым из общекультурного процесса, даже гениальное литературное произведение превращается в частный случай, частный и даже частичный взгляд на мир отдельного автора.

Однако длительный опыт знакомства студентов с литературными произведениями в контексте изучения истории и теории культуры, рассмотрение их как феномена культурного процесса оказывает влияние, активно стимулирующее целостный мыслительный процесс.

Технологически это выглядит вполне традиционно. Каждый студент получает индивидуальное задание, включающее три художественных произведения: зарубежная классика (любого века), русская классика XVIII–XIX вв. и русская (а также русскоязычная) классика XX в. В каждом задании литература подобрана таким образом, чтобы можно было выделить общую проблему, объединяющую все три произведения. Студент должен обнаружить эту проблему (или предложить свой вариант), связать ее с той или иной общекультурной тенденцией, выяснить, как каждый автор решает эту проблему, и сделать мини-доклад.

Уже первые результаты такой работы продемонстрировали, с одной стороны, различные стороны личности студента, степень и меру его проникновения в смысловые стороны мира, такие системообразующие стороны личности, как умение сопереживать, морально-нравственные установки и приоритеты. С другой стороны, чтение и культурологическое осмысление художественной литературы позволило выделить и осмыслить те стороны мира, которые в системе инженерно-технических учебных дисциплин не затрагиваются вовсе: представлений о добре, зле, долге, чести, совести и т.д. Будучи воспринятой в контексте той модели мира, которая создается различными авторами, в модели мира, имеющей не столько виртуальное, сколько значение действующей, эти ценности начинают занимать существенное место в отношении студента к миру и пониманию определенных его процессов.

Иными словами, преподавание гуманитарных дисциплин в техническом университете, осуществляя связь с лучшими произведениями мировой литературной классики, компенсирует те лакуны в нравственно-эстетическом развитии личности, которые формируются узкоспециальным обучением, и восстанавливает культурный диалог с миром.

Театр и формирование предпосылок к становлению быть личностью (на материале представления древнегреческой трагедии)

О.А. Донских

1. Чем больше вдумываешься в тот культурно-исторический факт, что в определенный – и по историческим меркам очень короткий – период произошел переход от коллективного к индивидуальному сознанию, рывок из царства родового в личностно-индивидуальное, тем больше это кажется невозможным. Ясперс окрестил этот период «осевым временем». Проблема, которая обсуждается в статье, может быть сформулирована следующим образом: а) как возникает мыслительная структура, которая дарит человеку объективность; то сознание объективности, которое исключает мир из сознания и представляет его как независимый от того, для кого образы этого мира и есть сам мир; б) как эти новые структуры формируют предпосылки для появления личности, которая свободно устанавливает свои отношения с объективным.

2. В действительности человеческое, индивидуальное Я в это время еще пока более подвластно богам, чем самому человеку. Бог наполняет человека силой, собирая его члены воедино и вдохновляя на битву, бог же силу отнимает, как и разум. Поэтому человек, зная, что все предопределено, но все же пытаясь понять, что с ним происходит, и оправдать себя, ведет непрерывный разговор с богами. Ситуация эта представляется вполне парадоксальной, если учесть, что судьба (мойры) все уже предопределила.

3. Когда мы говорим, что что-то существует вне меня, мы автоматически исключаем Я из рассмотрения, где оно в это время находится? Тогда противоположность Я – безграничная периферия. Но открывающаяся именно и только самому Я как его же отрицание. Если бесконечность открывается внутри Я, а не вне его, то для того, чтобы понять, как она открывается, нужно внимательнее вглядеться в это самое Я.

4. Трагедия в этом случае дает нам наиболее чистый пример рефлективно осознанного и структурированного содержания. Эпос – это не объективный жанр (если относиться к гегелевской триаде *эпос* – объект, *лирика* – субъект, *драма (трагедия)* – субъект-объект), но еще «коллективно-субъективный». А то, что составляет мир объективности, – это именно боги. И если человек осознается как начало конечное, смертное, то именно противостоящие ему боги осознаются в качестве противоположного и, следовательно, бесконечного.

5. Для примера возьмем «Вакханок» Еврипида, где с необыкновенной силой бог осознается как загадка, которую нужно разгадать. А поскольку бог – это воплощенная объективность, то именно осознание его как бога должно позволить приблизиться к ответу на поставленный вопрос о личности.

Первое Я – это **Я-зрителя**. Внимательный зритель отождествляет себя с появившимся на сцене Дионисом, мысленно становясь на его место. При этом он почти, но – и это принципиально – не до конца(!), забывает о том, что сидит на ступени амфитеатра и наблюдает за происходящим. Таким образом, его Я раздваивается, и в мысленном пространстве от одного Я-зрителя отделяется другое Я – **Я-маски**.

По мере действия появляется хор. Хор вписывает происходящее в общий контекст фиванской жизни, делая индивидуальное, единичное отдельным, общеплеменным. Отсюда и появляющиеся максимы про смертного, который для своего счастья должен быть в мире с богами, и т.п. Отсюда поговорки как мудрость племени, а не как индивидуальные наблюдения. С появлением хора Я-зритель отождествляет себя с ним, не теряя из виду маски Диониса. Но он на дне сознания остается и зрителем. Итак, появляется третье Я – **Я-хора**. Отношение к Дионису как отдельному разворачивается в обобщающий комментарий Я-хора. Это уровень первой рефлексии, той, которая выстраивается как продолжение непосредственного действия. Если Я-маски изображает, то хор становится зеркалом этого изображения. Хор объясняет, комментирует, предвидит (рефлектирует по поводу происходящего). Оценивает поступки. Но все эти оценки ограничены пределами действия и пределами тех представлений, которые характерны для местности, где действие происходит. Это отношение представителя данного племени к тому, что нарушает родовые установления, заветы отцов. Именно так он оценивается Я-маской.

Но есть еще один участник, который стоит над хором, – это автор. Мудрый старец Тиресий произносит монолог от имени автора трагедии. Автор – тот, кто находится за пределами непосредственного действия, потому что он сам в известном смысле произвольно выбрал эти пределы. И его осмысление ситуации выходит в новое пространство рефлексии, не ограниченное данными от века представлениями фиванцев. Этим пространством охватывается уже весь мир богов и людей. И, как философ, автор рассуждает на уровне богов-олимпийцев:

Я-автора. Отождествляя себя с автором, пришедший выводит себя на уровень божественного, он начинает созерцать мир глазом, укрепленным

на верхней небесной сфере. Ведь автор выбирает сюжет из неограниченной череды возможностей. Это новая степень свободы, которой в принципе не было у хора и, соответственно, у Я-хора. Но при этом сохраняется все, что присуще предшествующим Я. Я-автора и есть начало личности.

6. Таким образом, оставаясь зрителем и внимательно наблюдая за действием на сцене, пришедший на представление «Вакханок» сопереживает участникам действия и осмысливает вместе с ними происходящее. Тем самым он переходит от одного Я к другому, но при этом все эти Я остаются тесно связанными между собой. Они подобны ножкам циркуля: одна закрепилась в центре, другая идет по кругу, но как только мы сосредоточиваем внимание на той, которая идет по кругу, она оказывается в центре, и мы должны с другой ножкой описывать уже новый круг. Но, в отличие от циркуля, переходя от одного к другому, Я оказывается в новых измерениях, так что от точки зрителя переходит к плоскости маски, от нее – к трехмерному пространству хора, а от него – к четырехмерному (и в данном случае, совершенно очевидно, мысленному, протянувшемуся над чувственным пространством хора) пространству автора.

7. Получается, что, заглянув в греческий театр времен Еврипида, мы обнаружили четыре позиции, занимаемые Я, каждая со своим содержанием. Если к ним мы еще прибавим то Я, которое стоит за зрителем, т.е. Я того грека – гражданина города, который пришел в театр, чтобы забыть свои повседневные заботы и горести и сыграть роль зрителя, у нас получается схема из пяти Я. Это первое Я погружено в обыденность и сохраняет свою самотождественность, в противоположность чувствам, дающим все время новый материал. Я – это тот континуум, который длится в противопоставление дискретной множественности чувственного мира. Нуль-мерное **Я-обыденности**.

8. Только с хором и автором мы выходим на уровень рефлексии, которая начинает вырываться и выводить зрителя в другое время и пространство. Вместе с Я-хора зритель от пересечения «здесь и сейчас» переходит к пересечению «здесь и всегда». Он обязан подняться над Я-маски и увидеть его свободу как определенную истинами обычая, освященного богами. Хор знает правила игры (обычаи, ритуалы, мифы, ценности данного полиса, в данном случае Фив) и, одобряя их, выходит тем самым за их рамки. Здесь нарушается внутренняя замкнутость полиса, потому что его нужно увидеть со стороны, и, соответственно, выйти за пределы полисного пространства. Здесь впервые появляется возможность осознания бесконечности. Это, конечно, бесконечность первого уровня. Ее отличительным признаком яв-

ляется то, что она не оторвана еще от того племенного мира. Это выход за его пределы к миру божественному. Основной мотив хора – это утверждение своего мира на основе божественных установлений. Тот, кто не принимает их, богоборец, оказывается безумцем. Я-автора уже ведет дальше, и отождествление с ним означает отождествление с богом. Но языческий бог еще не абсолютная личность, и поэтому человек остается на уровне индивидуального, но не личностного.

9. Итак, объективность божественного открывается человеку в культуре через противопоставление человеческому. Но это противопоставление возможно лишь в пространстве, созданном организованной рефлексией, в наиболее чистом случае – при организации театрального зрелища, где человек начинает создавать себя, отталкиваясь от образа бога, а не наоборот, как считали, например, Ксенофан и Фейербах.

Джазология как гуманитарная наука и педагогическая проблема

С.А. Беличенко

Среди многих проблем, обсуждаемых в современной культурологии., предметом одной из наиболее жарких дискуссий являются роль и место гуманитарного знания в науках о культуре и то, как это знание, традиционно признаваемое всенаучным, может сочетаться с позитивистской социально-научной парадигмой. С позиций одних исследователей, основной критерий гуманитарности – ее аксиологичность, заведомо субъективно-оценочный подход к любому изучаемому явлению [1]. Другая позиция апеллирует к тому, что основная познавательная задача, решаемая гуманитарным знанием, – описание и атрибуция объектов преимущественно уникального свойства (например, художественных или интеллектуальных шедевров) [2]. Известно, что не признанное универсальным гуманитарное знание, будучи на много древнее социального, осталось на сравнительно низком уровне развития собственных методологий и категорий. Это, быть может, связано с тем, что гуманитаристика всегда занималась лишь продуктами интеллектуального и художественного творчества человека, а не самим человеком и его интересами. В то же время в последние два века наблюдается стремление рассматривать весь комплекс наук о человеке именно как гуманитарное знание (антропоцентризм), со всеми особенностями, противопоставляемыми позитивистским подходам к феномену человека.

Отечественный философ А.Я. Флиер называет гуманитаристику (по ее социально-психологическим функциям) «секулярной религией» [3] Нового времени, выполняющей ту же функцию, которую в свое время выполняли мифология и религия, а именно: создание эмоционально комфортного мироощущения и восприятия бытия человеком как вокруг себя, так и в глубине собственного сознания и подсознания, в понимании собственной социальной значимости и востребованности, в ощущении себя любимым и нужным кому-то и т.п. Он же (А.Я. Флиер) настаивает на том, что при формировании культурной компетентности членов общества важнейшей составляющей является именно гуманитарная эрудированность [4]. Насколько науку о таком уникальном, синтетическом (имеется в виду симбиоз музыкальных культур) и импровизационном искусстве, как джаз, можно отнести к гуманитарным познаниям?

Джазология, несмотря на более чем столетний период «джазового века», наука молодая, спорная и принятая отнюдь не всеми учеными. джазология как отдельная отрасль музыкознания еще не идентифицирована, как не дифиницирован и сам термин «джаз». 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! Под словом «джазология» автор подразумевает научную дисциплину, одну из разновидностей музыкознания, в которой уже точно сформировались отдельные дисциплины этого музыкального вида искусства.

Я предлагаю следующую классификацию джазологической науки:

а) джазовое музыкознание (теория и исполнительская практика), куда можно смело внести отдельно учение о джазовой импровизации и, вероятно, джазовой эпистемологии;

б) джазовая историография;

в) медико-биологические и психологические аспекты джазового музицирования;

г) джазовая социология как наука, изучающая конкретные формы джазовой среды и ее представителей;

д) джазовая критика;

е) джазовая культурология.

Я исключаю из оборота как не соответствующую тематике джазовую педагогику – область исключительного применения опыта, навыков, наработок и методик отдельных авторов, известных реформаторов и мастеров джаза, а также национальных и региональных школ. То есть это сфера специфической исполнительской и композиторской деятельности, которая в мире началась с момента появления первых солистов и ансамблей джаза. Говорить сегодня о джазе как сугубо американском искусстве (музыкальная энтография), конечно, заманчиво, но совершенно необъективно, ибо джаз уже давно распространился по всему миру, слился с музыкальными элементами других культур и стилями и стал той же «этномузыкой», которую исполняют музыканты всех стран. В этом смысле он поистине первое натуральное всепланетарное искусство – внерасовое, вненациональное, внерелигиозное и аполитичное! Откуда выросло все то огромное дерево массовой популярной музыки, которая сейчас распространилась по всем странам мира.

Любая из вышеперечисленных областей джазологии может практически использоваться в городах России как в познавательном, так и в образовательном ракурсе. Более того, наличие в информационном и педагогическом пространстве крупного населенного пункта каких-либо форм джазового просвещения всегда оценивается как дополнительный признак полноты культурного восприятия и, возможно, современной цивилизации. Специфическая особенность джазовой музыки как вида искусства реализует природу искусства в целом: способность формировать человеческую личность, передавая ей ценности, нормы, идеалы, накопленные культурой и отвечающие как общечеловеческим потребностям, так и потребностям данной социальной среды. И наш отечественный джаз, несмотря на далеко не лучшие времена его эволюции, продолжает запечатлевать в художественных образах все более многомерную картину действительности, развивая в человеке творческое начало и созидательную активность. К джазовому искусству в полной мере подходят категории уровня ментальности, уровня традиций и уровня культурных институтов и систем организованного и предметно дифференцированного образования.

Уникальность каждого джазового объекта (предмета, суждения или действия) можно объяснить с позиций теории культурной интерпретации. В соответствии с ней любые, даже наиболее каноничные образцы джазовых форм, жанров и стилей на практике никогда не воспроизводятся абсолютно тождественными базовым образцам (разумеется, если речь не идет о чисто техническом их тиражировании). Если же вопрос стоит о реализации той или иной культурной формы усилиями определенного индивида или группы исполнителей, то всякий раз условия, при которых имеет место подобное воспроизводство, очень существенно отличаются от условий, породивших базовый образец. Человек, воспроизводящий эту форму, отличается собственным индивидуальным вкусом и пристрастиями, так же как и заказчик, ради специфических интересов которого исполняется данная производственная акция, как и место, где происходит акт творения. То есть всякий частный артефакт (техническое воспроизводство) любой джазовой формы в силу индивидуальности человеческих вкусов и интересов неизбежно является уникальной интерпретацией и вариацией на тему исходной формы и никогда не повторяет ее буквально. И в этом истинная гуманитарная насыщенность предмета нашего изучения, обучения и пропаганды. Особенно на фоне свершившейся катастрофы музыкального искусства в России и культурного одичания общества, признаки которого видны невооруженным глазом.

Применение электронных учебных материалов по курсу «История и теория фортепиянного исполнительского искусства»

Н.С. Бажанов

В Новосибирской государственной консерватории (академии) им. М.И. Глинки разработан и на протяжении пяти лет читается курс «История и теория фортепианного исполнительского искусства», в котором используются электронные учебные материалы. За это время была создана учебно-методическая база электронных документов по названному курсу. Структура электронных компьютерных материалов показана в прил. 1. Исключая блоки «иконография» и «звуковые примеры», все остальные блоки – текстовые. Программная среда для работы с электронными учебными материалами состоит из видео-аудиопроигрывателя Windows Media, воспроизведения графики ACDSee 7.0, звукового редактора Cool Edit Pro 2.0, текстового редактора Word 2003, текстовых машин – поиска текстов по ключевым словам – AVSearch 3.13 и текстового анализатора TextAnalyst 2.01.

Опыт чтения курса с использованием электронных документов, образующих основное информационно-методическое, мультимедийное обеспечение курса, позволяет сделать некоторые обобщения и выводы. По сравнению с традиционным курсом «История исполнительства» электронные материалы обеспечивают следующие преимущества.

1. Оперативность предъявления разнородной электронной учебной информации. В компьютерном варианте возможно быстрое переключение между визуальной, звуковой информацией и лекционным изложением.

2. Синестетичность воздействия учебной информации. Электронные документы дают преимущества соединения в лекции визуальной, вербальной, текстовой и звуковой информации.

3. Поддержание высокого уровня внимания за счет смены модальности информации. Высокий уровень внимания аудитории поддерживается за счет переключения между видами информации.

4. Параллельное предъявление учебной информации разной сенсорной модальности. В компьютерном варианте лекций возможно одновременное предъявление звуковой информации (исполнение произведения выдающимся пианистом) и зрительного ряда, связанного с биографией композитора. Также возможно соединение таких рядов на основе тонких ассоциативных связей между произведениями живописи и музыки.

5. Разработка и включение в курс иконографии композиторов и исполнителей. Этот раздел курса – новый, требует особых усилий, поскольку в «книжных» источниках иконографический ряд представлен не всегда полно. Кроме того, существует весьма интересная, самостоятельная история портретов великих композиторов-пианистов.

6. Раскрытие образно-художественного содержания музыки за счет референций между видео- и аудиорядами, литературно-поэтическими и теоретическими фрагментами знания. Известная проблема преобразования разнородной информации в интонационное знание музыканта решается за счет разнотипности и большего объема исходного массива информации.

7. Новые возможности применения учебных материалов, представленных в электронном виде. К ним относится более концентрированный слуховой интонационный анализ музыкальных примеров за счет уменьшения аналитической единицы. Компьютерные технологии дают возможность оперативного выбора и многократного прослушивания от одного до нескольких тонов, образующих интонационную целостность. Многократная иллюстрация и разнообразный анализ интонаций активизируют интонационно-выразительный слух студентов, помогают лучше усваивать интонационное знание курса.

8. Блок электронных текстов, распределенных по персоналиям композиторов и собранных в единый курс, позволяет решать новые информационно-поисковые задачи. Остановимся на этих возможностях более подробно.

С возникновением достаточно объемной (свыше нескольких мегабайт) базы электронных документов, ориентированной в некоторой предметной области, возникают новые возможности – компьютерные технологии работы с текстами. Такие технологии основаны на использовании преимуществ так называемых интеллектуальных систем, в которых человек и компьютер образуют единый функциональный комплекс.

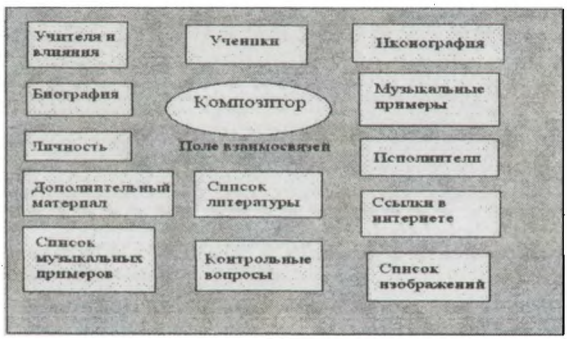
В настоящий момент активно разрабатываются машины и технологии глубинного анализа текстов. Речь идет о преимуществах, которые предоставляет компьютерная обработка больших текстовых массивов. Человек с большим трудом устанавливает взаимосвязи между отдаленными частями текста, неудовлетворительно выстраивает длинные логические цепочки взаимосвязей и т.д. Такого рода функции берет на себя машина.

В курсе используются возможности работы с полным корпусом всех текстов посредством текстовых аналитических программ. Поиск текстовых фрагментов по ключевым словам ведется AVSearch 3.13, а также применяется текстовой анализатор TextAnalyst 2.1. В этом случае перед

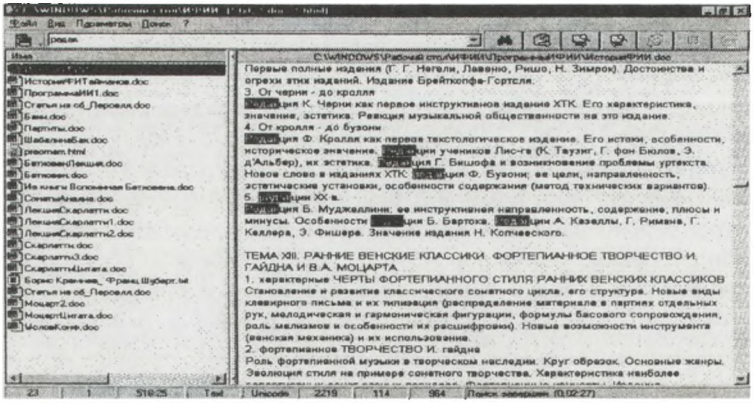
студентами, изучающими курс, возникают задачи поискового характера. Посредством работы с программами обработки текста студенты получают возможность построить терминологический словарь истории исполнительского искусства на основе частотного распределения терминов, выявить связи между персоналиями, окружавшими великого композитора-пианиста, просмотреть нерядоположные, междутемные смысловые взаимосвязи текстовых материалов. Сканирование текстовых электронных материалов по персоналиям, терминам, понятиям и гипертекстовые смысловые траектории помогают более творчески усвоить данный учебный курс. Экраны работы с этими программами представлены в прил. 2 и 3. В прил. 2 показан поиск ключевого слова «редакция» в группе текстов (программа AVSearch). В прил. 3 представлен экран программы TextAnalyst 2.01, где в левом верхнем окне показано дерево частотного распределения слов, а в правом окне – найденные программой абзацы с этими словами и словосочетаниями. Пользователь, анализируя результаты работы программ, может повторно обращаться к ним с уточненными запросами, содержательно интерпретируя полученные результаты.

Использование электронных материалов по курсу лекций «История и теория фортепианного исполнительского искусства» подтверждает следующий вывод. Музыкально-художественное сознание воспринимает, обобщает, перерабатывает и генерирует информацию более продуктивно, (в виде понятия, образа, интонации), если исходная информация больше по объему, разнообразна по модальностям, синестетична по предъявлению и содержит эвристический, творческий компонент.

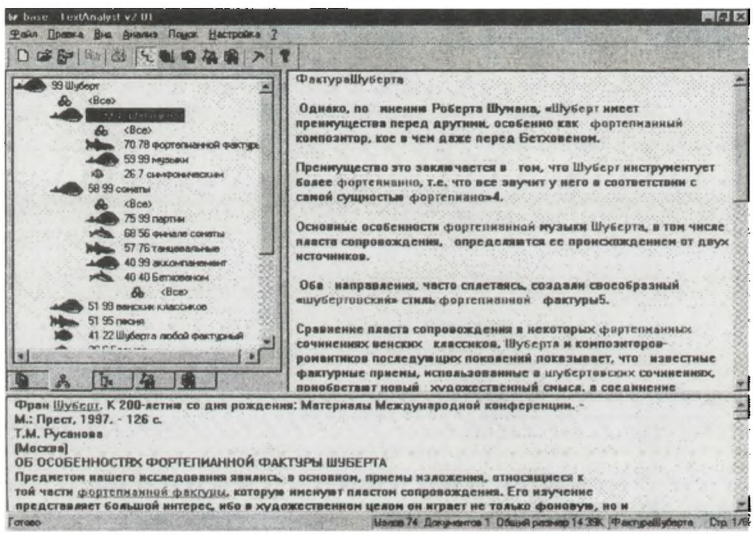
Приложение 1



Приложение 2



Приложение 3



Раздел 3

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

3.1. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Физкультурно-оздоровительные технологии формирования физической культуры студентов

В.Г. Шилько

Физическое воспитание, как и система воспитания в целом, сегодня во многом отказывается от идеалов, сформировавшихся в советский период, но пока еще не выработало новых, адекватных требованиям нынешнего и грядущего этапов развития общества.

Ключевыми позициями обновления педагогической системы физического воспитания должны стать демократизация и гуманизация его основных положений, развитие социокультурных, региональных и национальных аспектов, усиление образовательной направленности и творческое освоение ценностей физической культуры.

Ценности избранных видов физической культуры выгодно отличаются от ценностей традиционного подхода. Внедрение их в практику влечет за собой разработку и использование оригинальных форм физкультурно-спортивной активности, к числу которых можно отнести инновационные физкультурно-образовательные технологии личностно-ориентированного содержания. Под личностно-ориентированным содержанием мы понимаем цели, задачи, формы и методы физкультурно-спортивной деятельности, ориентированные на удовлетворение интересов и потребностей личности студента. Ценность этого подхода заключается в конкретной направленности влияния технологий на личность студента, на удовлетворение его потребностей в этом виде деятельности.

При всем многообразии современных развивающих технологий в системе образования технологии личностно-ориентированного физического воспитания еще не получили достаточно широкого распространения.

Базовым условием личностно-ориентированного физического воспитания является достижение такого состояния, когда получаемые знания, двигательные умения и навыки становятся внутренним достоянием личности студента.

С целью оптимизации двигательной активности и преодоления факторов, негативно влияющих на процесс физического совершенствования студентов, в Томском государственном университете была разработана и внедрена спортивно-ориентированная технологическая модель физического воспитания. В структуру учебно-тренировочного процесса включены технологии 6 наиболее популярных в студенческой среде видов спорта и двигательной активности (первое технологическое направление).

Студенты, имеющие отклонения в состоянии здоровья и недостаточный уровень двигательной подготовленности для занятий по программам экспериментальных технологических направлений, занимались по технологиям общеразвивающей (второе направление) и специальной медицинской направленности (третье направление). Спортивно-ориентированные программы разрабатывались с учетом основных положений методологии построения двигательной активности и принципов ее реализации в учебно-тренировочном процессе.

Эффективность предложенных технологических программ оценивалась по результатам ежегодного тестирования физической подготовленности студентов (дважды в год – осенью и весной). Динамика основных физических качеств в течение обязательного курса физического воспитания в вузе (по 4 ч в неделю на 1–3-м курсах обучения) определялась с использованием контрольных упражнений.

Организация процесса физкультурного образования в вузе с использованием разработанных нами технологий позволила добиться выраженной положительной динамики показателей общей и специальной физической подготовленности: в 76% показателей зафиксирован достоверный прирост результатов ($p<0,05$) и лишь в 2% отмечено их достоверное снижение.

После 3 лет занятий физической культурой наибольшие успехи достигнуты в формировании скоростно-силовых качеств (темп прироста от 3,2 до 6,7%), силовой выносливости (9,8–24,8%) и гибкости (6,8–22,1%). Выносливость и быстрота являются более «проблемными» качествами

(темп прироста от 2,3 до 4,2% и от 0,2 до 2,7% соответственно), успешное формирование которых возможно лишь при условии перераспределения физической нагрузки в сторону увеличения объема и интенсивности физических упражнений, ориентированных на их развитие.

Заметные успехи достигнуты в развитии специальных качеств (темп прироста в специализации «плавание» – от 7,1 до 9,9%, в специализациях «баскетбол» и «волейбол» – от 37 до 46%).

В состоянии здоровья студентов, занимавшихся в течение 3 лет по учебно-образовательным программам первых двух технологических направлений, отмечена положительная динамика: стабилизация ЧСС, увеличение ЖЕЛ (на 0,2–0,3 л), сокращение времени реакции на световой и звуковой раздражители (на 4–9 м/с), достоверное увеличение устойчивости сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам.

Проблемы физической подготовленности и здоровья тесно связаны с особенностями мотивационной сферы. Подтверждением этого могут служить показатели посещаемости учебных занятий по физическому воспитанию: в группах первокурсников, занимавшихся избранными видами спорта, посещаемость в первом семестре (начальная стадия эксперимента) не превышала 85%, в группах общеразвивающей направленности – 75%, в специальной медицинской группе – 69%. По единодушному мнению экспертов, эти показатели оценивались как низкие.

Предложенные педагогические технологии формирования физической культуры студентов в системе профессионального образования способствуют росту показателей в учебной деятельности студентов и опосредованно – профессиональной подготовке специалиста. Средний прирост показателей успеваемости у студентов, принимавших участие в эксперименте, к 3-му курсу составил: для занимавшихся избранными видами физической культуры – 8% (средний балл 4,5 и выше), в специальной медицинской группе – 7%; сократилась численность студентов, имеющих средний балл менее 4,0 (на 4% в первом случае и на 7% – во втором).

Эффективность внедренных в учебный процесс физкультурно-спортивных и оздоровительных технологий подтверждается количественными и качественными оценками результатов эксперимента. Однако мы считаем, что процесс формирования физической культуры студентов был бы незаконченным, если бы нам не удалось реализовать деятельностный подход к освоению ценностей физической культуры и не произошло бы реального включения занимающихся в процесс физкультурного самообразования и самосовершенствования.

Уже на втором этапе эксперимента (1994–1997 гг.) 42% студентов 4-го курса продолжали занятия физическими упражнениями, к 5-му курсу этот показатель снизился до 27%. В результате использования спортивно-оздоровительных технологий на третьем этапе эксперимента (1996–1999 гг.) эти показатели существенно выросли: более 56% студентов продолжали заниматься физическими упражнениями на 4-м курсе, к 5-му курсу этот показатель оставался стабильно высоким. На специализациях «плавание», «ритмическая гимнастика» и «бодибилдинг» доля студентов, продолжавших занятия на старших курсах, достигала 68–77%.

Основная цель обязательного курса физического воспитания в вузе – формирование потребностно-мотивационной сферы студентов. Предлагаемые технологии «запускают» механизм непрерывного физкультурного образования, позволяющий обеспечить переход от жесткой регламентации обязательного курса физического воспитания к самостоятельной форме физкультурно-спортивной деятельности.

Отношение к ценностям физической культуры и спортивной деятельности различных слоев учащейся молодежи

Т.В. Карбышева

Физическая культура и спортивная деятельность всегда являлись индикаторами состояния развития общества в целом и учащейся молодежи в частности. Образовательный аспект физической культуры и спортивной деятельности не единственный. Эффект от организованной двигательной активности можно рассматривать с позиций вклада с систему ценностно-ориентированного процесса развития личности. Ценностью в данном случае является здоровье как состояние и как процесс формирования такового. Показателями ценностного отношения к собственному здоровью являются: осознанность значимости занятий двигательной деятельностью, мотивация двигательной активности, включенность в данную деятельность. Формирование ценностно-ориентированного отношения к занятиям физическими упражнениями с позиций здоровьеформирования актуально для учащейся молодежи. Актуальность эта продиктована рядом тенденций в образовательном процессе по физическому образованию и воспитанию, к числу которых специалисты относят: большое количество обучаемых, имеющих отклонения в состоянии здоровья, снижение двигательной активности в образе жизни и уровне физической подготовленности школьников. Это физиологическая составляющая проблемы. Социально-педагогическая составляющая связана с развитием личности учащихся, отражающимся в отклонениях формирования ценностей в сознании обучаемых или смещении ценностных ориентаций в негативном направлении. Это указывает на состояние педагогической, социальной дезадаптации в среде учащейся молодежи.

В связи с этим было проведено изучение ценностных отношений к физической культуре и вовлеченности в спортивную деятельность старшеклассниц общеобразовательных школ Томска.

В результате исследования у 62,2% обучаемых выявлены признаки педагогической запущенности, а именно: низкая результативность обучения вследствие негативного отношения к учебному процессу и отклонения в поведении, в том числе с девиантной направленностью. Это означает, что 37,8% учащихся социально адаптированы. Важным показателем ценностного отношения к физкультурно-спортивной деятельности

является посещение учащимися спортивных школ как вида дополнительного образования.

Педагогически запущенные учащиеся участвуют в процессе спортивного образования (26,3%), однако хуже, чем адаптированные сверстники (74,6%). Наблюдается низкая вовлеченность в посещение других видов дополнительных образовательных учреждений. Это свидетельствует о слабой приобщенности старшеклассников к положительным формам занятости во внеурочное время, в том числе и к спортивной. Результаты изучения отношения учащихся к урокам физической культуры представлены в табл. 1.

Таблица 1

Отношение учащихся к урокам физической культуры, %

Отношение	Адаптированные	Педагогически запущенные
Положительное	63,1	42,4
Равнодушное	33,9	35,5
Негативное	3,0	22,1

Ценность таких занятий понимают 42,4% педагогически запущенных старшеклассниц. Одинаково равнодушно к урокам физической культуры относятся как педагогически запущенные учащиеся, так и адаптированные. При этом негативное восприятие уроков физической культуры в группе педагогически запущенных учащихся в семь раз выше, чем в группе адаптированных сверстников. Анализ этого показателя приводит к заключению, что педагогически запущенные обучаемые не воспринимают, а в отдельных случаях отвергают значимость уроков физической культуры. Однако ценность физической культуры с позиции значимости в современном обществе в сознании педагогически запущенных выпускников определяется высокими показателями (табл. 2).

Таблица 2

Осознанность учащимися значения физической культуры, %

Оценка значимости физической культуры	Адаптированные	Педагогически запущенные
Необходима	86,6	66,8
Затрудняюсь ответить	7,8	15,0
Не нужна	5,6	18,2

Осознание значимости физической культуры в системе здорового образа жизни не мешает приобщению учащихся к негативным привычкам (курение, алкоголь и т.д.). Так, привычки негативного характера присущи 20% адаптированных и 60% педагогически запущенных учащихся. При этом для первых они носят эпизодический характер («иногда», «от случая к случаю»), а для вторых постоянный. Изучение субъективной оценки собственного здоровья учащихся выявило значительное количество респондентов, оценивающих проблемное состояние по данному показателю. Как удовлетворительный уровень состояния здоровья характеризуют от 44,7 до 67,1% учащихся. Такие цифры свидетельствуют о том, что учащиеся осознают и принимают позицию наличия негативного компонента в самочувствии и самоощущении здоровья.

Как показало исследование, учащиеся 14–17 лет имеют неоднозначное отношение к ценностям физической культуры в образовательном процессе школьного воспитания и на общекультурном уровне формирования процесса жизнедеятельности. Это проявляется в различных показателях отношения к физической культуре как ценности педагогически запущенных и адаптированных учащихся. Ценностное отношение в понимании значения физических упражнений характерно для большинства адаптированных учащихся, которые понимают и принимают на сознательном уровне физическую деятельность с позиций собственной значимости и необходимости. Для таких учащихся характерны отсутствие устойчивых негативных привычек в поведении, положительное отношение к здоровому образу жизни, активная позиция в реализации физкультурно-спортивной направленности. Учащиеся, имеющие показатели педагогической запущенности, не воспринимают занятия физическими упражнениями с позиции значимости и ценности, что подтверждается негативными тенденциями в поведении и привычках. Однако у данной категории учащихся наблюдается положительная тенденция в осознанности значения физической культуры для формирования здорового образа жизни современного общества, хотя это понимание учащиеся не применяют по отношению к себе.

Таким образом, отношение к ценности физической культуры и спортивной деятельности в среде учащейся молодежи неоднозначно. Педагогически запущенные и адаптированные старшеклассники по-разному оценивают значимость физкультурно-спортивной деятельности, уроков физической культуры в школе и ценность двигательной деятельности в современном обществе. Для педагогически запущенных учащихся харак-

терно снижение ценности физической культуры, что отражается в вовлеченности в организованную двигательную деятельность в условиях школы и внешкольного образовательного процесса. Это указывает на недостатки и погрешности в организации учебно-воспитательного процесса на предыдущих этапах школьного обучения и ставит перед специалистами задачу коррекции технологии обучения, в основе которой должна находиться осознанная включенность в двигательную деятельность как средство формирования здорового образа жизни.

Обучение здоровому образу жизни студентов в форме массовой физкультурно-спортивной деятельности

Н.Л. Гусева, В.Г. Шилько

Современная социально-экономическая ситуация и состояние здоровья населения России требуют не только анализа имеющихся теоретических положений и практического опыта в вопросах формирования личности, но и разработки теории вопроса формирования здорового образа жизни как первостепенной задачи. Обучение здоровью в процессе социализации личности в качестве основной задачи предполагает формирование целостной системы индивидуальных, избирательных, сознательных связей и отношений личности к цели обучения приобретению культуры поведения относительно своего здоровья, в том числе культуры здорового образа жизни. Овладевая научно-практическими знаниями в единстве предметной и операциональной сторон, студенты усваивают определенный подход к процессу и результату деятельности в сфере физической культуры.

Содержание внеучебной деятельности студентов должно обеспечивать им широкий и свободный выбор ее форм и видов, проявление в них творческой индивидуальности и полноценной самореализации. Профессиональная направленность содержания учебно-воспитательного процесса является системообразующей основой учебных и внеучебных занятий и требует раскрытия тесной связи физической культуры, физкультурно-спортивной деятельности с профессиональной ориентацией личности, понимания межциклового и междисциплинарного взаимодействия в обеспечении интегративной профессиональной готовности специалиста.

