

5. Нордау М. Вырождение / М. Нордау. – М. : Республика, 1995. – 389 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды : пер. с исп. / Х. Ортега-и-Гассет ; сост., предисл. и общ. ред. А. М. Руткевича. – М. : Весь Мир, 1997. – 704 с.
7. Переслегин С. Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске / С. Б. Переслегин. – М. : АСТ, 2006. – 624 с.
8. Тойнби А. Дж. Постигание истории : сб. : пер. с англ. / А. Дж. Тойнби. – М. : Прогресс, 1991. – 347 с.
9. Тойнби А. Дж. Цивилизация перед судом истории / А. Дж. Тойнби. – М. : Прогресс, 1996. – 478 с.
10. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 398 с.
11. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.
12. Федотов Г. П. Завтрашний день (письма о русской культуре) / Г. П. Федотов // Культурология. – 1997. – № 2–3. – С. 67–90.
13. Федотов Г. П. Судьба и грехи России / Г. П. Федотов. – СПб. : София, 1991. – Т. 1. – С. 173–184.
14. Франк С. Л. Крушение кумиров / С. Л. Франк // Сочинения. – М., 1990. – 239 с.
15. Хоруженко К. М. Культурология : энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов н/Д. : Владос, 2003. – 640 с.
16. Jared D. Collapse How Societies Choose to Fail or Succeed / D. Jared. – California, 2005. – P. 359.

КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫХ ИГР (ОДИ) И МЕТОДОЛОГИЯ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Б.М. Бекмухамедов
(Казахстан, Алматы)

В статье предпринята попытка анализа понятия «развитие» в контексте методологии организационно-деятельностных игр (ОДИ). В связи с понятием развитие рассматривается концепция Московского методологического кружка. Определены важность интеллектуальных, сенсорно-перцептивных и чувственно-эмоциональных компонентов познания в процессе музыкально-творческой деятельности будущего учителя-музыканта.

The article takes efforts to analyze the "Development" concept in the context of methodology of organizational-engagement games (OEG). Conception of Moscow Methodology Society is considered on the view of the "Development" term. Intellectual, sensory-perceptual components of cognition have been determined relevant in the process of musical-creative activity of the future musician-teacher.

Ключевые слова: развитие, организационно-деятельностные игры (ОДИ), концепция, методология.

Key words: development, organizational-engagement games (OEG), conception, methodology.

В числе актуальных проблем современной системы музыкально-педагогического образования следует выделить проблему *развития*, которая играет весьма существенную роль в реализации творчества. С одной стороны, мы можем утверждать, что развитие является необходимым и условием, и результатом творчества, а, с другой, – что творчество неминуемо приводит личности к развитию. Казалось бы эти положения аксиоматичные, но они далеко не тождественные. Сочетание понятий «творчество» и «развитие», т.е. «творческое развитие», может быть некорректным, поскольку если мы говорим о творческом развитии, то можно также подразумевать и «нетворческое развитие».

На самом деле, «развитие» вне творческого компонента в его составе теоретически может также иметь место быть. Обычно под развитием понимают направленные, закономерные изменения материальных или идеальных объектов или явлений под воздействием тех или иных факторов, приводящие к качественно-количественному росту целостной структуры или ее компонентов. С одной стороны, развитие как универсальный принцип позволяет объяснить всеобщие закономерности и тенденции существования всего живого в его эволюционном становлении, с другой, – проследить и зафиксировать изменения в истории природы, общественного устройства и процес-

сов познания. Развитие как процесс динамического изменения чего-либо характеризуется усложнением структурной целостности системы и компонентов ее составляющих, совершенствованием адаптационных механизмов организма к определенным условиям жизнедеятельности, количественными или качественными показателями прироста каких-либо свойств явления в масштабах его функционирования, а также уровнем социального прогресса. Отсюда следует, что творческое развитие можно понимать как процесс изменения существующих возможностей и реального индивидуального опыта человека под воздействием определенных, в т.ч. целенаправленных, факторов, приводящих к количественно-качественному росту структуры личности и образованию в ней новых элементов. Причем, в специально-организованной музыкальной деятельности, в которой происходит творческое развитие, этими определенными целенаправленными факторами является учебно-познавательный образовательный процесс, построенный на использовании новых способов, методов и приемов достижения конечного результата. Использование же новых способов и методов не изолировано от устоявшихся старых, поскольку между ними налажена взаимодополняющая переходящая друг в друга связь, основанная на принципе кумуляции.