Ныне образовательное пространство, в котором преподаватель физического воспитания осуществляет свою профессиональную деятельность, требует от него универсальных знаний о порождающих личность биопсихосоциокультурных процессах, т.е. антропологического подхода.

Реализация индивидуально-творческого подхода позволяет включить механизм саморазвития студента, предполагает учет его мотивации, ее динамики в процессе обучения, организации самодвижения к конечному результату. Это дает возможность студенту испытать радость от осознания собственного роста и развития, достижения собственных целей.

Мера эффективности личностно-ориентированных педагогических технологий существенно зависит от того, как полно представлен в них студент

в его многообразной субъектности и субъективности, как учтены его индивидуальные, социально-психологические и психофизические особенности, каковы перспективы их развития и угасания. Отсюда – приоритет субъектно-смыслового обучения по сравнению с информационным, направленность на формирование у студентов множества субъектных картин физической культуры в отличие от однозначных представлений.

Таким образом, современная реализация нового содержания образования в области физической культуры строится на основе ряда основополагающих идей: универсализации и фундаментализации, гуманизации и личностной ориентированности, гуманитаризации и аксиологизации, природосообразности и культуросообразности.

Таким образом, физическая культура и спорт в вузе выступают как неотъемлемая часть образа жизни студентов, сотрудников и преподавателей, являются сферой удовлетворения необходимых потребностей в двигательной деятельности, позволяют наиболее полно реализовать свои физические возможности, играют одну из важнейших ролей в решении проблемы рационального использования свободного времени.

Данная концепция опирается на рекомендации учебной программы вузов по предмету «Физическая культура», социально-экономические условия и приказы Министерства образования РФ. Она представляет собой оптимальное соотношение различных направлений двигательной деятельности, а также предлагает пути реализации образовательных и воспитательных задач в среде студенческой молодежи, не проявляющей интереса к регулярным занятиям физическими упражнениями в силу объективных и субъективных причин.

Эффективность разработанных и внедренных в учебный процесс физкультурно-оздоровительных технологий подтверждается количественными и качественными оценками результатов эксперимента. Однако мы считаем, что процесс формирования физической культуры студентов был бы незаконченным, если бы нам не удалось реализовать деятельностный подход к освоению ценностей физической культуры и не произошло бы реального включения занимающихся в процесс физкультурного самообразования и самосовершенствования.

3.2. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Проблема формирования физической культуры личности в России

Д.Ю. Мемешкин

Процесс коренных преобразований, происходящих в нашей стране, породил глубокий кризис многих сторон жизни нашего общества, в том числе и в сфере здоровья нации. Здоровье является социально значимым феноменом, по уровню и состоянию которого судят о степени развитости и благополучия общества. Сегодня все очевиднее прослеживается тревожная тенденция физической и духовной деградации населения России.

Государственная дума, неоднократно рассматривая материалы о состоянии здоровья нации, констатировала, что в России происходит национальная катастрофа, связанная с демографическим кризисом и изначальным снижением уровня здоровья населения. Дума призвала рассматривать здоровье населения как фактор обеспечения национальной безопасности, значительно усилить пропаганду здорового образа жизни, культуры здоровья. Среди категорий бытия, таких как смысл и счастье жизни, интересы и идеалы, гармония и красота, творческий труд и отдых, здоровье по праву занимает первое место. Непременным условием сохранения здоровья является высокий уровень его культуры.

Культура здоровья, являясь одной из составных частей общей культуры, направлена на предупреждение заболеваний, формирование здорового образа жизни, который в основном определяет здоровье общества и обеспечивает ему полноценное существование, раскрытие интеллектуальных, физических и материальных возможностей.

Для преодоления кризиса здоровья нации надо в корне пересмотреть отношение к нему государства, общества, каждого гражданина.

Прежде всего, следует признать на самом высоком государственном уровне, что состояние здоровья населения в настоящее время – проблема и задача номер один для государства. И подтвердить на деле соответствующими указами, законами, постановлениями и твердой, последовательной их реализацией.

Важнейшая задача – возродить, сформировать в общественном сознании убежденность в том, что здоровье – высшая ценность всех и каждого. Формирование здоровья, здоровый образ жизни признать национальной идеей. Речь идет о том, чтобы создать национальную доктрину здоровья как идеологию государства, разработать стратегию улучшения уровня здоровья, организовать федеральный и региональные центры его формирования. Надо провозгласить примат духовного здоровья, поднять престиж нравственного и физического здоровья в глазах как детского, так и взрослого населения на самый высокий государственный и общественный уровень.

В связи с вышеизложенным на этапе осуществления констатирующего эксперимента мы обратили внимание на ряд проблем, требующих безотлагательного решения.

Концептуальной основой нашего исследования являлось социально-культурное (организационно-педагогическое) взаимодействие физкультурно-оздоровительных и культурно-досуговых учреждений по пропаганде здорового образа жизни и культуры здоровья. Проведенный нами констатирующий эксперимент позволил зафиксировать определенный опыт организационно-педагогического взаимодействия физкультурно-оздоровительных (спортивные комплексы, плавательные бассейны, физкультурно-оздоровительные лагеря, детские спортивные школы и классы, спортивные залы и др.) и культурно-досуговых (клубы, дома и дворцы культуры, культурно-досуговые и культурно-развлекательные центры и др.) учреждений по пропаганде физической культуры.

Определили в ходе констатирующего эксперимента, что противоречия, несоответствия и просто упущения проявляются не только в деятельности отдельно взятых культурно-досуговых учреждений или физкультурно-оздоровительных организаций г. Омска и Омской области, г. Томска и Томской области, но, что самое тревожное, – в их совместной деятельности.

Интервьюирование руководителей учреждений двух типов позволило это упущение выявить со всей очевидностью. Наши респонденты не только не отрицали полезности совместной работы, не только соглашались с имеющимися в деятельности возглавляемых ими учреждений недостатками, но выражали сожаление по поводу отсутствия в этой области целенаправленных, хотя бы локальных исследований научно-практических рекомендаций и обобщенного опыта организационно-педагогического взаимодействия культурно-досуговых и физкультурно-

оздоровительных учреждений. Их мнения и пожелания сгруппированы нами по принципу убывающей значимости и представлены в таблице:

№ п/п	Обобщенные мнения, советы, пожелания	Руководители культурно-досуговых учреждений	Руководители физкультурно-оздоровительных учреждений
1	В этой области необходимы научные исследования	1	1
2	Необходимо обобщать и распространять опыт взаимодействия	4	5
3	Необходима специальная литература методического содержания	5	4
4	Нужны совместные конференции, семинары, курсы	3	2
5	Необходимы взаимные стажировки работников	2	3

Как видно из таблицы, разница в предпочтениях и ожиданиях практически незначительна. Важно заметить, что относительно необходимости соответствующих научных исследований руководители учреждений двух типов придерживаются единого мнения и ставят это пожелание на первое место.

Таким образом, поисково-констатирующий эксперимент позволил обнаружить отсутствие организационно-педагогической системы во взаимодействии культурно-досуговых и физкультурно-оздоровительных учреждений со всей очевидностью.

Пути совершенствования учебного процесса по физической культуре в вузе

А.И. Загревская

В настоящее время в высшей школе происходят изменения, которые определяют появление новых целей образования. Эти цели заключаются в достижении такого уровня образованности отдельной личности и общества в целом, который обеспечивает решение жизненно важных задач. Образование исторически выполняло важнейшие социальные функции, оно вводило человека в мир культуры, приобщало к традициям, к ценностям науки и искусства, политики и права. Настоящее образование открывает человеку мир в его целостности и значимости, побуждает определить свое отношение ко всему окружающему. В этом смысле образование и есть процесс становления личности через отношение к миру, другим людям. При этом образованный человек – это не только специалист и не только личность, а именно человек – культурный и подготовленный к жизни.

Формирование культуры личности будущего специалиста обеспечивается не преподаванием каких-то особых дисциплин в вузе, а является результатом общих усилий всех преподавателей университета, чья деятельность так или иначе связана с трансляцией различных видов культуры.

Одной из обязательных дисциплин общекультурного блока в высшей школе является физическая культура. Общекультурная значимость физической культуры проявляется через гармонизацию физических и духовных сил личности, формирование таких общекультурных ценностей, как здоровье, высокая работоспособность, физическое совершенство.

Целью физической культуры как учебной дисциплины в вузе является формирование физической культуры личности. В свою очередь, проблема формирования личности в сфере физической культуры есть проблема совершенствования основ физкультурного образования, начинающего активно осуществляться преимущественно в условиях высшей школы.

Такой подход к преподаванию физической культуры в вузе влечет за собой отказ от традиционных моделей учебного процесса и необходимость пересмотра его целей в сторону развития образовательных и культурообразующих функций, которые в совокупности обеспечивают овладение студентами системными знаниями и умениями в области физической культуры.

Для усиления образовательного аспекта дисциплины «физическая культура» в вузе нами разработана концепция физкультурного образова-

ния студентов специальной медицинской группы (СМГ). Основные положения концепции заключаются в следующем.

1. Физическая культура в вузе рассматривается как часть общей культуры будущего специалиста. Общекультурная значимость физической культуры предполагает достижение целостности знаний о человеке, понимание значения человеческих ценностей в современном мире, осознание своего места в культуре, развитие культурного самосознания, способностей и возможностей к преобразовательной культурной деятельности.

2. Гуманизация образовательного процесса по физической культуре в вузе, которая предполагает приоритет личности студента в этом процесс со всеми свойственными ей (личности) духовными и физическими особенностями и потребностями. Учебный процесс по физической культуре со студентами СМГ строится в соответствии с их индивидуальными особенностями (состояние здоровья, физическое развитие и физическая подготовленность), а также с учетом мотивов и образовательных потребностей.

3. Ориентация студента на саморазвитие в процессе освоения физической культуры в вузе. Этому способствует внедрение методов активного обучения в учебный процесс по физической культуре студентов СМГ (модульное и программированное обучение).

4. Профессиональная ориентация содержания учебного материала по физической культуре студентов СМГ, способствующая формированию физкультурной компетентности будущего специалиста. Физкультурная компетентность – это совокупность знаний в области физической культуры, а также умений и навыков физкультурно-оздоровительной деятельности. Этому способствует реализация методико-практических занятий в учебном процессе по физической культуре, где студентам преподается методика осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности.

5. Физическая культура в вузе рассматривается как интегративная дисциплина, в содержание которой входит освоение философских, социальных, медико-гигиенических и психолого-педагогических аспектов формирования здорового образа жизни в индивидуальной и будущей профессиональной деятельности студентов. Теоретические знания, полученные при освоении содержания программного материала по физической культуре, обеспечивают основу и составляют базис представлений о здоровом образе жизни для формирования навыков и умений по физическому самосовершенствованию личности в течение всей жизни. В рамках учебного процесса со студентами СМГ это возможно с применением лекционно-практической формы занятий.

Для реализации концепции физкультурного образования студентов СМГ вуза нами разработана и внедрена в практику образовательная технология, имеющая модульную структуру. Модульное построение учебного материала способствует развитию познавательной активности студентов СМГ, а также активизирует самостоятельную работу студентов.

Основной чертой модульного обучения выступает системность: системность содержания, чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, системность контроля. Системообразующей единицей образовательного процесса по физической культуре в модульном обучении выступает *учебный технологический модуль*, гибкий к определенным условиям образовательной среды, ориентированный на реализацию конкретного педагогического результата, способный мобильно адаптироваться к вариативности учебной деятельности, который определяется как интеграция компонентов образовательной технологии. Такой модуль может быть спроектирован как для конкретного учебного занятия, так и для блока занятий в рамках учебной дисциплины.

На наш взгляд, более целесообразной является разработка модуля блока занятий по учебной дисциплине, так как в его рамках возможно наиболее эффективное осуществление мониторинга образовательного процесса по физической культуре студентов, включая коррекцию результатов обучения.

Модуль состоит из компонентов, которые являются структурными элементами модульной программы по физической культуре и предопределяются ее содержанием. Цель модуля как структурной единицы рабочей программы по физической культуре состоит в создании условий для усвоения студентами теоретических знаний, методических умений и навыков, а также в формировании профессиональных и личностных качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

В целом структура учебного технологического модуля воспроизводит структуру образовательной технологии. Модуль включает в себя мотивационно-целевой, предметно-содержательный, организационно-исполнительный и рефлексивно-оценочный компоненты. В то же время содержание каждого конкретного модуля и составляющих его компонентов определяется спецификой образовательных целей и задач, для достижения и решения которых он проектируется.

Таким образом, одним из путей совершенствования учебного процесса по физической культуре в вузе является повышение целенаправленности обучения и усиление мотивации занятий физической культурой на основе применения активных и творческих методов и форм обучения.

Совершенствование педагогической практики на факультете физической культуры ТГПУ

Л.М. Беженцева, Е.И. Иванова, Л.И. Беженцева

Педагогическая практика как средство профессионально-педагогической подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности является важным звеном в учебном процессе на факультете физической культуры. Ее целью является закрепление значимых знаний, умений и навыков, приобретенных в процессе теоретической подготовки, а также совершенствование психических свойств личности будущего учителя с учетом требований государственного образовательного стандарта и квалификационной характеристики преподавателя физической культуры.

Организация педагогической практики направлена на решение следующих задач:

1. Научиться правильно подбирать необходимые формы, средства, методы и методические приемы для организации учебно-воспитательного процесса по предмету «Физическая культура».

2. Формировать двигательные умения и навыки и управлять процессом развития физических качеств у учащихся разных возрастных групп.

3. Оказывать учащимся помощь и страховку в освоении техники двигательных действий.

По мнению В.А. Багиной (2005) профессиональная подготовка будущих учителей не всегда соответствует современным требованиям к их будущей профессиональной деятельности (владение общекультурными навыками, современными технологиями, методикой обучения, педагогическим творчеством). По данным некоторых авторов (В.А. Сургучева, 1985; В.Г. Чичикина, 1992) хорошо подготовленными к практической деятельности считают себя лишь 25% опрошенных студентов. Схожие результаты получены в исследованиях Е.М. Ивановой [2]. Все это свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования профессионально-педагогических знаний, умений и навыков у студентов-практикантов. Итогом подготовки будущих учителей физической культуры должно стать обеспечение профессиональной готовности к решению задач воспитания, обучения и оздоровления школьников [1, 3, 4].

На основе проведенного исследования и в соответствии с научно обоснованной теорией пяти уровней деятельности педагогов, предложенных Н.В. Кузьминым, определены следующие уровни выполнения про-

фессиональных функций учителя, которые оцениваются по 36 умениям: I – от 110 до 122 баллов – очень низкий; II – от 123 до 135 баллов – низкий; III – от 136 до 148 баллов – средний; IV – от 149 до 161 балла – высокий; V – от 162 до 174 баллов – очень высокий.

Поэтому важно знать, на каком уровне у студентов факультета физической культуры сформированы профессионально значимые качества, необходимые для овладения новыми технологиями обучения в физическом воспитании, как этого требуют новые подходы к профессиональным знаниям и умениям выпускников педагогического университета. Это является необходимым условием, так как определяет содержательную, методическую и организационную стороны педагогических практик.

В профессиональной подготовке студентов можно выделить наиболее важные компоненты: а) конструктивные (способность строить учебно-воспитательный процесс); б) организаторские (способность организовать свою педагогическую деятельность); в) профессионально-педагогические навыки и умения (педагогические умения, необходимые для овладения методикой обучения).

Уровень профессионально-педагогической подготовленности студентов можно охарактеризовать с помощью выявления субъективной самооценки на основе результатов анкетирования. Педагогическая деятельность имеет свою специфическую структуру, в которой были выделены следующие умения и личностные качества: коммуникативные и организаторские, педагогические умения, личностные характеристики (экстровертированность, искренность, невротизм).

Перед направлением на педагогическую практику студентов 4-го курса факультета физической культуры было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие 30 респондентов (студенты 4-го курса факультета физической культуры, ТГПУ).

В результате проведенного анкетирования у студентов были определены следующие уровни организаторских и коммуникативных способностей.

Организаторские способности: очень низкий уровень – 16,6%; низкий – 66,6%; ниже среднего – 16,6%. Со средним, высоким и очень высоким уровнем не выявлено ни одного студента. Это говорит о том, что студенты, не проходившие педагогическую практику, не владеют способностями организовывать свою педагогическую деятельность.

Коммуникативные способности (способность устанавливать правильные взаимоотношения с учениками): низкий уровень – 23,3%; ниже

среднего – 33,3%; средний – 16,6%; высокий – 13,3%; очень высокий – 20%. С очень низким уровнем не выявлено ни одного студента.

Профессионально-педагогические умения студентов оценивались по методике В.В. Шишлакова, которая позволяет определить 36 наиболее характерных педагогических умений. Успешность реализации того или иного умения у разных учителей может колебаться от 1 балла (действие выполнено с грубейшими ошибками или не соответствует педагогической ситуации) до 4 баллов (действие выполнено своевременно в соответствии с создавшейся обстановкой). Наивысшая сумма при этом может составлять 180 баллов.

Предлагаемый способ определения эффективности профессионально-педагогической деятельности достаточно объективно отражает качество подготовки и позволяет выявить труднореализуемые умения у студентов в процессе проведения педагогической практики.

В результате оценивания педагогических умений у будущих специалистов (студенты 4-го курса факультета физической культуры и спорта, ТГПУ) в организации педагогического процесса с учащимися общеобразовательных школ было установлено, что 65% имеют высокий уровень педагогических умений, 24% – средний и лишь 20% – низкий уровень.

Полученные данные позволяют целенаправленно формировать профессионально-педагогические умения у будущих выпускников факультета физической культуры и повышать их уровень в процессе прохождения педагогической практики.

Литература

1. Волков Н.Н., Топчиян В.С. Моделирование личности, деятельности тренера и совершенствование физкультурного образования // Теория и практика физической культуры. 1989. № 10. С. 27–29.

2. Иванова Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. М., 1987. С. 40–43.

3. Каргаполов В.П. Социальная модель преподавателя физической культуры: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1981. 23 с.

4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. С. 117–119.

5. Сургучев В.А. Исследование готовности выпускников института физической культуры к работе // Теория и практика физической культуры. 1985. № 2. С. 47–49.

Формирование навыков взаимодействия у подростков

В.Э. Бельц, Т.Г. Пчелкина

Сфера педагогики взаимодействий практически безгранична, поскольку вбирает в себя то, что касается процессов образования, обучения, воспитания, формирования коллектива, управления процессом образования и т.д. Анализ психолого-педагогической литературы последних лет показывает, что приоритет в данном направлении занимает область человеческих взаимоотношений, а не взаимодействий.

Проблемы действенного контакта, конструктивного взаимодействия стали волновать в последнее время не только персональных психологов, но и управленцев, бизнесменов. Все чаще звучат словосочетания «работать единой командой», «успех всех». Человек становится личностью среди других людей. Нужно помочь ему стать счастливым, а для этого научить взаимодействовать с окружающими в личностной и профессиональной сферах.

Человек (особенно это касается формирующейся личности) должен научиться конструктивно взаимодействовать с другими людьми, с окружающим миром, с самим собой. Совершенствование этого процесса происходит в течение всей жизни, но особенно важен этап школьного обучения, когда ребенок вступает в особые отношения с взрослыми и сверстниками. Для ученика школа является сферой его «профессиональной» деятельности – образования, учения. И здесь взаимодействие становится определяющим механизмом. В последнее время заметно изменились подходы в определениях сущности процессов воспитания, обучения. Если раньше ученые пользовались термином «воздействие», то сегодня большинство трактует связь педагога и воспитанника через «взаимодействие».

«Современная педагогика исходит из того, что процесс воспитания представляет собой не прямое воздействие на воспитанника (как традиционно считалось), а социальное взаимодействие различных субъектов: индивидуальных (конкретных людей), групповых (микрогрупп и коллективов) и условно социальных институтов воспитания» [2].

«Воспитание есть тот аспект взаимодействия людей, спецификой которого является постановка особых – воспитательных задач, а итогом – изменение психологических характеристик личности» [3].

Ученик – это далеко не пассивная сторона педагогического взаимодействия. Отношение ребенка, подростка к происходящим событиям мо-

жет быть также различно. Один привык во всем полагаться на педагога, какого бы стиля тот ни придерживался. Другой, напротив, занимает позицию Портоса, героя романа «Три мушкетера»: «Я дерусь, потому что... дерусь». Третий от случая к случаю занимает позицию то «послушного», принимающего требования педагога, то «несогласного», активно избегающего контактов. Таким образом, возникает многомерное сочетание педагогических взаимодействий, зависящих от позиций, занимаемых и учителем, и учащимся.

Одно правило взаимодействия должно быть неизменным при любом стиле педагогического руководства: уровень требований, предъявляемый к окружающим, должен соответствовать уровню требований и уважительного отношения к самому себе.

Тренеры имеют дело с людьми и должны, соответственно, эффективно руководить своими сотрудниками и спортсменами на пути, ведущем к вершине успеха. Девиз тренеров, практикующих педагогическое взаимодействие, таков: я критикую выступление спортсмена, но не человека, не личность.

Тренеру нужна тактичность для того, чтобы полностью использовать потенциал подготовки спортсменов, а это означает желание и возможность реагировать на сигналы социальной обстановки и давать оценку другим людям в соответствии с их собственными нормами, не обижая их.

Только если тренеру удается проникнуться нуждами и интересами спортсменов, им захочется следовать за ним. Поэтому ясно, что руководство без сопереживания – это не руководство, а диктат.

Педагогическое взаимодействие часто ошибочно воспринимается как снисходительность или «мягкость». Социально компетентное действие ни в коем случае не исключает ни конфликтные дискуссии, ни «жесткое» поведение в отношении спортсменов, имеющее своей целью достигнуть общего интереса. Социальная компетенция понимается как возможность установления межличностных отношений в такой форме, чтобы в рамках приемлемых правил спортивной системы с учетом нужд спортсменов выполнялась общая цель в достижении результата и успеха. Также становится ясно, что тренер, обладающий социальной компетенцией, может использовать свою компетенцию специалиста для того, чтобы тренировать технику, силу, тактику и т.п. более эффективно. Это же качество может быть использовано для взаимоотношений с людьми. То, как работает тренер, его обращение со спортсменами, которые все еще дети или подростки, свидетельствует об этической субстанции.

Тренер должен ориентироваться на такой образ, который не ограничивает соревнующегося спортсмена исключительно результатом, который рассматривается только с точки зрения материального экзамена. Наоборот, спортсмена нужно видеть во всей полноте его или ее потребностей, интересов и фаз развития. Поведение должно основываться на этическом смысле ответственности из-за того, что напряжения и ожидания, ориентированные на успех, могут привести к игнорированию социальной компетенции. Тренеры должны поощрять ответственность и самоконтроль спортсменов.

Так как социальная компетенция участвует в создании межличностных отношений, особую важность представляют коммуникация и, следовательно, коммуникационные технологии. Важен язык, так как мы общаемся с нашими партнерами посредством языка. Одно из самых необходимых требований и решения проблем, и избежания конфликтов заключается в нахождении адекватного уровня устной коммуникации. Часто это нелегко из-за того, что язык двусмыслен и всегда существует опасность неправильного понимания.

Для того чтобы научить подростков конструктивно взаимодействовать мы, в С/К «Орион», применяем коммуникативные тренинги как в течение соревновательного сезона, так и в подготовительный период во время проведения тренировочных сборов.

Цель коммуникативных тренингов: формирование навыков взаимодействия с другими людьми.

Задачи: создание благоприятного психологического климата в секции каратэ-до, развитие у спортсменов навыков общения.

Продолжительность занятий – 3 дня (урока) по 4 часа.

Первый день.

Ход занятий:

1. Приветствие. Вступительное слово ведущего. Режим работы.

2. Знакомство. Сказка об имени.

Изготовление визиток и самопрезентация:

а) работа в круге, передавая мяч из рук в руки, рассказать немного о себе;

б) работа в парах – группа делится на пары случайным образом.

Каждой паре участников необходимо в течение 2–3 минут рассказать о себе: мои маленькие жизненные победы, мои увлечения…

Презентация друг друга в общем круге.

3. Правила работы в группе.

Упражнение «Мозговой штурм» («+» и «–» общения, создаем правила нашей группы).

«Давайте подумаем, что помогает, а что мешает общению». Все предложения фиксируются на ватмане.

4. Упражнения на сплоченность группы «Психологический КВН».

Группа делится на 2–3 команды.

Задание командам:

– построиться по цвету волос – от светлых к темным,

– по росту – от низкого к высокому,

– по алфавиту своих имен,

– по дню своего рождения – от 1.01 к 31.12,

– по цвету глаз – от светлых к темным,

5. Упражнение «А вам слабо?».

6. Итоги дня. Рефлексия участников:

– Что важное я узнал сегодня?

– Что было интересно?

– Будет лучше, если…

Второй день.

Ход тренинга:

1. Приветствие. Задание: каждому участнику поприветствовать группу, а группа это повторяет («зеркало»).

2. Поговорим о дне вчерашнем. Анализ первого занятия, положительные и отрицательные моменты, предложения.

3. Упражнение «Ураган».

4. Упражнение «Коммуникативная карусель».

Группа делится на две команды – внутренний и внешний круги.

5. Ролевая игра «Морская регата».

Группа делится на команды по 6 человек. Придумывают название своей команды. Каждому члену экипажа присваивается одно из следующих званий: капитан, боцман, лоцман, штурман, радист, кок. Далее по очереди вызываются члены экипажа.

Задание капитанам: назвать как можно больше морских терминов, качеств, необходимых для взаимодействия в команде, придумать девиз.

Задание лоцманам: сделать самую длинную веревку из подручных материалов.

Задание штурманам: команда отправляет штурмана на Северный полюс, там очень холодно. Оденьте своего штурмана как можно теплее (подсчитывается максимальное количество одежды).

Задание радистам: пантомимой изобразить морское животное – селедку, осьминога, морскую звезду.

Задание кокам: составить меню.

Задание боцманам: ваша команда находится в бессознательном состоянии, необходимо привести ее в чувство.

Результаты фиксируются на доске или ватмане.

Подведение итогов.

7. Упражнение «Мозговой штурм». Что делает нас счастливыми? Как мы можем повысить свое настроение?

8. Итоги дня. Рефлексия участников.

Третий день.

Ход тренинга:

1. Приветствие необычным способом.

2. Поговорим о дне вчерашнем. Анализ второго занятия, положительные и отрицательные моменты, предложения.

3. Упражнение «Броуновское движение».

4. Тест тревожности Спилбергера–Ханина [1]

5. Психологическая разминка. Сколько раз окружность стакана может разместиться на талии, к примеру, тренера или добровольца из группы.

6. Игра «Паровозик».

7. Ролевая игра (какая-либо детская сказка, например «Репка»).

8. Упражнение «Поделись хорошим качеством».

Задание: каждый участник должен написать на отдельном листке бумаги 10 хороших качеств человека, например: отзывчивость, доброта и т.д. Затем, не произнося ни слова, по очереди отдаем этот лист тому, кому, как вам кажется, оно наиболее характерно.

9. Итоги дня и тренинга в целом. Рефлексия участников.

В результате проделанной работы подростки стали по-другому воспринимать тренировочные и соревновательные задания, повысилась мотивация к выполнению этих заданий. Педагоги стали видеть в спортсменах, прежде всего личность, а не орудие для достижения результатов. Конфликтные ситуации практически исчезли. Повысилась результативность.

Литература

1. Рогов И.Е. Настольная книга практического психолога в образовании. М., 1995. С. 234.

2. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. Т. 1. С. 166.

3. Теория и практика воспитательных систем: В 2 кн. М.: Изд-во ИТП и МИО РАО, 1993. Т. 1. С. 3.

3.3. ВОСПИТАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В РАЗНООБРАЗИИ ПРЕДМЕТНЫХ ФОРМ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Средства и методы физической подготовки студентов в спортивных играх

С.А. Дробышева

Физическая культура в вузах является обязательным учебным предметом, и студенты занимаются ею в соответствующем их здоровью учебном отделении. В последние годы в вузах нашей страны получают распространение занятия по физическому воспитанию на основном учебном отделении по методу спортивных специализаций.

Занятия конкретным видом спорта повышают заинтересованность студентов и их активность в учебном процессе, чему немало способствует высокая престижность работы преподавателей на спортивных отделениях, которые специализируются и используют в учебном процессе новые научные достижения по конкретному виду спорта.

Рассматривая средства и методы физической подготовки студентов в спортивных играх на примере специализации баскетбола, классифицируем их следующим образом:

1. Средства и методы, заимствованные из других видов спорта.
2. Общепринятые средства и методы с учетом специфики данной игры.
3. Специально разработанные средства и методы, используемые при подготовке только в этой игре.

С точки зрения методической организации учебного процесса выделяют средства и методы, относящиеся к атлетической, технической и тактической подготовке, а также так называемые синтетические методы, обладающие эффектом комплексного воздействия.

Определение уровня физического развития имеет практическое значение в подборе средств, методов и дозировки нагрузки на занятиях. К основным признакам физического развития занимающихся баскетболом относятся рост, вес, окружность груди, динамометрия кисти, становая сила и жизненная емкость легких. Необходимо отметить, что посредством изучения основных показателей физического развития студентов преподаватель-тренер определяет, в чем именно его ученики

сильнее, в чем отстают, и намечает средства, методы и сроки ликвидации отставания.

В связи с особенностями физического развития баскетболистов (высокий рост, отставание веса от роста) наблюдается значительное отставание в развитии силы основных мышечных групп. В программу занятий все больше включают упражнения силового характера. Такой вид воздействия необходим для развития мышечной силы у студентов и создания фундамента для развития других физических качеств – скорости, скоростно-силовой подготовки, выносливости.

Существуют две основные формы силовой подготовки в баскетболе:

1. Специально организованная тренировка по силовой подготовке.

2. Выделение времени на силовую подготовку на занятиях по совершенствованию технико-тактического мастерства.

Для студентов мы применяем в основном вторую форму силовой подготовки.

Средства силовой подготовки:

1. Упражнения с отягощениями (набивные мячи, утяжеленные жилеты, пояса, манжеты, гантели, гири, штанга).

2. Упражнения на преодоление собственного веса и веса партнера.

3. Упражнения с использованием тренажеров.

Методы силовой подготовки, применяемые на занятиях по баскетболу со студентами:

1. Метод повторных усилий (серийное выполнение 2–3 и более упражнений).

2. Метод максимальных усилий (применение упражнений, допускающих возможность сделать их не более 1–2 раз).

3. Метод изометрических усилий (упражнения с преодолением момента максимального мышечного напряжения).

По абсолютным показателям силы основных мышечных групп можно контролировать динамику физической подготовленности занимающихся, добиваясь их гармонического развития, и в то же время укреплять специфические группы мышц.

Успех в игре в значительной мере зависит от уровня развития физического качества быстроты. Баскетболисту недостаточно обладать лишь хорошей линейной скоростью. В баскетболе понятие «быстрота» сложное, в него входят умение быстро бегать на небольших отрезках, сочетать бег с внезапными остановками и повторными стартами. Баскетболист должен быстро оценивать меняющуюся ситуацию и реагировать ответ-

ными действиями в полном соответствии с создавшейся обстановкой на площадке.

Говоря о скорости, принято выделять три относительно независимых проявления скоростных способностей занимающихся:

1. Быстрота реакции.

2. Быстрота одиночного движения.

3. Быстрота, проявленная в движении в виде целого игрового действия.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что быстрота двигательного реагирования у баскетболистов достигает индивидуального оптимума и практически не тренируется. Несколько более сенситивна быстрота одиночных движений, которая подвержена тренирующим воздействиям.

Следовательно, наибольший резерв видится в совершенствовании быстроты выполнения движений (бег, прыжки, специфические игровые действия), непосредственно включенных в двигательную структуру игровой деятельности. Скоростные способности являются фоном, на котором проявляются другие стороны этого физического качества, например: быстрота выполнения передач, ведение мяча, выполнение элементов быстрого прорыва и прессинга, а также скорость решения тактических задач.

Формы скоростной подготовки, используемые на занятиях со студентами:

1. В виде легкоатлетических упражнений.

2. В виде упражнений технико-тактической подготовки, направленных своим воздействием на качество быстроты.

3. В виде упражнений по совершенствованию специфических форм быстроты (упражнения с акцентом на быструю работу рук и ног в защите).

Средства скоростной подготовки:

1. Беговые упражнения.

2. Прыжковые упражнения.

3. Специализированные упражнения.

Специализированные упражнения чаще всего проводятся игровым методом, приближающим условия занятий к соревновательной деятельности. Главным методическим моментом скоростной подготовки является применение средств при отсутствии факторов утомления и монотонности. Занимающийся должен находиться в состоянии «психической свежести», быть готовым и желающим выполнять скоростную работу.

Основной метод скоростной подготовки – интервальный. Специфическим для скоростной подготовки является контрастный метод.

Отличительной особенностью развития быстроты в баскетболе является необходимость проявления ее в непрерывно меняющихся ситуациях при наличии сбивающих факторов (сопротивление противника, психологическая напряженность, утомление). И все же при всей важности быстрой реакции, окончательный результат зависит от способности быстро наращивать скорость (стартовое ускорение); достигать максимальной скорости; от способности удерживать эту скорость и противостоять утомлению (дистанционная скорость). То есть фундаментом быстроты в баскетболе является быстрота стартового ускорения и дистанционная скорость.

Добиваясь увеличения скорости передвижения, можно не только воздействовать на скоростные способности игрока, но и воспитывать силовые способности, совершенствуя технику движения. Это создает предпосылки развития скоростно-силовой подготовки, необходимой в баскетболе для выполнения технических приемов на большой скорости, с сопротивлением противника.

В качестве основного методического подхода в специализированной работе по совершенствованию скоростно-силовых качеств занимающихся предлагается применение традиционных и нетрадиционных средств и методов подготовки. К традиционным методам относятся взаимосочетание повторного, интервального, сопряженного и кругового (как организационного) методов. В качестве нетрадиционных средств используют упражнения на специальных тренажерах.

В качестве методов контроля применялись:

1. Педагогическое наблюдение и хронометраж.

2. Контрольные нормативы по специальной физической подготовке, включая данные тестирования (бег 6 м, спринтерский бег 20 м с высокого старта, высота прыжка по Абалакову).

Для успешного решения задач на занятиях по скоростной и скоростно-силовой подготовке необходимо обратить внимание на развитие умения предвидеть ситуацию и реагировать не на само движение, а на подготовительные действия к нему.

В процессе учебных занятий и соревнований баскетболисту приходится проделывать весьма значительную по объему и интенсивности работу. Для ее выполнения требуется большая выносливость. Высокий темп игры в баскетболе, напряженность матчей требуют высокого уровня

развития выносливости, т.е. способности противостоять появляющемуся в результате нагрузки утомлению.

Включая в занятия упражнения для развития выносливости, необходимо предусматривать, чтобы воздействие как на занятиях, так и на соревнованиях соответствовали функциональным возможностям и уровню подготовленности студентов. Функциональные возможности спортсмена составляют основу его физической подготовленности. Уровень их развития конкретно проявляется в спортивной работоспособности, способности занимающегося совершать специфическую для него работу в течение длительного времени, достаточного для получения устойчивых сдвигов.

Для студентов, занимающихся баскетболом, важна как общая, так и специальная выносливость. На этапе общей подготовки следует преимущественно заниматься вопросами общей выносливости, что предполагает развитие всех физических качеств и создание необходимой базы аэробных возможностей. Особенно ценными средствами достижения данных аэробных возможностей являются кроссы, плавание, ходьба на лыжах и другие упражнения циклического характера.

Совершенствование общей выносливости проводится с использованием равномерного, непрерывного, повторного и переменного методов. С их помощью решаются следующие задачи:

1. Повышение максимального уровня потребления кислорода.

2. Развитие способности поддерживать достигнутый уровень.

3. Увеличение быстроты развертывания дыхательных процессов до максимальной величины.

Особенностью функциональных способностей баскетболиста является чередование аэробных и анаэробных процессов. В момент высокой двигательной активности активизируются анаэробные процессы, накапливается кислородный долг. Поэтому высокий уровень общей выносливости служит прочной основой специальной выносливости. На этапах подготовки специальной выносливости и в предсоревновательном периоде соотношение средств и методов развития выносливости меняется и увеличивается доля специальных (Ю. Портнов, 1996).

Специальными методами развития выносливости у баскетболистов являются интервальный, повторно-переменный, сопряженный, соревновательный, круговая форма занятий. Включая в занятия упражнения для развития выносливости, необходимо предусматривать, чтобы воздействия (как на занятиях, так и на соревнованиях) соответствовали функциональным возможностям и уровню подготовленности студента. Баскетбол

относится к видам спорта, где трудно точно дозировать нагрузку у занимающихся. Из-за индивидуальных и временных вариаций состояния студентов мы не всегда получаем одну и ту же ответную реакцию на одно и то же воздействие, т.е. одинаковая тренировочная нагрузка может вызвать разный тренировочный эффект. Определить же ее очень важно, ибо при недостаточной нагрузке результаты стабилизируются, а при чрезмерной нагрузке наступает состояние перетренированности.

Интенсификация нагрузок возможна лишь при рациональном построении занятий и широком использовании средств восстановления, это:

1. Правильное сочетание нагрузок и отдыха.
2. Вариативность средств и методов занятий.
3. Активный отдых в день после занятий с максимальной нагрузкой.
4. Пассивный отдых в состоянии полного расслабления.
5. Проведение занятий в разнообразных условиях (на стадионе, в лесу, в спортивном зале).
6. Обеспечение рационального питания.

Студенты, обладающие достаточной выносливостью, более длительное время сохраняют высокую спортивную форму, проявляют высокую двигательную активность (демонстрируя более стабильную и эффективную технику), отличаются быстрым тактическим мышлением, более результативны и им легче дается сдача контрольных нормативов по физической подготовке.

В учебно-тренировочной работе со студентами, с точки зрения влияния на здоровье учебной работы и общественной жизни, необходимо учитывать распределение времени на различные виды деятельности. В сравнении с другими социальными группами студенты имеют самую продолжительную рабочую неделю (48–56 ч). Поэтому в основу годичного планирования работы на занятиях по физическому воспитанию должно быть положено четкое распределение средств и методов подготовки во времени. Объем работы на занятиях в недельном, месячном, годовом циклах складывается из количества тренировочных дней, времени занятий, количества упражнений той или иной направленности, количества их повторений. Волнообразное колебание нагрузок способствует наращиванию спортивной формы и быстрому восстановлению студентов.

Динамика изменений в уровне показателей физического и функционального развития студенток ТПУ под влиянием занятий оздоровительной аэробикой

Е.В. Бондаренко

Исследования показывают, что 90% студентов имеют недостаточную двигательную активность, а 60% – выраженную гиподинамию (В.Г. Бугаев, 2002). При этом дефицит физической активности является одной из причин ухудшения здоровья студентов более чем на 20% за период обучения (Е.Л. Федотова, В.М. Гелецкий, 2002). Все это свидетельствует о недостатках в традиционной системе физического воспитания студентов и обуславливает поиск путей решения данной проблемы.

Одним из возможных вариантов решения этой задачи у студенток технического вуза может быть применение педагогической технологии, основанной на использовании средств оздоровительной аэробики, воздействующей как на развитие функциональных возможностей, так и на формирование положительной мотивации к занятиям физическими упражнениями.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие студентки Томского политехнического университета I курса. Экспериментальная группа (ЭГ) (n = 44) занималась по педагогической технологии, включающей комплекс средств оздоровительной аэробики, основанный на применении системы упражнений body ballet. В конрольной группе (КГ) занятия проводились по традиционной схеме физического воспитания в вузах нефизкультурного профиля с использованием классической оздоровительной аэробики (n = 33).

Экспериментальная методика включала в себя целенаправленное и поэтапное применение комплекса средств аэробики для развития функциональных возможностей, физических качеств, формирования культуры движений; учет особенностей реализации программы теоретической подготовки студенток.

С целью выявления воздействия обеих систем обучения на показатели физического и функционального развития использовались следующие методы научного исследования: антропометрические измерения (рост, вес, расчет должного веса – Д. вес); определение ЖЕЛ и должной ЖЕЛ (ДЖЕЛ); Гарвардский степ-тест. Контрольные испытания проводились в начале, середине и конце учебного года (M_1, M_2, M_1). Расчеты выполня-

лись с использованием интегрированной системы для комплексного статистического анализа и обработки данных StatSoft Statistica 6.0. Результаты проведенных исследований представлены в таблице.

Результаты и обсуждение. Средние показатели роста ЭГ на трех этапах тестирования значимо не отличались от показателей КГ. Коэффициент вариации показателей роста в обеих группах был меньше 10%, что свидетельствовало об однородности данных показателей. Однако в динамике наблюдалось достоверное увеличение третьего показателя роста у ЭГ в сравнении с первым показателем. У КГ достоверное изменение в росте наблюдалось на всех этапах тестирования.

Изменения в уровне показателей физического и функционального развития

Тесты	ЭГ (n=44)	КГ (n=33)				
	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	$M_3 \pm m$	$M_1 \pm m$	$M_2 \pm m$	$M_3 \pm m$
Рост	165,1±0,9	165,2±0,9	165,3±0,9♦	165,7±0,9	165,8±0,9*	166,0±0,9*♦
Вес	54,3±0,9	53,2±0,8*	52,4±0,7*♦	57,4±1,0	56,3±0,8*	56,3±0,8♦
Д. вес	54,1±0,6	54,2±0,6	54,2±0,6♦	54,4±0,6	54,5±0,5*	54,6±0,5*♦
ЖЕЛ	2886±99,4	3088±64,8*	3497±54,6*♦	2954±107,8	3397±76,7*	3406±76,8♦
ДЖЕЛ	3618±38,1	3621±37,9	3653±37,5*♦	3639±35,3	3654±35,4*	3676±34,3♦
Степ-тест	60,0±1,6	65,32±1,2*	74,16±1,4*♦	62,39±1,9	67,61±2,6*	71,42±2,5*♦

Достоверность различий показателей в группах по сравнению с предыдущим результатом * – P< 0,05; по сравнению с базовым результатом ♦ – P< 0,05.

Показатели массы тела позволяют констатировать, что в ЭГ на всех этапах тестирования выявились достоверные отличия по сравнению с КГ. На протяжении всего эксперимента происходило уменьшение массы тела в обеих группах за счет уменьшения избыточной массы тела, что косвенно подтвердил коэффициент вариации, который только на первом этапе был средним (10% < V < 20%), а на других этапах наблюдалось выравнивание показателей (V < 10%).

Согласно полученным данным в начале учебного года в ЭГ студенток с нормальной массой тела было выявлено 47,73%, с избыточной – 47,73%, с ожирением I степени – 4,55%. В КГ соответственно 45,46; 33,33 и 21,21%. В конце учебного года в ЭГ студенток с нормальной массой тела стало 65,91%, с избыточной – 34,09%. В КГ соответственно 45,46; 51,52 и 3,03% с ожирением I степени. Так как показатели роста в группах значимо не отличались, то можно сделать вывод, что и должная масса тела не должна была отличаться, и это подтвердилось математическими расчетами. Причем показатель должной массы тела подразумевает верх-

нюю границу нормы, поэтому целесообразно иметь фактическую массу тела меньше должной. Однако, сравнивая должную массу тела с фактической, следует отметить, что в КГ фактическая масса тела была всегда больше должной, а в ЭГ наоборот. При этом тенденция уменьшения фактической массы тела в большей степени прослеживалась в ЭГ, где $P < 0,05$ на всех этапах тестирования. В КГ во 2-м семестре не произошло достоверного снижения показателя массы тела. Более высокий темп уменьшения массы тела в КГ в 1-м семестре, вероятно, объяснялся возобновлением систематических занятий физической культурой после летнего перерыва, чего, однако, было недостаточно, чтобы удовлетворить в полной мере потребность в двигательной активности студенток.

Изучение абсолютных показателей ЖЕЛ у студенток на 1-м этапе тестирования не выявило существенных различий между группами ($P > 0,05$), однако в КГ показатели ЖЕЛ были выше, чем в ЭГ. Различия в обеих группах между студентками по данному показателю были большие ($V > 20\%$). Анализ показателей ЖЕЛ выявил значительное отклонение от нормы в обеих группах ($P < 0,05$).

На 2-м этапе тестирования показатели ЖЕЛ в КГ были также существенно выше показателей ЭГ, однако достоверный прирост результатов наблюдался в обеих группах. На 3-м этапе тестирования средний показатель фактической ЖЕЛ в ЭГ стал незначительно выше показателя КГ, а различия между студентками в данном показателе в ЭГ приблизились к незначительным. Рассматривая динамику увеличения ЖЕЛ, следует отметить, что во 2-м семестре произошел резкий скачок результатов у ЭГ, что объясняется особенностями методики занятий в данной группе, и незначительный прирост у КГ ($P > 0,05$), возможно, из-за адаптации к нагрузке в 1-м семестре. Относительный базисный прирост составил 21,18% в ЭГ и лишь 15,28% в КГ.

Исследование физической работоспособности с помощью Гарвардского степ-теста в начале педагогического эксперимента показало, что результаты студенток обеих групп находились на уровне «ниже среднего», разница между результатами групп была незначительной ($P > 0,05$). Одновременно было выявлено существенное варьирование показателей рассматриваемого теста ($V > 10\%$) в обеих группах. На 2-м этапе тестирования сохранилось незначительное преимущество среднего показателя Гарвардского степ-теста в КГ, вместе с тем в ЭГ наблюдалось явное сглаживание отдельных результатов между студентками, в отличие от КГ. В ходе 3-го этапа тестирования определилось незначительное пре-

восходство ($P > 0,05$) среднего показателя физической работоспособности ЭГ, причем был зарегистрирован достоверный прирост результатов в обеих группах. Абсолютный цепной прирост на данном этапе тестирования в ЭГ составил 8,84 и 3,81 в КГ. В целом полученные результаты свидетельствуют о лучшей динамике развития сердечно-сосудистой системы в ЭГ.

Таким образом, экспериментальная технология дает более выраженный оптимизирующий эффект на физическое и функциональное развитие по сравнению с традиционной системой проведения занятий в техническом вузе.

Применение показателей КИГ при изучении адаптивных возможностей организма девушек, занимающихся аэробикой

Е.С. Иноземцева, Н.И. Гудомарова, Л.В. Капилевич

Способность приспосабливаться к изменениям внешней и внутренней среды является уникальным свойством организма человека. С позиций теории управления биологическая адаптация представляет собой динамический колебательный процесс, сопровождающийся перестройкой функциональной системы гомеостаза на новый уровень регулирования. Одним из общебиологических механизмов, обеспечивающих протекание процесса адаптации, является вариабельность функционирования физиологических систем.

Зная закономерности формирования функциональной системы, можно различными средствами эффективно влиять на отдельные ее звенья, ускоряя приспособление к физическим нагрузкам и повышая тренированность, т.е. управлять адаптационным процессом.

В спортивной медицине широко используются автоматизированные физиологические методики, позволяющие контролировать состояние основных систем организма до, во время и после физических нагрузок. Такой контроль актуален при занятии как оздоровительным, так и профессиональным спортом.

Выполнение общеразвивающих и танцевальных упражнений, объединенных в непрерывно выполняемый комплекс, стимулирует работу сердечно-сосудистой и дыхательной систем, помогает сохранить гибкость позвоночника. Аэробика увеличивает адаптационные возможности организма, положительно влияет на центральную нервную систему, в результате улучшается самочувствие, растет работоспособность.

Однако при занятиях физкультурой и спортом следует учитывать индивидуальные физиологические возможности организма. Бесконтрольные занятия могут привести к заболеваниям позвоночника, возможны перенапряжения сердца и многие другие осложнения.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей адаптации сердечно-сосудистой системы к физическим нагрузкам, оценка вегетативного гомеостаза у девушек, занимающихся оздоровительной аэробикой на кафедре физического воспитания Томского государственного университета. Возраст девушек составляет от 17 до 20 лет. Все входят в основную медицинскую группу и занимаются оздоровительной аэ-

робикой в течение от одного года до трех лет. Оценка вегетативного гомеостаза проводилась методом кардиоинтервалографии (КИГ).

Сравнительный анализ характеристик сердечного ритма у девушек, занимающихся аэробикой, показал, что имеется определенная взаимосвязь между параметрами гемодинамики и показателями физической работоспособности и степенью напряжения механизмов вегетативной регуляции. Повышение адаптивных возможностей зависит от степени увеличения парасимпатической регуляции, развивающейся в процессе тренировки. Уменьшение влияния парасимпатической регуляции и повышение влияния симпатической при физических и эмоциональных нагрузках приводит к снижению адаптивных возможностей организма, что проявляется в напряжении механизмов регуляции сердечного ритма.

По результатам КИГ были выделены 3 подгруппы девушек. В первой подгруппе вегетативный гомеостаз не нарушен, наблюдается адекватное реагирование сердечно-сосудистой системы на нагрузку, адаптивные возможности и функциональные резервы организма в пределах нормы. Во второй подгруппе вегетативный гомеостаз также не нарушен, но функциональные возможности организма позволяют увеличить нагрузку. В третьей подгруппе признаки вегетативной дезрегуляции, связанные с сохраняющейся симпатикотонической либо развитием выраженной вагальной реакции, снижение адаптивных возможностей и функциональных резервов организма, развитие состояния «напряжения» ВНС.

Методические особенности использования средств коррекционной направленности на физкультурно-оздоровительных занятиях с девочками-сиротами в условиях детского дома

Л.М. Беженцева

Современный кризис, охвативший все сферы жизни в Российской Федерации, представляет серьезную проблему для человека. При этом самой ранимой и уязвимой частью населения становятся дети. Особенно оставшиеся без родительского попечения, воспитывающиеся в специализированных учреждениях, численность которых в Томской области, как и в целом по России, продолжает возрастать.

Сиротство, разрушает эмоциональные связи ребенка с окружающей его социальной средой, с миром взрослых и сверстников, развивающихся в более благоприятных условиях, и вызывает глубокие нарушения физического, психического и социального развития (Т.А. Басилова, Л.Н. Галигузова, 1996; Л.М. Шипицына, 1997; Л.В. Байбородова, 1997; Е.А. Стеребова, 1998; Е.И. Казакова, 2000).

Среди воспитанников детских домов 60% имеют серьезные проблемы со здоровьем, многие из них связаны с центральной нервной системой (ЗПР и умственная отсталость), 55% отстают в физическом развитии. Только 4,7% квалифицируются как здоровые.

Наряду с этими отклонениями у данной категории детей наблюдается низкий уровень двигательной подготовленности, особенно нарушение координационных способностей (Е.М. Мастюкова, 1985; А.А. Дмитриев, 1989; Т.Б. Филичева, 1997; А.А. Сахоненко, 1999).

На фоне низкого функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем они плохо справляются с физическими нагрузками.

В связи с этим актуальность решения проблем коррекционно-оздоровительной работы с воспитанниками детских домов приобретает огромное значение. Перед специалистами стоит важная и ответственная задача – обеспечить всестороннее развитие каждого ребенка, целью которого является социальная адаптация и интеграция детей в современном обществе. Проблема здоровья при этом выходит на первый план.

Представленные выше основания и определили необходимость в проведении исследования, цель которого заключалась в разработке и экспериментальной проверке эффективности организации и методики физкультурных занятий оздоровительно-коррекционной направленности с

использованием средств оздоровительной аэробики и художественной гимнастики с девочками, лишенными родительского попечения, в условиях детского дома. Основной педагогический эксперимент (январь 2003 – июнь 2004 г.) был организован и проведен на базе детского дома № 4 г. Томска для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей В эксперименте участвовали 75 испытуемых, составивших одну экспериментальную группу (воспитанницы из д/д № 4) и одну контрольную группу (воспитанницы из д/д № 6), для проведения сравнительного анализа была создана дополнительная группа из девочек, воспитывающихся в семьях.

Предварительные результаты исследования показали, что девочки, лишенные родительского попечения, статистически существенно отличаются от своих сверстниц, воспитывающихся в семьях, по всем исследуемым параметрам (психофизическое развитие, двигательная подготовленность, психоэмоциональное состояние).

В связи с этим мы сочли необходимым разработать содержание и методику физкультурно-оздоровительных занятий с целью коррекции выявленных нарушений в состоянии здоровья девочек-сирот.

На первом этапе по разработке организации и методики занятий проводился подбор средств. Основными принципами и критериями при выборе средств были доступность, интерес, развивающая и коррекционная направленность.

С учетом этого были подобраны следующие средства:

– различные виды шагов аэробики, которые способствовали развитию ориентировки в пространстве, согласованности двигательных действий, чувства ритма, повышению функциональных возможностей дыхательной и сердечно-сосудистой систем организма;

– упражнения с использованием предметов художественной гимнастики (скакалка, мяч, обруч, лента), направленные на развитие моторики пальцев рук, способствующие дифференциации мышечных усилий, выработке реакции на движущийся объект;

– элементы хореографии оказывали воздействие на развитие способности к удержанию статического равновесия и формирование правильной осанки;

– подвижные игры для развития кондиционных (силовые и скоростные способности, силовая выносливость мышц брюшного пресса, подвижность в тазобедренных суставах) и координационных (дифференцирование мышечных усилий, согласованность двигательных действий,

ориентировка в пространстве, удержание статического равновесия) способностей;

– специальные игры для развития чувства эмпатии и нормализации психоэмоционального состояния;

– упражнения на дыхание и расслабление;

– игры, упражнения и творческие задания для активизации познавательной деятельности и повышения двигательного опыта.

Далее отобранные виды упражнений в зависимости от интенсивности и направленности распределяли в структуре занятий, которые были организованы три раза в неделю по 40–60 мин.

Физкультурно-оздоровительные занятия строились на основе методических принципов адаптивной физической культуры. Все упражнения в процессе занятий выполнялись под музыкальное сопровождение, которое способствовало повышению эмоциональной окраски и увеличению продуктивности занятий. Регулирование интенсивности упражнений осуществлялось с помощью изменения темпа музыкального сопровождения. Управление занимающимися во время выполнения шагов аэробики осуществлялось с помощью специальных словесно-визуальных команд-указаний.

Также соблюдалась определенная последовательность разучивания и усложнения танцевальных программ в соответствии с двигательным опытом и подготовленностью занимающихся. Для этого с учетом рекомендаций Ю.С. Филипповой (1995) применялись специальные методы, обеспечивающие разнообразие танцевальных движений.

В процессе организации и проведения физкультурно-оздоровительных занятий широко использовались педагогические приемы, позволяющие скорректировать психоэмоциональное состояние занимающихся.

Дополнительно с девочками-сиротами проводили профилактические беседы с целью устранения негативных явлений в поведении, создающих, по мнению Б.В. Сермеева (1991), отрицательный фон психоэмоционального состояния, полагая, что через проведение таких бесед можно воздействовать на сознание воспитанниц детского дома и изменить их поведение. Во время бесед с девочками обсуждались вопросы о механизме воздействия отрицательных психических свойств на состояние здоровья. Владея такой информацией, занимающиеся реже стали проявлять агрессию, так как уже на подсознательном уровне знали о ее последствиях, и, регулируя свое поведение, ограждали других детей от подобных действий.

Для выявления эффективности влияния разработанной методики физкультурно-оздоровительных занятий на коррекцию нарушений в состоянии здоровья девочек-сирот определялась динамика исследуемых показателей.

В результате проведения педагогического эксперимента было установлено, что у испытуемых контрольной группы, которые занимались по программе общей физической подготовки в условиях детского дома № 6, произошли положительные изменения во всех исследуемых показателях, но они не оказались статистически существенными ($P > 0,001$). Исключение составил лишь достоверный прирост ($P < 0,001$) в показателях динамометрии (сила левой кисти) и скоростных способностях. У испытуемых экспериментальной группы, которые занимались по разработанной методике занятий за период эксперимента произошли положительные, статистически существенные ($P < 0,001$) изменения во всех исследуемых показателях.

Совершенствование методики развития силовых качеств у студенток Томского госуниверситета

Е.С. Потовская

Физическая культура в высших учебных заведениях представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности студента. Являясь важным компонентом общей культуры и профессиональной подготовки студенческой молодежи в течение всего периода обучения, физическая культура входит обязательным разделом в гуманитарный компонент образования, значимость которого проявляется через гармонизацию духовных и физических сил, формирование общечеловеческих ценностей – физического благополучия, физического совершенства, устойчивой психики.

Как показывает практика, молодые люди, приходя в университет со школьной скамьи, имеют недостаточный уровень развития некоторых физических качеств. Особенно наглядным является показатель силовой подготовленности у девушек.

В сентябре 2005 г. нами была протестирована контрольная группа из 67 девушек-первокурсниц Томского государственного университета на предмет развития силы. В качестве контрольного упражнения было выбрано сгибание–разгибание рук в упоре лежа. Среднее значение составило 4,74 раза при нормативе 10 раз, при этом 22 студентки вообще не справились с выполнением упражнения. Такой низкий показатель обусловил совершенствование методики развития силы у студенток – важнейшего физического качества, первейшего компонента гармоничного развития личности.

Методика развития силовых качеств у девушек-студенток заключается в схеме, приведенной в таблице, которая применяется на каждом занятии по физическому воспитанию, т.е. два раза в неделю. Упражнения включаются в план-конспект урока в конце его подготовительной части.

Выполнение сгибаний-разгибаний рук в упоре лежа производится в двух вариантах: в первом упор лежа принимается с опорой на носки, ноги прямые; во втором – упор лежа принимается с опорой на колени, ноги согнуты, лодыжки подняты вверх и скрещены. Второй вариант является более простым в исполнении, требующим меньших физических усилий, и практически все студентки справляются с упражнением в данном варианте. Постепенное увеличение количества повторений в более сложном

варианте адаптирует организм к возрастающей нагрузке, что приводит к увеличению силы мышц плечевого пояса и, как следствие, к улучшению результатов в контрольном упражнении.

Данная методика применялась в течение одного учебного года в контрольной группе, и в апреле 2006 г. было проведено повторное тестирование. Среднее значение составило 12,26 раза. Прирост результата – 7,52 раза, что составляет 158,65%.

Следовательно, содержание учебно-тренировочных занятий, дополненное данной методикой, построено таким образом, что студентки значительно улучшают свои показатели в силовом компоненте физического развития.

Методика развития силовых качеств у девушек-студенток

Семестр	Неделя	Порядковый № занятия на неделе	Количество повторов на прямых ногах	Количество повторов с опорой на колени	Количество повторов на прямых ногах	Количество повторов с опорой на колени	Количество повторов на прямых ногах	Количество повторов с опорой на колени	Количество повторов на прямых ногах	Количество повторов с опорой на колени	Методические указания
			1-й подход		2-й подход		3-й подход		4-й подход		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Осенний	1	1,2	2	8	2	6	2	4	2	2	Допускается недостаточное сгибание рук в локтевых суставах, не допускается поднимание таза
	2	1,2	2	8	2	6	2	4	2	2	Добиваемся достаточного сгибания рук (под прямым углом)
	3	1,2	2	8	2	6	2	4	2	2	Требуем достаточное сгибание рук
	4	1,2	3	7	3	5	3	4	3	2	Не допускается недостаточное сгибание рук в локтевых суставах, не допускается поднимание таза
	5	1,2	3	7	3	5	3	5	3	3	
	6	1,2	4	6	4	4	3	5	3	3	
	7	1,2	5	5	4	4	3	5	3	3	
	8	1,2	5	5	4	4	4	4	4	2	

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Весенний	1	1	3	7	3	5	3	3	3	1	
		2	3	7	3	5	3	5	3	3	
	2	1	4	6	3	5	3	5	3	3	
		2	4	6	4	4	3	5	3	3	
	3	1,2	5	5	4	4	4	4	4	2	
	4	1,2	5	5	5	3	5	3	4	4	
	5	1,2	5	5	5	3	5	3	5	3	
	6	1,2	5	5	5	5	5	5	5	5	
	7	1,2	6	4	6	4	6	4	6	4	
	8	1,2	8	2	8	2	8	2	8	2	
	9	1,2	10		9	1	8	2	8	2	

Развитие силовых способностей у студентов различных форм обучения

В.Г. Шилько, С.В. Радаева

На кафедре физического воспитания и спорта Томского государственного университета с 1999 по 2002 г. был проведен педагогический эксперимент по изучению эффективности бюджетной и платной форм реализации двигательной активности студентов, занимавшихся в течение 3-летнего обязательного курса физического воспитания по 5 технологиям избранных видов спорта и двигательной активности (аэробика, шейпинг, боди-билдинг, плавание, ОФП). Технологии учитывали специфику каждого вида.

Анализ динамики физической подготовленности осуществлялся по результатам тестирования студентов 1-го и 3-го курсов (2 раза в год – осенью и весной); контрольное упражнение – подтягивание на перекладине у мужчин, подъем корпуса 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.).

В развитии силовых способностей у женщин обеих экспериментальных групп, посещавших отделение «аэробика», за 3 года занятий достоверных сдвигов отмечено не было ($p < 0,05$). Это «достижение» неожиданно, поскольку именно аэробика считается видом двигательной активности, оптимально способствующим улучшению показателей в контрольном упражнении (сгибание – разгибание туловища сидя в упоре на гимнастической скамейке), тем более что показатели исходного уровня в бюджетных и платных экспериментальных группах на 1-м курсе обучения были одного порядка (см. таблицу). Лишь на отделениях шейпинга и ОФП показатели силы у женщин на 1-м курсе были достоверно ниже.

После окончания эксперимента ситуация с развитием исследуемого качества была аналогична таковой на 1-м курсе: в бюджетных и внебюджетных группах отмечена лишь незначительная тенденция более высоких показателей по сравнению с таковыми на 1-м курсе, однако эти различия за три года занятий аэробикой не достигли качественного уровня ($p > 0,05$). Неудивительно, что и темп прироста весьма незначителен (0,8 и 1,2% соответственно).

К числу причин низкой эффективности учебной программы по физическому воспитанию в развитии исследуемого качества у студенток отделения «аэробика» можно отнести недостаточный объем и интенсивность упражнений на развитие силовых способностей мышц туловища и брюшной полости. Мы пришли к выводу о необходимости корректировки программы в сторону увеличения той части, которая регламентирует физическую нагрузку, ориентированную на развитие силы. Учитывая временные ограничения на обязательный курс физического воспитания (408 ч), преподавателям аэробики, осуществляющим обучение по экспериментальным программам, рекомендовано в планы-конспекты занятий включать больше упражнений сопряженного воздействия (оказывающих влияние на развитие нескольких физических качеств).

У представительниц близкого по содержанию двигательной нагрузки вида физической активности, каким является шейпинг, ситуация с развитием силы в обеих экспериментальных группах несколько отличалась от таковой на отделении аэробики. Прежде всего, это имеет отношение к показателю исходного уровня развития силовых способностей: у представительниц бюджетной формы обучения он был качественно ниже (52,5 см), чем у студенток, обучавшихся на платной основе (57,0 см).

Нам представляется, что именно достоверные «стартовые» различия в показателях, характеризующих уровни силы у первокурсниц обеих экспериментальных групп, и явились причиной разноуровневых достижений, которые были зафиксированы к окончанию 3-го курса.

Вполне предсказуемым оказался достоверный сдвиг в показателях силы у представительниц бюджетной формы обучения за три года занятий шейпингом: разница в показателях тестирования по сравнению с таковыми на 1-м курсе составила 4,0 см. В этой группе закономерен и достоверный темп прироста в развитии тестируемого качества – 7,6%.

Несмотря на более высокий показатель развития силовых качеств в третьем контрольном упражнении у студенток 3-го курса платной формы обучения по сравнению с аналогичным показателем у третьекурсниц из бюджетных групп, его динамика за три года занятий оказалась незначительной и недостоверной ($p > 0,05$). В этой связи вполне закономерен и один из самых низких темпов прироста силовых показателей у студенток платной формы обучения, посещавших занятия шейпингом, среди всех физкультурных специализаций, принимавших участие в эксперименте, – 1,4%.

Анализируя результаты исследования, мы пришли к выводу, что из двух наиболее популярных видов двигательной активности, каковыми

являются технологии аэробики и шейпинга, в совершенствовании силовых способностей у женщин последняя более эффективна (см. таблицу). Установлена также слабо выраженная корреляционная зависимость динамики исследуемого качества от формы обучения: значения показателей силы у женщин, обучавшихся в бюджетных группах, достоверно выше по количественным и качественным характеристикам.

Основываясь на содержании экспериментальной программы технологии бодибилдинга, в которой около 60% объема физической нагрузки отводилось упражнениям с отягощениями (независимо от пола занимавшихся и формы обучения), достижения в развитии силовых способностей у представителей силового вида спорта были вполне предсказуемы (см. таблицу). Как и ожидалось, по всем показателям результат оказался 100% как у мужчин, так и у женщин.

У представителей сильного пола «стартовые» условия в обеих экспериментальных группах оказались практически одинаковыми (преимущество у «бюджетников» минимально и статистически не достоверно – 0,2 см). С таким же «разрывом» в достижениях участники эксперимента и «финишировали» после окончания 3-го курса, но уже с минимальным преимуществом мужчин платной формы обучения, которые показали абсолютный среди представителей всех физкультурных специализаций результат в контрольном упражнении – 13,1 раза. У мужчин бюджетной формы обучения этот показатель чуть ниже – 12,9 раза.

Существенные различия в результатах подтягивания на перекладине в мужских группах отмечены лишь в темпе прироста показателей силы за три года занятий: 13,1% у студентов бюджетной формы обучения и 16,9% у обучавшихся на платной основе.

Разноуровневые исходные показатели силы у женщин обеих экспериментальных групп на 1-м курсе с количественным и качественным ($p < 0,05$) преимуществом представительниц бюджетной формы обучения не явились определяющими в реализации поставленных перед отделением бодибилдинга задач. К 3-му курсу сдвиги в результатах, характеризующих уровни развития силовых качеств у представительниц слабого пола обеих экспериментальных групп, как и у представителей сильного пола, оказались достоверными ($p < 0,05$). Как и в мужских группах, у представительниц платной формы обучения величина сдвига показателей в развитии целевого физического качества превысила показатель их сокурсниц из первой экспериментальной группы более чем в 2 раза (см. таблицу). Тем не менее у «бюджетниц» после окончания эксперимента

было зафиксировано одно из самых высоких достижений в этом упражнении среди всех представительниц слабого пола из других физкультурных специализаций – 59,6 раза.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что темпы прироста показателей и уровень достижений в силовых упражнениях у мужчин и женщин независимо от формы обучения в большей степени зависели от объема и интенсивности специализированной физической нагрузки, характерной для бодибилдинга, и в меньшей – от других факторов.

В подтягивании на перекладине исходный уровень силовых показателей мужчин, занимавшихся на отделении плавания, в первой и второй экспериментальных группах отличался незначительно (более высокие показатели у «внебюджетников»). На «финише» стартовые различия в достижениях представителей сильного пола сохранились в таком же соотношении. Тем не менее темп прироста силы за три года занятий по программам технологии «плавание» оказался более высоким у представителей бюджетной формы обучения (11,4 против 9,9%).

Совершенно иная ситуация в развитии исследуемого физического качества сложилась у студенток, занимавшихся на этой специализации. Динамика силовых показателей «бюджетниц» формировалась по сценарию мужских экспериментальных групп, их значения достоверно повышались к окончанию обязательного курса физического воспитания.

У представительниц внебюджетной формы обучения после окончания 3-го курса результат в развитии силовых качеств оказался достоверно ниже достижений на 1-м курсе (это самый низкий показатель представительниц всех двигательных направлений, см. таблицу). Конечный результат у представительниц 2-й группы оказался неожиданным, так как на 1-м курсе уровень обеих экспериментальных групп был одинаков.

Можно предположить, что для данного контингента женщин развитие силовых качеств не является значимым фактором в повседневной жизни, их мотивы – коррекция фигуры, престижность, необходимость получения зачета по предмету «Физическая культура» и т.д.

На отделении ОФП у мужчин и женщин, в отличие от представителей других двигательных направлений, динамика силовых качеств за три года занятий оказалась вполне предсказуемой. В обеих контрольных группах при достоверных различиях достижений старшекурсников по сравнению с таковыми на 1-м курсе были отмечены лишь незначительные количественные различия в величинах сдвигов исследуемых показателей, которые нельзя рассматривать даже на уровне тенденций (см. таблицу).

Сравнительная динамика силовых качеств студентов в период с 1999 по 2002 г., раз

№	Виды физкультуры	Бюджетная основа		Величины сдвига показателей	Внебюджетная основа		Величины сдвига показателей
		Показатели			Показатели		
		1-й курс	3-й курс		1-й курс	3-й курс	
1	Аэробика	56,6±1,9	57,1±2,0	0,5±0,8(0,8%) (пж=120)	56,8±2,0	57,5±2,2	0,7±1,1(1,2%) (пж=112)
2	Шейпинг	52,5±1,6	56,5±1,9	4,0±0,8*(7,6%) (пж=118)	57,0±1,9	57,8±2,1	0,8±1,0 (1,4%) (пж=103)
3	Бодибилдинг	11,4±0,9 58,0±2,3	12,9±1,2 59,6±2,4	(пм= 96) 1,5±0,3* (13,1%) 1,6±0,7* (2,7%) (пж=104)	11,2±0,8 54,9±1,6	13,1±1,3 58,8±2,3	(пм= 98) 1,9±0,4* (16,9%) 3,9±2,1* (7,1%) (пж=108)
4	Плавание	10,5±0,7 56,1±2,0	11,7±0,9 60,3±2,2	(пм=98) 1,2±0,3*(11,4 %) 4,2±0,8*(7,4%) (пж=87)	11,1±0,7 56,0±1,9	12,2±0,8 54,2±1,7	(пм=110) 1,1±0,3* (9,9%) –1,8±1,0* (–3,2%) (пж=100)
5	ОФП	10,7±1,0 51,9±1,9	11,4±1,2 55,6±2,2	(пм=64) 0,7±0,3*(6,5%) 3,7±1,1*(7,1%) (пж=58)			

Примечание: пм – число обследованных мужчин, пж – женщин. В числителе – значение показателей у мужчин; в знаменателе – у женщин. * – обозначение статистически значимых ($p < 0,05$) величин сдвигов показателей.

Вызванные потенциалы головного мозга на различные афферентные стимулы у спортсменов-волейболистов

Е.В. Замулина, Л.В. Капилевич

Наиболее распространенными методами исследования биоэлектрической активности мозга являются регистрация электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и связанных с событиями потенциалов мозга, или вызванных потенциалов (слуховых, зрительных, соматосенсорных и связанных с движениями). Вызванные потенциалы отражают процессы переработки информации в нервной системе. С целью выявления характера вызванных потенциалов головного мозга у спортсменов-волейболистов было обследовано 17 спортсменов – мастеров спорта по волейболу в возрасте от 18 до 25 лет. Контрольную группу составили 10 студентов аналогичного возраста. Исследование выполнялось на приборе электроэнцефалографе – анализаторе ЭЭГА-21/26 «Энцефалан-131-03». Регистрировали спонтанную ЭЭГ и вызванные слуховые, зрительные и когнитивный потенциал Р-300. Электроды располагали на голове по международной схеме «10-20». ЭЭГ регистрировалась в 12 отведениях. Анализ данных проводился при помощи программы Statistica 6.0 for Windows фирмы Statsoft (с использованием непараметрического U-критерия Манна–Уитни).

При исследовании слуховых вызванных потенциалов были получены следующие результаты. В группе спортсменов отмечается снижение латентного периода в лобных (F3 и F4) на 15 и 15,1%; в передневисочной области (F7 и F8) на 13,2 и 11,4%; в центральной области (C3 и C4) на 12,6 и 30,4%; в левой височной T5 на 16,3%, в теменной (P3 и P4) на 8,7 и 3,4 %, в левой затылочной области (O1) на 2,1% соответственно. Повышение латентного периода наблюдается в правой височной (T6) на 4,8%; в правой затылочной (O2) на 8% соответственно. Амплитуда слухового вызванного потенциала нарастает в передневисочной области (F7 и F8) на 27,7% и в 2 раза; в височной (T5 и T6) в 1,5 и в 6 раз; в левой теменной области (P3) на 43% соответственно. Снижение амплитуды слухового вызванного потенциала происходит в лобных отведениях (F3 и F4) на 82% и в 2,7 раза; в левой центральной области (C3) на 118%; в затылочной области (O1 и O2) на 42,8 и 73,9% соответственно.

При исследовании зрительных вызванных потенциалов на вспышку в группе у спортсменов наблюдается снижение амплитуды в передневисочной (F7) на 128%; в лобной (F3 и F4) на 146% и в 7 раз; в центральной

области (С3 и С4) на 107 и 110%; в височной области (Т5 и Т6) на 111,5 и 112%; в теменной области (Р3 и Р4) на 70,6 и 59,5%; в затылочной области (О1 и О2) на 95,8% и в 1,8 раза соответственно. Возрастание амплитуды отмечается в правой передневисочной области (F8) на 73%.

Латентность зрительных вызванных потенциалов выше в группе у спортсменов в центральной области (С3 и С4) на 4,5 и 1,8%; в правой лобной области (F4) на 5,5%; в височной области (Т5 и Т6) на 17 и 12%; в правой затылочной области (О2) на 10,6%; соответственно. Отмечается снижение латентного периода в передневисочной (F7) на 3,5%; в левой лобной области (F3) на 7% соответственно.

При изучении когнитивного вызванного потенциала были получены следующие результаты. Амплитуда когнитивного потенциала Р-300 снижается по всем отведениям. В передневисочной области (F7 и F8) на 6,7 и 41%; в лобной области (F3 и F4) на 19,8 и 25,5%; в центральной области (С3 и С4) на 19 и 24%; в височной области (Т5 и Т6) на 23 и 35%; в теменной области (Р3 и Р4) на 14 и 50%; в затылочной области (О1 и О2) на 4 и 33% соответственно. Увеличение латентного периода компонента Р-300 отмечается в левой передневисочной области (F7) на 23%; в левой лобной области (F3), в центральной (С3 и С4) на 44 и 40%, в левой височной (Т5) на 33%; в теменной (Р3 и Р4) на 36,5 и 43,5%; в затылочной (О1 и О2) на 41 и 95% соответственно. Снижение латентного периода отмечается в правой передневисочной области (F8) на 18,5%; в правой височной области (Т6) на 5%.