Идея становления понятия «развитие» в контексте методологии достаточно глубоко освещена в специальной литературе и хорошо прослеживается в деятельности Московского методологического кружка (ММК) [1, 2, 3]. Представления о развитии здесь определены в трех ипостасях: 1) развитие имплицитно отражено в программах и проектах методологии, как дальнейшего условия их функционирования в деятельности и мышлении; 2) развитие является центральным звеном концепции ОДИ (организационно-деятельностных игр); 3) идея «развития» освещена в связи с анализом истории методологии, которая могла бы рассматриваться в контексте развивающегося мышления и деятельности.

Однако, если подойти к идее развития с историко-философских позиций, то, как указывает С.Л. Седин [4], здесь важными становятся два условия: 1) право человека на изменение существующего порядка (и тогда вполне резонно будет поднята проблема критики, в частности, критики состоявшегося мышления и критики социально-культурного «устройства мира»); 2) вера в возможность исторического прогресса с неизбежностью исторических изменений.

Следует подчеркнуть, что высказанное автором мнение относительно того, что «... право на критику ограничивает право на изменение (критика сдерживает изменения и производит их селекцию)» [4], не всегда оправдано. На наш взгляд, критика может не только сдерживать изменения, но и наоборот, стимулировать эти изменения, являясь основным толчком их побуждающих. И далее, автор пишет: «Легитимизация изменений сама по себе направлена против культуры; она ведёт к нарушениям культурных порядков и к фрагментации мира. Изменения мешают также пониманию мира как единого развивающегося целого. Право на изменение может быть уравновешено, как уже указывалось, рефлексией и критикой, если они находят свои основания. Но в мире, в котором мышление фрагментировано, трудно найти общезначимые основания для критики: они свои для каждого отдельного фрагмента мира мышления» [4].

Здесь следует отметить, что благодаря именно изменениям (которые и являются по существу компонентом в структуре развития) формировалась сама культура, ибо она не может мыслиться как нечто неизменно застывшее, стабильное. Процесс исторического становления культуры связан с непрерывной чередой переходящих один в другой этапов завоевания определенных достижений во всех областях жизнедеятельности человека. Эти этапы, фиксируемые и характеризующиеся историей в виде образцов-эталонов (артефактов), свойственных именно определенному отрезку времени, являются результатом развития культуры и свидетельствуют о привносимых обществом в ее лоно дальнейших изменений, в т.ч. и за счет разрушения старых ценностей. Поэтому развитие культуры предполагает линейный (необратимый), во временном континууме, характер, изменения существования всего живого. Хотя, конечно, надо признать, что не всякое изменение приводит к развитию, оно может свидетельствовать и об обратном, т.е. о деградации. А в этом контексте идея развития обеспечивается осмысленностью подхода человека к действию и к деятельности, и

наоборот, она же и обеспечивает осмысленность как отдельно взятых людей, или группы людей, так и их взаимосвязь с историей. Дело в том, что «под развитием понимался процесс, связывающий последовательные (следующие друг за другом во времени) состояния одного и того же объекта. При этом два соседних состояния должны обладать следующими свойствами: 1) каждое последующее состояние содержит качественное усложнение структуры предыдущего состояния; 2) последующее состояние обусловлено предыдущим. Первое свойство фиксировало формальные отношения, выражающие общую идею развития как возрастания сложности, второе свойство утверждало, что объект меняется под влиянием внутреннего (имманентного) механизма. Именно последнее позволяло характеризовать такой процесс как развитие, а не как преобразование» [4].

Проводя анализ понятия «развитие» относительно «методологии творческого развития» будущего учителя музыки, мы не можем не обратить своего внимания на то, что опыт ММК по исследованию указанной проблемы все же сконцентрирован на идее *интеллигибельности*, выдвинутой в концепции Г.П. Щедровицкого [5]. А она, как известно, предполагает постижение предмета или явления только разумом или интеллектуальной интуицией, что не противоречит нашим исследовательским установкам, но и не является исчерпывающей. Исследование творческого развития учителя-музыканта должно базироваться не только на «разумном», но и на эмоционально-чувственном, т.н. «*сенсигельном*» подходе, и анализ идеи «методологии творческого развития» мы должны строить именно с его учетом.

Разбираясь в столь сложной картине методологических наслоений, которые следует выдержать и через которые необходимо пройти «методологии творческого развития» будущего педагога-музыканта, отметим, что наше внимание не напрасно было сконцентрировано вокруг проблемы ОДИ и концепции Г.П. Щедровицкого.