Снижение амплитуды вызванных потенциалов зрительного и слухового анализатора, как следствие десинхронизации нейронов, приводит к активации корковых процессов, а следовательно, к возникновению новых временных связей и развитию скорости ответной реакции на поступающее раздражение. Снижение количества задействованных синапсов приводит к снижению латентного периода и как следствие – увеличению скорости передачи возбуждения. Таким образом, наблюдаемое снижение амплитуды зрительных и когнитивных вызванных потенциалов по всем отведениям у спортсменов-волейболистов свидетельствует об активации процессов передачи информации, более быстрой обработке и как следствие – ответной реакции на поступление внешнего раздражения. Снижение латентного периода слуховых вызванных потенциалов по всем областям свидетельствует о более быстром протекании процессов передачи и переработки стимула, при этом происходит создание новых временных связей в коре головного мозга, что приводит к улучшению всей двигательной координации.

Зависимость пространственно-временных параметров преодоления барьера от выбора толчковой ноги

О.Н. Бобина

Введение. Несмотря на значительную проработку теории и методики обучения двигательным действиям, проблема учета моторных асимметрий конечностей при освоении техники легкоатлетических упражнений по-прежнему остается малоизученной. Являясь следствием функциональных асимметрий головного мозга, моторные асимметрии оказывают существенное влияние на координированность движений и требуют дифференцированного подхода при обучении студентов легкоатлетическим упражнениям.

Методы исследования. Обследованы 22 студента 3-го курса факультета физической культуры, обучавшихся барьерному бегу в рамках учебной программы вуза. Определение биомеханических показателей осуществлялось по результатам видеосъемки преодоления барьера во фронтальной и сагиттальной плоскостях. Результаты съемок подвергались анализу с использованием программы видеомонтажа Adobe Premiere-6. Методика расчета биомеханических показателей основывалась на покадровом анализе движений.

Регистрировались хронограммы движений тазобедренного, коленного и голеностопного суставов толчковой и маховой ног и ОЦМТ, а также угловые перемещения звеньев конечностей в двух проекциях: сбоку и спереди, на основании которых строились временные и скоростные диаграммы.

По результатам выполнения тестового упражнения (тройной прыжок на одной ноге) все обследуемые были разделены на две группы. Первая группа использовала более «сильную» ногу в качестве толчковой, а вторая – в качестве маховой в барьерном беге.

Результаты и их обсуждение. Влияние моторных асимметрий ног на потери скорости бега во время преодоления барьера и, следовательно, причина различий эффективности барьерного бега у студентов, использовавших «сильную» ногу в качестве толчковой или в качестве маховой в барьерном беге, следует из параметров барьерного шага, которые сведены в таблице.

Из данных таблицы следует, что при одинаковых значениях времени разбега (от старта до момента постановки ноги на место отталкивания на барьер) (1,78±0,08 с у барьеристов с «сильной» толчковой ногой и 1,78±0,05 с – с «сильной» маховой) и времени опоры перед барьером

(0,19±0,01 с у обеих групп) горизонтальная скорость в момент постановки ноги на опору у барьеристов с «сильной» толчковой ногой была несколько ниже, чем у барьеристов с «сильной» маховой ногой (5,00±0,14 м/с против 5,20±0,17 м/с).

Параметры пространственно-временных характеристик преодоления барьера у студентов с приоритетом толчковой и приоритетом маховой ноги

№	Параметры	Приоритет толчковой	Приоритет маховой
1	Время разбега, с	1,78±0,08	1,78±0,05
2	Время преодоления дистанции, с	3,22±0,08	3,00±0,07
3	Расстояние до барьера, см	162,00±4,50	140,40±0,95
4	Время опоры до барьера, с	0,19±0,01	0,19±0,01
5	Горизонтальная скорость перед атакой 3-го барьера, м/с	5,00±0,14	5,20±0,17
6	Длительность фазы полета, с	0,412±0,020	0,416±0,020
7	Горизонтальная скорость полета, м/с	5,10±0,19	4,90±0,18
8	Угол сгибания тазобедренного сустава толчковой ноги в момент прохождения ОЦМТ над барьером, град	89,0±14,3	130,0±12,6
9	Угол сгибания коленного сустава толчковой ноги в момент прохождения ОЦМТ над барьером, град	39,0±7,1	67,0±12,1
10	Угол между бедрами в момент прохождения ОЦМТ над барьером, град	39,0±10,1	56,0±11,5
11	Время опоры за барьером, с	0,160±0,004	0,140±0,009

Однако в связи с тем, что отталкивание от опоры у барьеристов с «сильной» толчковой ногой происходило на большем расстоянии от барьера, чем у барьеристов с «сильной» маховой ногой (162,00±4,50 против 140,40±0,95 см), скорость полета у них оказалась выше (5,10±0,19 против 4,90±0,18 м/с). На достаточно высокую зависимость скорости полета от расстояния до барьера указывали и результаты корреляционного анализа – коэффициент корреляции между расстоянием до барьера и скоростью полета r = +0,47, а со временем полета r = –0,25.

Большее расстояние от места отталкивания до барьера, несмотря на несколько бóльшую скорость полета у барьеристов с «сильной» толчковой ногой, приводило к более раннему приземлению после барьера (расстояние от барьера до места приземления составляло 0,53 и 0,75 м соответственно).

Меньшее расстояние от места отталкивания до барьера вынуждало барьеристов с «сильной» маховой ногой увеличивать угол отталкивания,

что, в свою очередь, приводило к снижению горизонтальной скорости полета (сравнить 5,10±0,19 и 4,90±0,18 м/с).

Основные отличия пространственно-временных параметров шага у барьеристов с «сильной» толчковой ногой заключались в увеличении расстояния от места отталкивания до барьера, увеличении углов сгибания тазобедренного и коленного суставов толчковой ноги в фазе атаки барьера, а также удлинении периода опоры после барьера. Меньшая скорость перед барьером у этих студентов компенсировалась большей силой отталкивания и, как следствие, большей скоростью полета над барьером и уменьшением времени безопорного периода. Однако приземление на «слабую» ногу являлось причиной увеличения времени периода опоры после барьера. По всей видимости, именно этот фактор являлся причиной увеличения времени преодоления всей дистанции у барьеристов с приоритетом толчковой ноги (3,22±0,08 с) в сравнении с барьеристами с приоритетом маховой (3,00±0,07 с).

Увеличение скорости полета у барьеристов с приоритетом толчковой ноги не компенсировало временных затрат на период опоры за барьером; с другой стороны, меньшая скорость полета у барьеристов с приоритетом маховой ноги не влияла на эффективность барьерного бега.

Выводы. Анализ выбора «ведущей» ноги в легкоатлетических упражнениях показал, что ее приоритет при выполнении упражнения определялся видом этого упражнения. При выполнении тройного прыжка на одной ноге – «ведущая» нога определялась по длине прыжка.

Наилучшие результаты по времени преодоления дистанции в барьерном беге показали те, у кого выбор толчковой ноги не совпадал с «ведущей» ногой в тройном прыжке. У этих студентов скорость не снижалась на всем протяжении бега, т.е. эффективность барьерного бега была относительно высокой. Однако у этой группы все же были выявлены потери скорости в момент атаки барьера за счет того, что отталкивание осуществлялось «слабой» ногой. Приземляясь на «сильную» ногу, они приобретали бóльшую скорость к следующему барьеру в сравнении со второй группой (5,20±0,17 и 5,00±0,14 м/с соответственно).

Худшие по времени результаты преодоления дистанции (3,22±0,08 против 3,00±0,07 с) показали студенты, отталкивавшиеся «сильной» ногой. Потери скорости у этих студентов происходили в периоде опоры после барьера за счет приземления на «слабую» ногу (0,160±0,004 в сравнении с 0,140±0,009 с). Таким образом, в обоих случаях обнаружились резервы в улучшении эффективности преодоления барьеров за счет дифференцировки средств обучения.

Новое в теории сердца

А.И. Завьялов, Д.А. Завьялов, А.А. Завьялов

Разработка теории деятельности сердца человека идет сложным путем – от полного отрицания роли сердца в перемещении крови (Эрасистрат, III в. до н.э.; Гален, 130 г.) до признания сердца как главного насоса для ее перемещения (W. Harvey, 1628). В процессе эволюционного изучения работы сердца была выявлена и доказана роль желудочков сердца при выбросе крови в малый и большой круги кровообращения, которая расценивалась как активная фаза сердечного цикла, и меньше внимания обращалось на изучение фазы диастолы (наполнения), так как она стала считаться пассивной фазой (Н.И. Аринчин, Ф.Н. Сенько).

Если сердце рассматривать как насос для перекачки крови внутри организма, то у него должно быть как минимум 2 функции – наполнения и изгнания. Известно, что функцию изгнания осуществляют желудочки, а предсердия выполняют еще одну вспомогательную функцию – нагнетательную в желудочки (Гарвей, 1628). Нагнетательая внутрисердечная функция осуществляется двумя другими камерами – правым и левым предсердиями во время систолы предсердий («нагнести», «нагнетать», «нагнетание» – давлением сосредоточить что-то в замкнутом пространстве (С.И. Ожегов, 1989).

Внутрисердечная нагнетающая функция обеспечивает внутрисердечное перемещение крови, но не осуществляет его наполнение. Наполнение сердца может обеспечиваться только двумя путями – нагнетанием извне или механизмом собственного всасывания. Нагнетание извне исключается потому, что давление в полых венах отрицательное, а в предсердиях и желудочках оно равно нулю (Г.И. Косицкий, 1985). Следовательно, сердце должно обладать механизмом всасывания для выполнения третьей – всасывающей функции. Всасывающая функция может осуществляться только при наличии разреженного замкнутого пространства, и такое пространство есть – герметичная перикардиальная полость.

Главным образованием переднего средостения является перикард, внутри которого находится сердце. Через перикард можно скорее только догадываться о форме сердца. Он закрывает его, по образному выражению Денеша Надь и Илоны Каласи (1959), так, как мокрое полотенце закрывает статуэтку. Это говорит о том, что давление в перикардиальной полости отрицательное. Это условие является обязательным для

прижатия эпикардиальной (внешней) стенки сердца к серозно-перикардиальной (внутренней) поверхности перикардиальной оболочки в конечнодиастолическом положении до виртуальной щели.

Перикард сращен с окружающими образованиями и находится с ними в тесной соединительно-тканной связи. Наиболее прочно перикард закреплен с диафрагмальным сухожильным центром. Вверху, с боков и сзади париетальный листок перикарда фиксирован на крупных сосудах сердца, а также отдельными соединительно-тканными тяжами. Перикард связан спереди с грудиной двумя связками. Эти связи отходят от середины свободного от плевры участка переднего листка перикарда. Верхняя грудинно-перикардиальная связка прикрепляется к задней поверхности рукоятки грудины и к первым реберным хрящам. Нижняя грудинно-перикардиальная связка прикреплена к мечевидному отростку. От боковой поверхности тела грудных позвонков к боковому листку перикарда идут позвоночно-перикардиальные связки, являющиеся, собственно говоря, образованиями внутригрудной фасции (Д. Надь, И. Каласи, 1959). Нельзя сбрасывать со счетов и рыхло-тканные соединения, которые, охватывая большие площади крепления к окружающим образованиям, представляют собой серьезное сопротивление систолическим смещениям сердца и вместе с отдельными связками не уступают по мощности диафрагмальным соединениям. С диафрагмой перикард связан жестко в области сухожильного центра и мышечной части левого свода диафрагмы.

Изначально и в процессе развития сердечно-сосудистой системы перикардиальная полость становится конструктивно-функциональной камерой сердца. Во время систолы желудочки уменьшаются на величину сердечного выброса (функция изгнания) и все сердце уменьшается в объеме. Это влечет за собой увеличение перикардиальной полости и возрастание отрицательного давления в ней, которое пытается с возрастающей силой вернуть их в исходное положение. Противодействие миокарда желудочков и отрицательного давления в перикардиальной полости приводит к растяжению и увеличению объема предсердий, в которых нарастает отрицательное давление, присасывающее венозную кровь (всасывающая функция). Всасывающая функция сердца во время систолы желудочков не может осуществляться без перикардиальной полости – 5-й камеры сердца, в основе деятельности которой лежит герметичность, отрицательное давление (ниже атмосферного) в ней и закон Бойля–Мариота о зависимости давления и объема в герметически замкнутых пространствах.

Таким образом, сердце – пятикамерная система, а перикардиальная полость – 5-я камера сердца – функционально-диастолическая структура, обеспечивающая присасывающую функцию сердечной деятельности. Значение 5-й камеры огромно. Ее действие проявляется во всех активных фазах работы сердца.

Значимость активного участия камер сердца в сердечном цикле, %

Функции	Камеры сердца (1–5)				
	Предсердия		Желудочки		Перикардиальная полость
	правое	левое	правый	левый	
	1	2	3	4	5
Нагнетательная (33,3% цикла)	11,1 систола	11,1 систола	–	–	11,1 всасывание в желудочки
Изгнания (33,3% цикла)	–	–	11,1 систола	11,1 систола	11,1 всасывание в предсердия
Всасывания (33,3% цикла)	–	–	–	–	33,3 всасывание, диастола
% участия в сердечном цикле	11,1	11,1	11,1	11,1	55,5

Сущность настоящего открытия состоит в том, что впервые было обнаружено неизвестное ранее явление функционирования сердца человека как 5-камерной системы (правое и левое предсердия, правый и левый желудочки, перикардиальная полость), обеспечивающих три главных функции деятельности сердца – нагнетательную (перемещение крови из предсердий в желудочки), изгнания (перемещение крови в сосудистую систему желудочками) и всасывающую (наполнение предсердий и желудочков кровью в течение всего сердечного цикла) за счет давления ниже атмосферного в герметичной перикардиальной полости.

Это открытие вносит глобальные изменения в теорию сердечной деятельности, расширяя возможности для более эффективного диагностирования, лечения, хирургического вмешательства, профилактики заболеваний сердца и управления спортивной тренировкой.

Раздел 4

ВРАЧЕВАНИЕ ИСКУССТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Врачевание искусством в персонологическом преломлении

В.Я. Семке

Врачевание искусством в современных условиях в практической деятельности врача начинается с попыток помочь пациенту избавиться от страданий – телесных или душевных. Здесь уместны любые средства, приводящие к исцелению (лекарства, физические упражнения, восстановительная терапия, психотерапия и, возможно, искусство). Последний вид нуждается в теоретическом и практическом признании в качестве целительного средства. Творческая деятельность способна вдохнуть жизнь в человека, нуждающегося в психической помощи, и стимулировать его такими способами, которые считались прежде привилегией одних лишь художников. Искусство представляет собой «попытку создать другой, более человечный мир» (А. Моруа). Во время художественной сублимации инстинктивный импульс заменяется визуальным или любым другим художественно-образным представлением. Творчество, как форма сублимации, позволяет выражать и тем самым отреагировать в искусстве сексуальные, агрессивные и другие импульсы и эмоциональные состояния психики (депрессию, тоску, подавленность, страх, гнев, неудовлетворенность). Целительные способности искусства были осознаны задолго до того, как возникла психотерапия, они связаны непосредственно с катарсисом. Терапия творческим самовыражением, скорее, целебна, чем лечебна: она устремлена на развитие человеком своих отношений с самим собой и миром и в известном смысле близка к эстетотерапии, использующей эстетическое воздействие.

Персонологический анализ в системе «врач – пациент» предусматривает изучение целостности, глубины и динамизма личностных характери-

стик, всестороннее видение человека, включая все этапы его жизнедеятельности (с внутриутробного, эмбрионального существования и до старческого угасания – физиологического или же патологического). В контексте динамики онтогенетического цикла нами изучается проблема развивающегося и стареющего мозга (зарождение человеческой жизни и ее неизбежный исход). Наиболее часто встречающаяся форма клеточной смерти – некроз, который является неспецифической формой клеточной гибели и может быть обусловлен тяжелыми повреждениями клетки прямой травмой, радиацией, токсическими агентами, гипоксией и т.д. Однако в 1972 г. английские исследователи описали другую форму клеточной гибели, названную запрограммированной клеточной смертью, или апоптозом, которая принципиально отличается от некроза по биохимическим и морфологическим признакам. Апоптоз образно называется «самоубийством» клетки, поскольку он осуществляется вследствие срабатывания внутренних механизмов саморазрушения (С.А. Иванова, В.Я. Семке, 2005). В целом изучение и расшифровка механизмов апоптоза на современном этапе ставят больше вопросов, чем предоставляют ответов. В этом направлении можно ожидать существенного прогресса в понимании патогенеза многих заболеваний и их терапии.

В рамках клинической динамики истерии особый интерес представляет эволютивный аспект, так как именно он подводит к пониманию онтогенетической трактовки данной патологии. Первые попытки оценить истерию с эволюционных позиций относятся к началу текущего столетия: L. Schnyder (1907) считал, что в детской психике есть основные черты истерического психоневроза. E. Kraepelin (1913) различал «истерию развития», возникающую у детей после наказания и болезней. Сведения об эволютивной динамике истерических проявлений содержатся и в наших работах (В.Я. Семке, 1965–1988), они касаются особенностей истерии на разных возрастных ступенях – в детском, зрелом и позднем периодах.

Для истерического невроза в детско-подростковом возрасте характерны острое начало, слабая выраженность синдромов, кратковременность протекания; в зрелом – возрастание удельного веса псевдосоматических, депрессивных, вазовегетативных расстройств, сексуальных дисфункций; в позднем – возрастающая зависимость динамики от соматогений и эндокринно-вегетативных пертурбаций. Полисиндромная картина «инволюционной истерии» имеет два варианта динамики – по типу невротического «срыва» в ходе инволюции и истерического патохарактерологического развития у акцентуантов. Истерический невроз в старческом воз-

расте возникает у акцентуированных личностей, долго не воспринимающих «амплуа» пожилого человека и обнаруживающих несостоятельность в ситуации социального и биологического старения.

Одна из основных функций искусства – познавательная. Все знание, которое мы получаем об окружающей действительности, доходит до нас через органы чувств, однако по тем образам, которые возникают у нас благодаря зрению, слуху или осязанию, отнюдь не просто узнать, какова природа и функции объектов внешнего мира. Искусство и творчество в психотерапии осознанно используются в качестве метода, инструмента. Деструктивная сила психоза может освободить воображение от оков традиционных норм, и стилизованные образы, создаваемые больными, нередко с жестокой откровенностью демонстрируют нам скрытые стороны человеческого опыта. Всякое искусство, дабы не потерять силу и не угаснуть, должно отвечать важнейшим потребностям и запросам человека. Эти потребности часто более заметны в среде больных, а потому более очевидной является и та польза, которую извлекают для себя больные от встречи с искусством. Показывая, что оно может сделать для людей, измученных и страдающих, искусство напоминает нам о своем великом предназначении служить каждому (Р. Арнхейм).

Современная антропоцентрическая модель отражает биопсихосоциальную сущность человека, в которой причудливо соединяются три основных элемента – тело, душа, дух. С этих позиций наиболее значимы жизненно важные потребности: ***биологические*** (направлены на обеспечение тела пластическими и энергетическими ресурсами), ***социальные*** (для удовлетворения общения и совместной деятельности в рамках семьи, профессионального сообщества, выполнения своих гражданских обязанностей), ***духовные*** (сосредоточенные на постижении смысла жизни, создании семьи, осуществлении творческих помыслов). Основная цель арттерапии как раз и сводится к гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. Онтогенетический аспект такого процесса несомненен, особое значение имеют те возрастные периоды жизни человека, когда познание своего внутреннего и внешнего мира подвержено наиболее мучительным колебаниям. Речь идет в первую очередь о пубертатном и инволюционном этапах жизнедеятельности. Именно в данные возрастные отрезки наиболее частыми являются поведенческие, личностные расстройства и социальные дезадаптации, включая морально-этические, интеллектуально-мнестические и эмоциональные аберрации.

Любой творческий акт позволяет ребенку дать выход его чувствам, желаниям, мечтам, перестроить его отношения в различных ситуациях, к примеру помочь при столкновении с пугающими, неприятными, травмирующими образами. Творчество является способом постижения своих возможностей и окружающей действительности, способом моделирования взаимоотношений и выражения различного рода эмоций, в том числе и отрицательных, негативных, поэтому используется для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов. Э. Эриксон (1963) определял ранний этап онтогенеза как основную детерминанту развития личности. «Степень доверия», вынесенного из самого раннего младенческого опыта, зависит не от абсолютного количества пищи или проявлений любви к малышу, а скорее от количества материнских отношений с ребенком. Ведь именно на базе доверия у ребенка формируется чувство уверенности, снижается тревожность, что способствует его адаптации в социуме, успешному формированию личности. Самоактуализация представляет собой процесс, включающий здоровое развитие людей, возможный лишь при удовлетворении потребностей в уважении, признании, достоинстве, осознании собственной пользы в социуме. Задача психотерапевта научить пациента высвобождать подавленное, познавать собственное Я. Сдерживание творческих сил является причиной неврозов, и смысл психотерапии в их высвобождении, поэтому стимуляция творчества служит психопрофилактическим средством. Создатель «межличностной теории психиатрии» H.S. Sullivan (1947, 1953) утверждал, что «тревога – продукт межличностных отношений, первоначально передающаяся от матери и впоследствии связанная с угрозой безопасности». Невроз рассматривается Э. Фроммом (1941) как «пожизненная зависимость от внешнего объекта», как неудачная попытка разрешить конфликт между непреодолимой зависимостью и стремлением к свободе.

Среди разнообразной пограничной психической патологии неврозы и патологические формирования характера (психопатии) занимают первое место в ряду «болезней личности». Их распространенность в населении чрезвычайно высока: примерно 10% людей дают на протяжении жизни отчетливые невротические срывы, еще 30% – более стертые невротические реакции. По мнению Карен Хорни, «не надо спрашивать, страдает ли данный человек неврозом, надо спрашивать, каким неврозом он страдает». «Колыбелью неврозов» называют психологи детский период в жизни человека: атмосфера лжи, враждебности, равнодушия в семье легко улавлива-

ется ребенком: все нравоучения и наставления, не подкрепленные реальными примерами, минуют его сознание, теряют свой воспитательный «запал». «Дидактогении» (по Н.Н. Тимофееву) определяют уклонения в развитии личности при неправильных типах обучения, воспитания (тип «гипоопеки», «гиперопеки», «золушки», «кумира семьи», имитации шаблонов поведения взрослых (В.Я. Семке, 1981). Творчество позволяет ребенку ощутить и понять самого себя, легко выразить свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Это не только отражение в сознании детей окружающей и социальной действительности, но и ее моделирование, выражение отношения к ней.

Важнейшие социально-экономические преобразования высветили значимость макро- и микросоциальных факторов в генезе пограничной нервно-психической патологии, среди них описываются так называемые новые социальные психогении: участие в военных конфликтах в «горячих точках»; призыв в армию; привлечение к ликвидации опасных для жизни аварий; безработица; миграция; смена места работы со снижением социального статуса; потеря жилья; изменения социальной значимости некоторых профессий (научные сотрудники, врачи, учителя); финансовая несостоятельность при оплате за лечение или образование. Все эти факторы способствуют формированию сложных душевных кризисов (В.Я. Семке, 2001, 2003), преодоление которых составляет главную задачу превентивной психиатрии в целом и терапии искусством, эстетотерапии в частности. Валеологическая эстетика направлена на создание достойных человека условий труда и отдыха, гармонизацию отношений между людьми, выработку у человека способности к адаптации в «изменяющихся обстоятельствах» бытия, оптимизацию жизненных сил человека, раскрепощение его творческого, созидательного потенциала.

Личностный кризис представлен дисбалансом в жизни конкретного индивида с характерной для него системой поведенческого (социального), невротического и соматоневрологического стилей поведения. При нем происходит ситуационная или внутренне вызванная дезинтеграция личности: нарушение адаптативности, целостности и сбалансированности, утрата прежней витальности, коммуникативности, творческой активности, общей витальности. Персонологическая динамика личности в ходе кризиса осуществляется в цепочке: нормальная, гармоническая → акцентуированная → невротическая → препсихопатическая → психопатическая → психопатизированная (постпсихотическая).

Типология этих состояний приведена в группировке душевных кризисов: психосоциальный (мокросоциогении), экологический (глубинные и поверхностные психогении), психогенный (переживания утраты и острого горя), онтогенетический (кризисы, связанные с возрастными изменениями личности), гендерный (преимущественно половозрастные сдвиги), экзистенциальный (переживания одиночества, покинутости, изоляции), транскультуральный (воздействие этнологических, биопсихосоциаольных преобразований), пресуицидальный (самоубийство как человеческая драма), аддиктивный (формирование различных вариантов психической зависимости).

Онтогенетический кризис в полном объеме преломляется в ходе клинико-динамического анализа драматического явления современности – социального сиротства. Рассмотрим с этих позиций эмоциональный портрет воспитанника детского дома (по Э.А. Минковой) с присущими ему характерологическими чертами: пониженный фон настроения, бедная гамма эмоций, однообразие эмоционально-экспрессивных средств общения, склонность к быстрой смене настроения, однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений, эмоциональная поверхностность, неадекватные формы эмоционального реагирования на одобрение и замечание (от пассивности и равнодушия до агрессивности и враждебности), повышенная склонность к страхам, тревожности и беспокойству, основная направленность положительных эмоций на получение все новых и новых удовольствий, непонимание эмоционального состояния другого человека, чрезмерная импульсивность, аффективная взрывчатость (дети до шести-семи лет не овладевают поведением, находятся во власти аффекта) и т.д.

Для оказания социально-психологической помощи нами разработана и внедрена модель муниципальной системы медико-педагогической реабилитации социального сиротства. Она учитывает особенности развития личностных качеств детей-сирот, среди которых наиболее значимы затрудненность и поверхность общения, выражающиеся в неумении налаживать контакты с людьми даже при наличии стремления к общению; агрессивность – мгновенно возникающая враждебность по малейшему поводу и находящая выход в оскорблениях и жестоких драках; пассивное отчуждение; склонность к побегам и бродяжничеству; недостаточная инициативность; упрощенность эмоциональной сферы: сироты часто испытывают трудности в выражении и объяснении своих чувств; доминирование защитных форм поведения, проявляющихся в стремлении обвинять во всем

окружающих и нежелании признавать свою вину; серьезные дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия; иждивенческая позиция, основанная на твердом убеждении, что им «все должны»; отсутствие бережливости в отношении как к личной, так и к общественной собственности; безответственность, проявляющаяся в неумении и нежелании отвечать за свои поступки; пессимизм, вызванный тем, что дети-сироты не уверены в себе и испытывают страх перед будущим. При работе с такими детьми арттерапевт исследует их эмоциональное состояние, физическое здоровье, способность к коммуникации, социальное функционирование, познавательные возможности в процессе обучения, способность к совместной творческой деятельности. В ходе арттерапии ребенок выражает свои эмоции, чувства с помощью лепки, рисования, конструирования из природных материалов, переживая созданные им образы, ребенок обретает цельность, неповторимость и индивидуальность.

Для искоренения патологии поведения (невротической, патохарактерологической) важно бережное, гуманное отношение к подросткам, искоренение всех социальных артефактов. Именно гуманизм как система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление всех способностей, является базовым принципом искусства врачевания. Гуманизм считает благо человека критерием оценки социальных явлений, а принципы равенства, справедливости, человечности – желаемой нормой. Нравственное воспитание должно занимать центральное место в общей системе становления личности. Не случайно, что цель нравственности И. Бентам определяет как «достижение наибольшего счастья для наибольшего числа людей». Терапия искусством может служить способом освобождения от конфликтов и сильных переживаний; ускорителем терапевтического процесса; средством для интерпретаций и диагностической работы; средством развития внимания к чувствам, усиления ощущения собственной личностной ценности и повышения художественной компетентности.

Психотерапевт должен отчетливо представлять типы характеров в зависимости от того, какие потребности ребенка блокировались социальным окружением (С.М. Джонсон): шизоидный (ребенок, которого ненавидели), оральный (брошенный ребенок и социальное отчуждение), симбиотический (присвоенный ребенок), нарциссический (когда родители не воспринимают своих детей как настоящих живых существ), мазохистский (формируется в случае упорного, безжалостного и часто садистского подчине-

ния воли ребенка с применением силы, обмана, унижения), истерический (формируется в случаях сексуального использования ребенка в детстве), навязчиво-компульсивный (формируется у детей, находящихся под опекой жестко контролирующих родителей, стремящихся преувеличенно заботиться о своих детях. Их динамическое формирование определяется стадиями развития здоровья – нездоровья (В.Д. Трошин, 2002): 1) духовное здоровье (духовные ценностные ориентации) и духовное нездоровье (бездуховные ценностные ориентации); 2) нравственное здоровье (нравственные поступки, поведение, способ жизни и характер деятельности) и нравственное нездоровье (безнравственные поступки, поведение, способ жизни и характер деятельности); 3) нервно-психическое здоровье (соматическое здоровье, здоровое тело) и нервно-психическое нездоровье (соматическое нездоровье, нездоровое тело).

Социальные процессы в современном обществе носят преимущественно негативный характер, недаром в лексиконе видных социологов все чаще употребляются такие термины, как дезинтеграция, депопуляция, деградация. Разрушение традиционной семьи в конце XX в. японский социальный психолог Френсис Фукаяма назвал «великим разломом», значительно уменьшившим радиус доверия между людьми. Наступает пора осмысленных действий по преодолению этих негативных тенденций. В настоящее время терапия искусством используется для оказания психологической помощи широкому контингенту клиентов и постепенно отдаляется от своей психоаналитической первоосновы, когда она применялась в психиатрических клиниках в работе с тяжело больными пациентами.

Современные кросскультуральные исследования направлены на изучение психических симптомов и заболеваний у различных народов и этносов с учетом их социокультуральных паттернов и этнографических данных. Транскультуральные исследования ставят акцент на сравнительной оценке психических расстройств, выборе лечебных методов, организационных форм и других аспектах психической жизни народов и континентов. Таким образом, транскультуральные исследования направлены на получение результатов как по горизонтали (собственно сравнительные исследования), так и по вертикали (длительное проспективное изучение феномена в изменяющихся социальных условиях). «Словарь современной американской психиатрической терминологии» (1992) определяет основную цель кросскультуральной (транскультуральной) психиатрии как сравнительное изучение психического здоровья и психических болезней в разных обществах, нациях и культурах. Терапия искусством

может быть использована и в рамках транскультуральной психиатрии, использование художественного творчества для выражения чувств и мыслей оказывает существенную помощь в выработке адекватного поведения и повышении самооценки, а также имеет образовательную ценность при развитии когнитивных и творческих умений.

Сопоставление этнокультуральных подходов (В.Я. Семке, 1999, 2001) позволило выделить два варианта психотерапевтического воздействия. Первый вариант понимается нами как западная модель с акцентом на сохранении собственного здоровья, приоритеты в деятельности (карьера, престижность, увлеченность работой по типу трудоголизма), забота о собственной привлекательности, внешности, сексуальные ценности. Второй вариант, или восточная модель, в качестве главных составляющих выделяет поиск смысла жизни, установление эмоциональных контактов, заботу о теплых интерперсональных отношениях, этническую доминанту сознания. В любом случае особую роль в воспитании чувств и в целом в формировании культуры личности и общества играет искусство, которое отражает в эмоционально-образной форме различные виды социальной деятельности и развивает способность человека творчески преобразовывать окружающий мир и себя.

Таблица 1

Сопоставление этнокультуральных моделей в психотерапии

Параметры	Западная модель	Восточная модель
1	2	3
Доминанты культуры	Рационализм, разум и интеллект как основополагающие ориентиры	Иррационализм, фантазия и интуиция
Житейские приоритеты	Карьера, престиж, увлеченность работой (вплоть до трудоголизма) – манипулятивность поведения	Установление эмоциональных контактов, приоритеты группы, семьи
Приоритеты в здоровье и оценка болезни	Сохранение собственного здоровья. Ипохондрический эгоцентризм. Дихотимия психического – соматического	Поиск смысла жизни. Соматопсихическая патология. Преодоление болезни через страдания
Доминирующая философская концепция личности	Холистическое понимание человека, иерархия души и тела. Экспрессивность реагирования	Примат иррационального, интуитивного. Самоуглубленность, импрессивность. Импрессивность реагирования

1	2	3
Отношение к религии	Сдержанно-умеренное (редко экстатическое). Толерантность к религиозным догмам	Ортодоксальное увлечение конфессиональными догмами
Отношение к гражданским функциям	Регулируемый конформизм, патриотизм, часто – космополитизм	Подчинение установкам группы. Конвенциализм в суждениях
Основные заботы личности	О собственной привлекательности, внешности. Забота о благополучии	Теплота интерперсональных отношений. Этническая доминанта сознания
Отношение к душевнобольным	Призренческое. Содержание родственников-хроников и пожилых в специальных учреждениях	Семейное содержание. Высокая оценка роли старших по возрасту
Исследование психики	Клинически-ориентированное. Персонологическая технология. Оценка психологических параметров	Учет архаических представлений. Индивидуализация. Примат уникальности
Менталитет пациента	Ориентиры на абстрактно-рациональный анализ симптомов причин болезни	Перевес в сторону иррационального. Фатализм
Менталитет психотерапевта	Клиентоцентрический. Социоцентрический. «Синдром перегорания»	Ориентация на общинный, групповой, семейный уклад
Система целительства	Коррекция общественных отношений. Комплексность воздействия. Опора на разум	Акцент на саморегуляции. Опора на чувственный опыт
Цель психотерапии	Создание новых психотехник. Индивидуализация. Самореализация. Функциональная автономия. Творческая самостоятельность	Постижение наследия прошлого, использование народных методов и средств («китайская» модель)
Место психотерапевта в лечебном процессе	Позиция партнерства, приоритет психокоррекционных методик	Роль учителя, наставника, «гуру», «управителя» лечебным процессом
Место клиента в лечебном процессе	Стремление к эмпатии. Установка на позитивное отношение врача, его компетентность. Суггестия. Рационализация	Опора на собственные ресурсы. Внутренняя переработка конфликта. Аутосуггестия
Факторы, обеспечивающие успешность терапии	Снятие напряжения. Принятие проблемного опыта. Когнитивное научение. Корректирующий эмоциональный опыт	Преодоление социальной изоляции. Поведенческая регуляция. Стремление к нирване, самоотторжению конфликта

Как известно, личностная самореализация представлена позитивным и негативным жизненным опытом, развернутым и конструктивным планом жизни (семейный, профессиональный, социальный), стойкими деструктивными стереотипными сценариями поведения. Психотерапевтический процесс социально-личностной адаптации включает состояние социально-личностной дезадаптации; психотерапевтическую адаптацию социальной группы к отдельной личности; психотерапевтическую адаптацию отдельной личности к социальной группе; достигнутое в процессе групповой и индивидуальной психотерапии состояние социально-личностной адаптации группы в целом.

Условия, связанные с неблагоприятным экономическим положением отдельных классов населения, отражаются самым существенным образом на развитии нервных и душевных болезней. Многообразные глубокие, массовые душевные потрясения современного общества, к сожалению, пополняются все новыми синдромами, состояниями и нозологическими единицами. Их широкая распространенность, малая изученность клинических проявлений, огромный социально-экономический и моральный ущерб ставят рассматриваемую проблему в разряд государственных, общечеловеческих. Сущность духовного кризиса индивида определяется конкретной патогенной ситуацией, возникающей в связи с проблемами познания и доверия, которые целесообразно рассматривать в контексте историко-этнической специфики российского менталитета, предотвращения регресса этнической культуры и ослабления социальной инфраструктуры. Вызываемые при этом патофизиологические процессы на первых порах носят общечеловеческое (культурально-историческое) содержание, лишь постепенно обретая личностно-значимое содержание реакции на травматический стресс.

Специфика сибирских и дальневосточных территорий определяет разработку новых принципов организации психиатрического сервиса. Ведущим из них является гармоничное сочетание двух взаимосвязанных подходов в терапии и предупреждении пограничных состояний – децентрализации (позволяющего оказывать «оперативную» и «поддерживающую» помощь по месту проживания пациента) и централизации (на базе крупных современных служб психиатрической поддержки как традиционных в виде стационаров и диспансеров, так и вновь разрабатываемых лечебно-профилактических учреждений). В ряду других подходов находят применение принципы комплексности (психотерапевтический, психофармакологический и психопрофилактический комплексы), дифферен-

цированности и поэтапности (с выделением острой, подострой, затяжной стадий клинической динамики), строгой индивидуализации (с учетом личностной структуры, половозрастных показателей), оценки нейрофизиологических параметров (иммунологических, электрофизиологических, биохимических, экспериментально-психологических). Разрабатываемая нами концепция охватывает превентивные и медицинские службы, нацеленные непосредственно на предотвращение нервно-психических нарушений (консультации, скрининг, иммунизация) в различных демографических, этнических, производственных подгруппах. Правота такого рода позиции отстаивается в последнее время губернатором Томской области В.М. Крессом: «Наша духовность и нравственность проходят сегодня экзамен на зрелость» и навязывать эту общенациональную идею сверху, «какой бы красивой она ни была, бесполезно». Главными ценностями, без которых не обойтись современному обществу, могут стать «свобода, сопряженная с ответственностью», справедливость, патриотизм, ненасилие, семья, образование, «экология природы и человеческой души». Идеологическим стимулом по успешному перспективному развитию человеческой сущности, ее гармоническому формированию может стать высказывание известного российского богослова Питирима Сорокина: «Энергия любви – главная движущая сила живой природы и человеческого сообщества, более важная и жизненная, чем борьба за существование». Своеобразие человеческой психологии определяется как его внутренними духовными установками, так и условиями социального окружения: «Насилие, ненависть и несправедливость никогда не смогут сотворить ни умственного, ни нравственного, ни даже материального царствия на земле» (П. Сорокин).

Особая значимость психотерапии (индивидуальной, общественной) объясняется переменами в социальной жизни, поляризацией и обособленностью микросоциальных групп, высокой степенью внутренней дифференциации. Дальнейшее развитие психотерапии должно строиться с помощью «новых технологий, новых методик» (Мелвин Сабшин, 1993). Бурно развивается метод психодрамы (социодрамы J.L. Moreno): пациент – «актер», другие больные – «дополнительные актеры», «хор», «режиссер» – врач, зрители; «терапия творческим самовыражением» (М.Е. Бурно); «эпическая терапия», предлагаемая алтайским психиатром А.Е. Строгановым (2001), и др. На сегодняшний день в ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН разработаны и внедрены в практику 21 форма психологического, психотерапевтического и психиатрического сервиса в Сибири.

Таблица 2

Арттерапия, ориентированная на личность

Эпическая форма театра	Эпическая терапия
Рассказывая, ставит зрителя в положение наблюдателя, но пробуждает его активность. Заставляет принимать решения	Ставит пациента в положение «автора драмы», базирующей на актуальной для него ситуации, с «персонажами драмы», людьми, участвующими в ситуации, пробуждает его активность, заставляет принимать решение
Отображение мира	Отображение ситуации
Он противопоставляется этому	Он противопоставляется этому
Аргумент	Аргумент
Эмоции перерабатываются сознанием в выводы	Эмоции перерабатываются сознанием в выводы
Зритель противопоставлен, изучает	Пациент противопоставлен, изучает
Человек является предметом исследования	«Персонажи драмы» являются предметом исследования
Человек изменяет действительность и изменяется сам	Пациент («автор») изменяет действительность и меняется сам
Заинтересованность ходом действия	Заинтересованность ходом действия
Монтаж зигзагами, скачками	Анализ зигзагами, скачками
Человек как процесс	«Персонаж» как процесс
Мир, каким он становится, как следует поступать, его мотивы	Ситуация, каковой она становится, как следует поступать, мотивы поведения «персонажей»
Общественное бытие определяет сознание	Общественное бытие определяет сознание
Разум	Разум

Арттерапия в виде использования художественного творчества и иных форм экспрессии обычно применяется с терапевтической целью и включает визуальные виды искусства: танцедвигательную терапию, драматерапию, сказкотерапию, маскотерапию, артсинтезтерапию и др. Она формирует отношение к жизни с ее проблемами и «зигзагами судьбы», умение видеть многообразие способов и средств достижения цели, развивает скрытые до сих пор способности к творческому решению сложных жизненных задач, не ожидая «вдохновения» или особых условий для творчества. Интеграция различных психических функций задействует весь потенциал человека для целенаправленной реконструкции личности. Человек открывает общие закономерности творческого процесса как в искусстве, так и в жизни, и постепенно два понятия соединяются в единое искусство жить, т.е. умение складывать из мозаики событий, явлений, представлений цельную картину окружающего мира, вносить поря-

док в хаос и сделать из него нечто, имеющее смысл. В каждом человеке предполагается существование возможностей (скрытый потенциал), поэтому задача арттерапии – пробудить в человеке активность, направленную на реализацию его предельных творческих возможностей. Творчество – один из путей преодоления страха, в частности, творческие люди лучше концентрируют свою энергию и силы для преодоления препятствий и решения внутренних и внешних конфликтов.

Ландшафтотерапия (пейзажетерапия). Живописный пейзаж поднимает настроение, возвышает душу человека, снимает стресс, отвлекает от тяжелых переживаний. Живущие среди природы используют этот лечебный фактор, хотя нередко и не подозревают о нем. Известно, что более 50% населения земного шара подвержено воздействию стрессов, страдают расстройствами сна. Стресс разрушает иммунную систему человека, вызывает преждевременное старение организма.

Природотрудотерапия – укрепление здоровья в процессе умеренной дозированной работы на лоне природы: в саду, аптекарском огороде, аптеке на окне, зимнем лечебном саду. В любую погоду труд на свежем воздухе укрепляет и поддерживает здоровье людей. Диапазон их толерантности к различным факторам среды, а следовательно, и к различным невзгодам, гораздо шире, чем у людей, отвергающих труд и красоту природы. Учащиеся школы своим трудом создают школьный двор, зимний лечебный сад. В процессе работы, выполняя всевозможные движения с участием различных органов и мышц, человек занимается кинезитерапией (лечение движением). Различные виды работ помогают излечивать разные заболевания.

Эстетотерапия – лечение красотой, в том числе красотой природы. Красота вдохновляет и возвышает, пробуждает лучшие человеческие чувства, приобщает к высокому и вечному и одновременно отвлекает от мелочного и пошлого. Она облагораживает людей, делает их добрыми и чуткими, счастливыми и милосердными. Красота успокаивает и бодрит, врачует тело и душу. Любуясь красотой природы, ища отдохновения от повседневной суеты и невзгод, человек инстинктивно находит лекарство от мрачных мыслей, подавленного состояния, раздражения, стрессов, бессонницы, утомления и других расстройств. Умение поддерживать хорошее настроение так же необходимо человеку, как и умение пользоваться предметами личной гигиены.

Изотерапия – терапия с помощью изобразительного искусства. Рисование позволяет пациенту ощутить и понять себя, свободно выразить

свои мысли и чувства, освободиться от конфликтов и сильных переживаний, развить эмпатию, быть самим собой, свободно выражать мечты и надежды. Рисование развивает чувственно-двигательную координацию. Рисование используют для снятия психического напряжения, стрессовых состояний, при коррекции неврозов, страхов.

Этапы психотерапевтического процесса включают мотивацию и психотерапию (самопрезентация, шкалирование, кристаллизация проблемы, выявление поверхностных психогений); образовательный этап, формирование принципов партнерства, поддержку; выявление дисфункциональных установок, убеждений и правил (глубинные психогении); осмысление психодинамического контекста, формирование этих установок, патодинамическое влияние на жизненные события, проработку их при теплом эмоциональном участии группы; проработку жизненного и семейного контекста проблем, развенчание культурных семейных мифов; определение жизненных стратегий и задач, освобождение от стереотипов формирования новых жизненных стратегий, форм поведения.

В результате использования терапии искусством у пациента формируется удовлетворение, возникающее в результате выявления скрытых умений и их развития, повышается качество жизни. Упоминание о качестве жизни стало признаком современности, знаком «хорошего тона»: Index Medicus ежегодно публикует до 1000 статей, посвященных качеству жизни. Кратко упомянем основные дефиниции качества жизни: качество жизни отражает оценку испытуемым своего положения в окружающем мире, степень удовлетворенности социальным функционированием (О. Кемберг, 1976); качество жизни трактуется как восприятие людьми своего положения в контексте культуральных ценностных ориентаций и в соответствии с их целями, ожиданиями, стандартами и заботами (WHOQOL: Study protocol Division of mental health, 1993); качество жизни понимается как достигаемость желаемого и удовлетворение достигнутым (В.Я. Семке, 1999). Понятие качества жизни появилось как важный критерий для оценки успеха вмешательств и, следовательно, определяющий предмет исследования для общего руководства службы здравоохранения (Н. Сарториус, 1997).

Врач не должен забывать основной принцип терапии – нельзя рассматривать больного сквозь узкое окно своей специальности. Необходимо всегда помнить, что организм – единое целое, и не терять самого главного – личности больного с его сложным миром переживаний и эмоций (Д.Д. Яблоков). Противостояние разрушительным тенденциям в со-

временном обществе должно быть основано на единстве действий не только врачей, но и всех лиц, ответственных за поддержание и укрепление психического здоровья нации. Выход из тупиковой ситуации видится в переносе ответственности за грядущее психическое здоровье новых поколений на личность каждого россиянина, осознающего опасность саморазрушающего поведения, подстерегающего его в любой из фаз жизненного пути. Именно в этом принципиальном подходе мы устанавливаем различие между, казалось бы, однозначными понятиями – профилактики и превенции (В.Я. Семке, 1997). В целом для упрочения особого вида «социального капитала», коим является психическое здоровье молодых россиян, президент страны В.В. Путин выделил основной приоритет нового тысячелетия, делая акцент на том, что это «не битва идеологий, а острая конкуренция за качество жизни, национальное богатство и прогресс».

Применение сказкотерапии у взрослых

М.М. Аксенов

Если учитывать, что сказка является одной из форм народной мудрости, выраженной в образной, доступной каждому форме, то сказкотерапию можно рассматривать как направление софиотерапии. При этом если софиотерапия скорее обращена к интеллектуально-рассудочной сфере, то сказка активно воздействует на эмоционально-образный потенциал личности.

Что такое сказкотерапия? Первое, что приходит в голову – лечение сказками. Знание испокон веков передавались через притчи, истории, легенды, мифы, сказки. Причем же здесь лечение? Знания умножают печали или все же лечат душу? На этот вопрос, наверное, есть и будет много ответов. Знание сокровенное, глубинное, не только о себе, но и об окружающем мире, безусловно, лечит. И именно сегодня к нему интуитивно тянутся люди. Перечитывают, интерпретируют, ищут скрытый смысл в сказках, легендах и мифах, может быть, для того, чтобы заново открыть то, что в глубине души давно известно? Поэтому, когда мы говорим, что сказкотерапия – это лечение сказками, то имеется в виду совместное с клиентом открытие тех знаний, которые живут в душе и являются на данный момент психотерапевтическими.

Сказкотерапия – это процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем. Когда начинаешь рассматривать сказку с различных точек зрения, на разных уровнях, оказывается, что сказочные истории содержат информацию о динамике жизненных процессов. В сказках можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая сказки в детстве, человек накапливает в бессознательном некий «банк жизненных ситуаций». Этот «банк «может быть активизирован в случае необходимости, а не будет ситуации – так и останется в пассиве. В процессе психологического консультирования следует обращаться как к жизненному опыту пациента, так и к его сказочному «банку жизненных ситуаций». Часто это позволяет найти нужное решение.

В последнее время очень часто мы встречаем людей, которые не могут выразить свои чувства (и, возможно, называем это алекситимией). Это может быть обусловлено различными причинами – нехваткой жизненного опыта, словарного запаса, страхом перед неизвестным или тем и другим.

С каждым годом найти общий язык взрослым все труднее, все хуже они понимают друг друга. И сказка – это сегодня, пожалуй, один из немногих оставшихся способов объединить людей, а также дать взрослым возможность понять окружающих, найти истоки «несправедливости». Сказка дает необходимую гамму переживаний, создает особенное, ни с чем не сравнимое настроение, вызывает добрые и серьезные чувства.

Книги, сказки, спектакли являются для личности взрослого одной из возможностей пусть кратковременного возвращения в свое неповторимое детство с неисчерпаемым источником развития чувств и фантазии, а, в свою очередь, развитие чувств и фантазии приобщает его к духовному богатству, накопленному человечеством.

В последнее время многие психотерапевты, психологи, педагоги применяют магическое воздействие сказки в процессе работы как с детьми, так и со взрослыми. Это обусловлено тем, что метафора, в которой создана сказка, наиболее доступна для восприятия человека. Работа со сказкой создает невидимую связь между взрослым и психотерапевтом. Будучи воспринятой и понятой (как правило, неосознанно), сказка помогает решать многие универсальные психологические и психотерапевтические задачи.

Трансактные аналитики считают важным обнаружить именно ту сказку, которой бессознательно придерживается пациент, и соотнести сценарий жизни пациента со всей полнотой сюжета, восходящего к первоосновам человеческого сознания. Это позволяет врачу предпринять меры и предотвратить печальную развязку сценария или смягчить ее последствия.

Нами было проведено лечение методом групповой интегративной трансакно-аналитической терапии 147 больных неврозами. Целью данного исследования являлось обнаружение сказок, персонажи которых проживали невротические, неудачные сценарии жизни, и обнаружения их соответствия с той или иной формой невроза у наших пациентов. Последующее сравнение этих сказок показало, что они, в зависимости от формы невроза, имеют качественное отличие.

Так, для больных *неврастенией* наиболее характерными были следующие сценарии (российские дети знают их с самых ранних лет). Родители, рассказывая и читая детям сказки, одновременно вербально и невербально передавали им свои послания и приказания, несущие смысл «кто не работает, тот не ест и будет наказан». Процесс передачи сценария начинался с такими первыми сказками, как «Сорока-белобока» и «Коза рогатая забодает». В более старшем возрасте это сценарии Золушки и

падчериц из «Морозко» и «Двенадцати месяцев», которые находятся в полной власти жестоких мачех-самодурш; Козетты из «Отверженных» В. Гюго; Крошечки-Хаврошечки; Старика, которым помыкает Старуха с непомерными амбициями, постоянно заставляя его делать то, к чему не лежит его душа, посылая на поклон к Золотой Рыбке; «битого» Волка, который вынужден возить на себе «небитую» Лису; Василисы Премудрой, Марьи Моревны, Василисы Прекрасной, Царевны-Лягушки, которые в одиночку, не прося о помощи, отослав мужа «спать-почивать», так как «утро вечера мудренее», справляются с труднейшими заданиями.

Для больных *истерическим неврозом* типичными сценариями были: «Принцесса на горошине» – с истерической гипералгезией; «Роза, растущая под стеклянной банкой» из «Маленького принца» Экзюпери – с псевдобронхитом в виде истерического кашля; «Мертвая царевна» – с истерической летаргией (диссоциативным ступором); «Дюймовочка» – с типичным для данного невроза грацильным телосложением и преобладанием конверсионной астении; «Русалочка» – с истерической афонией.

Для больных *неврозом навязчивостей* мы отнесли Емелю из сказки «По щучьему велению», который большую часть жизни пассивно пролежал на печке, ловя мух, а все проблемы решал при помощи магической словесной формулы; Богатыря на распутье, побоявшегося сделать выбор и повернувшего своего коня назад, т.к. любой выбор грозил утратами; Царского сына, выбиравшего невесту не сердцем и не разумом, а полагавшегося только на волю Царя-Батюшки и стрелы, пущенной наугад, и в результате получившего в жены невзрачную лягушку, которая на самом деле оказалась царевной; Короля с Королевой и их дочь Принцессу из сказки «Веретено» с их навязчивым страхом острых предметов (оксифобия, гематофобия) и последующим уходом в 100-летний сон (т.е. в бездеятельность, пассивность, отстраненность), который спас их от смерти, но при этом и жизнью-то не являлся; Снегурочку, холодную, бледную девочку, вылепленную из снега (т.е. с «замороженными» эмоциями) престарелыми родителями, а потому сильно боявшимися за ее жизнь (танатофобия), разрешавшими ей только одно – сидеть в тенечке, в холодке, под навесом, но решившую больше не подчиняться многочисленным родительским запретам и рискнувшую жить активно (прыгать через костер) и за это тяжело поплатившуюся (эта сказка является назиданием-устрашением для неслухов: «Этот мир очень опасен. Не надо жить своим умом, это к добру не приведет, а лучше слушаться старших». Точно такие же сценарные послания несут в себе сказки «Колобок», «Кот и Петух»,

«Морозко»); Гадкого Утенка, боявшегося показаться на птичьем дворе (социофобия); Премудрого пескаря, прятавшегося под корягой от страха перед жизнью.

Итак, можно сказать, что сказки – это многогранный материал, они разнообразны и интересны и детям и взрослым, несут в себе глубокий смысл, выполняют различные функции: приобщают человека к культуре, развивают речь, воображение, а главное, сказке присущ коррекционно-развивающий эффект.

Роль ЛФК в реабилитации больных с тревожно-фобической симптоматикой

В.П. Яворская, И.Е. Куприянова

В конце XX в. встал вопрос о проблеме сохранения положительного действия лечения тревожно-фобических расстройств медикаментозными средствами (за 3 года положительный эффект снизился с 66 до 51% – по данным А.Б. Смулевича), а следовательно, и о необходимости отыскания немедикаментозных средств лечения. Поэтому в последнее десятилетие наблюдается отхождение от лечения психических больных фармакотерапией и поиск новых методов лечения. От фармакотерапии никто из исследователей не отказывается, но многие разрабатывают комплексные методы лечения, включающие в себя другие виды терапии.

Помощь больным с психическими расстройствами предусматривает комплекс лечебных воздействий, в котором, помимо фармакотерапии, широко используют физиотерапевтические процедуры, лечебную физкультуру, массаж, аромотерапию, музыкотерапию, игротерапию, арттерапию, медитативные методики, трудотерапию и многое другое.

Лечебная физкультура применяется в форме лечебной гимнастики, утренней гигиенической гимнастики, дозированной ходьбы, терренкура, игр, строго дозированных спортивных упражнений – плавания, ходьбы на лыжах, гребли и др.

Лечебная физкультура эффективна при условии длительного, систематического проведения занятий с постепенным увеличением нагрузки как в каждом из них, так и на протяжении всего курса лечения, учетом возраста, профессии, двигательной активности больного, особенностей течения болезни.

Все вышеозначенное привело нас к пониманию необходимости разработки комплекса ЛФК как дополнительного метода лечения и реабилитации пациентов с тревожно-фобическими расстройствами.

Целью проведенного нами исследования является разработка немедикаментозных методов лечения и реабилитации для больных с тревожно-фобическим синдромом в дополнение к традиционным курсам фармакотерапии.

Для решения данной цели были поставлены следующие задачи:

1. Исследование факторов, принимающих участие в формировании тревожно-фобических расстройств.

2. Разработка комплекса упражнений ЛФК как дополнительного метода лечения и реабилитации пациентов с тревожно-фобическими расстройствами.

3. Выявление динамики течения болезни у пациентов с тревожно-фобическими расстройствами в процессе комплексной терапии.

4. Исследование эффективности применения лечебной физкультуры при лечении психических заболеваний.

Разработанная нами интегрированная методика ЛФК, дополняющая клинико-фармакологическое лечение, апробировалась на базе отделения пограничных состояний ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН на группе испытуемых из 126 пациентов, соответствующих диагностическим критериям панического расстройства и агорафобии по МКБ-10 (F40.00, F40.01, F41.0). Пациенты были распределены по трем группам в зависимости от принадлежности к одной из трех включенных в исследование диагностических категорий.

Первую группу составили 47 пациентов с диагнозом «паническое расстройство» (F41.0). Во вторую группу вошли 38 пациентов с диагнозом «агорафобия с паническим расстройством» (F40.01). В третью группу включили 41 пациента с диагнозом «агорафобия без панического расстройства» (F40.00).

Разработанная нами интегрированная методика состоит из двух этапов и включает медитативные упражнения для снятия страхов и напряжения, упражнения на релаксацию, упражнения для снятия мышечного напряжения и мышечных спазмов, элементы данстерапии, музыкотерапии и игротерапии и массаж.

Первый этап методики состоит из 4 упражнений медитативного характера, направленных на релаксацию, выполняющихся под тихую, спокойную музыку из серии «звуки природы».

Второй этап состоит из 11 упражнений, поделенных на три подуровня: первый, состоящий из трех упражнений, направлен на расслабление и снятие мышечного напряжения; второй, состоящий из пяти упражнений, направленных на снятие страхов и эмоциональное расслабление, выполняющихся под активную, но не раздражающую музыку, основан на упражнениях лечебной гимнастики; третий, направленный на те же цели, что и второй, состоит из двух упражнений данстерапии и одного игрового упражнения.

После пяти дней проведения интегрированного комплекса нам представляется возможным и целесообразным добавление дополнительной

физической нагрузки больным в виде механотерапии (занятия на тренажерах, например таких как беговая дорожка, тренажер «Гребля», велотренажер) и посещения бассейна.

Для оценки эффективности терапии тревожно-фобических расстройств до начала комплексного лечения и после него проводились исследования групп пациентов по следующим методикам: скрининг-анкете, шкале Гамильтона, шкале тревожности Спилберга, шкале тревоги Шихана, опроснику индекса жизненного стиля и опроснику копинг-поведения; оценка качества жизни проводилась по опроснику WHOQOL-100 (ВОЗКЖ-100). В результате их анализа было выявлено улучшение у 71,6% пациентов, более 50% из них отмечали значительное улучшение субъективного качества жизни. Положительный эффект лечения пациенты отмечали уже к началу второй недели терапии.

«Врачевание искусством» – о секционном заседании симпозиума

М.М. Аксенов

В рамках Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины»: «Формирование культуры личности средствами искусства в системе классического образования» на базе ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН 24 мая 2006 г. был проведен симпозиум «Врачевание искусством». На заседании присутствовало 86 человек. Столь многочисленную аудиторию составили врачи, научные сотрудники, педагоги высшей школы и общеобразовательных школ, психологи, педиатры и конечно же студенты ТГУ, ТГПУ и ВЭГУ, проявляющие интерес к научно-практическому направлению арт-терапии.

В программе симпозиума были представлены 12 докладов по различным направлениям арт-терапии. Большой интерес вызвал доклад профессора М.М. Аксенова «Применение сказкотерапии у взрослых» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, ТГПУ). В нем обращено внимание на незаслуженное забвение использования сказок у взрослых, но ведь что такое взрослый человек, находящийся в кризисной ситуации, – большой ребенок, а значит, метафорическое использование сказок возможно и необходимо. В сообщении представлены иные интерпретации давно известных сказок. Сообщение А.В. Семке, М.Н. Катковой, Н.А. Кулешовой «Арт-терапия в системе реабилитации больных шизофренией» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, СибГМУ) было тепло встречено собравшимися, поскольку позволило наглядно продемонстрировать творчество душевнобольных и возможности научной интерпретации их творчества на пути к выздоровлению. Сообщение руководителя психологической лаборатории И.Я. Стояновой «Пралогические образования в аспекте арт-терапии» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, ТГУ) затронуло наше сокровенное – веру в приметы и всякого роды небылицы и очень тепло было воспринято участниками симпозиума. Доктор медицинских наук И.Е. Куприянова сделала сообщение «Арт-терапия в психотерапевтическом процессе» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН), в котором продемонстрировала, как на примере всего одной больной был найден подход к пониманию ее состояния и с помощью великолепно выполненной акварели пройден путь к излечению. Врач-психиатр И.С. Карауш, И.Е. Куприянова в сообщении «Цветомоделирование в ранней диагностике невротических расстройств» раскрыли, как с помощью цвета можно моделировать психо-

логическое состояние и использовать этот метод в психокоррекции. Семейный психолог-психотерапевт Л.Н. Авдеенок сделала практическое сообщение по теме «Диагностика семейных проблем через рисунки детей» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН) и наглядно показала, как по месту расположения на рисунке можно провести социометрию всех семейных отношений и выйти на ключевую проблему изучаемой семьи. Наибольший по неожиданности эффект на слушателей произвело сообщение врача по лечебной физкультуре В.П. Яворской и И.Е. Куприяновой «Лечебная физкультура в реабилитации больных с тревожно-фобическими расстройствами» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН). В этом сообщении показан новый подход в лечении страхов через творчество, когда больной сам находит те упражнения, которые помогают ему в борьбе со страхами, придумывает им названия и незаметно для самого себя обретает спокойствие и выздоровление от столь тяжкого недуга. Генетик Е.В. Гуткевич и Л.А. Рядовая в сообщении «Рисуночные тесты, семейные истории и генетическое консультирование» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН) представили новое прочтение генеалогического и социометрического методов обследования, что несомненно будет востребовано как у практических психологов, врачей так и у научных работников.

Н.М. Попова, Е.Д. Счастный обобщили многолетний труд в системе средне-специального образования – «Психотерапевтическая помощь в подростково-юношеском возрасте (в системе образования)» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН), что несомненно скажется на здоровье подрастающего поколения с дефицитными рабочими специальностями. Психотерапевт Т.Ф. Скороходова, А.С. Феденева, С.А. Бурлуцкая представили сообщение по арт-терапии в подростковых группах (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, ОГУЗ ТКПБ), способствующее лучшему пониманию «трудного возраста». Практический психолог А.Е. Логунцева, М.О. Уварова поделились со слушателями своим опытом в докладе «Применение арт-терапии в индивидуальной психотерапии школьников» (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН, ОГУЗ ТКПБ). Психолог Е.В. Чалдина (ГУ НИИ ПЗ ТНЦ СО РАМН) сделала сообщение о «Медитативных сказках в гештальт-терапии по методам интерпретации их в процессе психологической коррекции». В работе круглого стола приняли участие практические психологи дошкольных и среднеобразовательных учреждений, врачи, психотерапевты и конечно же студенты, которые очень высоко оценили проведенный форум и высказали пожелание сделать его ежегодным. В завершение заседания была принята резолюция, которую кратко мы представили ниже.

РЕЗОЛЮЦИЯ

Симпозиума «Врачевание искусством» в рамках Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины»: «Формирование культуры личности средствами искусства в системе классического образования» (Томск, 23–25 мая 2006 г.)

Заслушав и обсудив выступления докладчиков, участники симпозиума констатируют, что интегративная оценка личности и профилактика девиантных (отклоняющихся) форм ее развития связаны с изучением арт-терапии в формировании культуры личности. Комплексная оценка вклада личностных и социально-средовых факторов в происхождение расстройств делает необходимым объединение усилий разных специалистов, прежде всего педагогов, психологов, психотерапевтов и психиатров, для оказания комплексной психологической, социальной и медицинской помощи населению. Объединение усилий специалистов разного профиля необходимо для создания и внедрения эффективных программ профилактики и реабилитации населения методами арт-терапии как стационарными специализированными психологическими, психиатрическими, психотерапевтическими службами, так и арт-терапевтами внедиспансерной сети, психотерапевтами, клинических психологов, социальными работниками, занимающимися данной проблемой. Первостепенное значение в связи с этим приобретает необходимость межведомственной интеграции заинтересованных служб с кооперацией усилий по реализации комплексных реабилитационных программ. По мнению участников конференции, эффективная организационная модель специализированной помощи больным методами арт-терапии в г. Томске и Томской области внедрена на базе ГУ НИИ психического здоровья ТНЦ СО РАМН. Участники конференции отмечают целесообразность интеграции и продолжение комплексных научно-практических мероприятий по дальнейшему изучению и расширению применения методов арт-терапии, что не только имеет научное значение, но и способствует оптимизации психологической, социальной и психиатрической помощи в регионе.

На основании вышеизложенного с целью дальнейшего развития научно-практических основ изучения методов арт-терапии в формировании культуры здорового образа жизни в регионе Сибири и внедрения результатов в практику участники конференции полагают целесообразным:

1. Принимая во внимание комплексный (междисциплинарный) характер проблемы, участники симпозиума полагают в качестве важнейшей

задачи научно-практическое обеспечение предпосылок к формированию культуры здоровья личности на основе научной разработки фундаментальных исследований клинико-патогенетических механизмов их развития, реализации многоуровневых программ превенции и реабилитации, повышение эффективности которых предполагает дальнейший научный поиск и внедрение новейших технологий биологически ориентированного (медико-генетического, лечебно-физкультурного) и психосоциального воздействия, а также расширение арсенала реабилитационных мероприятий и методов арт-терапии.

2. Совершенствовать и максимально индивидуализировать реабилитационные стратегии методов арт-терапии, включающих в себя биологическое (фармакологическое) и психотерапевтическое лечение больных, страдающих психическими расстройствами, на основе дифференцированного поэтапного восстановления пациентов с применением личностно-ориентированной индивидуальной, семейной и групповой психотерапии, социотерапии. Осуществлять выполнение реабилитационных программ на основе объединения усилий заинтересованных медицинских, образовательных и производственных учреждений и организаций, общественных формирований.

3. Просить организаторов Всероссийского гуманитарного форума (с международным участием) «Сибирские Афины» при подготовке ежегодных программ предусматривать целевым блоком разделы комплексной реабилитации пациентов, страдающих отклонениями в поведении и психическими расстройствами, методами арт-терапии, оказывая организационную, информационно-аналитическую и материальную поддержку в работе по их выполнению.

4. Рекомендовать вузам (медицинским, педагогическим), институтам последипломного образования включить в учебные программы подготовки и повышения квалификации по клинической психологии, психотерапии и психиатрии разделы по вопросам реабилитации населения методами арт-терапии, обратив особое внимание на аспекты превенции и психопрофилактики.

Раздел 5

РОЛЬ ИСКУССТВА В ФОРМИРОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Психологическая культура и психологическое образование в классическом университете

С.А. Богомаз, Э.В. Галажинский, Ю.В. Сметанова

25 мая в рамках Всероссийского гуманитарного форума «Сибирские Афины: Формирование культуры личности средствами искусства в системе классического образования» на факультете психологии ТГУ был проведен круглый стол «Психологическая культура и психологическое образование в классическом университете». В его работе участвовали преподаватели факультета, приглашенные гости и студенты в количестве 60 человек.

С установочным докладом выступил заведующий кафедрой социальной и гуманистической психологии профессор Валерий Иванович Кабрин. Его доклад был посвящен проблемам психологии творчества, психологии искусства и психологическим технологиям личностного развития, опирающимся на возможности средств искусства влиять на личность и состояние человека. Цель сообщения В.И. Кабрина заключалась в осмыслении тенденций развития некоторых направлений психологической науки, которые в наибольшей степени соприкасаются с искусством, и оценки того, могут ли эти направления стать перспективными для факультета психологии.

В состоявшейся дискуссии участниками круглого стола были высказаны различные мнения относительно проблем, обозначенных в докладе В.И. Кабрина.

Как отметил профессор Э.В. Галажинский, для того чтобы понять, каким образом средствами искусства можно эффективно способствовать

становлению личности, в первую очередь необходимо провести реконструкцию самого понятия личности, а также понятия человека, сопоставить различные современные подходы к их определению. В этой связи он вспомнил высказывание А.Г. Асмолова о том, что человек является многомерным существом, он проявляется одновременно и как участник историко-эволюционного процесса, и как носитель социальных ролей и программ социотипического поведения, и как субъект выбора индивидуального жизненного пути, в ходе которого осуществляется преобразование природы, общества и самого себя. Человек, как субъект свободного, ответственного, целенаправленного поведения, выступающий как ценность восприятия других людей, в том числе и самого себя, и обладающий относительно автономной устойчивой системой многообразных индивидуальных качеств, характеризующих его самобытность и неповторимость в изменяющемся мире. Многомерность выступает сущностной характеристикой личности.

В современном мире, по мнению профессора С.А. Богомаза, личности необходимо быть креативной. Однако понимание креативности, творчества характеризуется необычайно широким диапазоном точек зрения. Например, А.М. Матюшкин, З.Н. Калмыкова, Д.Б. Богоявленская и другие определяют творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний. Я.А. Пономарев понимает творчество в самом широком смысле как взаимодействие, ведущее к развитию. Наиболее широко в среде психологов принято рассматривать креативность как способность человека отказываться от стереотипных способов мышления. При этом основными факторами креативности выступают оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость, способность к обостренному восприятию недостатков, дисгармонии и т.д.

Профессор О.М. Краснорядцева в своем выступлении уточнила, что в основном проблема креативности была разработана для выявления одаренных детей, для развития их творческих способностей и облегчения их адаптации к школьной жизни. Исследования психологов продемонстрировали важнейшую роль творческого потенциала и личностной сферы, интересов и специальных способностей, а также условий окружения и обучения в развитии одаренности.

В.И. Кабрин напомнил о том, что линия развития формально-логических способностей не является определяющей в интеллектуальной жизни большинства взрослых людей. Их интеллектуальное развитие идет по пути инте-

грации различных форм опыта, в результате чего у взрослого человека складывается особая ментальная модель действительности, объединяющая знания об объективном мире, других людях и собственном Я.

Профессор Г.В. Залевский обратил внимание аудитории на то, что любой творческий продукт – это вовсе не результат интуитивного озарения, врожденной гениальности и т.п. Напротив, он всегда следствие специфического саморазвития личности, связанного с длительным накоплением и дифференциацией «полезного» для данной области деятельности опыта. Кроме того, следует учитывать, что высокие показатели креативности могут маскировать разные психологические состояния испытуемого: творческую продуктивность, оригинальничание как гиперкомпенсацию тех или иных интеллектуальных дефицитов либо даже психическую неадекватность.

Выступление Г.В. Залевского поддержал профессор В.Е. Клочко, который привел высказывание Х. Грабера о том, что человеческая экстраординарность (в виде реальных творческих достижений) является следствием длительных и многократно повторяющихся «встреч» человека с соответствующей проблемной областью. Причем дело здесь даже не столько в изменениях когнитивной сферы, сколько в образовании новых форм социальных связей с другими людьми, а также новых форм осознания самого себя. В латентной фазе процесс творчества обнаруживает две чрезвычайно характерные тенденции: с одной стороны, личность полностью погружается в процесс осмысления и освоения проблемы, начинает действовать в режиме полного подчинения объективным структурным требованиям проблемной ситуации, с другой стороны, происходит мобилизация всех личностных ресурсов (своего рода психологическая самомобилизация), что в итоге и обеспечивает возможность экстраординарных интеллектуальных решений.

Продолжая дискуссию, доцент Л.В. Шабанов высказал мысль о том, что для творческих решений требуется известный минимум репродуктивного опыта, исходных умений и знаний, соответствующих современному уровню развития средств и способов решений (в технике, науке и т.д.). В то же время избыток передаваемого извне опыта может ставить барьеры на пути к творческим решениям вплоть до того, что постоянный и обильный приток информации (особенно при наличии компьютерных источников) может заблокировать на личностном уровне самостоятельную творческую деятельность (благодаря образованию) устойчивых «потребительских» склонностей.

В докладе доцента О.И. Муравьевой было отмечено, что в психологии важным условием творческой активности принято считать мотивацию. При ее отсутствии (т.е. отсутствии стремления к новому, приверженности задаче и т.п.) высокий уровень творческих способностей не может гарантировать творческих достижений ни в искусстве, ни в науке, ни в других видах деятельности даже при полном овладении новейшими технологиями. И наоборот, наличие соответствующей мотивации и овладение необходимыми знаниями и умениями при отсутствии творческих возможностей не могут привести к творческому результату, обеспечивая лишь исполнительское мастерство.

В развернувшейся дискуссии некоторые выступления были посвящены обсуждению факторов, которые способствуют и ограничивают развитие творческого потенциала личности. Так, в своих выступлениях доценты О.В. Лукьянов, Т.Г. Бохан, Т.Е. Левицкая и др. отметили, что любая система воспитания, созданная обществом, основана на конформизме. Это самый надежный путь к обеспечению единства всех членов социальной группы, но одновременно и самый верный способ подавить развитие творческого мышления. Действительно, творческая личность в своей основе чужда конформизма. Именно независимость суждений позволяет ей искать пути, на которые из боязни показаться смешными не осмеливаются вступить остальные люди. Творческий человек с трудом входит в жизнь социальной группы, хотя он и открыт для окружающих и пользуется определенной популярностью. Он принимает общепринятые ценности только в том случае, если они совпадают с его собственными. В то же время он мало догматичен и его представления о жизни в обществе, а также о смысле собственных поступков могут быть весьма неоднозначными. Творческий человек эклектичен, любознателен и постоянно стремится объединить данные из различных областей. Творческие люди любят забавляться, и голова у них полна всяких чудных идей. Они предпочитают новые и сложные вещи привычным и простым. Их восприятие мира непрерывно обновляется. Чаще всего творческие люди сохраняют детскую способность к удивлению и восхищению

По мнению доцента Н.А. Тренькаевой, важно осмыслить факт того, что большинство современных научных данных свидетельствует о детерминированности общего и вербального интеллекта генетическими влияниями, а творческих способностей – средовыми. Это предполагает более широкие возможности для развития творческого потенциала человека. Творцом, как и интеллектуалом, не рождаются. Все зависит от того,

какие возможности предоставит окружение для реализации потенциала, который в различной степени и в той или иной форме присущ каждому из нас. Как отмечал Фергюсон, «творческие способности не создаются, а высвобождаются».

Согласившись с эти мнением, профессор О.М. Краснорядцева уточнила, что обучение некоторым аспектам и способам творческого поведения и самовыражения, моделирования творческих действий в различных сферах деятельности увеличивает показатели креативности, что сопровождается усилением таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, потребность в творчестве.