Г.П. Щедровицкий основное предназначение методологии видел в восстановлении единства и целостности деятельности, а также целостности организации и обобщения человеческого опыта. В качестве условий осуществления этого предназначения методологии он выдвигает восстановление и сохранение единства мышления, единства интеллигибельности картины мира. Создание таких средств мышления должно было, по крайней мере, осуществить прорыв в «естественной жизни» мира мышления, которая, будучи зашедшая далеко в своем эволюционном становлении, и определила фрагментированность картины мира [4]. С одной стороны, разрушение сформировавшихся основ мозаичной картины мира за счет проблематизации уже устоявшихся положений, с другой, – объединение и скрепление расколотого мира посредством нового мышления, – являются двумя противоположными, но диалектически взаимосвязанными интенциями, благодаря которым методология призвана совместить в себе идею развития. Именно на основе данного ядра идеи в дальнейшем отпочковываются другие частные концепции и программы развития, как многообразие форм проявления этой интенции.

Выдвинутая таким образом концепция развития Г.П. Щедровицкого наделяет методологию небывалой доселе интенцией двойкозаряженной направленности, которая, будучи, органично сочетающая в себе два противоположных начала, по своей сути, опрокидывает привычные устои человеческого мышления и вырисовывает новые горизонты для творческого ее применения. Однако, как и большинство революционных идей, концепция развития школы Г.П. Щедровицкого пока не обрела той степени развернутости и «раскрученности» в плане выхода в свет ее основного предназначения, касающегося «восстановления единства и целостности деятельности, целостности организации и обобщения человеческого опыта». Вряд ли когда-нибудь будут преодолены фрагментированность картины мира и разрывы в «естественной жизни» мира мышления, как того хотел видеть ученый. Его учение о мыследеятельности находится в формате процессуально-стадиальной незавершенности и в этом смысле остается быть утопией, ожидающей дальнейшего своего воплощения в будущем.

Признав таким образом, что под развитием следует понимать соотношение количественно-качественных изменений двух соседних состояний одного и того же

объекта, где в первом случае речь идет о формальной, а во втором случае, о содержательной стороне проблемы, подчеркнем, что под этим же углом зрения можно было бы рассматривать и схему методологии, предложенную А.М. и Д.А. Новиковыми [6, 7]. Как показала практика, степень изменения внутренних (имманентных) сторон развития исследуемого объекта (в данном случае, музыкального творчества) обусловлена механизмами мышления субъекта, производящего это творчество.

Итак, следуя указанной концепции, восстановление и сохранение единства мышления, как основного предназначения методологии, во многом предопределено типами мышления. В ММК выделяют два исторически сложившихся типа мышления [8]: «Исчисляющий сущности» и «Чистое мышление». Однако, кроме упомянутых выше двух типов мышления, ставших классическими в философии методологии, в современных условиях выдвинут еще один тип мышления – «катастрофический». Суть этого типа мышления заключается в том, что привычное регулярное мышление на каком-то этапе развития цивилизации, не будучи способно осмыслить происходящие мировые события, дает сбой. Социальные коллизии, влекущие различные масштабы кризиса в общественном сознании, вызывающие вначале палитру негативных эмоциональных состояний от разочарований и отчаяния до глубокой депрессии, – являются впоследствии источником анализа переживаемых состояний и приводят к осознанию Никчемности, Абсурда, а затем и Катастрофы.

Если кратко подытожить значимость для нас катастрофического типа мышления, то можно сказать, что в противовес линейному (регулярному), катастрофический тип мышления побуждает к активным действиям, радикальному пересмотру взглядов на предмет познания, вообще жизнедеятельности, на высвобождение определенного состояния, несовместимого с ожиданием, бездействием или пролонгированными формами проектирования деятельности. Основная задача такого типа мышления – это оперативность, непредсказуемость в чередующихся событиях, быстрое принятие решения нетрадиционным нестандартным способом. Все перечисленные характеристики катастрофического типа мышления говорят о дивергентных свойствах его природы, тем самым подчеркивая его значимость для эффективного осуществления любой творческой деятельности.

Музыкально-педагогическая деятельность, учитывая многообразие ее функций, форм и видов, могла бы осуществляться в процессе проектирования ее деятельности этапа, где основные ее компоненты моделируются в процессе игры. Но этот процесс пока не являлся объектом специального изучения в контексте музыкально-творческой деятельности со стороны методологов, дидактов, педагогов-практиков и методистов, хотя на самом деле в перспективе разработчиков в этой сфере могли бы ожидать весьма обнадеживающие результаты.