Вступив в дискуссию, аспирантка Ю. Сметанова привела слова известного психолога К. Роджерса, который основными условиями развития креативности считал психологическую безопасность, принятие, эмпатическое понимание и свободу от оценок, климат психологической свободы с атмосферой дозволенности, открытости, игры и спонтанности.

Большинство участников круглого стола оказались солидарны в том, что креативность активизируется либо проблемной ситуацией (конфликты, непонимание, несогласие), либо наиболее сложными моментами общения (этапы выбора тактики и средств общения, уточнение целеполагания).

При подведении итогов работы круглого стола были отмечены продуктивность дискуссии, заинтересованность участников, а также некоторая острота обсуждения проблемных вопросов психологии личности и творчества, прозвучавших в выступлениях. Вместе с тем все участники согласились с тем, что психологи не вполне готовы обсуждать вопросы о возможном влиянии искусства на развитие личности и быстро переходят к обсуждению профессиональных проблем. Очевидно, что это обусловлено отсутствием на факультете психологии организации арт-терапии, тренингов творчества, психодрамы как самостоятельного направления деятельности, важность которого бы осознавалась на всех уровнях управления учебным и научным процессами.

Итогом работы круглого стола можно считать принятое решение о создании на факультете психологии рабочей группы, активность которой будет направлена на анализ имеющихся ресурсов в разработке на этой основе программы оформления «творческих» видов психологической практики в важный, перспективный самостоятельный вид деятельности, который бы выгодно отличал факультет психологии ТГУ от других подобных.

Психологический дизайн личности формами и средствами транс-арта

О.А. Котиков, Я.В. Частоколенко

1. ***Идея психологического дизайна личности*** связана с одним из самых важных аспектов человеческого бытия – адаптации к самому себе, поиску того, «кто мной является», и далее к «проектированию» и построению себя, не противоречащего своим «истокам», тому, «кто мной является».

Ментальный опыт с «укорененными» в нем архетипами, презентуемый сознанию, обеспечивает основу гармоничного психологического дизайна от самых глубин до поверхностных «слоев» личности. В человеке слиты разнопорядковые, разноуровневые миры, «иное с иным». Их соединенность при несводимости друг к другу и представляет собой проблему «психологического дизайна» личности. Тело, Душа и Дух – единение разного. В живом теле «сходятся» формы Духа, «опрозрачивающего» бытие и создающего соразмерность и соотнесенность иного с иным: плотного и тонкого, телесного и ментального, тела и Души [3]. С одной стороны, мы ловим «божественную искру» (рис. 1), высший замысел «проекта человека», а с другой стороны, только через себя, через свое творчество мы способны осуществлять этот «проект», материализующий духовное и одухотворяющий аморфную материю (рис. 2).

2. ***Транс-арт как форма и средство психологического дизайна личности.*** Транс-арт является уникальным средством, способным свести в одно *место* телесное, духовное и душевное, при этом актуализировав и презентовав сознанию бессознательные процессы, причем не «абстрактные», а такие, которые входят в *менттальность,* определяющие глубинную структуру личности. Транс-арт-ситуации актуализируют креативные состояния сознания личности, в которых создается потребность и возможность выхода за рамки стереотипного поведения, вступления в контакт с Неизвестностью на основе интенсивного, глубокого погружения в поток художественно-психологических, психоэстетических переживаний.

Транс-арт можно представить в виде иглы, которая «прошивает» разные коммуникативные уровни эстетического сознания, протягивая связующую нить, которая делает доступными для постижения и преобразования иные миры. В данном случае АРТ – это не явление культуры или искусства, это состояние личности, способное проявляться через творческий процесс и результат.

Транс-арту присущи: 1) наличие эмоционально-чувственного постижения «космического»; 2) инструментарий для перевода (именно для перевода, а не осмысления или осознания) эмоционально-чувственного постижения в вид и формы, доступные *эстетическому постижению*; 3) проекции из одного коммуникативного «мира» в другие. ***Транс-арт-коммуникация*** – это *обратимые переходы и новые синтезы*, т.е. эстетическое постижение явленных миру образов и форм приводит к возникновению новой транс-арт-коммуникации, развивающейся по *фрактальному принципу* [8, 9].

3. ***Транс-арт и первичное творчество.*** Первичное творчество непосредственно связано с творческими законами природы. Оно не интеллектуально, не абстрагируемо. Оно, с одной стороны, очень конкретно – являет единство мира в его формах и законах развития, а с другой стороны, обладает «пред-символьной» и «пред-образной» глубиной, открыв которую личность получает доступ к самым основам рождения образов и явления символов. Транс-арт делает возможным путешествие в «пред-образы» и «пред-символы», укорененные в ментальности и архетипах и являющиеся основой психологического дизайна личности.

Первичное творчество возвращает взрослого человека к эмоциональному миру детства, когда взрослые освобождаются от груза собственной «социализированности» и «культурности». Речь взрослого человека, почувствовавшего дыхание первичного творчества, становится образной, метафоричной. Сознание «открывает глаза» на те стороны «внутренней реальности» личности, которые в ее повседневном рационально-рассудочном состоянии закрыты и недоступны. Это не возврат к наивной целостности ребенка, а *восхождение к гармоничной целостности мудреца*. В творческом пространстве транс-арт мастерской с первичным творчеством ярко и рельефно выступает «переходный мостик» между «духом и материей», материализующий духовный мир, эмоции, переживания и «дематериализующий» мир материальный, переводя «физическое» в тонкую ткань психического. Первичное творчество – «место встречи» на переходных мостиках между миром материальным и духовным, встречи, порождающей бесконечное множество свободных, спонтанных и вероятностных «творчеств» и «со-творчеств». Подобное творчество являет некую целостность, возвышающуюся над противоположностью субъекта и объекта [4].

4. ***Первичное художественное творчество – инструмент транс-арта.*** Первичное художественное творчество – творчество по законам Природы, «путешествующее» через эстетическое сознание, первичную эстетику и виды искусства.

К «палитре» способов первичного художественного творчества относятся такие, в которых задействуются естественные, «природные» способы организации и самоорганизации исходного материала: будь то краска, воск или гипс [7].

В первичном художественном творчестве соединяются и взаимообогащаются творческие силы Природы и Личности. Есть способы, при которых почти все делает природа: человек лишь «запускает» процесс самоорганизации. Есть противоположные ситуации: человек прикасается рукой Творца к аморфной материи, которая раскрывается и развивается по законам своей самоорганизации, но на каждом этапе подчиняется направляющей воле Творца. Первичное художественное творчество – уникальный «инструмент» путешествий на переходных мостиках между творческими силами Природы и Личности, захватывающий эстетическое сознание и актуализирующий первичную креативность.

5. ***Прикладные аспекты психологического дизайна личности средствами транс-арта.*** Наша практика – это 15 лет работы в детской творческой студии и творческих мастерских; в детском реабилитационном центре; со студентами психологических и педагогических специальностей; со слушателями курсов повышения квалификации работников культуры и образования.

Авторские методики актуализации креативности с использованием средств транс-арта представляют попытку ответа на современный социальный заказ общества по подготовке творческой активной личности, способной гибко и самостоятельно получать и использовать знания, ориентироваться в ситуациях неопределенности. В последнее время много говорится о необходимости подготовки психолога и учителя, способного воспитывать творческих детей. Одна из серьезных проблем подобной подготовки будущих специалистов и переподготовки работающих специалистов заключается в том, что учебная программа должна не только рассказывать и показывать методы работы с детьми, но и быть направленной на личность самого психолога и педагога, актуализировать его собственные творческие способности. Представляется чрезвычайно важным дать возможность специалистам и студентам получить личный опыт переживания творческих состояний, встречи с ситуациями неопределенности, многомерного контакта с неизвестностью [10].

В своей практике мы опираемся на следующие теоретические основания:

- Идеи гуманистической психологии о творческом развитии, самоактуализации, творческой свободе и спонтанном творчестве [5, 6].

- Коммуникативный подход, рассматривающий личность как иерархию разноуровневых коммуникативных миров [2].
- Теоретические положения о первичном творчестве и творческих коммуникациях [8, 9].
- Концептуальные положения об эстетическом сознании и транс-арте [1, 9].

В классическом высшем образовании Томского государственного университета на факультете психологии разработаны и внедрены в учебную практику следующие специальные курсы:

1. ***Психология творчества*** (курс читается с 2000 г.).

Курс отвечает на современный запрос психологии и педагогики по созданию и внедрению в практику эффективных приемов творческого роста и самоактуализации личности.

Курс построен по принципу психологической мастерской, в которой и теоретические и практические задачи решаются через моделирование творческих ситуаций и различные типы тренингов креативности.

Курс сопровождается производственной практикой «Тренинг креативности».

2. ***Арт-психология*** (курс читается с 2001 г.).

Курс предлагает эффективные модели транс-арта и арт-терапевтической практики, базирующиеся на обращении к естественной эстетике, и инструментарии первичного художественного творчества.

Курс сопровождается ознакомительной практикой «Арт-лаборатория».

Эти специальные курсы интегрируют в себе современные междисциплинарные исследования феномена человеческого творчества, активно включая в практику формы и средства искусства.

С использованием опыта преподавания в высшей школе и работы в творческих мастерских с детьми и взрослыми были разработаны программы курсов повышения квалификации для психологов, педагогов и преподавателей психологии:

Курсы повышения квалификации психологов и преподавателей психологии:

– «Творческая мастерская для психолога».

– «Психологический дизайн личности».

– «Транс-арт как инструмент психологического дизайна».

– «Проектирование и ведение транс-арт-мастерских и арт-терапевтических сессий».

– «Проектирование и ведение тренинга креативности».

Курсы повышения квалификации работников образования:

– «Повышение компетентности в выстраивании творческих коммуникаций и творческом развитии учащихся».

– «Развитие личности средствами искусства».

– «Первичное творчество в начальной школе».

Разработанные теоретические положения о психологическом дизайне личности формами и средствами транс-арта стали основой для создания и введения в практику классического высшего образования эффективных приемов актуализации креативных возможностей человека, его личностного роста и самоактуализации. Эти разработки и практики позволяют по-новому взглянуть на роль и место искусства как в динамике образовательных систем, так и в формировании культуры личности.

Литература

1. Видгоф В.М. О специфике и структуре эстетического сознания как формы освоения действительности // Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики) / Под ред. В.М. Видгофа. Томск: ТГУ, 2005. С. 68–79.

2. Кабрин В.И. Транскоммуникация и личностное развитие. Томск: Изд-во ТГУ, 1992. 257 с.

3. Лаврова О.В. Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации. Введение в философскую психологию. СПб.: Издательство ДНК, 2001. 424 с.

4. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избр. психол. произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.

5. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.

6. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 165–175.

7. Частоколенко Я.Б., Котиков О.А. Монотипия как средство развития чувства цвета: Методическое пособие. Томск: Изд-во ОЦДО «Перспектива», 1999. 42 с.

8. Частоколенко Я.Б. Первичное творчество в коммуникативном мире искусства // Образование и искусство в формировании целостной личности: междисциплинарные стратегии и комплексные технологии (опыт, проблемы, перспективы): Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. Томск: ТГУ, 2005. С. 121–124.

9. Частоколенко Я.Б. Динамические особенности первичного творчества. Томск: ТПУ, 2005. 266 с.

10. Частоколенко Я.Б. Мастерская «Психология творчества»: Учебно-методическое пособие. Томск: Изд-во ТПУ, 2005. 52 с.

Рис. 1

Рис. 2

Рис. 3. Гелиевая печать

Рис. 4. Галактика

Рис. 5. Вид Земли со спутника

Рис. 6. Рисунок монотипий

Рис. 7, 8. Студенты работают с гелиевой печатью

Рис. 9. Срез агата

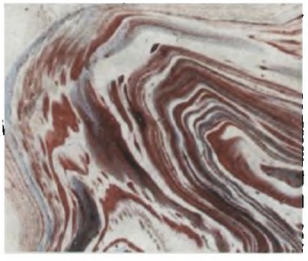


Рис. 10. Гелиевая печать

Типы масок

Е.В. Бакланова

Существует такое мнение, а в психологии наверняка это утверждено и давно доказано, что все мы в жизни носим на лице некие маски, помогающие нам скрыть то, чего не хотелось бы показывать на людях. Если серьезно задуматься над этим и понаблюдать за людьми, то можно убедиться в том, что за так называемым обычным выражением лица что-то скрывается и оно постоянно создает ложное впечатление о подлинном внутреннем состоянии человека, следовательно, лицо становится маской. Бывает так, что слабый человек иногда «надевает» на себя лицо, по его представлению, сильного, и слава Богу, если эта маска не выведет его на ложную тропинку. Или наоборот – сильная личность может уйти от полноценной жизни, надев маску слабого, неуверенного в себе человека, что тоже не всегда заканчивается гладко. «Повседневное выражение лица либо скрывает правду, либо заведомо лжет. И в том и в другом случае это маска» [1, с. 242].

Напрашивается вопрос: если лицо «работает» так же успешно, как маска, какой смысл надевать маску? Но все не так просто. Театральная маска, которую можно «надеть» на лицо, – это особое таинство, иначе для чего было когда-то их создавать, а современникам к ним возвращаться!

Скорее всего, о масках, которые каждый человек ежедневно носит на своем лице, задумывались всегда. И появление театральных масок, с определенным характером, еще в античном театре имело целью не только обозначить сущность образа и вызвать эффект «объемности» актера (для лучшего обозрения происходящего на сцене с дальних рядов), но и что-то более глубокое. К примеру, часто перед глазами афинских граждан в нарочито карикатурном обличии выступали актеры в масках деятелей с чертами портретного сходства. Их называли собственными именами, а от этих деятелей ведь зависели судьбы многих! Почему для актеров каждое их выступление не заканчивалось трагедией? Возможно, напыщенность и суровость этих деятелей служила больше для устрашения подчинявшегося им народа, а внутреннее духовное состояние было гораздо проще.

Конечно, использование масок придумано не в античное время, а гораздо раньше и выходило далеко за рамки простой внешней маркировки. Приемы сценического изображения – маски и пластика актеров – не были нарочито придумаными. Античный театр унаследовал все это от времен

давних, ибо генетически восходил к культовым обрядовым играм глубокой древности.

Театр, как самостоятельный вид искусства, зародился в Афинах примерно в конце VI в. до н.э. На протяжении V в. до н.э. этот новый вид искусства проделал поражающе огромный путь и, можно сказать, достиг кульминации в своем развитии. Даже если проанализировать только пластику актера, можно приятно удивиться! Актер, играя роль, находился не в статическом состоянии, он отражал пластикой тот образ, который задавала ему его маска. Под одежду он поддевал особого рода накладки, которые совершенно изменяли нормальные пропорции человеческого тела, на ногах была особая обувь, непомерно увеличивавшая рост – и во всем этом громоздком облачении актеры играли, пели и танцевали! От пения были неотделимы ритмические телодвижения хоревтов, переходившие в танец. Характер этих телодвижений определялся общим ходом сценического действия, но помимо таких подчиненных сценическому действию танцев, в спектакль вставлялись и самостоятельные хореографические выступления. Д.П. Каллистов в книге «Античный театр» писал: «В трагедии таким танцем была строгая и торжественная «эммелия», состоявшая не столько в движениях танцующего, сколько в игре его рук и верхней части тела. В сатировской драме и особенно в комедии танцы носили значительно более темпераментный характер, нередко выливаясь в форму эротических плясок. Такова была в драме сатиров быстрая, полная огня «сикиннида», а в комедиях – фривольный, эротический «кордак» [2, с. 28].

К маскам обращался даже Вс. Мейерхольд! Конечно, его маски не были осязаемы, и К.С. Станиславский назвал бы их «штампами» или показом «жизни человеческого духа» (термин Станиславского), т.к. здесь психология открывалась не способом перевоплощения, а способом отстранения, отчуждения от роли. Б. Алперс в книге «Театр социальной маски» писал: «Искусство Мейерхольда всегда было искусством маски. Весь идейный и художественный багаж, вся его сложная противоречивая художественная биография могут быть сведены в одну сжатую формулу: создание и кристаллизация типовых масок, обнимающая в немногих схемах-скелетах все живое разнообразие типов прошлого» [3, с. 3]. Суть новой идеи Мейерхольда состояла в том, что он требовал от актера пластической подготовки каждой реплики и даже, в сущности, замены слова законченностью пластического рисунка. Теперь пантомима предваряла реплику, как бы заранее ее комментировала и придавала ей определен-

ный смысл, которого в тексте не было. Мейерхольд называл это предыгрой, с помощью которой, считал он, актер имеет возможность передать зрителю свое отношение к событиям. Эта предыгра была своего рода вступлением ко всякому сценическому действию актера. Особое внимание было уделено музыке. Мейерхольд предупреждал: «Здесь музыка – своеобразная соконструкция, дающая возможность заостреннее показать осмеянными маски того класса, который является мишенью для наступающего на него пролетариата» [4, с. 328]. В книге К. Рудницкого «Режиссер Мейерхольд» можно встретить описание подобной маски: «Маска, рожденная озорством и политической дерзостью балагана, в пьесе «Учитель Бубус» А. Файко напяливалась на лицо актера после долгой и торжественной музыкальной и пантомимической подготовки. При всей внешней механичности преграды, она каждому персонажу давала множество индивидуальных пластических приспособлений. Экспериментальный спектакль, как называл его сам Мейерхольд, продержался недолго, но был, как он считал, «почтенным и очень важным» [4, с. 330]. А если сравнить постановки античного театра и театра Мейерхольда, то в них можно найти очень много общего, и если бы во времена Античности существовали наши современные, оснащенные разнообразной техникой театры, то, возможно, афиняне отказались бы от масок и пользовались принципами, родственными идеям Мейерхольда.

В современное время (конец XX – начало XXI в.) о масках тоже не забывают. Где-то можно говорить о возрождении принципов постановок пьес античного, эллинистического (в котором исчезли гротескные маски и короткие туники, уступив место маскам, реалистически изображавшим человеческие лица, костюмам, мало чем отличавшимся от тех, какие можно было видеть в быту, и пластике, также приближенной к естественности) и т.д. театров. Довольно часто зритель видит спектакли с обращением к древним обрядам, где актеры могут прочувствовать характер движений в масках благодаря своему воображению, внутреннему чутью, некоторым знаниям из литературы, профессионализму хореографа-постановщика. Также встречаются маски в экспериментальных модернизированных постановках, выполненных, например, только на чистой пластике тела.

Великая магия маски, действие которой испытывает на себе каждый актер, заключается в том, что, надев маску, он не может сказать, как она на нем выглядит, какое он производит впечатление – и тем не менее он знает это. Актер чувствует, что маска сама за него все делает: сама выстраивает пластику тела, нужный образ – именно тот образ, который за-

ложен в характере этой маски и пьесы, высоту звучания голоса, если он там нужен. Он носит ее и совершает какие-то движения, не зная, возникают ли какие-то связи или нет, понимая только, что маске нельзя ничего навязывать. Это понимание возникает на рациональном уровне. Совершенно иное ощущение, когда репетируется та же пьеса, но пока без маски! Пластика совершенно не та! Актеру начинают мешать руки, ноги, он иногда теряется, не зная, что делать, меняются темпо-ритмы и получается какой-то совершенно неоправданный рапид в движениях.

Другое дело – чувствительность к маске, она возникает и развивается каким-то особым образом. В книге «Блуждающая точка» Питер Брук очень интересно пишет об отношении к маскам в балийском театре: «...сначала актер смотрит на маску, держа ее в руках. Смотрит на нее долго, пока не начинает ощущать ее отчасти как свое собственное лицо – отчасти, потому, что он хочет, чтобы маска жила своей жизнью. Постепенно он начинает двигать руками, так что маска начинает оживать, наблюдает за ней и... вживается в нее. А затем может произойти то, чего наши актеры даже и не пытались добиться (это редко получается даже у балийских актеров), а именно – начинает меняться дыхание: с каждой новой маской актер начинает дышать по-другому. Каждая маска представляет какой-то человеческий тип, с его телом, темпом и внутренним ритмом и, следовательно, только ему свойственным дыханием. И когда актер начинает чувствовать это и в его руке возникает соответствующее напряжение, его дыхание меняется, пока определенный объем дыхания не распространяется по всему телу актера. И когда наступает это состояние, он надевает маску. Тогда-то и происходит преображение» [1, с. 244].

Конечно, наши актеры не могут работать таким образом, да и не должны, потому что эта техника связана с определенной традицией и определенным способом обучения. Но если изучать разные традиции, пробовать приблизиться к оригиналу, экспериментировать в работе, хотя бы как учебный вариант, то можно развить в себе чувствительность к маске в большей или меньшей степени.

Интересные моменты могут происходить, когда актер работает с маской! Ведь, надевая маску, актер сбрасывает одну из своих собственных масок и вступает в непосредственный контакт с лицом, которое принадлежит другому, ярко выраженному человеческому типу. А способность быть лицедеем (без этого он не был бы актером) дает актеру возможность стать этим человеком. Теперь, когда маска становится его ролью и он принимает ее на себя, – она оживает и уже не является застывшей личи-

ной, а способна откликаться на любые обстоятельства. Например если кто-нибудь подойдет к этому человеку в маске и предложит чашечку кофе – его реакция будет реакцией этого другого человека, и не условной, а по существу, т.е. при надетой маске гордого человека, следуя условному представлению об этой маске, актер скажет: «Уберите ваш кофе!» В жизни же даже самый гордый человек скажет: «О, спасибо, так кстати!» – и возьмет чашку, не выдавая сути своего характера.

Очень точно описал состояние актера, работающего в маске, Питер Брук: «Маска дает свободу. Пряча твое лицо, она освобождает тебя от необходимости прятаться. В этом главный парадокс актерской игры: находясь в безопасности, ты можешь пуститься в опасное. Как ни странно, но весь театр основан на этом. Чем надежнее защита, тем больше ты можешь рисковать: если ты скрыт под маской, ты можешь позволить себе открыться» [1, с. 253].

Литература

1. Брук П. Блуждающая точка. М.: Изд-во «Артист. Режиссер. Театр», 1996. 272 с.
2. Каллистов Д.П. Античный театр. Л.: Искусство, 1970. 176 с.
3. Бердяев Н. Sub specie aeternitatis: Опыты философские, социальные и литературные (1900–1906 гг.). СПб., 1907.
4. Рудницкий К.Л. Режиссер Мейерхольд. М.: Наука, 1968. 528 с.
5. Виноградская И.Н. Жизнь и творчество К.С. Станиславского. М.: 1916. Т. 3. 612 с.
6. Соболевский С.И. Аристофан и его время. М., 1957. 385 с.
7. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л., 1940. 256 с.

Раздел 6

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУЧАЮЩИХСЯ ИСКУССТВУ В ВУЗЕ

О седьмой филологической научно-практической конференции молодых ученых «Актуальные проблемы литературоведения и лингвистики»

А.А. Казаков, А.В. Петров

В двадцатых числах апреля 2006 г. на базе филологического факультета Томского государственного университета состоялась конференция молодых ученых. Это научное мероприятие уже стало традиционным и заслужило значительный авторитет среди специалистов-филологов нашего региона. Молодое поколение знает об этой конференции как о достойной возможности сделать достоянием широкой аудитории результаты своего исследования, старшее поколение признает ее серьезной научной школой для своих учеников.

Основной состав участников: студенты старших курсов и аспиранты, в меньшей степени представлены молодые кандидаты наук. Первоначально конференция задумывалась как поле реализации работы аспирантов над диссертацией или исследований студентов в рамках специализированных семинаров. И у этого исследовательского измерения учебной работы оказался такой большой потенциал (если отнестись к спецсеминару буквально – как к серьезной научной институции), что конференция давно переросла изначальную прикладную функцию.

Участники конференции могут опубликовать свои доклады в ежегодном сборнике материалов, носящем то же название, что и мероприятие. Молодой ученый получает реальную возможность ввести в научный оборот первые результаты своей исследовательской работы.

В конференции приняло участие около 130 молодых ученых, около 30 – иногородних. Томские участники, помимо студентов и аспирантов филологического факультета ТГУ, – с факультета иностранных языков госуниверситета, гуманитарии ТГПУ и ТПУ. Гости были по преимуществу из вузов региона: Кемерова, Новосибирска, Барнаула, Омска. Были также приезжие из Москвы, Петербурга, с Урала и из Восточной Сибири.

Это действительно масштабное мероприятие, доказывающее, что у науки есть будущее, талантливая молодежь хочет заниматься фундаментальными исследованиями.

Работа проходила в секциях: «Классическая русская литература», «Современная русская литература», «Проблемы сравнительного литературоведения», «Классическая филология», «Культурологические и методические аспекты литературоведения», «Современная и историческая лексикология», «Когнитивная лингвистика», «Языковая картина мира в фольклоре и диалекте».

Многие доклады имели значение только как ступенька научного роста самого молодого ученого, но были и доклады, вводящие в научный оборот совершенно новые материалы и данные, предлагающие новые концепции и т.д. Ввиду большого числа участников нет возможности дать конспект докладов конференции.

В рамках традиционной конференции был проведен в инновационном формате круглый стол «Выявление и постановка актуальных проблем лингвистики и литературоведения». Он отражает важные процессы, протекающие в научной и учебной жизни самого филологического факультета. Мы пригласили принять участие в данной работе и гостей конференции. Круглый стол, или проблемный семинар, отражает следующие стратегические приоритеты, которые на сегодня для себя определила томская филологическая школа: необходимость переосмысления собственного положения в изменившейся социокультурной действительности, привлечения молодежи к процессу самосознания филологии как науки, повышения доли научных и педагогических инноваций как способа адаптации классической науки в меняющемся мире.

Почему выбор пал именно на круглый стол? Потому что он часто дублирует работу в секциях. Конечно, на круглом столе предполагается дискуссия, например по поводу актуальных проблем литературоведения и лингвистики. Но за счет чего это обсуждение может развернуться и принять интенсивные формы?

Этот вопрос предполагает ответ в нескольких ракурсах. Принципиально их должно быть четыре. Во-первых, необходима активность участников, во-вторых, тема круглого стола должна быть достаточно универсальной, чтобы ее смогли обсуждать и преподаватели, и аспиранты, и студенты, а уж тем более и лингвисты и литературоведы. В-третьих, нужен хороший ведущий, который умеет организовать дискуссию. Наконец, в-четвертых, дискуссия обеспечивается тем, что можно назвать формой участия.

В последнем случае и возникают, на наш взгляд, установки, которые во многом приводят к тому, что круглый стол уподобляется конференции и теряет свою особенность. Чем обеспечивается сама возможность дискуссии? Опыт показывает, что чаще всего дискуссия на круглых столах идет за счет сокращения времени докладов. Но доклад, представляя собой определенную форму участия, может способствовать дискуссии, только если в его содержании сформулированы дискуссионные подходы к той или иной проблеме. Если же доклад предлагает вниманию аудитории сам факт актуальности проблемы и автор во многом стремится эту актуальность обосновать, то возможным общим предметным полем для дискуссии остается только наличие актуальных проблем в самой науке. Но как раз в этом поле обсуждать в принципе нечего. Поэтому формальные круглые столы завершаются согласием его участников с тем, что представленные их вниманию проблемы действительно актуальны.

Именно поэтому организаторам круглого стола показалось нецелесообразным называть его «Актуальные проблемы литературоведения и лингвистики» – как всю конференцию. Такое название должно было ориентировать участников на традиционное чтение докладов. Поэтому круглый стол решено было называть «Выявление и постановка актуальных проблем лингвистики и литературоведения». На что нацеливало новое, несколько громоздкое название? Оказалось, что у него есть два варианта понимания. Мы можем обсуждать то, как выявляются актуальные проблемы, а можем заниматься собственно выявлением и постановкой актуальных проблем. Оказалось, что молодые ученые слабо подготовлены для работы в режиме организации деятельности. Это значит, что мы склонялись ко второму варианту понимания. Действительно, что делают с проблемами? И поддается ли эта деятельность организации? Их находят? Их выделяют? Их придумывают? Их формулируют? Их обнаруживают в процессе исследования (т.е. на них своеобразно «натыкаются») или же они проясняются по мере ознакомления исследователя с материалом и являются следствием поставленных задач?

Если у нас есть потребность в деятельности, дефицит деятельности и мы думаем о деятельности, то это похоже на замкнутый круг. Без различения фактов и процессов мы мыслим проблемы, которые чему-то принадлежат и как-то существуют. Если же в план такого различия вносится новый предмет – актуализация проблемы, мы понимаем, что актуализация возникает на пересечении разных условий. Такая относительность, в свою очередь, предполагает выбор меры или контекста, которыми мы можем пользоваться, отстаивая свою точку зрения, мотивируя значимость проблемы в каком-либо контексте и т.п.

Следовательно, мы наконец-то обретаем возможность вывести организуемую деятельность на первый план как возможность повышать и понижать актуальность проблемы с помощью того, что будет выбрано в виде средств. Видимо, круглый стол должен был называться «Способы повышения и понижения актуальности научной проблемы».

Вывод, который позволил сделать этот эксперимент: в учебном процессе нам, филологам, не хватает специфической эмпирики. У нас развито восприятие информации и нам знакомы жестко регламентированные события (лекции, семинары, конференции и т.п.).

Многие, казалось бы, диалогические события, такие как конференции, организуются в рамках одной единственной тенденции. И это притом, что конференции включают в себя большее количество событий, нежели лекции. Эти события нуждаются в регламентации. Возникает, таким образом, потенциально тройная структура: есть коммуникативный процесс, есть структура этого процесса и есть пространственная структура аудитории. Проблема заключается в том, что в жесткие пространственные формы переводится регламент, т.е. время, течение конференции. Порядок действий, их равная продолжительность, автономность тем докладов, даже этика поведения – все делает конференцию однообразной по своей структуре. Следовательно, новое, чем бы оно ни было, может возникать только в содержании читаемых докладов.

Что еще может дать процесс позиционирования на подобных мероприятиях? Каков его образовательный эффект? Во-первых, пространственный формат, вносимый в процесс коммуникации и не разделяющий ее на четкие «отрезки», позволяет приобретать опыт управления развитием ситуации. Простые формы – это когда ведущий управляет переключением внимания аудитории из динамики коммуникации в стабилизирующее поле структуры. Но формы управления могут развиваться за счет разнообразных функций в тех случаях, когда возникают разные виды совмест-

ности (например, проектирование). Во-вторых, за счет позиционирования становятся возможными разные формы участия в событии, что приводит к самому важному результату: мы обретаем еще одну возможность – различать коммуникацию и деятельность (мыследеятельность) в ее небанальных формах. Поэтому и задачи круглого стола сейчас нам видятся следующим образом. Мы будем переводить обнаруженные нами безликие процессы исследовательской деятельности в организуемые события с большим количеством эмпирических составляющих.

О работе секции музеологии в рамках Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых ИИК ТГУ «Этюды культуры» – 2006 г.

Э.И. Черняк

19–22 апреля 2006 г. в Институте искусств и культуры ТГУ прошла Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Этюды культуры» – 2006, в рамках которой на кафедре музеологии проводилась секция «Музеология и культурное наследие».

В работе секции приняли участие 39 человек из Ярославля, Москвы, Владимира, Омска, Барнаула, Томска. Обсуждение проходило по трем подсекциям: «Проблемы музеологии и культурное наследие», «Традиционная культура», «Историография, источниковедение, методика». На подсекции ***«Проблемы музеологии и культурное наследие»*** выступили с докладами 16 человек, 5 человек из них – студенты кафедры музеологии ТГУ.

Л.А. Лозовая выступила с докладом на тему «О возникновении и развитии детских музеев в России», в котором она, на основании имеющихся источников и литературы, выделила три этапа в становлении и развитии детских музеев в России. Эти этапы иллюстрировали заявленный докладчиком тезис о том, что в России (как и в других странах) детские музеи возникают и получают развитие главным образом в периоды кризиса традиционных систем образования, в русле концепции развивающего обучения как альтернативные центры, пропагандирующие идеи визуализации образования, средового воспитания и активных форм обучения.

Л.А. Лозовая определяет детский музей, в отличие от музеев вообще, как адресное образовательное игровое пространство для интерактивного общения с музейным предметом. Такой музей специализирован для детской аудитории. Все в нем имеет свою специфику: преобладающая функция, образовательная роль, состав коллекций, помещение, способы экспонирования, формы и методы работы с посетителями, да и сами посетители.

С.Е. Непомнящих в своем докладе «Создание централизованных музейных систем в России (1970–1990-е гг.)» выделяет ряд положительных моментов в появлении централизованных музейных систем для развития музейного дела в России. Среди них она называет упорядочение фондов многих районных и сельских музеев, повышение качества ведения учетно-научной документации; введение централизованного учета, при кото-

ром музейное собрание всего объединения фиксировалось в головном музее. Объединения значительно расширили возможности провинциальных музеев в вопросах сотрудничества с различными научными учреждениями, способствовали привлечению квалифицированных специалистов к научной обработке коллекций, обеспечивали возможности издательской деятельности. В объединенных музеях заметно возрастал основной фонд головного музея и филиалов, улучшалось комплектование. Этому способствовали единые годовые планы комплектования, совместные экспедиции сотрудников головного музея и филиалов. Благодаря объединению всех фондовых коллекций появилась возможность на их основе создавать разнообразные, не повторяющие друг друга по профилям экспозиции.

Одновременно С.Е. Непомнящих отмечала, что музейная централизация создала целый ряд трудноразрешимых проблем, прежде всего проблему штатного расписания и перечня музейных профессий, которые к тому времени совершенно устарели и не и учитывали условий работы больших многопрофильных музеев. Помимо этого, объединенные музеи не имели права торгующей организации, что мешало выпуску и реализации различных сувениров, изданий.

Вопрос об охране и рациональном использовании томских водных ресурсов поднимает А.Е. Ленок в докладе «Воды Томской области и их охрана в 1960-х гг.». Она рассматривает основные причины загрязнения вод, а также меры по их очищению и приходит к выводку, что Томская область не испытывает недостатка в воде, однако остро нуждается в ее охране, так как воды повсеместно загрязняются промышленными отходами, бытовыми стоками, нефтепродуктами.

В выступлении И.И. Бычковой «Новаторство рублевской школы иконописи» отмечено, что Андрей Рублев извлекает из византийского наследия его античную «сердцевину», заимствует все самое лучшее и добавляет в произведение то неповторимо русское, что присуще только нашей культуре. Он освобождает искусство от всех поздних напластований и оставляет лишь античную грацию, ясность замысла, которые лишены всяких излишеств. «Нервной» византийской красочной лепке Рублев противопоставляет спокойную гладь ровных красочных пятен, а византийскому контуру, который как бы вибрирует и является не совсем четким, – ясно выраженное очертание, позволяющее охватить силуэт фигуры с одного взгляда; сложную систему византийских бликов он заменяет четкой графикой, которая приводит к уплощению формы.

Д.А. Кубенин докладе на тему «Городская семья XIX–XX вв. как объект музейного изучения» на основе семейных архивов, воспоминаний, вещевых источников представляет семью Черноморцевых – Куклиных, члены которой сначала жили в Тобольске, а затем, начиная с 1990-х гг., в Томске. Через них он рассматривает многие события истории, изменения материальной культуры горожан.

На подсекции «***Традиционная культура***» было представлено 11 докладов студентов кафедры музеологии ТГУ. С докладом о «Мировоззренческих основах трехчастной композиции русской вышивки» выступила У.В. Малахатько. Она отметила, что трехчастная композиция лицевой вышивки имеет разнообразное количество сюжетных вариантов: изображения женской фигуры с деревьями или птицами по сторонам; женщины и всадниц; дерева, а по сторонам – женщин. Однако наиболее устойчивым, интересным и содержательным является сюжет женской фигуры в центре с всадниками по бокам. Жанр сюжетной вышивки возник под влиянием нового общественного уклада XVIII в. и последующего времени. Он был рассчитан на массового потребителя и развивался как промысловый. В то же время локально сохранялась архаическая лицевая вышивка, являясь индивидуальным искусством. У.В. Малахатько приходит к выводу, что нельзя говорить о полной десимволизации архаических мотивов русской вышивки.

А.С. Сунгурова в докладе «Сакральное в ритуалах строительства нового дома у восточных славян» раскрыла значение выбора места, времени, материала для строительства нового дома, проследила сам процесс строительства и ритуалы, сопровождавшие его.

Рассмотрению «Эволюции дуэльного поединка во второй половине XVIII – первой половине XIX в.» посвящен доклад М.Е. Ростовцевой. Она приходит к выводу, что дуэль, игравшая важную роль в дворянской культуре, за период второй половины XVIII – первой половины XIX в. претерпевает определенную эволюцию: из обычной драки для утехи своего самолюбия она превращается в поединок для восстановления поруганной чести и защиты собственных свобод. При этом вплоть до начала XX в. дворяне продолжали рубиться, колоться и стреляться, отстаивая свою честь, несмотря на карательные меры правительства по отношению к дуэли.

Темой своего выступления В.Ю. Берюзюк выбрала «Зерно и его символические функции в календарной обрядности русских», в котором она рассматривает понятие «зерно», его изменение и эволюцию символических функций в обрядах.

Рассмотрению «Образования и культуры в селе Кривошеине в 1940 – начале 1950-х гг.» было посвящено выступление Е.С. Сагеевой. Она представила работу начальной, семилетней, средней и вечерней школ, районного Дома культуры и библиотеки.

Н.А. Серякова в докладе «Общественный досуг томичей во второй половине XIX в.» с опорой на опубликованные исследования прослеживает трансформацию досуга горожан во второй половине XIX в. и приходит к выводу, что со второй половины XIX в. традиционные виды общественных развлечений, как правило связанные с календарной обрядностью, стали активно тесниться новыми, городскими. В ряде случаев произошел синтез форм проведения традиционного крестьянского праздника и новых форм городских развлечений.

В докладе «Досуговая деятельность клубов в Томске (1920-е гг.)» С.В. Шилова рассматривает возникновение и деятельность просветительных обществ в Томске в 1920-е гг. Она отмечает, что важнейшей формой организации досуга томичей стали клубы, работа которых была в основном кружковой. Создавались музыкальные, драматические, художественные, хоровые кружки, кружки стенгазет и др. В клубах устраивались просветительные беседы, вечера «вопрос – ответ», семейные вечера; читались различные политические доклады, литературные произведения.

В докладе на тему «Пространство и время как элементы обско-угорской картины мира» Е.С. Панарина прослеживает стратификацию пространства как по вертикали, заданную Верхним, Средним и Нижним мирами, так и по горизонтали, определяемую рекой. В роли символов преодоления грани между небом и землей выступают веревка, лестница, цепь. Пространство и время неразрывно связаны: при выделении категории пространства определяется категория времени, и нагляднее всего обско-угорский хронотоп предстает в мифе о разрастании земли. Время мифическое отделено от настоящего времени и отражает эпоху первотворения, закладывающую основы последующего развития обско-угорской культуры, в том числе и такую ее фундаментальную особенность, как рыболовческая направленность.

Анализу вещных характеристик игрушек и изображений духов на основе их классификации посвящен доклад Н.В. Гуткевич «Игрушки и изображение духов (опыт сравнительного анализа)». Она приходит к выводу, что предметы исследования не обнаруживают сходных черт. Более того, вещная оболочка игрушек и духов контрастно противопоставляет их друг другу, четко обрисовывая сущностную специфику –

связь игрушек с материальным, телесным началом, а изображений духов – с духовным.

Т.Ю. Дивеева в выступлении на тему «Роль танцев в шаманстве народов Сибири» рассматривает суть танца шамана, его различные этапы, хореографическую структуру, а также функции.

Т.Н. Комарова, рассматривая «Представления о душе в обрядах перехода у селькупов», приходит к выводу, что с появлением первого зуба ребенка связано представление о появлении у него души, принятие его семьей, общиной как члена этой общины. После смерти человека имеющиеся у него души попадают не в одно место, а распределяются в разные миры. Представление о душе имело большое значение в погребальной обрядности, поэтому все элементы этого обряда должны были строго соблюдаться и передаваться из поколения в поколение.

На подсекции «***Историография, источниковедение, методика***» с докладами выступило 11 человек, из них – 5 студентов кафедры музеологии.

В докладе на тему «Крестьянская поэзия как самое «русское» направление в литературе Серебряного века» М.В. Чернышевой на примере поэзии Н. Клюева, С. Есенина представлены различные традиции изображения деревни, русской национальной жизни. Россия для них была самой большой любовью в жизни, их особой философией, миропониманием. В их поэзии родина без прикрас; она такая, какая есть: простая, красивая и «доверчивая».

Рассмотрению методов полевых исследований, таких как метод непосредственного наблюдения, стационарный метод, опрос, интервью, анкетирование, их положительные и отрицательные стороны, на примере работы К. Доннера посвящено выступление К.Н. Андреевой «Методика полевых исследований Кая Доннера».

Аспекты изучения научной деятельности Г.Н. Потанина, изложение его биографии советскими учеными были представлены в докладе Т.В. Родионовой «Советская историография деятельности Г.Н. Потанина». На основании изучения 17 источников докладчик приходит к выводу, что советский период изучения истории вообще и деятельности Г.Н. Потанина в частности характеризуется наличием единой методологии, идеологизированных подходов, в русле которых работали ученые. Однако в конечном счете их выводы и оценки оказывались различными. Среди достижений советской историографии Т.Н. Родионова отмечает то, что о Г.Н. Потанине писали, признавали некоторые его научные достижения, но из-за особенностей идеологии, в рамках которой работали

исследователи, в их трудах появлялись купюры, замалчивания, недосказанность и противоречивость.

Е.М. Машукова в своем выступлении на тему «Социальный стереотип восприятия цыган» рассматривает причины возникновения негативного восприятия цыган, их распространение и влияние на общество и на жизнь цыган. Она отметила, что цыгане сталкиваются в современном обществе с непониманием, иронией и оскорблениями, что ведет к формированию маргинальной этнической идентичности. При проведении переписи многие цыгане вынуждены были сознательно скрывать свою национальность, чтобы избежать таким образом дискриминации по национальному признаку.

Путем проведения анкетирования студентов ТГУ докладчик проследил образ цыган, сформированный у студентов. Он включает в себя следующие компоненты: 40% считают цыган вольным веселым народом, который живет по особым законам. Здесь же отмечают добродушие, ум и мудрость цыган и в то же время социальное неблагополучие. Большинство респондентов (60%) ответили, что цыгане – злые, жестокие преступники, обманщики и попрошайки, которые не уважают других. Они нетрудолюбивы и обладают навыками гипноза.

С докладом на тему «Культура и традиции народов Непала (историографический очерк)» выступила О.Г. Ерофеева. На основании 11 работ отечественных ученых она выделяет основные этапы в изучении истории Непала, их особенности, трудности различного характера, с которыми сталкивались исследователи, и концепции, которые они предлагали. При этом О.Г. Ерофеева обозначила перспективы для дальнейшего изучения, так как до сих пор история и культура Непала не стали предметом монографического исследования.

О системе общего и дополнительного художественного образования в школе: задачи и структура

Н.Н. Долгих

Исторически сложившаяся в нашей стране система художественного образования включает в себя два больших блока: это художественное образование в системе общего образования (уроки изобразительного искусства в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях) и художественное образование в системе дополнительного образования (кружки, студии, детские художественные школы, детские школы искусств).

Принятая в 2001 г. государственная «Концепция художественного образования в Российской Федерации» определяет «художественное образование как процесс овладения и присвоения человеком художественной культуры своего народа и человечества, один из важнейших способов развития и формирования целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности, интеллектуального и эмоционального богатства.

Личностно-ориентированная образовательная педагогика диктует необходимость *дифференциации образования.*

К числу важнейших политических приоритетов развития образования в России следует отнести также необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной сферы, особенно в аспекте непрерывного образования. Целостность означает политически важную ориентацию на развитие всех без исключения государственных и негосударственных образовательных систем без каких-либо акцентов на особой важности того или иного звена образования.

В целях реализации государственной политики гуманизации образования, основывающейся на реализации *вариативных подходов* в создании образовательных программ, в Детской художественной школе № 2 г. Томска разработаны образовательные программы для 1–4-х классов по следующим направлениям: академическое, декоративно-прикладное, графическое, дизайнерское.

Образовательные программы для 1–5-х классов реализуются на нескольких уровнях освоения: повышенный уровень и уровень допрофессиональной подготовки (ранней профессиональной ориентации). Образовательные программы повышенного уровня имеют целью:

– достижение уровня развития личности, достаточного для ее творчески деятельной самореализации и самовыражения в сфере искусства;

– достижение уровня образованности, позволяющего выпускнику самостоятельно ориентироваться в ценностях мирового культурного пространства;

– динамично высокая степень овладения ЗУНами по выбранному виду искусства, необходимая для приобретения собственного опыта художественной деятельности.

Организация деятельности Детской художественной школы № 2 на уровне реализации образовательных программ допрофессиональной подготовки (ранней профессиональной ориентации) будет проявляться через:

– достижение целей, соответствующих целям образовательных программ повышенного уровня;

– создание наиболее благоприятных условий для обучения способных детей, готовых к продолжению обучения в профессиональных учебных заведениях культуры и искусства после окончания детской художественной школы.

С целью реализации методологического принципа освоения содержания художественного образования: *начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней художественного образования*, – в школе работает подготовительное отделение для детей 5–10 лет.

Целью образовательных программ подготовительного отделения является:

– формирование эстетического отношения к окружающему миру;

– формирование базовых основ, приобретение первичных сведений, на почве которых в дальнейшем сложатся как система эстетических знаний, так и собственные художественно-практические навыки ребенка.

В целях реализации ведущего принципа гуманистической педагогики – свободы выбора, а также создания особой культурной среды, благоприятной для осуществления главной *идеи непрерывного образования – постоянного развития человека как субъекта деятельности и обучения на всем протяжении жизни* в школе созданы вечернее отделение и курсы для взрослых.

В объективно складывающихся условиях перехода к рыночным отношениям, сопровождающихся повышенной динамикой структуры и качественных параметров трудовых ресурсов, конкуренцией, возможной безработицей, миграцией населения, возникновением новых профессий и специальностей, сдвигами (а порой и перекосами) в их реальной престижности и т.п. сопутствующими факторами, на передний план выходит

общее и особенно профессиональное *образование взрослых*, повышение квалификации и переподготовка рабочих и специалистов в соответствии со стихийно складывающейся структурой рынка труда и занятости [5].

«Концепция непрерывного образования признает учение нормальной и необходимой деятельностью человека во все периоды его жизни и подразумевает возможность и необходимость для всех людей любого возраста обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность» [4].

Общественная и трудовая жизнь, непосредственным участником которой является взрослый, формирует уже саму *потребность в знаниях*, его познавательные интересы и запросы, его цели и мотивы учения. Потребность в знаниях у взрослых – это отражение тех проблем, которые он решает как субъект общественной и трудовой деятельности, потребность эта вырастает из *жизненных планов* взрослых, из его стремления к личностному развитию, к совершенствованию своего общественно-политического кругозора, профессионального мастерства и культурного уровня.

На вечернем отделении обучаются взрослые от 14 лет и старше, где изучают рисунок, живопись, композицию, историю искусств. Мотивы выбора вечерней художественной школы разнообразны. Для многих это уникальная возможность реализовать свою давнюю мечту – научиться рисовать, приобщиться к миру художественной культуры. «Мама меня отдала в детстве в музыкальную школу, а теперь я хочу учиться в художественной школе» – строки из анкеты учащегося вечернего отделения. Учащиеся вечернего отделения – это взрослые люди, у которых изначально сформирована потребность в знаниях, осознаны цели и мотивы получения художественного образования. Часть учащихся вечернего отделения связывает обучение в школе с реализацией определенных жизненных планов, ориентированы на профессиональную деятельность в сфере культуры и искусства.

Важнейшим фактором развития образования является профессиональная компетентность и культура педагогов, их готовность к психолого-педагогическому творчеству и саморазвитию в рамках выполняемой профессиональной деятельности [7]. Л.М. Митина *профессиональное развитие* не отделяет от личностного, – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического пре-

образования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности – творческой самореализации. Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность и эмоциональная гибкость. Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала являются осознание им необходимости изменения, преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т.е. повышения уровня профессионального самосознания [6]. Замечательная особенность и уникальность ДХШ № 2 на рынке художественных образовательных услуг г. Томска – курсы для взрослых по различным направлениям прикладного творчества и дизайнерского направления. Данные курсы, с одной стороны, создают условия для удовлетворения образовательных потребностей обучающихся, а с другой – обусловлены профессионально-педагогическими предпочтениями преподавателей. Выстраивая программу курса, педагоги имеют возможность реализовать свои творческие наклонности.

Условием и результатом успешной реализации образовательных программ курсов стало сотрудничество школы с вузами и ссузами города. Многие преподаватели школы являются одновременно преподавателями вузов, в школе работают также штатные преподаватели вузов, в основном на вечернем отделении и на курсах.

Вечернее отделение и курсы оказывают неоценимую помощь взрослым людям в преодолении социальных последствий экономических трансформаций, освоении востребованных жизнью новых специальностей, а также создают особую культурную среду жизни, среду общения и творчества, благоприятную для осуществления главной идеи *непрерывного образования* – постоянного развития человека как субъекта деятельности и обучения на всем протяжении жизни.

Таким образом, совершенствование организационной структуры детской художественной школы, а также расширение и дифференциация содержания образования, детерминированные изменившимися потребностями социума, создают прекрасные возможности для реализации ведущего принципа гуманистической педагогики – *свободы выбора*.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000.

2. Гершунский Б.С. Философия образования. М., 1998.

3. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход // Педагогика. 2005. № 1.

4. Концепция художественного образования в Российской Федерации: Приложение к приказу Министерства культуры РФ от 21.12.2001 г. № 1403 // Культура. Искусство. Образование. 2002. № 1.

5. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М., 1977.

6. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. № 4.

7. Пряжникова Е.Ю. Факторы профессионального самоопределения преподавателей педагогических вузов // Вопросы психологии. 1994. № 6.

Компетентный подход и композиционное мышление в творчестве художника-педагога

Н.А. Долгих

Существенная роль в гуманистическом развитии системы образования принадлежит художественному образованию, целью которого является развитие и формирование целостной личности, ее духовности, творческой индивидуальности интеллектуального и эмоционального богатства. Образовательная область «Изобразительное искусство» располагает для достижения этой цели специальными средствами: *содержанием, формами и методами обучения.*

Основой содержания служит художественная деятельность, составляющими которой являются эстетическое восприятие произведений, созданных мастерами, и собственное творчество учащихся [5].

Реализация содержания художественного образования происходит на трех уровнях:

– формирование отношения к культуре как к важнейшему условию свободного и разностороннего развития собственной личности;

– формирование потребности в полноценном художественном общении с произведениями различных видов искусств на основе их адекватной эстетической оценки;

– формирование навыков самостоятельной художественной деятельности, восприятия этой деятельности как неотъемлемой части своей жизни – самовыражение, самореализация средствами изобразительного искусства.

Одной из центральных идей модернизации образования является компетентностный подход. В рамках образовательной парадигмы, согласно которой основополагающей целью образования является «развитие личности, раскрытие и развитие ее задатков и способностей, сущностных сил и ее призвания», модель выпускника будет выглядеть как совокупность *компетенций*, относящихся к той или иной стороне развития личности.

В соответствии с определением, данным Концепцией модернизации российского образования до 2010 г., ключевая компетенция – это система универсальных знаний, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности обучающихся. Наиболее полный набор ключевых образовательных компетенций разработан А.В. Хуторским, который делит их на основные группы:

– средства мировоззренческой ориентировки (ценностно-смысловая компетенция);

– знания и умения в определенной сфере (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая);

– круг вопросов, по которым следует быть осведомленным (общекультурная);

– основание для освоения способов физического, духовного и интеллектуального самообразования (компетенция личностного самосовершенствования) [7].

Содержание ключевых компетенций, определяющих качество подготовки специалиста, определяется как имеющая личностный смысл система знаний, умений, навыков и опыта, выстроенная на основе личностного компонента, интегрирующая когнитивную и деятельностную составляющие [1, 7].

Компетентность предполагает владение определенным кругом знаний, возможность осуществлять соответствующую деятельность, т.е. означает владение способами деятельности и приобретенный опыт как репродуктивной, так и творческой деятельности в сфере рассматриваемой компетенции. Кроме того, деятельность невозможно осуществить без определенной мотивации, в основе которой заложены ценностные отношения личности. Компетентность предполагает также развитие определенных способностей личности, необходимых для осуществления соответствующей деятельности.

Таким образом, современное многообразие профессий, нестабильность и неопределенность на рынке труда, увеличение информационного потока и объема знаний требуют от специалиста не только конкретных знаний и «обученности» виду деятельности, но и его гибкости в смене или освоении новых видов деятельности, развитой способности к самообучению. *Способность к творческой деятельности* выделяется как одна из главных, и не только для специалистов в области искусства. Но для того, чтобы деятельность приобрела творческий характер, необходимо в процессе обучения осуществить реализацию условий свободного развития способностей каждого учащегося с учетом его индивидуальных возможностей.

В то же время XX в. показал, что наше общество стало носителем рассудочного мышления. В результате этого произошли идеализация логической формы мышления и подавление эмоционально-чувственной сферы человека. Эмоции и чувства, а следовательно, и непосредственно свя-

занное с ними искусство стали восприниматься как явление более низкого порядка. Однако ценность и специфика искусства заключаются в том, что оно развивает «всеобщую универсальную способность» – творческое воображение. Будучи развитой, эта способность реализуется в любой сфере человеческой деятельности и является основой познания. Если в науке закреплен опыт познания человеком объективных законов мироздания, то в искусстве, в среде эмоциональной – опыт самопознания человека. Искусство, кроме творческого воображения, развивает умение общения, формирует уровень взаимоотношений, культуру чувств, способность сопереживать. Этим человечески важным свойствам души, входящим в арсенал подлинной духовной культуры, невозможно просто научить [6].

Б.М. Неменский подчеркивает: «Никакое научное развитие, даже на высшем уровне, не заменяет художественного, не способно развить эмоционально-образное мышление наравне с искусством (как искусство не заменяет рационально-логического мышления)... Подлинным содержанием учебных предметов искусства являются не те или иные изучаемые по программе художественные произведения и авторы, даже великие, не те или иные практические умения, навыки и знания, а художественно-эстетическое выражение человеческих чувств, человеческих отношений – духовные проблемы человека. Тех чувств, которые открывает ученик в себе или в произведениях изучаемого искусства, сопереживая им и обогащая ими свою душу в процессе творчества и сотворчества».

П.Я. Павлинов, художник и педагог, утверждает, что научиться рисовать, т.е. овладеть графической грамотой как грамотным письмом, возможно для каждого человека, и «для этого не нужно особых качеств интеллекта». И совсем иное его понимание рисунка художественного, где художник отображает свое *отношение* к явлению. Отношение у педагога к ученику, к студенту должно быть направлено *на творческое развитие его личности,* а не на формальное овладение изобразительной грамотой.

Считая музыку нематериальнейшей из искусств, В.В. Кандинский утверждал, что живопись тоже может претендовать на воплощение «внутреннего мира», мира переживаний человека, если перейдет к «абстрактному» построению, которое позволит ей избавиться от неподвижности и заданности пластической формы. В конце 1900-х – начале 1910-х гг. В.В. Кандинский переходит от предметного творчества к беспредметному.

Известный художник и теоретик искусства Н.Н. Волков в определении композиции пишет, 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 на других предметах – рисунке, живописи, истории 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.

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.

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.*

Специальную компетентность художника-педагога мы определяем как уровень сформированности способностей владения композицией на основе развитого композиционного мышления и практической творческой деятельности, проявляющейся в умении выражать художественные идеи в образной форме средствами композиции.

Композиционное мышление мы рассматриваем как синтез образного и понятийного мышления: способность «видеть» окружающий мир под опре-

деленным, предметно специализированным углом зрения. Данный тип мышления опирается на воображение, служит средством для рождения оригинальных идей и способов самовыражения; является творческим, так как связан с решением задачи, не имеющей единственного «правильного» решения. Понятийный компонент композиционного мышления связан с переводом зрительно-вербальной информации на «язык» знаковой системы, в которой фиксируются специфические особенности и логические связи определенного вида профессиональной (художественной) деятельности.

Изучение образной и понятийной составляющей мыслительной деятельности показало равное их участие в процессах мышления. Значительное количество данных, накопившихся в области психологии, свидетельствует о значимой роли образных компонентов в решении мыслительных задач разного рода. Исследования также показывают, что решение учебно-творческих задач протекает на основе тесного взаимодействия понятийных, практических (действенных) и наглядно-образных компонентов мышления. При этом переход к специализированному обучению вызывает образование новых психологических структур, способствующих формированию определенного типа мышления, становление которого, в свою очередь, связано с освоением специализированного вида и свойственных ему способов деятельности.

Успешность деятельности как специалистов, так и учеников зависит от степени сформированности пространственных представлений и идет при взаимодействии сенсорных и мыслительных компонентов. Материальная деятельность оказывается тесно связанной с умственной, причем на более высоком уровне ее развития имеет место «свертывание» умственных и моторно-двигательных процессов и развитие динамических пространственных представлений. Данный вид представлений способствует воссозданию предмета по символическому изображению (схеме, чертежу и т.д.) и обратной трансформации образа воспринимаемого предмета в символическую форму. В этом случае происходит рефлексия (осознание) предмета восприятия как в динамике, так и в статике, т.е. целостное воссоздание всей системы или процесса.

Изучая основы мышления, В.В. Давыдов пришел к выводу, что развитие мышления идет на основе чувственного восприятия. Выделив два типа понятий – теоретические и эмпирические, В.В. Давыдов показал, что источником теоретического понятия служит не непосредственное восприятие предмета, а форма «связи» образов восприятия и представления, которую задает определенный способ деятельности человека.

Причем освоение новых знаний в обучении эффективнее начинать с материализированной формы действия (оперирование схемами, знаками, графическими изображениями), а затем переходить к анализу реальных объектов и явлений, т.к. переход действия с вещественными объектами к речи связан с существенной трансформацией самого действия. Этот момент изучается в исследованиях Н.Г. Салминой, в которых было показано, что оперирование схемами и знаками значительно облегчает и организует данный переход, при этом происходит постепенное свертывание и измерение материализации в процессе формирования знаний.

Чувственный образ в процессе обучения трансформируется в понятийный только в случае развертывания «оперативной схемы», носителем которой он является, и освоения ее учащимися через осуществление собственной деятельности. Связь между образом и понятием идет через деятельность учащегося (а не через наблюдение и созерцание), которая должна начинаться с материального этапа. Сформированный понятийный образ приводит к изменению первичного образа, т.е. происходит изменение самого «видения» действительности со стороны учащегося.

Продукт творчества есть результат огромного труда и длительного процесса деятельности. Поэтому смысл работы педагога заключается в обучении способам профессиональной деятельности и творческим методам. Таким образом, обучение должно быть направлено не просто на творческие результаты, а на процесс освоения учащимися способов и методов профессионального мышления и профессиональной деятельности. Изучение способа мышления является первичным в обучении профессиональной деятельности, но должно идти параллельно с освоением технических приемов и навыков. Обучение на первом этапе должно быть направлено не на псевдотворческие результаты, а на овладение способами и методами профессиональной деятельности, на осуществление реальной, конкретно-предметной деятельности самим учащимся, направленной на усвоение способов профессионального мышления.

Процесс становления творческого профессионального познания включает последовательное прохождение трех ступеней, выпадение любой из которых ведет к определенной ограниченности. Так, *ремесло* является необходимой стороной творчества и составляет базис профессиональной грамоты, выступая в виде устоявшихся алгоритмов и стереотипов. В этом смысле оно противоположно *творчеству* по своей сути, представляющему процесс создания принципиально нового и, следовательно, связанного с разрушением стереотипов. Промежуточную ступень между ремеслом и творчеством пред-

ставляет *мастерство*, которое характеризуется технической свободой и умением применять (или отменять) правила, сложившиеся в теории обучения, в частности изобразительной деятельности [6].

Таким образом, анализ подходов к проблеме становления специальной компетентности художника-педагога позволяет сделать следующие выводы:

1. В контексте компетентностного подхода модель выпускника рассматривается как совокупность компетенций, относящихся к той или иной стороне развития личности и обусловливающих становление специальной компетентности как необходимого условия формирования педагогического профессионализма художника-педагога.

2. Содержание ключевых образовательных компетенций следует выстраивать на основе личностного компонента как имеющую смысл систему знаний, умений, навыков. Ключевые образовательные компетенции становятся средством раскрытия личных целей и смыслов подготовки специалиста к профессиональной деятельности.

3. Содержание изучаемого материала обусловливает развитие ценностных ориентаций как одной из «глобальных» характеристик личности, освобождающих ее от влияния функциональной значимости (И.Б. Котова, А.В. Петровский, Е.Н. Шиянов).

4. Одна из значимых компетенций, которая должна быть представлена в допредметном содержании образования, – общекультурная: владение языком культуры, средствами познания мира, моделями культурного поведения [4].

5. Способность к творческой деятельности выделяется как одна из главных, особенно для специалистов в области искусства. Обучение изобразительному искусству должно быть направлено на творческое развитие личности, на развитие потребности и готовности к самовыражению, а не на формальное овладение изобразительной грамотой. Наиболее эффективные условия для развития творческих способностей могут быть созданы при обучении основам композиции.

6. Стержень содержания предмета «Основы композиции» – художественная деятельность, составляющими которой являются:

- эстетическое восприятие искусства;
- эстетическое восприятие действительности;
- собственное творчество обучающихся.

7. Результатом обучения композиции является становление специальной (предметной, или композиционной) компетентности – значимой со-

ставляющей профессиональной компетентности художника-педагога. Структура специальной компетентности включает в себя:

– культуру художественного восприятия: *искусства* – способность зрителя извлекать из художественной ткани произведения различные по глубине и наполненности содержательно-смысловые слои; *действительности* – умение видеть, цельно воспринимать, переживать, переосмысливать и образно передавать действительность.

– собственное творчество обучающихся – самовыражение, самореализация средствами изобразительного искусства.

8. Творческий язык художника определяется мировосприятием. Процесс творческого видения, как и процесс художественного восприятия, связан с мышлением. В процессе обучения композиции решение учебно-творческих задач протекает на основе тесного взаимодействия понятийных, практических (действенных) и наглядно-образных компонентов мышления.

9. Становление специальной (предметной, или композиционной) компетентности происходит на основе овладения «языком» изобразительного искусства – набором «кодов», позволяющих «дешифровать» информацию, заключенную в произведении искусства, и «переводить» содержание языка искусства на язык человеческих эмоций и смыслов.

10. При обучении средствам и законам композиции важно раскрывать их выразительные возможности, каждый образ наполнять содержанием. В результате вид изображений (визуальный способ выражения смысла) нераздельно связывается с определенными понятиями и терминами (вербальный способ выражения). Например, ломаной линии с острыми углами (образ) соответствует понятие колючая, жесткая, агрессивная.

11. Художественный образ, способ и форма освоения действительности в искусстве, характеризующийся неразрывным единством чувств и смыслов, лежит в основе образного мышления. Содержанием образного мышления является оперирование зрительными образами, а результатом – порождение новых, часто абстрактных образов, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым.

12. Для нашего исследования важно понятие «композиция» (в отличие от учебного предмета «композиция») как построение собственного произведения средствами изобразительного искусства, 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.

13. Основа профессионализма художника-педагога – *специальная (предметная, или композиционная) компетентность,* обусловливающая *уровень* развития способности владения композицией *на основе* развитого композиционного мышления и *практической* творческой деятельности, проявляющаяся *в умении* выражать художественные идеи в образной форме средствами композиции.

14. Понятие «композиционное мышление» носит комплексный характер, являясь синтезом как понятийного, так и образного мышления, и рассматривается как психический процесс, направленный на выражение художественной идеи в образной форме.

Литература

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10.
2. Волков Н.Н. Композиция в живописи. М., 1977.
3. Зинченко В.П. Искусственный интеллект и парадоксы психологии // Природа. 1986. № 2.
4. Иванова Е.О., Осмоловская И.М., Шалыгина И.В. Содержание образования: культурологический подход // Педагогика. 2005. № 1.
5. Концепция художественного образования в Российской Федерации // Культура. Искусство. Образование. 2002. № 1.
6. Сурина М.О., Сурин А.А. История образования и цветодидактики. М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д.: Издательский центр МарТ, 2003.
7. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов: Проект «Стандарт общего образования». М., 2002.

Нотная редакция и вариантность существования музыкального произведения

Л.В. Булгакова

Творческий процесс музыканта представляет собой сложную деятельность, содержанием которой является работа над произведением в целом, активизирующая мышление исполнителя, его эмоции, воображение, память, двигательные навыки и психологические состояния увлеченности и творчества. Познание произведения происходит поэтапно:

1) непосредственное восприятие исполнителем (прослушивание, проигрывание музыкального произведения);

2) осмысление идеи, замысла композитора, формы;

3) сам процесс исполнения – неразрывно связанные, взаимно переплетающиеся ступени творчески-познавательной деятельности музыканта.

Начальный этап творческого процесса включает в себя не только познавательно-мыслительную работу, но и творчески-воссоздающую деятельность его воображения. Многие музыканты-исполнители уже при первом прочтении нотного текста представляют себе, «как это должно звучать», т.е. для творческого процесса исполнителя, наряду со сложностью и многогранностью психологического содержания, характерна взаимосвязь: единство познания и творчества. В процессе работы над произведением музыкант одновременно создает в своем воображении исполнительский образ.

1. О структуре исполнительского процесса

Творческий процесс музыканта-исполнителя – это бесконечное углубление в содержание произведения и совершенствование средств его воплощения. Психические состояния первоначального этапа работы в дальнейшем углубляются, обостряются, но сущность исполнительского творчества остается неизменной (единство познания и поиска). Специфическое психологическое содержание имеет лишь акт исполнения произведения. Здесь на первый план выступает воля исполнителя; процессы мышления, восприятия, эмоциональность приобретают несколько иной характер.

Очень важно рассмотреть творческий процесс с точки зрения отношений, складывающихся между композитором, исполнителем и слушателем. На каждом этапе эти отношения различны, и они влияют на содер-

жание работы музыканта. Исполнительское творчество состоит из последовательности процессов в познании произведения, создания исполнительского образа и передачи его слушателям. Первый этап – ознакомление с произведением, восприятие нового для исполнителя музыкального мастерства:

автор → исполнитель.

Второй этап – работа над произведением, переработка информации о произведении в мышлении и воображении исполнителя при активном участии его знаний, опыта, умений, навыков. На этом этапе идет процесс создания исполнительского образа. Отношение автора и исполнителя:

автор ⟷ исполнитель.

По мере поступления новой информации в процессе углубления в авторский текст включаются личные действия и качества исполнителя: индивидуальное мышление и творческая воля. Происходит слияние произведения и исполнителя.

Третий этап – исполнение на эстраде. Здесь появляется новый участник музыкально-исполнительского искусства – слушатель. Теперь он получает информацию о произведении, воспринимает мысли и чувства композитора, переработанные и обогащенные мыслью и чувством исполнителя. Можно обозначить это так:

исполнитель → слушатель.

Но первым исполнением процесс творчества не заканчивается; реакция слушателей, отклики критики, рецензии, оценки, баллы и т.д., т.е. весь комплекс «ответа» категории участников музыкального искусства, который условно назван «слушатель», воспринимается теперь исполнителем и влияет на ход его дальнейшей работы. Следует отметить, что постоянный, нередко самый внимательный и скромный слушатель и судья – сам исполнитель (умение слушать себя во время исполнения – одно из самых сложных, но совершенно необходимых качеств исполнителя). Следовательно, можно выделить еще один этап, важный для творческой работы, так как реакция слушателя стимулирует дальнейшую работу исполнителя:

слушатель → исполнитель.

Важность этого этапа заключается в том, что последующая работа над произведением совершается в значительной мере под влиянием его содержания (чаще всего критика и неудовлетворенность собой толкают исполнителя к новой работе над этим же произведением, но уже на более высоком уровне). Таким образом, каждое новое обращение к источнику творчества (произведению) является более высокой ступенью в «спиралеобразном» развитии и создании музыкантом-исполнителем музыкально-художественного образа произведения.

Охарактеризовав структуру исполнительского процесса, следует определить роль нотной редакции, так как музыкант-исполнитель создает свой музыкально-художественный образ на основе текста композитора, зафиксированного в виде музыкальной редакции произведения.

Проблема ***нотных редакций*** (от лат. radigo – упорядочиваю) является одной из мало исследованных как в эстетике и музыкознании, так и в практической деятельности.

В методической литературе периодически появляются статьи и предисловия к нотным изданиям, в которых содержится общая характеристика какой-либо редакции или рассматривается один из ее аспектов, другие же стороны редакторской работы не рассматриваются вовсе. Например, название статьи Л.А. Баренбойма «Аппликатурные принципы Артура Шнабеля» говорит, что предметом исследования является лишь указанный аспект редакторской работы [3, с. 157–178]. В книге Я.И. Мильштейна «Хорошо темперированный клавир» (заключительная часть) автор основное внимание уделяет текстологической стороне редактирования.

Такие исследования дают музыкантам интересную, хотя и неполную информацию, как примеры аналитического подхода к оценке редакторского труда.

Но прежде чем перейти к нотным редакциям, хотелось бы дать небольшое разъяснение, что такое ноты, нотное письмо и нотопечатание. ***Ноты*** (от лат. nota – письменный знак) – условные графические знаки для записи музыки. Форма и названия менялись в зависимости от систем нотации, принятых в разные эпохи и в разных странах.

Нотация (от лат. notatio – обозначение, записывание) – способ записи музыкального произведения с помощью особых графических знаков.

Нотное письмо, нотация – совокупность графических знаков, применяемых для записи музыки, а также сама запись музыки.

Древнейшими видами нотного письма были буквенная и невменная нотации. Древне греческая буквенная нотация удержалась в Западной

Европе до X в., когда для обозначения тонов диатонической гаммы стали применять буквы латинского алфавита. Важным этапом в развитии нотного письма явилось распространение в Средние века невменной записи музыки при помощи особых знаков (черточек, запятых, точек и т. п. и их комбинаций.), хотя и без точного определения высоты звуков. Из объединения буквенного письма с невмами развилась мензуральная нотация, из которой постепенно формировалось современное нотное письмо.

Нотопечатание – размножение нотных (музыкальных) текстов, осуществляемое способами плоской (офсетной, литографской) и типографской печати.

Нотопечатание пришло на смену более трудоемкому процессу переписывания нот от руки. Старейший способ нотопечатания – печатание с форм, гравированных на дереве. В 1498 г. в Италии О. Петруччи ввел способ печатания мензуральной музыки (мензуральная нотация) с набора; сначала печатались нотные линии, а затем на них наносились нотные знаки. В 1525 г. П. Готен во Франции создал систему нотного набора с применением литер, на каждой из которых был нотный знак и отрезок нотного стана (линий). Способы Петруччи и Готена исключали возможность набора сложных аккордов и т.п. Лишь в 1755 г. немецкий нотный издатель И. Брейткопф изобрел подвижной нотный шрифт, каждый знак которого составлялся из трех разборных частей (головка, штиль, вязка – составные части ноты). Это дало возможность набирать сложные по фактуре произведения. Одновременно с усовершенствованием наборного способа развивался и способ гравирования нот. На смену деревянной гравюре пришла углубленная гравюра на меди. В 1730 г. в Англии впервые применено гравирование на досках из сплава свинца и олова. С помощью небольших стальных пунсонов на эти доски наколачивались все часто повторяющиеся нотные знаки (головки, ключи, и т.п.). Это значительно упростило и ускорило гравирование. С 1800 г. этот способ получил всеобщее признание. В XIX в. широко распространился литографский способ печатания тиражей нотных изданий.

Первые опыты нотопечатания в России относятся к середине XVII в.

В 1652 г. на московском Печатном дворе Ф. Иванову было поручено завести «знаменное печатное дело», т.е. нотопечатание с помощью безлинейных нотных знаков. Первые ноты, напечатанные с гравированных медных досок, были изданы в России в 1730 г.

В 80-х гг. XVIII в. на московском Печатном дворе под руководством С.И. Бышковского был разработан способ наборного воспроизведения

нот, отличавшийся большим совершенством. В XVIII в. нотопечатание в России достигло высокого технического уровня.

Каковы социально-исторические предпосылки зарождения редактирования, возникшего в середине XIX столетия.

До середины XIX в. музыка в основном звучала в религиозных учреждениях и в светских салонах. Это была музыка современная (данной эпохи), так как ее исполнителями являлись композиторы, игравшие обычно собственные сочинения. Исполнительского искусства как отдельного жанра в этот период еще не было. Демократизация общества после Французской революции, появление нотопечатания, современного фортепиано стимулировали бурное развитие исполнительства как профессии. Чтобы привлечь слушателя, исполнитель постоянно расширял и обновлял свой репертуар. Играющих композиторов сменили сочиняющие исполнители, но их музыка не всегда отличалась высокими художественными достоинствами. Музыка же XVIII в. была представлена творчеством гениальных композиторов: И.-С. Баха, Ф. Генделя, В.-А. Моцарта, Й. Гайдна. Однако с прочтением текстов музыки прошлого возникли сложности, связанные с отсутствием необходимых разъясняющих указаний – динамических, агогических, артикуляционных и других параметров выразительных средств исполнения произведений.

Чтобы объяснить недостаточность указаний в нотных текстах старинных мастеров, необходимо проанализировать специфику нотной записи, ее условность, а также существовавшие «исполнительские традиции».

«Исполнительские традиции» – это как бы «звучащий эталон», созданный выдающимися исполнителями и передающийся музыкантами из поколения в поколение в устной форме. Эти традиции имеют большое значение не только в исполнительской деятельности, но и в педагогической работе. В процессе обучения педагог объясняет форму и степень применения тех или иных выразительных средств, исходя из собственной или общепринятой (в данное время) концепции толкования произведения или композиторского стиля. Эти устные традиции становятся общественными нормами интерпретации, которые, индивидуально варьируясь, передаются от педагога к ученику.