Схема Г.П. Щедровицкого о доминировании в ОДИ существа мыследеятельности в условиях функционирования музыкально-творческого процесса должна приобрести несколько иной акцент – равноправное доминирование разума и чувств. Учитывая то, что само развитие предусматривает существенную роль ресурсов интеллекта и мышления, включающих кумуляцию (накопление) и фиксирование динамики их роста, то творческое развитие будущего учителя-музыканта должно основываться на концепции интеграции интеллектуальных, сенсорно-перцептивных и чувственно-эмоциональных компонентов познания как единого целостного процесса.

Список литературы

1. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 800 с.
2. Наумов С. В. Организационно-деятельностные игры / С. В. Наумов // Природа. – 1987. – № 4. – С. 24–33.
3. Громыко Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю. В. Громыко. – М. : Независимый методологический университет, 1992.
4. Содин С. Л. Развитие в рамках представлений о «едином» (развитие и осмысленность действия) / С. Л. Содин. – Режим доступа: <http://www.circleplus.ru/content/summa/30>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.
5. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации коллективной мыследеятельности / Г. П. Щедровицкий // Методы исследования, диагностики и развития международных коллективов : сб. – М., 1983. – С. 153–178.

6. Новиков А. М. О предмете и структуре методологии / А. М. Новиков, Д. А. Новиков // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 1.
7. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005.
8. Попов С. В. Организационно-деятельностные игры: Мышление в «Зоне риска» / С. В. Попов. – Режим доступа: <http://www.circleplus.ru/archive/n/12/3>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. рус.

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ КАК ФОРМЫ КОРПОРАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Е.Н. Шандер
(Россия, Астрахань)

В статье прослеживается история формирования студенческих объединений за рубежом и в России, которые создавались по принципу корпораций, организаций, землячеств, братств и пр. Целью объединений было создание условий для сплочения молодежи (учащихся, выпускников), воспитания у них чувства долга, чести, патриотизма.

The article traces the history of the formation of student unions abroad and in Russia, which were created on the principle of corporations, organizations, affinity groups, fraternities and associations, etc. The aim was to create conditions for the cohesion of young people (students, graduates), the education of their sense of duty, honor and patriotism.

Ключевые слова: студенческие объединения, история, университет, корпорация, корпоративная культура.

Key words: student unions, history, university, corporation, corporate culture.

Особое значение в развитии жизнедеятельности университетов, повышения их успешности, выстраивании активной молодежной политики в обществе, внедрению преобразований играют студенческие объединения, сообщества, корпорации. Выступая в качестве потребителей образовательных услуг, студенты являются также частью университетского сообщества со своими интересами и потребностями, представляя собой некое связующее звено между университетом и социальным пространством, требующим постоянных преобразований и перемен. Студенты осуществляют взаимодействия со всеми остальными структурами университета. Все эти взаимоотношения говорят о необходимости установления четких многополосных путей с обратными связями, которые будут направлены на раскрытие потенциала разнополярных сторон во внутренних и внешних связях в рамках университетской корпоративной культуры.

Примечательно, что сам термин «корпорация» относительно поздно стал использоваться в отношении Университета, однако он как нельзя лучше определял специфику этого института, учитывая тот факт, что само слово «корпорация» восходит к латинскому *corpus* – тело, т.е. некое объединение людей, «объединение магистров и студентов» (*Universitates Civitum*) в рамках аудитории. Ранний университет представлял собой корпорацию «ученых и учащихся» [5, с. 13] – сложную организацию, имевшую вертикальную и горизонтальную структуры. Каждый из элементов этой структуры мог выступать как самостоятельная корпорация, способная отстаивать свои права и интересы своих членов перед внешним миром.

На горизонтальном уровне такими корпорациями могли выступать объединения студентов. Эти студенческие корпорации очень часто образовывались по этническому признаку и назывались «нациями» (*nasio*), т.е. землячествами. Лишь позднее эти «нации» стали называться корпорациями. Студенты одной нации или корпорации старались сообща решать ряд вопросов, стоящих перед ними, как правило, связанных с обучением, проживанием, проведением досуга и т.д.

Первые студенческие корпорации существовали в Болонском университете (основан в 1088 г.) уже в XII в., разделяющиеся по своему составу: корпорация иностранных студентов (*Transmantani*) и корпорация студентов – жителей Италии (*Cismantani*). Благодаря уникальной организационной системе в структуре управления Болонского университета, главенствующую роль в процедуре избрания ректора, а также в определении профессорско-преподавательского состава играли студенческие корпорации.