Каковы же причины того, что исполнительские традиции предшествующей эпохи оставались малоизвестными музыкантам XIX в.? В связи с созданием нового фортепиано, изменением звукового образа исполнительское искусство подверглось большим преобразованиям в области

фортепианной техники, фактически родился новый пианизм. Вышеназванные причины как бы прерывают эволюционную связь исполнительских традиций с музыкой прошлого.

В данной ситуации возникает необходимость в музыкальном посреднике – редакторе. Редактор, в отличие от исполнителя и педагога, занимается изучением композиторского стиля (одного автора, реже двух), изучает его музыку, проводит сравнительный анализ рукописей, знакомится с особенностями инструментов, для которых писал композитор, сопоставляет изученное с требованиями современности. Все редакции можно разделить ***по видам и формам*** редактирования. Вид определяется содержательной стороной редактирования. Это – концепция редактора в отношении к данной музыке, интерпретаторское решение. Форма же есть способ изложения редакторских указаний.

Л.А. Баренбойм в статье «Педагогические размышления» определяет следующие виды редакций: текстологические и «разъясняющие», которые подразделяются на «исполнительские и инструктивно-педагогические». Рассмотрим все перечисленные виды редакций.

Текстологические редакции. Основная цель – очищение авторского текста от возможных неточностей, искажений, восстановление подлинно авторской записи. До возникновения нотопечатания автор сам переписывал свои произведения с целью тиражирования, в связи с этим часто рождались новые версии одного и того же произведения. При издании возникал вопрос, какой из вариантов брать за основу, а также нужно было отличить авторские экземпляры от многочисленных копий. Но эта разновидность не может быть причислена к Urtext'у, так как авторы текстологических редакций позволяли себе некоторые «дополнения» в виде небольшого количества исполнительских указаний, что фактически являлось редактированием. К первой группе ***«разъясняющих»*** редакций относятся ***исполнительские*** редакции. Это работа выдающихся музыкантов, фиксирующих в редакторских указаниях свою исполнительскую трактовку. ***Исполнительские*** редакции появляются довольно редко, так как редактирование больше относится к педагогической сфере деятельности, чем к исполнительской. К этой группе редакций относятся работы выдающихся исполнителей, фиксирующих свое толкование данной музыки, они являются новым словом в интерпретации. Основной отличительной чертой исполнительских редакций является ярко выраженная *индивидуальность исполнительского стиля* и музыкального *замысла*. В них все указания подчинены основной концепции. Для использования

таких редакций нужно полнейшее совпадение понимания и чувствования между редактором и исполнителем, что практически невозможно. Чтобы избирательно использовать редакторские указания, необходимо быть зрелым музыкантом, обладающим огромным опытом. Неопытные музыканты, естественно, не обладают таким навыком, а высокий авторитет редакции их подавляет и склоняет к бездумному копированию, исполнительские редакции очень интересны по содержанию, но очень сложны для изучения.

Ко второй группе «разъясняющих» редакций относятся «***инструктивно-педагогические***».

В педагогических редакциях фиксируется наиболее распространенная (общепринятая в данное время) трактовка музыки композитора. Основная цель – конкретизация и разъяснение авторского замысла широкому кругу обучающихся. В них отсутствуют сугубо личные установки в интерпретации, они не обладают концептуальной целостностью. Такие редакции дают исполнителю меньше интересных мыслей, чем исполнительские, но больше интерпретаторской свободы, не подавляя инициативы музыканта яркостью и целостностью замысла.

Есть еще одна разновидность редакций – так называемые ***синтезированные***, которые представляют собой более или менее удачное равновесие между общепринятой (педагогический подход) и индивидуальной (исполнительский подход) трактовкой музыки композитора. Авторы таких редакций предлагают не только интерпретаторские решения, но и способы овладения ими.

В таких редакциях много исполнительских указаний и словесных комментариев, даются разъяснения, хотя каждая из редакций представляет собой индивидуальную исполнительскую концепцию.

Существуют различные *формы* изложения редакторских указаний:

а) редакции, в которых указания редактора ***вносятся в текст*** в том же виде, что и композиторские, и, таким образом, неотличимы от авторских ремарок, отсюда нет ясного представления об авторском тексте, а также нет возможности определить особенности редактирования;

б) редакторские указания вносятся в текст, ***но выделены из него*** либо скобками, либо иным шрифтом. Таким образом, если исполнительские указания самого композитора (естественно, помогающие исполнителю глубже вникнуть в авторский замысел) должны тщательно изучаться, то редакторские указания должны рассматриваться с точки зрения их современности и соответствия исполнительскому замыслу;

в) указания редактора находятся не в тексте, а в приложении – ***редакторских комментариях,*** где автор анализирует и общие проблемы, связанные с интерпретацией музыки данного композитора, и подробно объясняет частные рекомендации к каждому произведению;

г) **«смешанная»** форма редактирования – часть редакторских указаний вносится в нотный текст, а другая излагается в виде ***подстрочных комментариев***.

Все вышеизложенное указывает на то, что в распоряжении исполнителей и педагогов имеется огромное количество редакций, некоторые из них выполнены выдающимися исполнителями, другие – опытными педагогами, и оптимальный выбор редакции, как в смысле вида, так и формы редактирования, довольно затруднителен. Более того, любая редакция отличается как бы некоторой однозначностью исполнительского решения. Поэтому представляется наиболее целесообразным сравнительный анализ редакции, который включает в себя сопоставление исполнительских указаний разных редакций и Urtext'а по линии отдельных выразительных средств.

Многие музыканты-теоретики тщательно изучают и глубоко исследуют отдельные аспекты композиторского стиля, например, такие, как исполнение украшений в музыке старинных композиторов, принципы артикуляции являются постоянной темой ряда исследований.

В связи с этим возникает вопрос, может ли каждый музыкант-педагог знать стиль каждого изучаемого композитора на таком уровне, чтобы уверенно интерпретировать Urtext? Конечно, не может. Поэтому большинство педагогов ощущают необходимость в помощи редактора.

Композиторы XIX в. начали вносить в свои тексты все большее количество исполнительских указаний. Темпы, динамика, артикуляция, агогика, педализация в сочинениях композиторов-романтиков записываются относительно подробно. Также довольно широко представлены и словесные указания, раскрывающие характер музыки. Но даже такие тексты редактируются. И почти всегда редактор вносит свои дополнения, коррективы или разъяснения в авторский текст. В настоящее время почти все музыкальные сочинения выходят в свет под той или иной редакцией. Поэтому музыканты, даже чисто зрительно, привыкли к текстам, снабженным подробными исполнительскими указаниями. Музыка старинных мастеров не составляет исключения. Не снабженный редакторскими указаниями Urtext (имеется в виду старинная музыка) нередко вызывает у молодых исполнителей растерянность, других же наталкивает на мысль о возможности полной свободы в прочтении текста, основанной лишь на

собственной интуиции. Интуиция молодого музыканта не всегда опирается на глубокие знания композиторского стиля.

И здесь напрашивается вывод о необходимости обращения к редакциям.

Сравнительный анализ редакций является для исполнителя как бы теоретической базой его интерпретации. Он сопоставляет мнения различных знатоков музыки данного композитора и в процессе сравнения, избирая ту или иную точку зрения, проявляет собственную интерпретаторскую инициативу.

Изучение различных редакций расширяет исполнительскую эрудицию музыканта. Редакция – это зафиксированная в тексте интерпретация. А ведь редакции родились значительно раньше, чем звукозапись. В настоящее время интерпретацию выдающихся исполнителей можно узнать также по аудио- и видеозаписи.

Впечатление же об исполнительском стиле талантливых музыкантов XIX в. можно получить лишь по литературным описаниям и редакторским работам этих музыкантов. И в сравнении со словесным описанием интерпретаторской манеры редакция является более достоверным источником, так как принадлежит самому исполнителю (автору редакции) и отличается большей детальностью, чем литературное описание исполнительской манеры того или иного мастера. Таким образом, современный исполнитель, изучающий различные редакции прошлого, имеет возможность ознакомиться с исполнительскими традициями тех времен, когда еще не было звукозаписи. Сопоставление редакций на основе их анализа развивает творческое мышление музыканта.

Особенно ценным в процессе сравнительного анализа редакций представляется необходимость выбора того или иного варианта трактовки. Для этого необходимо критически проанализировать мысль редактора, сопоставить ее с иными точками зрения (других редакторов), соотнести с Urtext/ом и обосновать свой выбор того или иного интерпретаторского решения. Иногда сделать такой выбор бывает трудно из-за недостатка необходимых знаний в области стиля. Это обстоятельство побуждает исполнителя к поискам и изучению соответствующей литературы для пополнения своих знаний о стиле композитора.

Сравнительный анализ редакций не только требует определенного уровня знаний и постоянного их пополнения, но является также творческим процессом, который плодотворно сказывается на развитии инициативы музыканта, что способствует созданию собственной исполнительской интерпретации.

Литература

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1973.

2. Бадура-Скода Е.П. Интерпретация Моцарта. М.: Музыка, 1972.

3. Баренбойм Л.А. Аппликатурные принципы Артура Шнабеля // Вопросы музыкально-исполнительского искусства. М., 1962. Вып. 3. С. 157–178.

4. Баренбойм Л.А. Размышления о музыкальной педагогике // Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.

5. Благой Д.Д. Комментарии редактора, исполнителя, педагога // Музыкальное исполнительство. М., 1972. Вып. 7.

6. Браудо И.А. Артикуляция. Л.: Госмузиздат, 1961.

7. Браудо И.А. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. М.: Музыка, 1965.

8. Браудо И.А. Об органной и клавирной музыке. Л.: Музыка, 1976.

9. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.

10. Грундман Г., Мис П. Аппликатура Бетховена // Музыкальное исполнительство. М., 1973. Вып. 8.

11. Грундман Г., Мис П. Как Бетховен пользовался педалью? // Музыкальное исполнительство. М., 1970. Вып. 6.

12. Гуренко Е.Г. Проблемы художественной интерпретации (философский анализ). Новосибирск: Наука, 1982.

13. Гольденвейзер А.Б. 32 сонаты Бетховена. М.: Музыка, 1966.

14. Коган Г.М. У врат мастерства: Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М., 1997.

15. Коган Г.М. Ферручио Бузони. М.: Музыка, 1964.

16. Назайкинский В. Звуковой мир музыки. М.: Музыка, 1988.

17. Назайкинский В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972.

18. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: АТН, 1947.

19. Толина Н.Н. Вопросы психологии музыкально-исполнительского творчества. Саратов, 1986.

20. Музыкальное исполнительство: Восьмой сборник статей / Сост. Г.Я. Эзельман, В.А. Натансон. М.: Музыка, 1973.

21. Музыкальное исполнительство: Девятый сборник статей / Сост. В.Ю. Григорьева, Н.П. Корыхалова, В.А. Натансон. М.: Музыка, 1976.

Хоровой театр: синкретика древнего ритуала или возрождение жанров в современном музыкальном воспитании?

С.С. Ноткина

Информационно-коммуникативные процессы, наполняющие сегодня общество, приводят к пониманию необходимости включения новых технологий во все формы учебной и внеурочной деятельности, в процесс воспитания личности. Динамические социальные процессы, происходящие в общественной жизни, становятся новым жизненным пространством. Появляются новые смысловые матрицы, происходит информационное наполнение традиционных форм и жанров. Наша задача – сохранить культурное наследие прошлого, вдохнуть в него новое информационное содержание, модернизировать, приблизив его к современному пониманию мира.

Хоровой театр берет свое начало с давних времен. В духовной жизни русского народа на протяжении многих веков неотъемлемой частью праздничных народных гуляний и любимейшим зрелищем были выступления фольклорных театров. Фольклорный театр в духовной жизни русского народа играл важнейшую роль. Его истоки уходят корнями в древние обрядовые действия и ритуалы [6, с. 7]. Этот вид древнерусского народного искусства представляли народные актеры (скоморохи). Они разыгрывали сценки на злобу дня, играли на музыкальных инструментах, пели, плясали, импровизировали и сочиняли литературные и музыкальные тексты. В народе их популярность была необычайно велика. Создавались песни про скоморохов, прибаутки, пословицы. Например, «Всяк спляшет, да не так, как скоморох», сочинялись даже былины «вавило и скоморохи»).

Составными элементами представлений, дошедших до наших времен почти в неизменном виде или претерпевших небольшую трансформацию, были борцы, танцоры, певцы, музыканты, ряженые, вертеп – кукольный театр, охота на медведя – неизменного участника представлений. В Киевском храме святой Софии сохранились фрески XI в., где запечатлены наряду со святыми и князьями действующие лица народных представлений. Древние обрядовые действа и ритуалы, ряжение были непременной составной частью семейных, календарных праздников, особенно в дни Святок. Для славян характерными персонажами ряжения были страши-

лица, животные, а также хозяйка и хозяин, старуха и старик. Рядились медведем, козой, конем, смертью, кулачником. Молодые ребята надевали на лицо маски, рога, клювы деревянные, заворачивались в овчинные шубы, вывернутые мехом наружу, и с песнями, плясками, прибаутками ходили по дворам, разыгрывая незамысловатые сценки. При этом пелись песни, колядки, это было театрально-хоровое действие. Разыгрываемые сценки еще называли «кудесами». Сценки сопровождались исполнением причитаний, шуточных песен, молитв, диалогов с хозяином и хозяйкой. Тематика действий – календарные и христианские праздники, брачная и земледельческая магия, имитация трудовых процессов. Например, на Святки изображали деревянной сохой пахоту, «сеяли» по нанесенному снегу пепел или золу. В Новый год, по старому стилю его называли «Васильев день», дети (челядь) бегали по избам с овсом, бросали зерна в передний, или красный, угол и при этом пели: «Сею-вею, посеваю, с Новым годом поздравляю, со скотом, с животом, с малым детушкам!».

Накануне Васильева дня, вечером, сибирские парни и девушки собирались гадать в одну жилую избу. Просто присутствующих могло быть при этом столько, сколько вмещала изба. Эта ворожба сопровождалась пением «подблюдных» песен. Стол накрывался белой скатертью, вокруг садились действующие лица с куском хлеба, который укладывал каждый гадающий перед собой под скатерть, на поднос складывали свои кольца и накрывали туго платком. Исполняли песню и перед окончанием пения куплета посторонний, не участвующий в ворожбе парень или девушка, вынимали одно из колец, и тот, чье это кольцо, загадывал на себя, а остальные ему протяжно пели. По содержанию песни узнавали, что ожидает хозяина кольца. Песни по содержанию разные, а значит, разные и пророчества. Припев после каждой строфы один: «Свят вечер. Свят вечер». Приведем часть текста подблюдной песни, не повторяя припева [5, с. 37–38].

Секи, мати, капустку, пеки пироги,
К тебе, мати, гости, ко мне женихи.
К тебе, мати, в лаптях, ко мне в сапогах.
Кому мы поем, тому добро будет.
Тому збудетца и не минуетца.

Эта песня о том, кто женится или выйдет замуж.

Бросали подушки через ворота:
Пади, моя подушка, не на землю,
Пади, моя подушка, в саночки.

В возки-скачки, пошовсночки.
Кому в этих саночках ехати?
Отроку со отрочицею,
Доброму молодцу с девицею.
Кому мы поем, тому добро будет,
Тому збудетца и не минуетца.

Этот куплет предвещал замужество или женитьбу, но в другом селении, т.е. дорогу.

Шел кузнец из кузницы,
На нем шуба худехонька и коротехонька,
Одна пола – во сто рублей,
Другая – во тысячу,
Хребту и воротнику цены нет.
Кому мы поем, тому добро будет,
Тому збудетца и не минуетца.

По этой песне определяли богатого жениха или невесту.

Весь обряд – это явно хоровой театр. Налицо все признаки. Присутствует драматическое действие, есть мизансцены, определенного рода декорации, прослеживается смысловое содержание спектакля, при этом главное действующее лицо – хор. Присутствуют даже зрители, это не участвующие в ворожбе лица и те, кто достает кольца. Таков один из примеров старинного сибирского обряда в исполнении хорового театра, описанного в книге А.А. Макаренко [5, с. 37–38].

В народном календаре множество праздников различного содержания, так или иначе связанных с песнями, хороводами, драматическими действиями, костюмами, движением. При этом каждая губерния имеет свои отличительные черты праздничного действа. На всех игрищах и празднествах хор выступает основным действующим лицом, Следовательно, истоки хорового театра заложены в творчестве народов России с давних времен. Сегодня в сюжете хорового театра присутствуют не только народные напевы и обрядовые композиции. Используются различные народные и авторские произведения, сюжеты и действия сего времени. Неизменным остается главное действующее лицо, т.е. хор.

«Древняя Греция – это страна, достижения которой во многом легли в основу европейской культуры» [1, с. 133]. Греческая драма появилась в VI в. до н.э. Ее возникновение связано с культом земледелия. В честь бога Диониса хором поселян исполнялись дифирамбы – восторженные песнопения, связанные с аграрной магией. Они исполнялись хором ряженых

(как и в российских народных празднествах). Ряженые сатиры – спутники Диониса представляли собой полулюдей-полукозлов. Песни хора сопровождались плясками, чередовались с партиями солиста-запевалы. Это и составило начальную основу драматических представлений. Этот синтезированный вид искусства – греческий театр – возник из свойства человека подражать виденному. Событие подавалось не в форме рассказа, а в форме самого события. Эсхил – один из первых драматургов – зачинателей театральных представлений. Великим нововведением Эсхила стало включение в действо второго актера, солиста-исполнителя. В спектакле участвовали всего два актера и хор. Хор выражал эмоциональное состояние зрителей; сострадание, сочувствие, радость и т.д., актеры произносили монологи или обменивались репликами. Для зрителей все происходящее на сцене имело значение ритуального действия, а хор выражал их чувства. В основу спектаклей легли религиозные сюжеты мифов. По одному из мифов, Зевс уничтожил весь род людской, послав на землю потоп, сохранив лишь пару, от которой народы возродились. В христианском вероисповедании это сказание о Ноевом ковчеге. На примере хорового театра прослеживается единство становления культуры народов.

Хоровой театр, сохраняя музыкальное культурное наследие по его сути и содержанию, использование разных средств выразительности и новых технологий, позволяет возродить народные традиции, но представить их в новом свете.

В оформлении спектакля используем оптические и акустические компьютерные эффекты, проецируем слайды на экран с помощью сложных лазерных технологий. Все оформляют сами участники. Это привлекает их к деятельности и увлекает зрителей. Образно говоря, «поем старую песню на новый лад», меняется цивилизационная представленность, но суть остается.

Транспонируя старые архаические пласты, эволюционируя, входим в новое информационное пространство. Эволюция состоит в новом технологическом оформлении спектакля при сохранении сути и основы вечного эстетического начала традиционного народного ритуала.

Сегодняшние школьники, увлеченные компьютерными играми и программами, познают культурное наследие прошлого через новые научно-технические открытия. Занятия хорового театра, организованные с учетом использования новых технологий, позволяют успешно решать целый комплекс задач формирования личности:

– поддерживать интерес к данной деятельности;

– развивать творческую направленность личности;

– совершенствовать музыкально-хоровые навыки;

– воспитывать коммуникативные качества, побуждать к активному общению;

– развивать ассоциативное мышление, память, эмоциональное восприятие.

На примере хорового театра можно утверждать, что включение новых технологий дает возможность реанимировать и возродить жанр, сохраняя при этом его основу.

Литература

1. Артамонов С.Д. Литература Древнего мира. М.: Просвещение, 1988.
2. Бенифанд А.В. Праздник: сущность, история, современность. Красноярск, 1986.
3. История Древней Греции / Под ред. В.И. Авдеева, Н.Н. Пикуса. М.: Высшая школа, 1962.
4. Конович А.А. Театрализованные праздники и обряды в СССР. М.: Высшая школа, 1990.
5. Макаренко А.А. Сибирский народный календарь / Под ред. А.С. Ермолова. Новосибирск: Наука, 1993.
6. Фольклорный театр: Классическая библиотека. М.: Современник, 1988.

ОБРАЗОВАНИЕ И ИСКУССТВО: ПРОДОЛЖЕНИЕ ПУТИ К МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМУ СИНТЕЗУ (ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ)

Рецензия на книгу:
«Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики)»

Ф.З. Канунова

Томский государственный университет издал коллективную монографию «Современное образование в контексте целостного подхода (к обоснованию метода эстетико-продуктивной педагогики)» под редакцией профессора, доктора философских наук В.М. Видгофа. Монография объединила коллектив авторов из Москвы, Санкт-Петербурга, Томска и Новосибирска – ученых и педагогов, всерьез озабоченных ситуацией, сложившейся в современном среднем и высшем образовании.

Разрыв между культурой и образованием предстал перед нами как «ориентированность современного человека на материальное потребление», осложненное потерей духовных интересов, как «появление маргинального человека, не принадлежащего ни к какой определенной культуре и потребляющего ее эрзацы», требующим мобильной приспособляемости к социальным, экономическим, экологическим потрясениям, часто – за счет утраты идеалов, отказа от высших ценностей, – отмечает в разд. 4.1 д-р пед. наук, проф. В.А. Доманский.

В монографии осуществляется попытка дать нравственную, эстетическую, философскую оценки современности с точки зрения анализа структурно-функциональных связей между реальностью и сферой ее моделирования, каковой является, в частности, образовательная деятельность. Перед современной системой образования стоит проблема формирования такой личности, которая была бы ориентирована на продуктивную деятельность, иначе опасность самоуничтожения человечества может превратиться из прогнозируемой возможности в реальность.

Одной из наиболее сильных сторон монографии является разнообразие методологических подходов, применяемых при рассмотрении различных аспектов современного образовательного процесса. Это обусловлено тем, что, согласно заявленной авторами позиции, целью образования является воспитание культурной личности, т.е. личности, успешно преодолевающей ограничения, связанные с тенденциями фрагментаризации жизни. Целостный подход, указывает проф., д-р филос. наук В.М. Видгоф, не есть сумма отдельных методов исследования, как и личность не равна совокупности составляющих ее ориентацию в мире интересов, ценностей, идеалов, потребностей, представлений и т.д. Проф., д-р филос. наук В.Н. Сагатовский дает точное и емкое определение целостного подхода применительно к системе образования: «Система образования целостного человека будет целостной только в том случае, если все звенья этого пути пройдены так, что их можно дальше конкретизировать в систему целей и средств по формированию знаний, умений, социального управления и обеспечения, методов и методик, через которые опредмечивается соответствующее духовное основание» (с. 48). Таким образом, целостный подход, в отличие от частных эмпирических методов, выступает в качестве интегрирующего метода, охватывающего не только реальность как статичную данность, но и пространство возможного, должного, идеального, в перспективе которых должно происходить формирование и осмысление ценностей и идеалов («Во имя чего?»), содержания («Что?»), методологии и методик («Как?») образования.

Образование рассматривается авторами как центральная компонента культуры, ее транслятор, исходный момент образования, одновременно объект, субъект и агент культуры. В отличие от других современных концепций образования, концепция, представленная в данной монографии, детерминирована осознанием недостаточности существующего императива, согласно которому образование должно способствовать лишь адаптации личности в культуре и раскрытию творческого потенциала. Авторы акцентируют внимание на том, что сфера человеческого духа обладает значительно большим потенциалом, который необходимо направить на преображение реальности в соответствии с законами красоты и гармонии, которые понимаются широко – как в контексте собственно искусства, так и в качестве нормы душевного и физического здоровья, идеала продуктивной коммуникации и т.д.

Образовательная сфера предстает перед внимательным читателем не только как пространство сохранения культуры, но и как собственно куль-

турный процесс, обладающий дополнительным фактором – фактором формирования человека. В отличие от объективного культурного процесса, составляющего среду обитания и осуществления человеком самого себя, культура образования представляет собой специфический процесс целенаправленного воздействия на человека как на целостную структуру. Система школьного и высшего образования представлена авторами как культуросообразная и культуроформирующая Деятельность.

Уже в предисловии проф. В.М. Видгоф отмечает, что предмет культуры образования двуедин: «С одной стороны, он выражает меру своей самодостаточности и самоценности в формировании и развитии человеческих качеств человека. С другой – это многосложный, многофакторный и полифункциональный феномен развивающегося социума» (с. 3). Таким образом, уже при обозначении проблемного поля исследования подчеркивается, что система образования не представляет собой для авторов лишь узконаправленный процесс передачи определенного круга сведений о мире. Образование и все его реагенты изучаются как целостные составляющие целостного процесса. Актуальность научного и практического порядка и заключена в этом целостном взгляде на проблему, для которой еще не выработана адекватная методологическая и методическая парадигма.

Основной пафос монографии направлен на достижение в системе образования цели формирования целостной личности, лишенной как узкоспециальной, так и бесцельно широкой, вплоть до эклектичности, информированности. Другой задачей, предложенной для разрешения как на теоретическом, так и на практическом уровне, является задача креативного пути развития системы образования, на базе гармонии нормативного и творческого начал в педагогике. Кроме того, все более значимым становится вопрос о гуманизации системы образования как об отношении к человеку, участвующему в любой сфере образовательного процесса в качестве объекта, субъекта и агента культуры.

В первой главе монографии д-ром филос. наук А.Н. Быстровой представлен исторический аспект проблемы образования, рассмотрены основные образовательные парадигмы прошлого и настоящего – от традиционных до постмодернистских, созданные педагогикой Европы, России, Америки и Востока. Рассматриваются достоинства и недостатки теорий В. Гумбольдта, И.Г. Гербарта, Дж. Дьюи, К.Д. Ушинского, И. Иллича и Конфуция. Здесь излагаются основные принципы гуманистической педагогики. В разд. 1.2 д-ром филос. наук, проф. В.Н. Сагатовским сформулированы духовные основы образования, составляющие систему ценно-

стей и идеалов. В качестве определяющего подхода берется представление о духовном и идеальном как о единстве субъективного, экзистенциального (души) и трансцендентного (духа). Движение к целостности в образовательном процессе предполагает наличие духовного диалога не только с Другим (лицом), но и с Целым (духом, Мы). Так формируется категория ценности, обладающей как предметной, так и субъектной сторонами. В качестве предметной ценность вбирает в себя значимость созданных человеком результатов его деятельности, но в качестве субъектных ценность – это «определенное состояние, форма внутренней духовной жизни» (с. 43). Следовательно, главной задачей и целью образовательного процесса становится выработка у обучаемого системы ценностей как качественного начала в противовес количественному набору разного рода знаний и умений. Неоспоримым является и то, что такого рода методологическое положение, будучи примененным в системе педагогической практики, существенно изменит ее целевые установки.

Принципиально новым является осуществленный д-ром филос. наук, проф. В.М. Видгофом подход к педагогическому процессу как калокагативному по своей сути, несущиму в себе нравственное и эстетическое начала. Нравственное раскрывается в единстве внутренне- и внешнеориентированных моральных субъект-объектных и субъект-субъектных отношений. Утверждается, что «морально-нравственный выбор должен не просто детерминироваться изнутри... но и содержать в своем внутреннем основании в снятом виде понимание внутреннего мира Другого (других объектов) и Целого (духа)» (с. 63).

Эстетическое начало, выражающееся во взаимодополнительности материальных и духовных ценностей, реализуется в специфической знаковой системе, в том числе и в знаках языка. Поэтому мера целостности в языковых системах актуализируется прежде всего в метафоре, которая есть «системное свойство эмоционально-эстетической рефлексии на культуру» (с. 80). Глубоко аргументируется и доказывается значение метафоры в развитии фантазии, ассоциативного мышления, а следовательно, и творческого начала человека. В этом моменте осуществляется диалог с искусством и в конечном смысле – переживание красоты, а вместе с этим – чувство «прелести жизни во всей ее полноте», осмысление целостности мира и целостности познающего субъекта.

Центральную часть монографии составляет глава, посвященная принципиально новому рассмотрению школы как эстетического события. Здесь школа рассматривается не такой, какой она является, но в том зна-

чении, которое она должна осуществлять в силу своего призвания, положения в социуме и имманентно присущей ей роли.

В третьей главе, написанной также В.М. Видгофом, расширяется и углубляется понятие идеала, представляемого как актуализация единичного (педагогика) и общего (философско-эстетический подход), утверждается, что «в интересах гуманистических стремлений сегодняшней педагогики необходима интеграция не только с философией, включая эстетику, но и с социологией, психологией, медициной, культурологией, антропологией и т.п., т.е. со всем набором дисциплин, составляющих комплексное человековедение» (с. 99). В этом контексте главное эстетическое явление – красота – выступает «как стратегическая цель и смыслообразующее ядро культуры» (с. 100). Все названные теоретические выкладки связаны с формами и способами внедрения метода эстетико-продуктивной педагогики в практику образовательного процесса, которые подробно представлены и обоснованы.

В четвертой главе (авторы В.А. Доманский – 4.1; д-р психол. наук, проф. В.И. Кабрин и акад. РАМН, проф., д-р мед. наук В.Я. Семке) рассматриваются принципы культуроцентрической школы и предлагаются методы развития творческого начала в вузовском образовании. Среди многих технологий развития творческого начала в образовательном процессе наиболее полно представлена методика «мозгового штурма», методы активного социально-психологического практикума и формы и принципы работы в группах профессионально-личностного роста (В.И. Кабрин).

Большой интерес представляют собой материалы, связанные с исследованиями в области личностной патологии, путей и средств ее преодоления, представляющие собой валеологический аспект проблемы (В.Я. Семке). В.Я. Семке подчеркивает, что «здоровье трактуется как состояние полного физического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (с. 166); с этих позиций валеопсихология «может стать теоретической базой для всей клинической и социальной психиатрии» (с. 165). В процесс воспитания вовлечены не только семья, но и общество в целом, и поэтому на формирование личности накладывает отпечаток весь спектр социальных, экономических, политических проблем. Выявление и анализ современных психогений, ведущих к разрушению здоровья личности, является необходимым элементом при разработке образовательных программ, однако мер, направленных на адаптацию человека к «быстроменяющимся условиям жизни в современном обществе (информационные потоки, интенсифика-

ция стрессогенных влияний, угрозы со стороны террористов, усиливающаяся миграция населения)» (с. 161), оказывается недостаточно, поскольку темп социальных перемен превосходит адаптационные возможности отдельной личности. Поэтому, помимо подробного анализа механизмов, влияющих на формирование психически здоровой или больной личности, В.Я. Семке предлагает оригинальную концепцию, способную переломить сложившуюся ситуацию: «Одним из каналов преобразования невротической позиции пациента, достижения нового уровня социально-психологической адаптации может служить трансформация «внутренней картины болезни» во «внутреннюю картину здоровья» (с. 164). Здоровье личности невозможно без здоровья общества в целом. Особую значимость приобретает вопрос о здоровье тех людей, в чьей компетенции – здоровье становящейся личности (воспитателей, педагогов).

Предложенная концепция претендует на мультидисциплинарность, поскольку обеспечивает взаимодействие педагогики, психологии, социологии, философии и др. Валеопсихология – сравнительно новая область наук о человеке. Ее ядро, наряду с другими специальными областями, составляет пограничная (малая) психиатрия, в центре внимания которой – личность, исследуемая при помощи скоординированного множества методов и аспектов (эпистемологического, экстранозологического, этиопатогенетического, эпидемиологического, экологического, этнокультурального, этологического, эниологического, экономического, эстетического и др.). В основу характеристики здоровой, гармонической личности у В.Я. Семке положен эстетический момент, в котором находит свое воплощение «высшая человеческая функция» (с. 184). Характеристика здоровой личности дается параллельно рассмотрению вариантов личностной патологии, однако, в отличие от современной медицины, имеющей дело главным образом с отклонениями и патологией, валеопсихология центрирована позитивными категориями здоровья и нормы, что определяет ее практическую направленность на формирование типа здоровой, активной, созидательной личности во взаимодействии с педагогикой, философией и другими гуманитарными, социально ориентированными отраслями знания.

Пятая глава, авторами которой являются проф., д-ра филос. наук Н.И. Кияшенко и В.М. Захаров, посвящена вопросам элитного образования и основным принципам управления развитием человека как целостности. Авторы предлагают относить к элите «представителей любой сферы человеческого бытия, добивающихся своим творчеством выдающихся результатов в любом виде деятельности или способе жизнедеятельности.

Это всегда представители интеллектуальной элиты любого общества, а не той лишь части общества, которая сама себя причисляет к элите лишь по должностному своему причастию к политике или сфере государственного правления» (с. 216). Актуальность проблемы элиты и элитарности связана с потребностью общества в талантах, в творцах, которую не могут удовлетворить современные педагогические «кастинговые» методики, дублирующие существующую стратификацию общества. Авторы стоят на тех позициях, что «достойным быть причисленным к элите человек становится, а не рождается». Понятие элиты в контексте главы выступает своего рода эквивалентом понятия «успешности» личности как максимальной реализации ее творческих, интеллектуальных, духовных и прочих задатков в социуме. Проблема элиты включает в себя ряд подпроблем, таких как раннее выявление врожденных способностей ребенка, совершенствование педагогического мастерства его родителей, содержание образовательных программ, гуманизация образования в соответствии с ценностями свободы, творчества, индивидуальности и др., наконец, реальное (социально-экономическое, политическое) преобразование общества в соответствии с утверждаемыми гуманистическими идеалами.

В.М. Захаров, исходя из того, что функциями высшего образования являются, наряду с обучением, воспитание и развитие, формулирует цель университетского образования как «управление развитием человека», нацеленное на раскрытие творческого потенциала личности: «Сфера искусства должна стать живой тканью всего вузовского комплекса, интегрирующей основой учебных и воспитательных технологий. Необходимо создавать активную высоконравственную вузовскую среду» (с. 229). Возможность формирования такой среды В.М. Захаров видит во «взаимодействии общекультурных и организационно-поведенческих пластов проблем развития человека» (с. 235).

В концентрированном виде ключевые идеи новой образовательной парадигмы сформулированы в заключении, представляющем собой авторскую разработку проф., д-ра филос. наук В.М. Видгофа. «Концепция гуманистического воспитания студентов классического университета» состоит из двух частей. В первой обосновывается актуальность данной концепции, а также сформулированы основные проблемы современного университетского образования, понятия и ценностные ориентиры; вторая часть «Концепции» – идеологическая, в ней обозначены генеральные направления, по которым должно происходить реформирование образовательно-воспитательных программ классического университета. «Концепция» имеет революционный

характер, вызывает участников образовательного процесса (студентов, преподавателей, родителей, работников управления образовательных структур и т.д.) к открытому диалогу в формировании образовательного пространства, которое, по мысли автора, должно охватывать все уровни – от семьи и детского сада до вуза и производства. Краеугольным камнем «Концепции» является утверждение приоритета воспитательных установок, целей и задач в противовес господствующим по сей день представлению и практике, согласно которым суть образовательного процесса сводится к информированию. В.М. Видгоф полагает, что только через воспитание достижима главная цель образования – формирование личности с развитой культурой труда, творчества, здоровья, интеллекта, чувств и эмоций, общения, правовой и игровой культурой, культурой эстетической. Только там, где в качестве «субъекта» образовательного процесса выступает личность, можно говорить о культуре, а культура и есть залог достижения и удержания целостности мироотношения и деятельности.

В целом можно отметить, что предлагаемая монография ставит проблемы совершенствования и обновления педагогического процесса в нетривиальном ключе. Внимание авторов монографии сосредоточено, во-первых, на подробном анализе проблем, сложившихся в различных сферах общественной жизни. Во-вторых, предпринята убедительная попытка формулировки целей и задач современного образования, путей преобразования образовательной системы на всех ее уровнях в соответствии с декларируемыми ценностями, важнейшими среди которых являются такие, как личность, гармония, творчество, нравственность, духовность, активность, деятельность, здоровье, общение. В-третьих, монография имеет неоспоримое практическое значение, предлагая вниманию читателей ряд действенных педагогических, психологических и других методик, направленных на достижение цели формирования гармоничной личности.

Актуальность исследования вызвана множественностью глобальных проблем, постоянно обращающих внимание мирового сообщества к центральному звену социума и культуры – человеку. Его судьба, его будущее, равно как и будущее земной цивилизации в целом, зависят от того, как будет осуществлять себя такое звено в трансляции мирового опыта, каким является система школьного и высшего образования.

Монография будет интересна школьным учителям и вузовским преподавателям, административно-педагогическому персоналу, исследователям особенностей педагогического процесса в целом, теоретикам и практикам в сфере современной педагогики.

Научное издание

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА В СИСТЕМЕ КЛАССИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (опыт междисциплинарного исследования)

По материалам
Всероссийского гуманитарного форума
(с международным участием)

23–25 мая 2006 г.

Редактор – К.Г. Шилько:
Оригинал-макет – В.К. Савицкий
Дизайн обложки – В.Г. Караваев

Подписано к печати 28.10.2006 г. Формат 60x84/16.
Ризография. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Печ. л. 16,5. Усл. печ. л. 15,35. Тираж 250 экз.
Заказ № .

Томский государственный университет
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36.
Участок оперативной ризографии и офсетной печати
Редакционно-издательского отдела ТГУ

ISBN 5-94621-193-5